

ВОПРОСЫ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

ВОПРОСЫ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ №4 (42) 2019

2019
4(42)

Ψλ

**Институт
Языкознания**
Российской академии наук



**ВОПРОСЫ
ПСИХОЛИНГВИСТИКИ**

4 (42) 2019
Москва

**JOURNAL
OF
PSYCHOLINGUISTICS**

4 (42) 2019
Moscow

СОУЧРЕДИТЕЛИ:

ФГБУН ИНСТИТУТ ЯЗЫКОЗНАНИЯ РАН

ОЧУ ВО «МОСКОВСКАЯ МЕЖДУНАРОДНАЯ АКАДЕМИЯ»

Регистрационный ПИ № ФС 77-38423

ISSN 2077-5911 (print), ISSN 2658-6908 (online)

DOI: 10.30982/2077-5911

Подписной индекс Роспечати 37152

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Тарасов Евгений Федорович, *главный редактор*, доктор филологических наук, профессор, заведующий отделом психолингвистики Института языкознания РАН, Москва (Россия)

Уфимцева Наталья Владимировна, *заместитель главного редактора*, доктор филологических наук, профессор, заведующая сектором этнопсихолингвистики Института языкознания РАН, Москва (Россия)

Терентий Ливиу Михайлович, кандидат политических наук, доктор филологических наук, ректор Московской международной академии, Москва (Россия)

Балясникова Ольга Вениаминовна, кандидат филологических наук, старший научный сотрудник сектора этнопсихолингвистики Института языкознания РАН, Москва (Россия)

Дмитрюк Сергей Валерьевич, *ответственный секретарь*, кандидат филологических наук, редактор издательского отдела Московской международной академии, Москва (Россия)

Жукова Лариса Станиславовна, кандидат филологических наук, научный сотрудник сектора этнопсихолингвистики Института языкознания РАН, Москва (Россия)

Марковина Ирина Юрьевна, кандидат филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков Первого Московского государственного медицинского университета им. И.М. Сеченова, Москва (Россия)

Митирева Любовь Николаевна, кандидат филологических наук, заведующая кафедрой иностранных языков Института языкознания РАН, Москва (Россия)

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Ардилла Альфредо, PhD, профессор Международного университета Флориды, Майами (США)

Ахутина Татьяна Васильевна, доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией нейропсихологии факультета психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Москва (Россия)

Гриценко Елена Сергеевна, доктор филологических наук, профессор, проректор по научной работе Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород (Россия)

Демьянков Валерий Закиевич, доктор филологических наук, профессор, заместитель директора Института языкознания РАН, Москва (Россия)

Дмитрюк Наталья Васильевна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и литературы Южно-Казахстанского государственного педагогического университета, Шымкент (Казахстан)

Залевская Александра Александровна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры английского языка Тверского государственного университета, Тверь (Россия)

Карасик Владимир Ильич, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой английской филологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Волгоград (Россия)

Кирилина Алла Викторовна, доктор филологических наук, профессор, проректор по научной работе Московской международной академии, Москва (Россия)

Ли Тоан Тханг, доктор филологических наук, профессор Вьетнамского института лексикографии и энциклопедий Вьетнамской академии общественных наук, Ханой (Вьетнам)

Мартин Ф. Линч, Ph.D., профессор Университета Рочестера, Рочестер (США)

Мягкова Елена Юрьевна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры теории языка и перевода Тверского государственного университета, Тверь (Россия)

Овчинникова Ирина Германовна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры методики обучения лиц с ограниченными возможностями, Хайфский университет, Хайфа (Израиль)

Пильгун Мария Александровна, доктор филологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник сектора этнопсихолингвистики Института языкознания РАН, Москва (Россия)

Поляков Федор Борисович, доктор, профессор, директор Института славистики Венского университета, Вена (Австрия)

Стернин Иосиф Абрамович, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой общего языкознания и стилистики Воронежского государственного университета, Воронеж (Россия)

Харченко Елена Владимировна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка как иностранного Южно-Уральского государственного университета (Россия)

Чжао Цюе, доктор филологических и педагогических наук, профессор, директор Института славянских языков Харбинского педагогического университета Китая, Харбин (Китай)

Черниговская Татьяна Владимировна, доктор биологических наук, доктор филологических наук, профессор, заведующая лабораторией когнитивных исследований и кафедрой проблем конвергенции естественных и гуманитарных наук СПбГУ, член-корреспондент Российской академии образования, Санкт-Петербург (Россия)

Шапошникова Ирина Владимировна, доктор филологических наук, профессор, главный научный сотрудник сектора русского языка в Сибири ИФЛ СО РАН; заведующая кафедрой истории и типологии языков и культур Новосибирского государственного университета, Новосибирск (Россия)

Шаховский Виктор Иванович, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры языкознания Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Волгоград (Россия)

Научный журнал теоретических и прикладных исследований.

Включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук ВАК.

Индексируется РИНЦ, E-library, КиберЛенинка, Google Scholar, ERIH PLUS.

Издается с 2003 года. Журнал выходит 4 раза в год.

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

г. Москва 2019

© ФГБУН Институт языкознания РАН, 2019

© ОЧУ ВО «Московская международная академия», 2019

© Авторы, 2019

Подписано в печать 06.12.2019. Формат 70x100/16. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 13 Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии «Канцлер», г. Ярославль, e-mail: kancler2007@yandex.ru

COFOUNDERS:

INSTITUTE OF LINGUISTICS OF RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCES
MOSCOW INTERNATIONAL ACADEMY

Registration number № ФС 77-38423

ISSN 2077-5911 (print), 2658-6908 (online)

DOI: 10.30982/2077-5911

EDITORIAL BOARD

Evgeny F. Tarasov, *chief editor*, Doctor of Philology, Professor, Head of Department of Psycholinguistics, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, Moscow (Russia)

Natalya V. Ufimtseva, *deputy editor*, Doctor of Philology, Professor, Head of Sector of Ethnopsycholinguistics, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, Moscow (Russia)

Liviu M. Terenty, Candidate of Political Science, Doctor of Philology, Rector of the Moscow International Academy, Moscow (Russia)

Olga V. Balyasnikova, Candidate of Philology, Senior Researcher, Sector of Ethnopsycholinguistics, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, Moscow (Russia)

Sergey V. Dmitryuk, *executive secretary*, Candidate of Philology, Editor of the Publishing Department of the Moscow Institute of Linguistics, Moscow (Russia)

Larisa S. Zhukova, Candidate of Philology, Researcher, Sector of Ethnopsycholinguistics, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, Moscow (Russia)

Irina Yu. Markovina, Candidate of Philology, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages, Sechenov Moscow State Medical University, Moscow (Russia)

Lubov N. Mitireva, Candidate of Philology, Head of Foreign Languages Department Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, Moscow (Russia)

ACADEMIC ADVISORY BOARD

Alfredo Ardila, Ph.D., Florida International University, Miami (USA)
Tatyana V. Akhutina, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Laboratory of Neuropsychology, Faculty of Psychology, Moscow State University, Moscow (Russia)

Elena S. Gritsenko, Doctor of Philology, Professor, Pro-rector of Nizhny Novgorod State Linguistic University, Nizhny Novgorod (Russia)

Valery Z. Demyankov, Doctor of Philology, professor, deputy director of the Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, Moscow (Russia)

Natalya V. Dmitryuk, Doctor of Philology, Professor, Professor of Linguistics Department, South Kazakhstan State Pedagogical University, Shymkent (Kazakhstan)

Alexandra A. Zalevskaya, Doctor of Philology, Professor, Department of English, Tver State University, Tver (Russia)

Vladimir I. Karasik, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of English Philology, Volgograd State Social Pedagogical University, Volgograd (Russia)

Alla V. Kirilina, Doctor of Philology, Professor, Pro-rector of the Moscow International academy, Moscow (Russia)

Ly Toan Thang, Doctor of Philology, Professor, Vietnam Institute of Lexicography and Encyclopedia, Vietnam Academy of Social Sciences, Hanoi (Vietnam)

Martin F. Lynch, Ph.D., Professor, the University of Rochester, Rochester (USA)

Elena Yu. Myagkova, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of theory of language and translation, Tver State University, Tver (Russia)

Irina G. Ovchinnikova, Doctor of Philology, Professor, Professor of Department of Learning Disabilities, Haifa University, Haifa, (Israel)

Maria A. Pilgun, Doctor of Philology, Professor, Senior Researcher, Sector of Ethnopsycholinguistics, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, Moscow (Russia)

Fedor B. Polyakov, Doctor, Professor, Director of the Institute of Slavic Studies, the University of Vienna, Vienna (Austria)

Iosif A. Sternin, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of General Linguistics and Stylistics, Voronezh State University, Voronezh (Russia)

Elena V. Kharchenko, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of Russian Language as a Foreign, South Ural State University (Russia)

Zhao Qiuye, Doctor of Philology and Pedagogics, Professor, Director of the Institute of Slavic Languages, Harbin Pedagogical University of China, Harbin (China)

Tatiana V. Chernigovskaya, Doctor of Biological Sciences, Doctor of Philology, Professor, Head of the Laboratory of Cognitive research and the department of problems of convergence of natural and human sciences St. Petersburg State University, Corresponding Member of the Russian Academy of Education, St. Petersburg (Russia)

Irina V. Shaposhnikova, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of History and Typology of Languages and Cultures, Novosibirsk National Research State University, Chief Researcher of the Sector of the Russian Language, Institute of Philology, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Novosibirsk (Russia)

Viktor I. Shakhovskiy, Doctor of Philology, Professor, Professor of Linguistics Department, Volgograd State Social Pedagogical University, Volgograd (Russia)

The journal is included with the peer-reviewed scientific publications. It is approved for publication of the research results of doctoral and habilitation theses by the Higher Attestation Committee (VAK).

The journal is indexed in the Russian Science Citation Index (RSCI), E-library, CiberLeninka, Google Scholar, ERIH PLUS.

“”.

4 issues per year.

The journal has been published since 2003.

All rights reserved.

The materials of the journal may not be translated or copied in whole or in part without the written permission of the publisher, except for brief excerpts in connection with reviews or scholarly analysis.

Moscow, 2019

© Institute of linguistics of Russian academy of sciences, 2019

© Moscow International Academy, 2019

© Authors, 2019

К 75-ЛЕТИЮ СО ДНЯ РОЖДЕНИЯ А.М. ШАХНАРОВИЧА

Мощинская Н.В. (<i>Москва</i>)	
Памяти друга	11
Сигал К.Я. (<i>Москва</i>)	
А.М. Шахнарович и теория детской голофразы	14
Каганов А.Ш. (<i>Москва</i>)	
Книга А.А. Леонтьева, А.М. Шахнаровича и В.И. Батова «Речь в криминалистике и судебной психологии»: опыт современного прочтения	26

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Гребенщикова Т.А., Павлова Н.Д. (<i>Москва</i>)	
Патриотический дискурс в политическом Интернет-сообществе	34
Золотова Н.О. (<i>Тверь</i>)	
Рефлексивность обыденного сознания и естественный метаязык	50
Коренева О.Б. (<i>Севилья, Испания</i>)	
Комбинирование методов корпусной лингвистики и экспериментальной психолингвистики в исследовании терминологии	62
Кравченко А.В. (<i>Иркутск</i>)	
Информационные технологии и когнитивное развитие: взгляд с эколингвистических позиций	76
Николаев А.С., Фролова О.В., Городный В.А., Ляксо Е.Е. (<i>Санкт-Петербург</i>)	
Характеристика ответных реплик детей 5–11 лет с расстройствами аутистического спектра в диалогах со взрослыми	92
Пешкова Н.П. (<i>Уфа</i>)	
Об интерпретативности как способе воплощения смысла текста	106
Черепанов И.Е. (<i>Москва</i>)	
Влияние фактора возраста на реакции испытуемых в ассоциативном эксперименте	118

ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

Белякова Л.И., Филатова Ю.О. (<i>Москва</i>)	
Речь как информационный процесс живой природы	132

Трибуна молодых ученых

Полянская А.Г. (<i>Москва</i>)	
Влияние интернет-маркетинга на динамику ассоциативного значения слов (на материале РАС, ЕВРАС и СИБАС)	144
Голигузова О.А. (<i>Москва</i>)	
Концепто-ориентированный подход как способ преодоления психологических барьеров в развитии билингвального лексикона у поздних билингвов	155

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ В РЕГИОНАХ РОССИИ

Мягкова Е.Ю. (<i>Курск</i>)	
Курская группа психолингвистики	168

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

- Купцова Г.И. , Черных О.Ю. (Москва)**
Обзор четвертой Международной конференции «Гендер: Язык, Культура, Коммуникация» 182
- Миронова И.А. (Нижний Новгород)**
Обзор работы Международной летней школы «Политический дискурс и медиатизация политики в глобализованном мире» 188
- Казаков Г.А. (Люберцы)**
Конференция полиглотов 2019 г. в Фукуоке 192

НАШИ ЮБИЛЯРЫ

- К юбилею Елены Сергеевны Гриценко 198
- К юбилею Александра Петровича Сковородникова 200

ИНФОРМАЦИЯ

- Правила оформления и предоставления рукописи в журнал 202

ON THE 75TH BIRTHDAY OF A.M. SHAKHNAROVICH

Moshchinskaya N.V. (<i>Moscow</i>) In Memory of My Friend	11
Seagal K.Y. (<i>Moscow</i>) A.M. Shakhnarovich and Theory of Children's Holophrase	14
Kaganov A.Sh. (<i>Moscow</i>) Book of A. Leontiev, A. Shakhnarovich and V. Batov «Speech in Criminalistics and Forensic Psychology»: Experience of Modern Reading	26

THEORETICAL AND EXPERIMENTAL STUDIES

Grebenschikova T.A., Pavlova N.D. (<i>Moscow</i>) Patriotic Discourse in the Political Internet Community	34
Zolotova N.O. (<i>Tver</i>) Reflexivity of Everyday Consciousness and Natural Metalanguage	50
Koreneva O.B. (<i>Sevilla, Spain</i>) Combining Corpus Linguistics Methods and Experimental Psycholinguistics in the Terminology Study	62
Kravchenko A.V. (<i>Irkutsk</i>) Information Technologies and Cognitive Development: an Ecolinguistic View	76
Nikolaev A.S., Frolova O.V., Gorodnyi V.A., Lyakso E.E. (<i>Saint Petersburg</i>) Features of Responses of 5–11 Year Old Children with Autism Spectrum Disorders in Dialogues with Adults	92
Peshkova N.P. (<i>Ufa</i>) Interpretiveness as a Means of Text Sense Implementation	106
Cherepanov I.E. (<i>Moscow</i>) Influence of the Age Factor on Reactions in the Associative Experiment	118

DISCUSSION

Belyakova L.I., Filatova Y.O. (<i>Moscow</i>) Speech as an Information Process of Animate Nature	132
--	-----

YOUNG SCHOLARS' STUDIES

Polyanskaya A.G. (<i>Moscow</i>) Influence of Internet Marketing on the Dynamics of the Associative Value of Words (on the Material of the RAD, EURAD and SIBAD)	144
Goliguzova O.A. (<i>Moscow</i>) Concept-Oriented Approach as a Means of Overcoming Psychological Barriers to the Building-Up of Late Bilinguals' Lexicon	155

PSYCHOLINGUISTIC STUDIES IN THE REGIONS OF RUSSIA

Myagkova E.Yu. (<i>Kursk</i>) Kursk Group of Psycholinguistics	168
--	-----

SCIENTIFIC LIFE

- Kuptsova G.I. Chernykh O.Yu.** (*Moscow*)
Review of the Fourth International Conference “Gender: Language, Culture,
Communication” 182
- Mironova I.A.** (*Nizhny Novgorod*)
International Summer School “Political Discourse and Policy Mediatization in the
Globalized World” 188
- Kazakov G.A.** (*Lyubertsy*)
Polyglot Conference 2019 in Fukuoka 192

OUR ANNIVERSARIES

- On the Anniversary of Elena Sergeevna Gritsenko 198
On the Anniversary of Alexander Petrovich Skovorodnikov 200

INFORMATION

- Manuscript Submission Requirements 202



*Александр Маркович Шахнарович
(03.11.1944 – 05.02.2001)*

3 ноября исполнилось бы 75 лет Александру Марковичу Шахнаровичу. Он ушел очень рано, в 56 лет, уже 18 лет тому назад. И мало осталось тех, кто, посмотрев на эту фотографию, скажет: «Я бывал в этом кабинете и помню его хозяина именно таким!» Но остались научные идеи, книги и статьи, остались ученики.

Остались еще и друзья, над памятью которых время не властно!

Вечная память!

ПАМЯТИ ДРУГА

Мощинская Наталья Викторовна

кандидат филологических наук, доцент
125413, Москва, Онежская ул., д.32/72, кв.58
nataliamosch@mail.ru

IN MEMORY OF MY FRIEND

Natalia V. Moshchinskaya

Candidate of Philology, Associate Professor
58, 32/72 Onezhskaya str., Moscow, 125413

Прошло уже 18 лет, как ушел из жизни А.М. Шахнарович.

Вероятно, каждый из тех, в чьей душе его кончина отозвалось острой болью, вспоминает о нем по-своему.

Наша первая встреча произошла 55 лет назад, когда Александр Маркович Шахнарович, тогда просто Саша, вернулся из армии на второй курс факультета русского языка и литературы Московского государственного педагогического института имени В.И. Ленина. Его мама, Юлия Давидовна, которая всегда воспитывала в сыне целенаправленность и стойкость духа, позже рассказывала, что армия не сделала Сашу суровым и жестким, какими обычно возвращаются молодые люди после воинской службы. Наоборот, он стал более терпимо и снисходительно вести себя с близкими. Я была свидетелем того, как бережно, с какой нежностью он относился к Юлии Давидовне.

В армии началась его общественная деятельность: он был там комсоргом.

В институте для нас, совсем еще наивных студентов, Саша, прошедший «школу жизни» в армии, был надежной опорой: он взял на себя обязанность помогать всем, кому это требовалось, любил и мог разяснить все, что было непонятно в этом новом для нас мире постижения педагогической профессии. С юности Саша был исключительно начитан сам и высоко ценил интеллигентность и образованность в других. Он обладал явной склонностью к теоретизированию, умению выстраивать логические системы. Расширяя круг своих интересов, он стал ходить на семинары Московского методологического кружка под руководством Г.П. Щедровицкого.

Размах творческих запросов Александра был широк и разнообразен. На последнем курсе он стал директором Рабфака, на котором на общественных началах преподавали студенты разных факультетов. На Рабфаке было подготовительное отделение, готовившее абитуриентов (пионервожатых, воспитателей детских садов и др.) к поступлению в МГПИ, и отделение экстерна, где студенты помогали рабочим подготовиться к экзаменам на аттестат зрелости. Лидерские качества А.М. Шахнаровича позволили создать единую систему, которая объединяла более 1000 слушателей и около 200 студентов-преподавателей.

Практические знания и умения, приобретаемые студентами во время работы с рабфаковцами, были необходимы будущим учителям, формировали нашу профессиональную компетенцию. Бесконечные дискуссии на студенческих посиделках, проходивших после окончания занятий, были посвящены поискам наиболее действенных приемов

работы, обсуждению учебных материалов. Эти дискуссии могли бы и не иметь большой практической ценности, если бы не способность Саши направить обсуждения по нужному руслу, извлечь разумное зерно из споров, быстро и правильно принимать решения.

После окончания института мы продолжали дружить семьями. И хоть мы трудились в разных институтах (Александр Маркович в Институте языкознания, я в МГПИ им. Ленина), пути наши часто пересекались. Он всегда готов был радоваться удачам друзей, в любое время приходил на помощь и, что не менее важно, ждал этого же от нас. Когда того требовала ситуация, он бывал строг и требователен, особенно к друзьям. А.М. Шахнарович был настоящим интеллигентом в самом высоком понимании этого слова и настоящим другом, с ним рядом было спокойно и надежно.

В 80-90-х годах мы вместе работали на интенсивных курсах для преподавателей русского языка школ Болгарии, Венгрии, а также на курсах по профессиональному общению ученых Германии. Мне довелось быть свидетельницей того, как проявлялся педагогический талант Александра Марковича. Блестящий теоретик, он реализовывал многие свои идеи на практике. Для меня было чрезвычайно интересно и полезно бывать на его занятиях, посещать лекции, которые он читал для иностранцев. Обучение на курсах проводилось по принципу погружения в языковую среду и осуществлялось как в аудиторные, так и во внеаудиторные часы. Александр Маркович был доступен для слушателей в любое время, с ним можно было дискутировать, разговаривать подолгу и обо всем на свете. Он умел слушать и старался правдиво отвечать на бесконечные вопросы о том, что происходило и происходит в нашей стране. Слушатели были покорены его незаурядной эрудицией и вместе с тем непосредственностью и человечностью. Его образцовая, корректная, и в то же время живая, очень образная речь захватывала и увлекала.

Когда в 1984 году я стала зав. секцией русского языка кафедры иностранных языков АН СССР (в то время кафедра еще не была присоединена к Институту языкознания), мы с Александром Марковичем стали не только дружить, но и более тесно сотрудничать.

В 1985 году нами совместно было подготовлено выступление на конгрессе МАПРЯЛ в Берлине, а начиная с 1987 г. вместе с А.М. Шахнаровичем я была ответственным редактором серии сборников под общим названием «Лингвистические и методические проблемы преподавания русского языка как неродного», которые издавались Институтом языкознания и Кафедрой иностранных языков. Сборники были посвящены актуальным проблемам лингвистического описания русского языка как учебного предмета в ситуации обучения русскому языку иностранцев и носителей национальных языков страны. В них были названы три подхода к обучению, взаимно дополняющие друг друга. «Первый – с позиции коммуникативной лингвистики, когда языковые единицы анализируются в аспекте их потенциальной способности удовлетворять коммуникативную потребность говорящего; второй подход предполагает анализ форм в зависимости от функций, которые они исполняют, т.е. функциональное представление языковых единиц; и третий, психолингвистический подход, описывающий систему действий, которыми должен овладеть учащийся, чтобы была полностью реализована коммуникативная задача с использованием тех средств, которыми учащиеся владеют». Было издано несколько сборников: «Актуальные проблемы обучения общению»; «Устная научная речь»; «Текст: структура и анализ»; «Текст и обучение языку» и др.

Работая с автором статьи, предназначенной к печати, Александр Маркович, у которого на учете была каждая минута, очень внимательно, не считаясь со временем, разбирал и анализировал материал. Он умел найти верный тон, и если подвергал какую-либо работу критике, то она всегда имела конструктивный характер и не могла обидеть автора. Я не раз испытала это на себе, в частности, когда Александр Маркович в качестве ответственного редактора читал пособия, подготовленные секцией русского языка кафедры иностранных языков.

Нельзя не заметить, что наука для Александра Марковича была не просто работой, а образом жизни. Он был отзывчив на самые разные предложения, быстро входил в любую новую для него проблему. Когда в 1991 году поступил госзаказ на создание учебного комплекса по русскому языку для солдат, слабо владеющих русским языком, Александр Маркович, понимая актуальность поставленной задачи, возглавил коллектив авторов, куда входили сотрудники ИЯз РАН и преподаватели КИЯ. Специфика установок и ситуаций, в которых оказались наши учащиеся, требовали особого подхода к создаваемым учебным материалам.

Материалы учебника и пособий апробировались авторами на занятиях в воинских частях. Приходя в стройбат, я видела, как беспомощны молодые ребята, прибывшие в Москву из самых далеких аулов и аилов и не понимающие ни командиров, ни своих товарищей, говорящих на русском языке. Они попадали в полную зависимость от «стариков» второго года службы и хотели как можно быстрее овладеть русским языком, к изучению которого некоторые из них только прикоснулись в школе. Следует отметить, что намеченная Александром Марковичем стратегия обучения, опирающаяся на психологическую трактовку процесса порождения речи, оправдывала себя, она открывала новые пути построению обоснованного учебного комплекса. Наш руководитель требовал от нас осмысления с психолингвистических позиций каждого отдельного приема, способа, речевого или умственного действия, упражнения и т.п. Госзаказ был выполнен (написан «Учебник русского языка для солдат, слабо владеющих русским языком», созданы методические указания для преподавателей, пособие по развитию навыков устной речи, справочники и словари), но в связи с распадом Советского Союза материалы не были изданы.

Александр Маркович говорил, что никакая работа не может пропасть даром. Он был большим оптимистом, считал, что в любом деле надо идти до конца. От него всегда можно было получить заряд уверенности в собственных силах.

В заключение хочу сказать о том, что рядом с Александром Марковичем были три замечательные женщины: мама Юлия Давидовна Вейс, его первая жена Елена Иосифовна Негневицкая, советчик, соратник, соавтор нескольких статей и книги «Язык и дети», в которой впервые была сформулирована концепция развития детской речи, и вторая жена Наталья Николаевна Шахнарович, сумевшая создать мужу в последние годы его жизни комфортные условия. Обе семьи периодически встречались, когда Елена Иосифовна приезжала из Израиля в Москву для проведения семинаров по обучению дошкольников английскому языку или когда Александр Маркович и Наталья Николаевна ездили в Израиль. Эти встречи Александр Маркович очень любил.

Когда уходит из жизни друг, который был рядом на протяжении почти всей сознательной жизни, остро осознаешь его незаменимость. Я ощущаю и буду ощущать до конца своих дней утрату такого друга, каким был для меня Александр Маркович Шахнарович.

УДК 81.23 DOI 10.30982/2077-5911-2019-42-4-14-25

А.М. ШАХНАРОВИЧ И ТЕОРИЯ ДЕТСКОЙ ГОЛОФРАЗЫ

Сигал Кирилл Яковлевич,

доктор филологических наук, главный научный сотрудник,
заведующий отделом экспериментальных исследований речи

Институт языкознания РАН

125009, Москва, Большой Кисловский пер., 1/1

kjseagal@yandex.ru

Статья посвящена юбилею выдающегося российского ученого А.М. Шахнаровича (1944–2001), который был одним из создателей психолингвистики развития в нашей стране. В статье рассматривается вклад А.М. Шахнаровича в теорию детской голофразы, а именно в объяснение природы этого явления в раннем детском синтаксисе. Автор показывает, что долгое время голофразу исследовали лингвисты и психологи по отдельности и что именно А.М. Шахнаровичу принадлежит приоритет в разработке теории детской голофразы на психолингвистической основе. А.М. Шахнарович рассматривал голофразу, т.е. однословное предложение-высказывание, в детской речи как «допрограммное» образование, у которого программа речевых действий содержится в самой ситуации. Согласно А.М. Шахнаровичу, в голофразе осуществляется связь двух деятельностей – речевой и неречевой. А.М. Шахнарович считал, что детская голофраза основана на «коммуникации событий» (А.Р. Лурия) и принадлежит ситуативной речи. Голофраза рассматривается А.М. Шахнаровичем как самый ранний прецедент использования элементов конвенциональной языковой системы для обозначения компонентов пропозиционального содержания. В статье показано, что во многом благодаря исследованиям А.М. Шахнаровича в психолингвистике развития был поставлен вопрос о том, как дети создают голофразы в своей речи. Кроме того, в статье обсуждается проблема «рудиментов» детской голофразы в речи взрослых.

Ключевые слова: голофраза, однословное предложение-высказывание, синтаксис детской речи, А.М. Шахнарович

Введение

Как известно, в психолингвистике развития, основы которой были заложены в отечественном языкознании Александром Марковичем Шахнаровичем (1944–2001) [Сигал, Юрьева 2011; Сигал 2014], особое место отводится онтогенезу синтаксического компонента языковой способности. При этом сам А.М. Шахнарович в качестве одной из приоритетных задач синтаксических исследований в русле психолингвистики развития считал установление природы такой наиболее ранней синтаксической формы, как голофраза, или, иначе – однословное предложение-высказывание. Этот факт, по-видимому, объясняется тем, что голофраза не только представляет собой характерную для ребенка от 1 г. 3 мес. до 1 г. 8 мес. [Гвоздев 2007: 163] синтаксическую «упаковку» мысли, но и выступает как своеобразный индикатор речевой активности ребенка в этом возрасте [Barret (ed.) 1985]. Вовсе не случайно в англоязычной традиции существует особое терминологическое словосочетание – «holophrastic child» (буквально – «голофрастический ребенок»), выявляющее специфику речевой жизни ребенка в целом посредством указания на типичную ее черту – голофразу [Mackenzie 1998: 273].

Надо отметить, что при всей синтагматической неразвернутости голофразы и отсутствии в ней синтаксических связей А.М. Шахнарович рассматривал голофразу как онтогенетический исток синтаксиса детской речи. Действительно, несмотря на то, что некоторые исследователи не находят в голофразе «ничего синтаксического» [Leopold 1949: 1], видят в употреблении голофраз общение «без синтаксиса» [Кубрякова 1991: 166] или «до синтаксиса» [Bloom 1973], принадлежность детской голофразы к синтаксическому компоненту языковой способности не вызывает сомнений. Во-первых, посредством голофраз в детской речи передается то же (или почти то же) смысловое содержание, для передачи которого дети старшего возраста и взрослые используют предложения-высказывания более сложной синтаксической структуры. Во-вторых, в голофразе получает отражение способность предложения быть однословным по модели или по устойчивому образцу (в языке), а также в результате эллипсиса или апозиопезы (в речи). В-третьих, голофраза обладает просодическим оформлением, свойственным предложению-высказыванию определенной целеустановки и эмоциональной окрашенности.

Постановка задачи

Вклад А.М. Шахнаровича в теорию детской голофразы, безусловно, требует изучения и осмысления. Однако рассматривать учение А.М. Шахнаровича о голофразе как «вещь в себе» вряд ли уместно: с одной стороны, лингвисты и психологи обращали внимание на детское однословное предложение-высказывание задолго до возникновения науки о детской речи, а с другой стороны, в рамках современных психо- и онтолингвистических концепций голофраза моделируется по-разному, предстает в разных ракурсах. Поэтому в настоящей статье сначала кратко будут освещены «предтечи» теории детской голофразы в лингвистике и психологии, а затем получат освещение учение А.М. Шахнаровича о голофразе и некоторые другие отечественные концепции, без которых невозможно представить современную теорию детской голофразы. Наконец, будет продемонстрирован потенциал учения А.М. Шахнаровича о голофразе в оценке так называемой идеи «альтернативных грамматик».

А.А. Потебня, Г. Шухардт, О. Есперсен, К. Бюлер о детской голофразе

Те речевые факты, которые ныне называются детскими голофразами, А.А. Потебня именует «первообразными словесно-одночленными предложениями» и отмечает их предикативность [Потебня 2010: 76]. При этом А.А. Потебня подчеркивает, что «не может быть прямого перехода от такой простой апперцепции, как, например... “мама!” к такой, где “мама” есть уже субъект предиката, означающего отвлеченное действие или качество» [Потебня 1993: 108]. По своей семантике детское высказывание, выступающее в виде «отрывистого слова» [Там же: 101], согласно А.А. Потебне, «может быть только указанием на чувственный образ, в котором нет ни действия, ни качества, ни предмета, взятых отдельно, но все это в нераздельном единстве» [Там же: 104].

Интересное замечание о семантике детских голофраз принадлежит Г. Шухардту. По его мнению, «одночленные предложения детской речи имеют своим содержанием, как правило, какое-нибудь событие или происшествие, и им присущ глагольный характер даже в том случае, когда они выражаются с помощью существительных. Допустим, что мать входит в комнату и ребенок восклицает: “мама!”. Это отнюдь не обозначает “это мама (а не папа)!”, но “вот идет мама!”...» [Шухардт 2003: 87].

О. Есперсен, не обращаясь непосредственно к фактам детской речи, высказывает крайне важную для понимания природы голофразы мысль о том, что при создании

однословного предложения-высказывания действие эллипсиса совсем не обязательно. «Если слово *John!* “Джон!” образует целое высказывание, – замечает О. Есперсен, – его, в зависимости от обстоятельств и интонации, можно толковать по-разному: “Как я люблю тебя, Джон!”, “Как ты мог это сделать?”, “Рад тебя видеть!”, “Это был Джон? а я думал – это Том!” и т.п. Как можно свести эти различные значения предложения *John!* к схеме “подлежащее-сказуемое” и как может эллипсис помочь нам при анализе?» [Есперсен 1958: 357]. Это наблюдение тем более верно по отношению к детской голофразе: ведь эллипсис предполагает синтаксическую членимость, чего в первых однословных предложениях-высказываниях детской речи просто нет и не может быть.

К. Бюлер отметил, что детское однословное предложение является «еще не кодифицированным, но способным к кодификации» [Бюлер 1993: 69]. Согласно К. Бюлеру, первоначальные высказывания ребенка представляют собой единство «жестов и удобных эмпрактических номинаций», поэтому они являются «симпрактически встроенными» [Там же: 143–144].

А.Н. Гвоздев о детской голофразе

Во всех этих наблюдениях и замечаниях, напрямую или опосредованно касающихся голофраз в детской речи, отчетливо просматривается стремление подойти к пониманию их специфических свойств. Основы теории детской голофразы были заложены А.Н. Гвоздевым, который называл такое детское предложение-высказывание либо «словом-предложением», либо «простым синтаксическим целым» [Гвоздев 2007: 162]. Как показывает А.Н. Гвоздев, семантика слов-предложений становится понятной в процессе общения благодаря интонации, а также обстановке и жестам ребенка. Причем, по мнению А.Н. Гвоздева, «расчленение слова-предложения на два (или больше) члена мысли – отсутствует» [Там же]. А.Н. Гвоздев подчеркивает, что состав однословных детских предложений-высказываний образуют «аморфные слова-корни» [Там же: 163]. Тем не менее «существительные обычно появляются в форме именительного падежа», а «глаголы – в повелительном наклонении и инфинитиве» [Там же]. Почти одновременно и независимо от А.Н. Гвоздева к близким заключениям об особенностях «простых синтаксических целых» в детской речи пришел В.Ф. Леопольд, наблюдая, однако, онтогенез синтаксиса в условиях билингвизма [Leopold 1949; Курманбаев 1981: 63 и сл.].

Л.С. Выготский о детской голофразе

В детской психологии неизменно фиксировалось явление однословного синтаксиса в речевой продукции детей до 2 лет. Л.С. Выготский предложил психологическое объяснение этого синтаксического факта в перспективе генезиса речемыслительной деятельности. Природу голофразы Л.С. Выготский связывал с уровнем когнитивного развития ребенка. «Мысль ребенка, – пишет он, – первоначально рождается как смутное и нерасчлененное целое, именно поэтому она должна найти свое выражение в речевой части в отдельном слове. Ребенок как бы выбирает для своей мысли речевое одеяло по мерке» [Выготский 2006: 964]. Голофраза в детской речи рассматривается Л.С. Выготским в свете представлений о разнонаправленности фазической и семантической сторон речи. Если в овладении фазической, т.е. формально-структурной, стороной речи ребенок идет от частей к целому, то «по своему значению первое слово ребенка есть целая фраза – односложное (sic! – К.С.) предложение. В развитии семантической стороны речи ребенок начинает с целого, с предложения, и только позже переходит к овладению частными смысловыми единицами, значениями отдельных слов,

расчленяя свою слитную, выраженную в однословном предложении мысль на ряд отдельных, связанных между собой словесных значений» [Там же: 963]. В целом однословный синтаксис у детей оценивается Л.С. Выготским как сугубо предикативный, относящийся к внутреннеречевым образованиям. По мнению Т.В. Ахутиной, именно это подчеркивает Л.С. Выготский, утверждая, что «внутренняя речь существует уже изначально» [Ахутина 2007: 41].

А.М. Шахнарович о детской голофразе

Надо сказать, что однословные предложения-высказывания в детской речи перестают изучаться лингвистами и психологами по отдельности только с 1970-х гг., когда появляются психолингвистические концепции детской голофразы. В отечественной науке создателем такой концепции стал Александр Маркович Шахнарович, благодаря которому теория детской голофразы обогатилась новыми идеями и представлениями, не потерявшими своей актуальности до наших дней.

Прежде всего отметим, что одним из первых А.М. Шахнарович показал, почему вместо терминов «однословное предложение(-высказывание)», «слово-предложение», «простое синтаксическое целое», «первичное слово» и др. в психолингвистике развития целесообразно использовать термин «голофраза». «Здесь можно провести аналогию, – разъясняет А.М. Шахнарович, – с голографическим принципом распределения информации, при котором в каждом более мелком структурном элементе содержится системное целое. Другими словами, значение каждого элемента ситуации содержится в слове однословного высказывания. Однако слово не репрезентирует всю ситуацию до мельчайших деталей, а если продолжить сравнение с голограммой, то можно сказать, что в слове однословного высказывания как составной части целого (ситуации) сохраняются наиболее существенные звенья, образующие как бы ядро ситуации. Отсюда нечеткость, расплывчатость значения детского высказывания на ранних этапах и, с другой стороны, его синкретизм и недифференцированность, – ведь оно растворено в ситуации» [Шахнарович 2001: 597].

А.М. Шахнаровичу удалось связать детскую голофразу с важнейшей для психолингвистики идеей программы (по А.А. Леонтьеву, программирования) высказывания. А.М. Шахнарович напоминает о том, что программирование состоит «в отнесении содержания будущего высказывания к действительности и выборе тех средств, которые адекватно эту действительность выразят» [Там же: 136], и выдвигает одно из ключевых положений своей концепции детской голофразы: «Этап однословных предложений можно назвать предпрограммным этапом, на котором умение строить программу еще не сформировалось, однако предцирование осуществляется» [Там же: 138]. Согласно А.М. Шахнаровичу, «при употреблении однословных предложений ребенок пользуется “внешним” планом речевых действий. Программа речевых действий содержится в самой ситуации. Именно поэтому однословные предложения бывают непонятны без учета мимики, жеста, интонации» [Там же: 165–166]. «Однословные предложения, – пишет А.М. Шахнарович, – важны для психолингвистики постольку, поскольку в них зафиксированы определенные этапы овладения программой высказывания» [Там же: 166].

Голофраза в детской речи, по А.М. Шахнаровичу, отражает появление связи «фраза – ситуация», однако для ребенка «ситуации вообще» не бывает. «Суть дела... в деятельности в ситуации. Деятельностная ситуация потому отражается в высказывании ребенка, связана с этим высказыванием предикативностью, что эта связь деятельности – речевой и неречевой, предметной» [Там же: 140]. Представляется, что эту же

идею в полемике с генеративистами отстаивала П.М. Гринфилд, утверждая, что голофразы у детей связана с «глубинной когнитивно-перцептивно-деятельностной структурой (an underlying cognitive-perceptual-action structure)» [Greenfield 1978: 347].

А.М. Шахнарович выдвигает идею о том, что развитие предикативности в детском синтаксисе идет от «коммуникации событий» к «коммуникации отношений» (А.Р. Лурия). При этом «в своих высказываниях – однословных предложениях – ребенок передает “коммуникацию событий”. Однословные высказывания можно отнести к ситуативной речи» [Шахнарович 2001: 141].

Для А.М. Шахнаровича «главное отличительное свойство однословных предложений состоит в том, что они – предложения прежде всего по семантическим и психологическим признакам. Эти предложения не требуют “перевода”, поскольку они, во-первых, слиты с ситуацией употребления, а во-вторых, взрослые и дети имеют в виду одно и то же, но выражают это разными способами. Именно поэтому, как правило, безошибочно взрослые реагируют на высказывания ребенка (например: *Ду-ду* – “Посади меня на диван”; *Ка* – “Дай мне кружок”))» [Там же: 142].

Интересно проводимое А.М. Шахнаровичем сопоставление детских однословных высказываний с теми «высказываниями», которые были возможны до становления голофраз. «На этапе, предшествующем появлению однословных высказываний, в структуре сенсомоторного перформатива пропозициональное содержание находится вне собственно поведенческого акта, оно содержится в ситуации и не имеет средств обозначения. (Довольно часто взрослый верно понимает перформатив, но не догадывается о смысле пропозиции; в этом случае он действует методом перебора: «*Ну, что тебе дать? Мяч? Куклу? и т.д.*».) С появлением же однословного высказывания начинает маркироваться пропозициональное содержание. Таким образом, некоторая внеречевая цель достигается теперь с помощью сложного поведенческого акта, включающего в свой состав элементы конвенциональной знаковой системы» [Там же: 595].

Детская голофраза была для А.М. Шахнаровича не только предметом размышлений, но и, если так можно выразиться, объяснительной моделью. Так, например, идя во многом за Л.С. Выготским, он полагал, что путем обращения к голофразе можно объяснить то, как организован текст в семантическом плане. А.М. Шахнарович писал: «По своей семантике текст восходит к “голофразе” детской речи, содержа в себе как бы всю картину ситуации общения в ее единстве и нерасчлененности» [Там же: 359].

Е.С. Кубрякова и С.Н. Цейтлин о детской голофразе

Концепция А.М. Шахнаровича, значительно углубившая представления о детских однословных предложениях-высказываниях, позволила перейти к более детальному разъяснению того, как дети создают голофразы в своей речи.

«Акт предикирования, – писала Е.С. Кубрякова, – заключается здесь в приписывании признака ситуации как таковой; “аргументом” является вся ситуация; “пропозиция” фиксирует определенный тип отношения, но развивающийся в особых условиях, когда функции (предикаты) устанавливаются относительно самой имеющей место на глазах у ребенка обстановки, первоначально воспринимаемой им как фон. В одну условную пропозицию и в один тип связи между функцией и аргументом оказываются втянутыми невербальный и вербальный объекты. Первый – в виде наглядно воспринимаемой и материально определенной ситуации (обстановки), второй – в виде одного из первых слов ребенка» [Кубрякова 1991: 156–157].

Согласно Е.С. Кубряковой, детская голофраза – результат того, что «элементы семантики и синтаксиса, номинации и предикации сплавлены на начальном этапе онтогенетического развития ребенка в единое целое» [Там же: 167]. Полемизируя с П.М. Гринфилд и отчасти с Г. и Е. Кларками [Гринфилд 1984; Кларк Г., Кларк Е. 1984], Е.С. Кубрякова показала, что пресуппозиция однословного предложения-высказывания состоит в том, что «ребенок не сомневается, что его поймут, и его высказывание – отражение того, что сейчас и здесь находится в фокусе его внимания» [Кубрякова 1991: 156]. Кроме того, ею была высказана мысль о том, что детская голофраза – это не исключительно предикат, новое, рема, коммент, «во-первых, потому, что не исключено обозначение главного объекта ситуации, или ее темы, топика, а во-вторых, и потому, что... однословное высказывание ребенка может представлять собой обозначение всей ситуации в целом» [Там же: 168].

С.Н. Цейтлин также отмечает, что ребенок вербализует в голофразе самый для него значимый компонент ситуации, находящийся в фокусе его внимания и относящийся к ситуации «я – здесь – сейчас» [Цейтлин 2000: 211]. «Хотя предложения на этой стадии и однословны, – подчеркивает С.Н. Цейтлин, – однако налицо умение расчлнить ситуацию, выявить один из ее компонентов, который представляется наименее очевидным и для которого имеется в лексическом репертуаре подходящая лексическая единица» [Там же: 214]. Согласно С.Н. Цейтлин, невербальный компонент (в частности, жест) также может входить в структуру голофразы [Там же: 211]. В.А. Еливановой, ученице С.Н. Цейтлин, принадлежит тонкое замечание: «Если считать жест компонентом высказывания, то голофразы следует признать однословными, но не однокомпонентными высказываниями» [Еливанова 2004: 9].

Общим в представлениях Е.С. Кубряковой и С.Н. Цейтлин о детской голофразе является привлечение механизма фокусирования к объяснению того, как ребенок строит свое однословное предложение-высказывание. Обращаются к этому механизму и нейролингвисты, свидетельствующие о том, что в голофразах «ребенок оречевляет самый значимый для него, информативный элемент целостной ситуации, а остальная ее часть подразумевается, остается на сенсомоторном уровне... Механизм вычленения значимой части ситуации связан... с механизмом ориентировочного рефлекса, выделения фигуры из фона – ребенок выражает словом то, что наиболее привлекает у него внимание» [Ахутина 2007: 41]. При этом «выделение субъективно существенного является первым принципом речевого членения», смыслового в своей основе [Там же: 42]. Ср.: «Если мама катит мяч, ребенок на этапе голофраз скажет *мяч*, а не *мама*, так как предполагается, что мама присутствует и играет агентивную роль» [Mackenzie 1998: 273]. Представляется, что в раскрытии семантической организации детской голофразы определенную помощь может оказать современная когнитивная теория (де)фокусирования [Ирисханова 2014].

Идея «альтернативных грамматик» и ее оценка в свете учения А.М. Шахнаровича о голофразе (дискуссия)

В психолингвистике развития нередко утверждается, что «как таковая детская речь уходит с приходом взрослой, однако те или иные ее рудименты остаются сравнительно долго» [Шахнарович 2001: 488]. Это утверждение высказывается как в общем плане, так и применительно к отдельным явлениям детской речи, в том числе к голофразам. Например, Дж.Л. Макензи полагает, что «одноэлементные предложения сохраняются у ребенка как предмет выбора (*as an option*) и продолжают существовать во взрослом языке» [Mackenzie 1998: 273]. Дж.Л. Макензи обнаруживает «рудименты» голофраз в

таких синтаксических явлениях, которые в речи взрослых связаны с контекстуальной неполнотой: в ответных репликах, экстраклаузальных компонентах, анафорических оценках и т.п. [Там же: 278–284; 290–291]. А.А. Потебня обращал внимание на близость «простых апперцепций» в речи детей к междометным предложениям у взрослых. Он констатировал: «И взрослые говорят отдельными словами, когда поражены новыми впечатлениями, вообще когда руководятся чувством и неспособны к более продолжительному самонаблюдению, какое предполагается связной речью» [Потебня 1993: 101–102]. Близкую к этому аналогию проводит Н.М. Курманбаев, согласно которому «ранние детские однословные предложения можно уподобить таким побудительным однословным предложениям взрослой речи, как “Ну” или “На”. Значения тех и других явствуют только из ситуации общения» [Курманбаев 1981: 64]. Е.С. Кубрякова обнаруживает сходство детских голофраз с «бытийными именными предложениями как именующими ситуацию глобально, нерасчлененно» [Кубрякова 1991: 168], т.е. с номинативными предложениями традиционной грамматики.

Представляется, что если исходить из учения А.М. Шахнарвича о детской голофразе и учитывать при этом все то, что известно в современной синтаксисе о неполных, междометных и номинативных (бытийных именных) предложениях, то ни одну из этих аналогий поддержать совершенно невозможно. Голофраза у детей – высказывание «до-программного» типа, в нем не имплицитна, а вовсе отсутствует синтаксическая структура. Отсюда следует, что неполное предложение с одним вербализованным членом никак не может быть «рудиментом» голофразы. Более того, у детей даже на постголофрастическом этапе отмечается «вынужденная неполнота» [Еливанова 2004: 19], в функционально-генетическом плане отличающаяся от неполноты в речи взрослых. Номинативное (бытийное именное) предложение не принадлежит к узусу разговорной речи, возникает достаточно поздно в книжно-письменной речи в результате «абсолютизации субъектного начала в предложении» [Тарланов 2007: 272; 285], «опирается на разветвленную систему паратаксиса и гипотаксиса» [Будагов 1977: 128]. Все это препятствует аналогизации номинативного (бытийного именного) предложения с голофразой. Кроме того, в детской голофразе ее конструктивный центр – словоформа – выступает как «замороженная форма» (frozen form), т.е. она только по внешней форме совпадает с формой именительного падежа, преобладающего в инпуте и в разговорной речи вообще [Цейтлин 2000: 84; 100]. Междометные предложения, конечно, лишены синтаксической формы. Но такого сходства недостаточно для их сближения с голофразами у детей. Во-первых, междометия «редко выступают как изолированные предложения», они «видоизменяют весь контекст речи, всю структуру определенного ее отрезка» [Германович 1966: 86]. Во-вторых, междометие – в отличие от слова в голофразе – не может называть какой-либо компонент ситуации. Получается, что пока не удалось найти достаточных оснований для того, чтобы отнести те или иные однословные предложения в речи взрослых к «рудиментам» детских голофраз.

Тем не менее Ю.А. Левицкий выдвинул идею «альтернативных грамматик», согласно которой «современный говорящий использует в своей речи не только “правильные” формально-синтаксические конструкции, но и всевозможные “реликтовые” структуры, хранящиеся в его памяти с раннего детства...» [Левицкий 2002: 214]. Однословные предложения-высказывания, согласно Ю.А. Левицкому, принадлежат к «глубинному “уровню залегания”», относятся к «протограмматике» [Там же: 214–215; Ключко 2015]. Однословное предложение-высказывание Ю.А. Левицкий соотносит с начальным этапом порождения речи – с «этапом мотивации», когда «общий нерасчлененный замысел

по “форме” очень напоминает первичное нерасчлененное, аморфное “слово-предложение” или однословное высказывание» [Левицкий 2002: 214]. Однако же Ю.А. Левицкий отделяет однословные предложения-высказывания от голофраз на том основании, что они подлежат формальному таксономическому описанию и могут обладать относительно сложной синтаксической интерпретантой [Там же: 216–217]. По Ю.А. Левицкому, однословными синтаксическими образованиями современный говорящий «наиболее часто пользуется в спонтанной диалогической речи, когда он менее всего задумывается над тем, как именно точнее, адекватнее выразить свою мысль» [Там же: 215]. Причем «в качестве однословного высказывания может быть употреблено практически любое слово в любой форме» [Там же: 217].

Если исходить опять-таки из учения А.М. Шахнаровича о детской голофразе, то трактовка однословных предложений-высказываний на основе идеи «альтернативных грамматик» может получить двоякую оценку. С одной стороны, помещая «рудимент» голофразы на этап мотивации, когда будущее высказывание представляет собой «сгусток» смысла, когда не вступили в действие механизмы смыслового членения, когда не выстроена программа высказывания и еще не ясно, в какой синтаксической форме оно будет осуществлено, здесь весьма точно следуют тому пониманию детской голофразы, которое отстаивал А.М. Шахнарович. С другой же стороны, соотнося с голофразой (= с «протограмматикой») однословные предложения-высказывания, в которых любое слово употребляется в любой форме, здесь не учитывают, что голофраза в детской речи не имеет синтаксической структуры, слово в ней «асинтаксично» [Курманбаев 1981: 66], тогда как эллиптическое «сжатие» предложения-высказывания до одной словоформы предполагает ее синтаксическую функцию в более крупной структуре и возмещение опущенных компонентов на основе синтаксических связей этой словоформы. Иначе говоря, эллипсис никак не осуществим без программирования высказывания, чего, согласно А.М. Шахнаровичу, не может происходить на этапе голофраз. Однако в эмоциональной речи или при намеренном «переводе» пропозиционального содержания в имплицитный план у взрослых, действительно, наблюдается примарное воплощение замысла в однословном высказывании. Вспомним однословное высказывание *John!* “Джон!” у О. Есперсена, который, кстати говоря, настаивал на том, что здесь вовсе нет эллипсиса. По-видимому, подобные случаи можно было бы трактовать как «рудименты» голофраз в речи взрослых.

Между тем в современной речи взрослых большее внимание привлекают не столько подобные голофразы *ad hoc*, сколько актуализация голофрастического принципа в речетворчестве. Этот голофрастический принцип реализуется, с одной стороны, в нежестком слиянии компонентов синтаксической структуры, маркируемом обычно пунктуационным знаком «дефис» (ср.: *Зима-у-которой-нет-конца пришла в горы* [Ковынева 2011: 32]), а с другой стороны, в графическом членении слова как потенциального носителя внутренних синтаксических отношений (ср., например, выявление предикативных отношений за счет использования прописных букв в названии газеты: *Комсомольская правда!* [Шмелева 2012: 344]). В обоих случаях от голофразы остается только компактность, конденсированность предикации в одном слове. Однако, в отличие от голофраз, здесь налицо собственно синтаксическая оформленность: в первом случае сохраняется синтаксическая структура присубстантивно-атрибутивного придаточного предложения и приобретает синтаксическая функция подлежащего на уровне членов предложения; во втором случае расчленение синтаксического типа намечается там, где его вообще не могло быть. Кроме того, голофраза – это «герой» разговорной речи, тогда как голофра-

стический принцип укоренился в книжно-письменной речи, где его реализация связана с особым использованием графических знаков. Если голофрастический принцип является, по сути дела, структурно-графическим, то специфика голофразы у детей, согласно А.М. Шахнарвичу, заключается преимущественно в смысловом плане [Шахнарвич 2001: 141].

Выводы

В заключение необходимо сказать о том, что А.М. Шахнарвичу удалось предложить новую, психолингвистическую концепцию детской голофразы, в которой это явление раннего синтаксиса детской речи получило объяснение с точки зрения психолингвистики развития. В размышлениях А.М. Шахнарвича о детской голофразе, целостно-синтетических в своей основе, с одной стороны, нашли своеобразное преломление идеи и наблюдения его предшественников, а с другой стороны, приобрели психолингвистически точные формулировки те обобщения, которые принадлежали как ему самому, так и его современникам. Как выяснилось при обсуждении проблемы «рудиментов» детской голофразы в речи взрослых, учение А.М. Шахнарвича о детской голофразе является действенным экспертным инструментом. Для самого А.М. Шахнарвича, воспитанного в отечественных традициях языкознания и психологии, изучение голофразы в детской речи не было самоцелью, оно было нужно для понимания того, как формируется семантика высказывания и как она находит средства своего выражения в доступных ребенку конвенциональных элементах языковой системы. Поэтому вовсе не случайно Александр Маркович Шахнарвич, глубокий и проникновенный исследователь детской речи, напомнил однажды о том, что, согласно широко употребляемому коллоквиализму, «сказать что-либо одним словом» – значит «выразить *смысл*» [Там же: 597].

Литература

Ахутина Т.В. Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса. 2-е изд. М.: ЛКИ, 2007. 216 с.

Будаев Р.А. Что такое развитие и совершенствование языка? М.: Наука, 1977. 264 с.

Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка. М.: Прогресс, 1993. 528 с.

Выготский Л.С. Психология развития человека. М.: Смысл; Эксмо, 2006. 1136 с.

Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-пресс, 2007. 472 с.

Германович А.И. Междометия русского языка. Киев: Радянська школа, 1966. 171 с.

Гринфилд П.М. Информативность, пресуппозиция и семантический выбор в однословных высказываниях // Психолингвистика. М.: Прогресс, 1984. С. 208-220.

Еливанова В.А. Двухкомпонентные высказывания как этап становления грамматической системы языка ребенка раннего возраста: автореф. дис. канд. филол. наук. СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена, 2004. 23 с.

Есперсен О. Философия грамматики. М.: ИИЛ, 1958. 404 с.

Ириханова О.К. Игры фокуса в языке. Семантика, синтаксис и прагматика дефокусирования. М.: Языки славянской культуры, 2014. 320 с.

Кларк Г., Кларк Е. Как маленькие дети употребляют свои высказывания // Психолингвистика. М.: Прогресс, 1984. С. 353-366.

Клочко К.А. Протограмматика как компонент грамматической системы современного человека. Пермь: ПИЭФ, 2015. 183 с.

Ковынева И.А. Синтаксическая функция голофрастических конструкций // Вестник ВГУ. Сер. Филология. Журналистика. 2011. № 1. С. 32-34.

Кубрякова Е.С. Проблемы анализа однословных высказываний ребенка и овладения им грамматикой // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. М.: Наука, 1991. С. 155-171.

Курманбаев Н.М. Происхождение грамматических категорий. Алма-Ата: Мектеп, 1981. 128 с.

Левицкий Ю.А. Основы теории синтаксиса. 2-е изд. М.: Едиториал УРСС, 2002. 236 с.

Потебня А.А. Мысль и язык. Киев: СИНТО, 1993. 192 с.

Потебня А.А. Слово и предложение: Введение в теорию. М.: КРАСАНД, 2010. 128 с.

Сигал К.Я. А.М. Шахнарович и современная психолингвистика // Вопр. психолингвистики. 2014. № 4. С. 9-15.

Сигал К.Я., Юрьева Н.М. Памяти А.М. Шахнаровича (1944-2001) // Вопр. психолингвистики. 2011. № 1. С. 182-190.

Тарланов З.К. Университетский курс русского синтаксиса в научно-историческом освещении. Петрозаводск: ПетрГУ, 2007. 480 с.

Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М.: Владос, 2000. 240 с.

Шахнарович А.М. Избранные труды. М.: Гуманитарий, 2001. 727 с.

Шмелева Т.В. Визуализация синтаксиса // Грамматика и стилистика русского языка в синхронии и диахронии: Очерки. СПб.: СПбГУ, 2012. С. 339-347.

Шухардт Г. Избранные статьи по языкознанию. 2-е изд. М.: Едиториал УРСС, 2003. 296 с.

Barret, M. (Ed.) (1985) Children's single-word speech. New York; Chister: Wiley. 325 p.

Bloom, L. (1973) One word at a time: the use of single word utterances before syntax. The Hague; Paris: Mouton Publishers. 264 p.

Greenfield, P.M. (1978) How much is one word? Journal of child language. Vol. 5. No. 2. 347-352.

Leopold, W.F. (1949) Speech development of a bilingual child: A linguist's record. Vol. 3. Grammar and general problems in the first two years. Evanston: Northwestern University Press. 200 p.

Mackenzie, J.L. (1998) The basis of syntax in the holophrase. Functional grammar and verbal interaction. M. Hannay, A.M. Bolkestein (Ed.). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamin, 267-295.

A.M. SHAKHAROVICH AND THEORY OF CHILDREN'S HOLOPHRASE

Kirill Ya. Seagal,

doctor of philology, chief researcher,

head of department of experimental speech researches

Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences

1/1 Bolshoi Kislovskij pereulok, Moscow, Russia 125009

kjseagal@yandex.ru

The article is devoted to anniversary of the outstanding Russian scholar A.M. Shakhnarovich (1944–2001) who was one of creators of the developmental psycholinguistics in our country. In the article A.M. Shakhnarovich's contribution to the theory of children's holophrase, namely to an explanation of the nature of this phenomenon in early children's syntax, is considered.

The author shows that long time a holophrase was investigated by linguists and psychologists separately and A.M. Shakhnarovich has a priority in development of the theory of children's holophrase on a psycholinguistic basis. A.M. Shakhnarovich considered a holophrase, i.e. a single-word utterance, in the children's speech as a «pre-program» formation in which the program of speech actions contains in the situation. According to A.M. Shakhnarovich, in a holophrase there are relations of two actions – verbal and nonverbal ones. A.M. Shakhnarovich considered that children's holophrase is based on «communication of events» (A.R. Luria) and belongs to the situational speech. Holophrase is considered by A.M. Shakhnarovich as the earliest precedent of elements of conventional language system use for marking of components of propositional content. In the article it is shown that in many respects thanks to A.M. Shakhnarovich's researches the question of how children create holophrases was raised in the developmental psycholinguistics. In addition, in the article the problem of «rudiments» of children's holophrase in the speech of adults is discussed.

Keywords: holophrase, single-word utterance, syntax of children's speech, A.M. Shakhnarovich

References

Akhutina T.V. Porozhdeniye rechi: Neyrolingvisticheskiy analiz sintaksisa. 2-e izd. [Generation of speech: Neurolinguistic analysis of syntax. 2nd ed.]. Moscow, LKI, 2007. S. 216 (in Russian).

Budagov R.A. Chto takoye razvitiye i sovershenstvovaniye yazyka? [What are the development and improvement of language]. Moscow, Nauka, 1977. S. 264 (in Russian).

Byuler K. Teoriya yazyka. Rerezentativnaya funktsiya yazyka [Theory of language. Representative function of language]. Moscow, Progress, 1993. S. 528 (in Russian).

Vygotskiy L.S. Psikhologiya razvitiya cheloveka [Developmental psychology of the person]. Moscow, Smysl; Eksmo, 2006. S. 1136 (in Russian).

Gvozdev A.N. Voprosy izucheniya detskoy rechi [Issues of studying of the children's speech]. Sanct-Petersburg, Detstvo-press, 2007. S. 472 (in Russian).

Germanovich A.I. Mezhdometiya russkogo yazyka [Russian interjections]. Kiev, Radyans'ka shkola, 1966. S. 171 (in Russian).

Greenfield P.M. Informativnost', presupozitsiya i semanticheskiy vybor v odnoslovnnykh vyskazyvaniyakh [Informativeness, presupposition and semantic choice in single-word utterances]. *Psikholingvistika* [Psycholinguistics]. Moscow, Progress, 1984, ss. 208-220 (in Russian).

Elivanova V.A. Dvukhkomponentnyye vyskazyvaniya kak etap stanovleniya grammaticheskoy sistemy yazyka rebenka rannego vozrasta: avtoref. dis. kand. filol. nauk [Two-component utterances as a stage of formation of grammatical system in language of the early age child: PhD Thesis]. Sanct-Petersburg, RGPU im. A.I. Gertsena, 2004. S. 23 (in Russian).

Espersen O. Filosofiya grammatiki [Philosophy of grammar]. Moscow, IIL, 1958. S. 404 (in Russian).

Irishanova O.K. Igry fokusa v yazyke. Semantika, sintaksis i pragmatika defokusirovaniya [Focus games in language. Semantics, syntax and pragmatics of defocusing]. Moscow, Yazyki slavyanskoy kul'tury, 2014. S. 320 (in Russian).

Clark G., Clark E. Kak malen'kiye deti upotreblyayut svoi vyskazyvaniya [How small children use their sentences]. *Psikholingvistika* [Psycholinguistics]. Moscow, Progress, 1984, ss. 353-366 (in Russian).

Klochko K.A. Protogrammatika kak komponent grammaticheskoy sistemy sovremenno-

go cheloveka [Protogrammar as a component of grammatical system of the modern person]. Perm, PIEF, 2015. S. 183 (in Russian).

Kovynева I.A. Sintaksicheskaya funktsiya golofrasticheskikh konstruksiy [Syntactic function of holophrastic constructions]. *Vestnik VGU. Ser. Filologiya. Zhurnalistika* [Bulletin of VSU. Ser. Philology. Journalism], 2011, no. 1, ss. 32-34 (in Russian).

Kubryakova E.S. Problemy analiza odnoslovnnykh vyskazyvaniy rebenka i ovladeniya im grammatikoy [Problems of the analysis of child's single-word utterances and the acquisition of grammar]. *Chelovecheskiy faktor v yazyke: Yazyk i porozhdeniye rechi* [The human factor in language: Language and generation of speech]. Moscow, Nauka, 1991, ss. 155-171 (in Russian).

Kurmanbayev N.M. Proiskhozhdeniye grammaticheskikh kategoriy [Origin of grammatical categories]. Alma-Ata, Mektep, 1981. S. 128 (in Russian).

Levitskiy Yu.A. Osnovy teorii sintaksisa. 2-e izd. [Foundations of the theory of syntax. 2nd ed.]. Moscow, Editorial URSS, 2002. S. 236 (in Russian).

Potebnya A.A. Mysl' i yazyk [Thought and language]. Kiev, SINTO, 1993. S. 192 (in Russian).

Potebnya A.A. Slovo i predlozheniye: Vvedeniye v teoriyu [Word and sentence: Introduction to the theory]. Moscow, KRASAND, 2010. S. 128 (in Russian).

Seagal K.Ya. A.M. Shakhnarovich i sovremennaya psikholingvistika [A.M. Shakhnarovich and modern psycholinguistics]. *Voprosy psikholingvistiki* [Journal of psycholinguistics], 2014, no. 4, ss. 9-15 (in Russian).

Seagal K.Ya., Yur'yeva N.M. Pamyati A.M. Shakhnarovicha (1944-2001) [In memory of A.M. Shakhnarovich (1944-2001)]. *Voprosy psikholingvistiki* [Journal of psycholinguistics], 2011, no. 1, ss. 182-190 (in Russian).

Tarlanov Z.K. Universitetskiy kurs russkogo sintaksisa v nauchno-istoricheskom osveshchenii [A university course of the Russian syntax from scientific and historical point of view]. Petrozavodsk, PetrGU, 2007. S. 480 (in Russian).

Tseytlin S.N. Yazyk i rebenok: Lingvistika detskoy rechi [Language and child: Linguistics of the children's speech]. Moscow, Vldos, 2000. S. 240 (in Russian).

Shakhnarovich A.M. Izbrannyye trudy [Selected works]. Moscow, Gumanitariy, 2001. S. 727 (in Russian).

Shmeleva T.V. Vizualizatsiya sintaksisa [Visualization of syntax]. *Grammatika i stilistika russkogo yazyka v sinkhronii i diakhronii: Ocherki* [Grammar and stylistics of Russian in synchrony and diachrony: Sketches]. Sanct-Petersburg, SPbGU, 2012, ss. 339-347 (in Russian).

Shukhardt G. Izbrannyye stat'i po yazykoznaniyu. 2-e izd. [Selected articles on linguistics. 2nd ed.]. Moscow, Editorial URSS, 2003. S. 296 (in Russian).

Barret, M. (Ed.) (1985) Children's single-word speech. New York; Chister: Wiley. 325 p.

Bloom, L. (1973) One word at a time: the use of single word utterances before syntax. The Hague; Paris: Mouton Publishers. 264 p.

Greenfield, P.M. (1978) How much is one word? *Journal of child language*. Vol. 5. No. 2, pp. 347-352.

Leopold, W.F. (1949) Speech development of a bilingual child: A linguist's record. Vol. 3. Grammar and general problems in the first two years. Evanston: Northwestern University Press. 200 p.

Mackenzie, J.L. (1998) The basis of syntax in the holophrase. Functional grammar and verbal interaction. M. Hannay, A.M. Bolkestein (Ed.). Amsterdam; Philadelphia: John Benjamin, pp. 267-295.

УДК 81 DOI 10.30982/2077-5911-2019-42-4-26-34

**КНИГА А.А. ЛЕОНТЬЕВА, А.М. ШАХНАРОВИЧА И В.И. БАТОВА
«РЕЧЬ В КРИМИНАЛИСТИКЕ И СУДЕБНОЙ ПСИХОЛОГИИ»:
ОПЫТ СОВРЕМЕННОГО ПРОЧТЕНИЯ**

Каганов Александр Шлемович,

кандидат технических наук, старший научный сотрудник
отдела экспериментальных исследований речи

Института языкознания РАН,

125009, Москва, Большой Кисловский пер., 1/1

a.sh.kaganov@mail.ru

В статье с позиций современного состояния исследований звучащей речи в их криминалистическом аспекте анализируется работа А.А. Леонтьева, А.М. Шахнарovichа и В.И. Батова *«Речь в криминалистике и судебной психологии»*.

Предметом настоящей статьи является сопоставление методов криминалистического анализа письменной и звучащей речи и оценка указанных методов в аспекте развития идей, высказанных авторами анализируемой работы.

Проводится параллель между сформулированными А.М. Шахнарovichем и его соавторами возможными направлениями исследования звучащей и письменной речи в интересах криминалистики и судебной экспертизы и современным состоянием развития речевых исследований в рамках криминалистической экспертизы звукозаписей.

Прослеживается влияние трудов классиков отечественного судебного почерковедения, упомянутых в книге, на развитие криминалистических исследований звучащей речи на современном этапе.

Целью проведенного в настоящей статье анализа работы *«Речь в криминалистике и судебной психологии»* является обоснование необходимости синтеза лингвистических и криминалистических методов исследования речевого материала на современном этапе экспертно-криминалистического исследования звучащих текстов в целях обеспечения достоверности, всесторонности и полноты выполняемых судебных экспертиз, а также научной обоснованности проводимых естественных и лабораторных экспериментов.

Итоги проведенного в статье анализа убедительно доказывают тот факт, что общие принципы криминалистических исследований письменных и звучащих текстов, сформулированные авторами анализируемой работы, позволяют достичь необходимых экспертам-исследователям результатов в их научной и практической деятельности.

Ключевые слова: голос, звучащая речь, криминалистическая идентификации, экспертный эксперимент, письменная речь, почерк, судебная фонография, функционально-динамические комплексы (ФДК) навыков

Введение

Рассматривая работу А.А. Леонтьева, А.М. Шахнарovichа и В.И. Батова *«Речь в криминалистике и судебной психологии»* (далее – “работа”) с позиций современного состояния судебной фонографии в целом и криминалистической экспертизы звукозаписей (далее – КЭЗ) в частности, следует отметить, что развитие данного вида судебной экспертизы в течение более чем сорока лет, прошедших со времени выхода работы в свет, показало, что, несмотря на ограниченный объем работы А.М. Шахнарovichа и его соавторов, она вобрала в себя практически все направления развития криминалистических исследований звучащей речи.

Заслуга авторов состоит, прежде всего, в том, что они проанализировали криминалистические исследования звучащей речи с позиций синтеза лингвистических и криминалистических методов исследования речевого материала, предвосхищая тем самым теорию сплава, сформулированную впоследствии в наших работах [Каганов 2019: 67]. Кроме того, А.А. Леонтьевым, А.М. Шахнаровичем и В.И. Батовым была прослежена связь между исследованиями письменной речи (которые имеют давнюю традицию в рамках судебно-почерковедческой экспертизы) и криминалистическим анализом звучащей речи, который проводится в экспертизе звукозаписей¹.

С точки зрения теории судебной экспертизы в целом и судебной фонографии в частности в работе привлекает предложенная авторами система речевых характеристик, которая перекликается с системой родо-видовой идентификации личности, давно используемой судебными экспертами.

Положения, изложенные в работе и получившие в дальнейшем своё естественное развитие, позволяют использовать звучащую речь не только как инструмент оперативно-разыскной деятельности, но и в качестве объекта криминалистической экспертизы в процессе расследования преступлений.

ФДК навыков как общая научная основа судебного почерковедения и судебной фонографии

Прозорливой оказалась мысль авторов работы, высказанная ими относительно судебно-почерковедческой экспертизы (далее – СПЭ), о сохранности определённых признаков почерка в разных условиях написания текста и их ссылка на работы Н.А. Бернштейна. Выдвинутое положение фактически предвосхитило концепцию функционально-динамических комплексов (далее – ФДК) навыков не только письменной, но и звучащей речи. Данная концепция в настоящее время не только является общепринятой, но и служит одним из фундаментальных положений теории криминалистической и медико-криминалистической идентификации.

Относительно мысли авторов работы о соотносительности речевых и неречевых признаков личности, следует сказать, что дальнейшее развитие данное положение получило в трудах профессора В.П. Морозова, который зафиксировал, кроме прочего, связь спектральных характеристик речевого сигнала с размером ротового отверстия говорящего [Морозов 2011: 170], что впоследствии удалось теоретически обосновать в наших работах [Каганов 2019: 165].

Лингвистика как один из инструментов комплексного криминалистического исследования письменной и звучащей речи

Особо следует остановиться на той части работы, где А. М. Шахнарович и его соавторы обсуждают те идентификационные признаки речи диктора, каковые в современной классификации принято относить к признакам лингвистической группы. И здесь уместно в первую очередь упомянуть те свойства речи фигурантов идентификационных экспертиз, которые (в современной терминологии) причисляют к остаточным региональным особенностям и социальным диалектам, вкрапленным в литературную речь индивидуума. Среди этих свойств могут встречаться очень устойчивые – те, которые сохраняются при различных ситуациях речевого общения и разном эмоциональном состоянии диктора: это, прежде всего, такие речевые навыки, которые были усвоены индивидуумом бессознательно, в детском возрасте [Лепская 1997].

Но и среди речевых свойств лингвистической группы, приобретенных фигурантом позже, во взрослом возрасте, есть такие, которые формировались в течение дол-

¹ Данная связь будет проанализирована ниже.

гих периодов его сознательной жизни: в процессе учёбы, работы в определённой области трудовой деятельности, проживания в некотором регионе. Таким образом, в каждом конкретном идентификационном исследовании эксперту приходится иметь дело с фонетическими, лексическими, синтаксическими “смесями”, свойственными речи фигуранта той или иной идентификационной экспертизы [Брызгунова 2003: 59]. В таких “смесях”, однако, практически всегда присутствуют устойчивые характеристики перечисленных выше групп. Эти устойчивые характеристики, основанные, как правило, на ФДК устно-речевых навыков, служат источниками важной для эксперта криминалистической информации о свойствах речи диктора-фигуранта идентификационной экспертизы. Пути анализа указанных выше свойств ещё сорок лет назад прозорливо были намечены авторами обсуждаемой нами работы.

Продолжая анализ работы А.А. Леонтьева, А.М. Шахнарвича и В.И. Батова «Речь в криминалистике и судебной психологии», обратим внимание на те её положения, которые связаны с исследованием письменной речи в криминалистических целях. Такой интерес с нашей стороны связан с тем обстоятельством, что исследование письменной речи в рамках составных частей судебного почерковедения – анализа почерка как такового и судебного автороведения – имеет давнюю традицию. По причине тесной связи методов и приёмов анализа письменных и звучащих текстов такое исследование явилось предтечей того направления, которое в современной теории судебной экспертизы называют судебной фонографией. Среди специалистов в области исследования звучащей речи не случайно бытует выражение «голос – это звуковой почерк». Поясним, что понятие “судебная фонография” является понятием гораздо более широким или ёмким, чем понятие “криминалистическая экспертиза звукозаписей”, поскольку включает в себя не только КЭЗ в качестве центральной части, или сердцевины, но и охватывает широкий круг вопросов научного, методического, технического и юридического обеспечения данного вида экспертных исследований.

По этим причинам особый интерес для нас представляет вторая глава работы А.М. Шахнарвича и его соавторов – «Письменная речь как объект судебно-психологической экспертизы», в которой авторы проводят подробный анализ тех положений исследования письменной речи в криминалистических целях, которые направлены на решение задач идентификационного и диагностического характера.

«Зеркальность» задач анализа письменной речи в судебно-почерковедческой экспертизе и задач исследования звучащей речи в криминалистической экспертизе звукозаписей можно представить в виде сравнительной таблицы.

Таблица №1

Судебное почерковедение	Судебная фонография
Задачи экспертной идентификации	
Идентификация человека по почерку Установление автора письменного текста (идентификация человека по письменной речи, вопрос атрибуции письменного документа) Одним или несколькими лицами выполнен текст разных документов или разрозненные части одного документа	Идентификация человека по голосу Установление автора звучащего текста (идентификация диктора по звучащей речи) Одним или несколькими лицами произнесена речь, записанная на представленных фонограммах

Задачи экспертной диагностики	
<p>Возможен ли тот факт, что исследуемая рукопись выполнена в непривычных для писавшего условиях или же в непривычном состоянии?</p> <p>Если да, то в каком именно состоянии или месте выполнена запись?</p>	<p>Является ли записанная на фонограмме звучащая речь свободной; заранее продуманной и подготовленной; заученной заранее и произнесенной наизусть или чтением?</p> <p>Находился ли фигурант во время разговора в состоянии алкогольного или наркотического опьянения?</p> <p>Какие сведения, характеризующие говорящего, можно получить по фонограмме его звучащей речи?</p>

Анализируя вопросы криминалистических аспектов исследования письменной речи, авторы работы справедливо обращают внимание читателей на тот факт, что «впервые проблема авторства принципиально ставится только в *криминалистическом* направлении идентификационных исследований письма».

Напомним вслед за А.А. Леонтьевым, А.М. Шахнарвичем и В.И. Батовым, что пионером криминалистического направления в экспертизе письма принято считать классика юридической психологии Ганса Гросса [Гросс 1908] (кстати, он же впервые употребил термин “криминалистика”).

Один из основателей отечественной судебной экспертизы, крупнейший советский эксперт (ещё с дореволюционным стажем) доктор юридических наук профессор С. М. Потапов в 1937 г. писал о том, что «*письмо изучается экспертом не в отношении отдельных букв, а со стороны всех его признаков, относящихся как к содержанию, так и к системе движений, свойственной данному лицу и представляющей собой его почерк*» [Потапов 1937]. Эта мысль была развита авторами анализируемой работы в той её части, где они ссылаются на труды члена-корреспондента АМН СССР Н.А. Бернштейн [Бернштейн 1947], утверждавшего, что определенные признаки почерка остаются сохраненными даже в том случае, когда человек пишет не правой, а левой рукой, ногой или держа карандаш в зубах. Проецируя это положение на звучащую речь, можно сказать, что по современным воззрениям речь идёт об ФДК устойчивых устно-речевых навыков, сохраняющих свою стабильность в различных речевых ситуациях и несхожих психологических состояниях диктора-фигуранта экспертизы [Каганов 2009: 87]. Таким образом, мы опять возвращаемся к важнейшему (с точки зрения общей теории судебной экспертизы) вопросу криминалистической идентификации – вопросу об устойчивости идентификационных признаков распознаваемого объекта (в данном конкретном случае – к вопросу об устойчивости идентификационных признаков голоса и речи диктора-фигуранта экспертизы).

Другим важным положением работы А. А. Леонтьева, А. М. Шахнарвича и В. И. Батова с точки зрения современного состояния криминалистических исследований звучащей речи является мысль авторов о том, что стремление криминалистов привлечь для экспертных исследований опыт других научных дисциплин заслуживает уважения и должно только приветствоваться. Ссылаясь на классика отечественной судебной экспертизы Е. Ф. Буринского [Буринский 1903], авторы приводят мысль, высказанную им в 1903 г. о том, что “*приходится обращаться к литературам чуть ли не всех существующих*

ющих наук о человеке, добывая материал, из которого должно сложить здание почерковедения, согласовать этот материал, привести его в систему”. Этим А. М. Шахнарвич и его соавторы предвосхищают концепцию “сплава” методов решения основных задач КЭЗ, которым свойственен, как правило, комплексный интегральный характер, о чём мы не раз упоминали в наших работах (см., например, [Каганов 2019:55]).

Об истоках статистических методов анализа звучащей речи

В связи с выше изложенным особо следует остановиться на той части книги А.А. Леонтьева, А.М. Шахнарвича и В.И. Батова, где они анализируют известную работу классика советской судебно-почерковедческой экспертизы (далее – СПЭ) Л.Е. Ароцкера и его соавтора В.К. Воинова с точки зрения методологических принципов экспертизы письма.

Л.Е. Ароцкер и В.К. Воинов впервые обратили внимание судебных экспертов на необходимость сотрудничества с филологами в разработке формальных методов анализа письменной речи². В своей статье “Об использовании лингвистической статистики для установления авторства анонимного текста” эти авторы предложили программу статистического анализа так называемых “формальных” признаков письменной речи, т.е. таких признаков, существование которых в тексте не зависит от его содержания [Ароцкер 1966: 142].

Проводя параллели со звучащей речью, мы невольно возвращаемся к мысли Л.Р. Зиндера о том, что «результаты (измерений – А.К.), даже если перед нами несколько произнесений одного и того же диктора, будут колебаться» [Зиндер 1979: 35]. Следствием этой мысли является необходимость статистической обработки параметров речевого сигнала анализируемого фигуранта, без которой немислима ни одна современная идентификационная экспертиза звучащей речи. Иными словами, говоря о речевых исследованиях, мы опять приходим к мысли одного из “отцов” криминалистики Э. Локара по поводу криминалистической идентификации личности: «Распознать – это значит измерить» [Локар 1941: 450], будь это письменная или, как в нашем случае, звучащая речь.

Об экспертном и следственном эксперименте

Возвращаясь к работам Л.Е. Ароцкера, проанализированным А.А. Леонтьевым, А.М. Шахнарвичем и В.И. Батовым в их книге, отметим, что, с точки зрения экспериментальных исследований речи, наиболее интересным является тот факт, что кандидатская диссертация Л.Е. Ароцкера «Следственный эксперимент в советской криминалистике» стала первой монографией, посвященной новому следственному действию, которого УПК союзных республик тогда не знали.

В этой диссертации показано существенное отличие следственного эксперимента от осмотра: в основе следственного эксперимента лежит проведение испытаний в специально воссозданных условиях, впервые столь полно были раскрыты процессуальная и криминалистическая природа следственного эксперимента, его цели, задачи (не только для проверки имеющихся, но и получения новых доказательств, а также выявление обстоятельств, способствовавших преступлению), систематизированы виды следственного эксперимента в судебном почерковедении [Ароцкер 1951], что особенно заинтересовало А.М. Шахнарвича и его соавторов. Таким образом, данная диссертационная работа явилась (в определённой степени) предтечей того, что мы называем экспертным экспериментом в идентификационных и диагностических задачах судебной фонографии.

² Под формальными методами анализа Л.Е. Ароцкер и В.К. Воинов подразумевали методы статистического исследования речевых признаков.

В продолжение этих положений интересно отметить, что экспертные эксперименты, связанные с криминалистическими исследованиями звучащей речи, приобретают всё более важное значение по мере развития цифровых технологий и их применения в современных средствах фиксации и анализа звуковых сигналов. И это относится не только к лабораторным экспертным экспериментам, связанным с получением научно обоснованных и методически корректных образцов голоса и речи фигурантов идентификационных экспертиз, но и к тем задачам КЭЗ, которые принадлежат к задачам экспертной диагностики и которые направлены на исследование и анализ звуковой среды, условий, средств, материалов и следов звукозаписей. Такие задачи на настоящем этапе развития КЭЗ являются наиболее сложными и требуют от экспертов-исследователей звучащей речи высокой квалификации в области речевых технологий.

Теоретически обоснованный и грамотно поставленный экспертный эксперимент (как правило, такой эксперимент есть не что иное, как исследование, направленное на выявление тех или иных свойств объекта экспертизы, в условиях близких к полевым, но воспроизведенным в стенах лаборатории) позволяет не только успешно ответить на вопрос, поставленный на разрешение экспертизы, но и способствует выполнению требований объективности, всесторонности и полноты экспертного исследования, заложенным в ст. 8 Федерального закона «О государственной судебно-экспертной деятельности в Российской Федерации» от 31.05.2001 № 73-ФЗ.

Пути проведения подобных экспериментов и статистической обработки их результатов намечены в том разделе работы А.А. Леонтьева, А.М. Шахнарвича и В.И. Батова, где идёт речь о результатах экспериментальных исследований частотных измерений элементов речи.

Резюме

Проведенный анализ работы А.А. Леонтьева, А.М. Шахнарвича и В.И. Батова «Речь в криминалистике и судебной психологии» с учётом сегодняшнего опыта криминалистических исследований звучащей речи показывает научную прозорливость авторов данной работы, которая сегодня подтверждена многолетними исследованиями нескольких поколений экспертов-исследователей КЭЗ и специалистов в области речевых технологий.

Литература

Ароцкер Л.Е., Воинов В.К. Об использовании лингвистической статистики для установления автора анонимного текста (предварительное сообщение) // Криминалистика и судебная экспертиза. Республиканский межведомственный сборник научных и научно-методических работ. Вып. 3. Киев, 1966. С. 141-151.

Ароцкер Л.Е. Следственный эксперимент в советской криминалистике: автореф. дисс. канд. юрид. Наук. Харьков, 1951. 35 с.

Бернштейн Н.А. О построении движений. М.: Медгиз, 1947.

Брызгунова Е.А. Лингвистический анализ в криминалистической экспертизе звукозаписей // Современные методы, технические и программные средства, используемые в криминалистической экспертизе звукозаписей: методическое пособие для экспертов / под ред. А.Ш. Каганова М.: РФЦ СЭ при Минюсте России, 2003. с. 59-83.

Буринский Е.Ф. Судебная экспертиза документов, производство ее и пользование ею. С-Пб., 1903. 189 с.

Зиндер Л.Р. Общая фонетика. М.: Высшая школа, 1979. 312 с.

Гросс Г. Руководство для судебных следователей как система криминалистики. С-Пб., 1908.

Каганов А.Ш. Криминалистическая идентификация говорящего: монография. М.: Юрлитинформ, 2019. 336 с.

Каганов А.Ш. Криминалистическая идентификация личности по голосу и звучащей речи. Монография. М.: Юрлитинформ, 2009. 296 с.

Лепская Н.И. Язык ребёнка (Онтогенез речевой коммуникации). М.: МГУ им. М. Ломоносова, 1997. 152 с.

Локар Э. Руководство по криминалистике // Пер. с франц. Познышева С.В., Терзиева Н.В. /под ред. С.П. Митричева. М.: Юридическое издательство НКЮ СССР, 1941. 544 с.

Морозов В.П. Невербальная коммуникация. Экспериментально-психологические исследования. М.: Издательство «Институт психологии РАН», 2011. 528 с.

Потанов С.М. Исследование документов // Материалы учебной конференции следователей в Прокуратуре СССР. М. 1937.

**BOOK OF A. LEONTIEV, A. SHAKHAROVICH AND V. BATOVA "SPEECH IN
CRIMINALISTICS AND FORENSIC PSYCHOLOGY":
EXPERIENCE OF MODERN READING**

Alexandr Sh. Kaganov,

senior researcher, candidate of science

Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences

1/1 Bolshoi Kislovskij pereulok, Moscow, Russia 125009

a.sh.kaganov@mail.ru

The article analyzes the book of A. Leontiev, A. Shakhnarovich and V. Batova "Speech in Forensic Science and Forensic Psychology" from the standpoint of the current research of oral speech in its forensic aspect.

The article compares methods of forensic analysis of written and oral speech and provides an evaluation of these methods developing ideas expressed by the authors of the book.

A parallel is drawn between the possible directions of the study of oral and written speech in the interests of forensic science and forensic examination, as formulated by the authors, and the current state of the development of speech research in the framework of forensic examination of sound recordings.

The article speculates on the impact of the Russian classics' works on judicial handwriting, mentioned in the book, on the development of modern forensic studies of oral speech.

The paper also substantiates the need for a synthesis of linguistic and forensic methods in studying speech material of current forensic research of recorded texts in order to ensure the objectivity, authenticity, and fullness of forensic examinations, as well as the scientific validity of conducted natural and laboratory experiments.

The results of the analysis carried out in the article convincingly prove the fact that the general principles of forensic investigations of written and recorded texts formulated by the book's authors make achievable the results necessary for expert researchers.

Keywords: voice, oral speech, forensic identification, expert experiment, written speech, handwriting, judicial phonography, functional dynamic complexes (FDC) of skills

References

Arocker L.E., Voinov V.K. Ob ispol'zovanii lingvisticheskoy statistiki dlya ustanovleniya avtora anonimogo teksta (predvaritel'noe soobshchenie) [On the use of linguistic statistics to identify the author of an anonymous text (preliminary report)]. // *Kriminalistika i sudebnaya ehkspertiza. Respublikanskij mezhdedomstvennyj sbornik nauchnyh i nauchno-metodicheskikh rabot. Vyp. 3.* Kiev, 1966. s. 141-151 (In Russian).

Arocker L.E. Sledstvennyj ehksperiment v sovetskoj kriminalistike [Investigative experiment in Soviet criminalistics] // avtoref. diss. ... kand. jurid. nauk: Har'kov, 1951. 35 s. (In Russian).

Bernshtejn N.A. O postroenii dvizhenij [On construction of movement]. M.: Medgiz, 1947 (In Russian).

Bryzgunova E.A. Lingvisticheskij analiz v kriminalisticheskoy ehkspertize zvukozapisej // *Sovremennye metody, tekhnicheskie i programmnye sredstva, ispol'zuemye v kriminalisticheskoy ehkspertize zvukozapisej: metodicheskoe posobie dlya ehkspertov* [Linguistic analysis in forensic examination of sound recordings // Modern methods, hardware and software used in forensic examination of sound recordings: a handbook for experts] // Edit. by A.Sh. Kaganov M.: RFC SEH pri Minyuste Rossii, 2003. s. 59-83 (In Russian).

Burinskij E.F. Sudebnaya ehkspertiza dokumentov, proizvodstvo ejo i pol'zovanie eyu [Forensic examination of documents, its production and use]. S-Pb., 1903, 189 s. (In Russian).

Gross G. Rukovodstvo dlya sudebnyh sledovatelej kak sistema kriminalistiki [Manual for judicial investigators as a system of forensics]. S-Pb., 1908 (In Russian).

Zinder L.R. Obshchaya fonetika [General phonetics]. M.: Vysshaya shkola, 1979. 312 s. (In Russian).

Kaganov A.Sh. Kriminalisticheskaya identifikaciya govoryashchego: monografiya [Forensic identification of the speaker: A Monograph]. M.: Yurlitinform, 2019. 336 s. (In Russian).

Kaganov A.Sh. Kriminalisticheskaya identifikaciya lichnosti po golosu i zvuchashchej rechi: monografiya [Forensic identification of the person by voice and oral speech: monograph]. M.: Yurlitinform, 2009. 296 s. (In Russian).

Lepskaya N.I. Yazyk rebyonka (Ontogenez rechevoj kommunikacii). [Language of a Child (Ontogenesis of verbal communication)]. M.: MGU im. M.Lomonosova, 1997. 152 s. (In Russian).

Lokar E. Rukovodstvo po kriminalistike [Guide to forensic science]. / Per. s franc. Poznysheva S.V., Terzieva N.V.; pod red. S.P. Mitricheva. M.: Yuridicheskoe izdatel'stvo NKYu SSSR, 1941. 544 s. (In Russian).

Morozov V.P. Neverbal'naya kommunikaciya. Ehksperimental'no-psihologicheskie issledovaniya. [Non-verbal communication. Experimental psychological research]. Izdatel'stvo «Institut psihologii RAN». M. 2011, 528 s. (In Russian).

Potapov S.M. Issledovanie dokumentov. [The study of documents] // *Materialy uchebnoj konferencii sledovatelej v Prokurature SSSR.* M. 1937 (In Russian).

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 159.9 DOI 10.30982/2077-5911-2019-42-4-36-51

ПАТРИОТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС В ПОЛИТИЧЕСКОМ ИНТЕРНЕТ-СООБЩЕСТВЕ

Гребенщикова Таисия Александровна,

кандидат психологических наук
старший научный сотрудник Института психологии РАН
129266 Москва, ул. Ярославская, д.13 корп.1
gretiya@mail.ru

Павлова Наталия Дмитриевна,

доктор психологических наук
заведующая лабораторией Института психологии РАН
129266 Москва, ул. Ярославская, д.13 корп.1
pavlova_natalya@mail.ru

В публичном дискурсе формируются групповые представления и социальные значения, в связи с чем растет роль коллективных обсуждений в интернете. Настоящее исследование посвящено изучению патриотического дискурса на материале интернет-сообщества политической направленности (N=158 участников). В исследовании проведен интент-анализ дискурса сетевого сообщества, на основе которого было выделено соответствующее дискурсивное сообщество как группа коммуникантов, занимающих единую позицию в отношении индивидуально значимых объектов реальности, использующих общую площадку взаимодействия и разделяющих определенные правила интерпретации событий. Проведен анализ графа интернет-сообщества, в результате выявлены узлы, соответствующие лидерам мнений, охарактеризована коммуникативная активность пользователей, обнаружена прямая связь между количеством адресатов и адресантов: те, к кому обращается большое количество людей, сами активно комментируют других. Дискурс сообщества обозначен как патриотический по преобладающей в нем апологизации образа России. По характеру референциальных объектов и относящихся к ним речевых интенций определены убеждения авторов патриотического дискурсивного сообщества, на основании которых выделились группы «своих» и «чужих» для них. Показано, что картина групповых убеждений дискурсивного сообщества сохраняется при удалении повторных оценок комментаторов, то есть оценки, полученные в результате анализа дискурса, не могут быть смещены какими-либо активными комментариями.

Ключевые слова: дискурсивное сообщество, сетевое сообщество, дискурс, речевая интенция, групповые убеждения, патриотизм.

Введение

Интернет – это реальность контента, чья значительная доля представлена в виде дискурса, который понимается как способ говорения о мире. В публичном дискурсе формируются групповые представления о реальности и социальные значения [Wagner 1995; Харре 1993; ван Дейк 2013; Емельянова 2016], что акцентирует роль коллектив-

ных обсуждений в интернете. Особое место в ежедневных спорах на территории социальных сетей и других сетевых сообществ рунета занимает политика России и выражение своей гражданской позиции. Данная область общественного дискурса вызывает к жизни тему патриотизма. Рассматривая патриотизм как социально-психологическую категорию, авторы выделяют в нем следующие компоненты: 1) чувство любви к родине; 2) готовность приносить в жертву личные интересы; 3) соответствующее поведение; 4) идентификация со своей страной, ее историей и народом [Журавлев, Юревич 2016]. В литературе встречается понимание патриотического дискурса как такого, в котором защищается позитивный образ своей страны [Мансурова 2017]. Связанная с патриотизмом позитивная выраженность гражданской идентичности является важной составляющей социально-психологического капитала общества, отношения между членами которого служат ресурсом для достижения целей – как групповых, так и индивидуальных [Татарко 2012].

Для исследования патриотического дискурса нами было выбрано сетевое сообщество, в котором разворачиваются диалоги о политике, экономике, социуме, истории России. В эпоху больших социальных сетей интернет-сообщество – это совокупность людей, связанных интеракциями в интернете (Baum 2006). Поиск неформальных критериев выделения сетевых сообществ приводит к анализу дискурсивных практик, в которых поддерживаются и развиваются как индивидуальные убеждения, так и социальные представления (Т.ван Дейк, Дж.Поттер, Р.Харре). Дискурсивная практика формируется в соответствии с разделяемыми правилами интерпретации и коммуникативными нормами данного сообщества: правилами вежливости, способами аргументации, речевыми жанрами и др. Сообщество порождает дискурс, а дискурс – сообщество. В этой связи можно говорить о жизни *дискурсивного сообщества* (discourse community), которое Джорж Свейлз [Swales 1990] определяет, исходя из наличия общей декларируемой цели его участников, единого канала коммуникации для ее достижения, а также производства информации и обратной связи с членами сообщества. В интернете, обеспечивающем канал коммуникации, с ростом влияния социальных сетей, создаются оптимальные условия для существования дискурсивных сообществ разной направленности – политических, гражданских, научных, образовательных и др. Несмотря на признаваемую Дж.Свейлзом нечеткость, термин «дискурсивное сообщество» получил распространение при изучении университетских [Pramooolsook 2008], школьных [Ardashcheva et al. 2015] и он-лайн сообществ [Kehus et al. 2010].

С наших позиций дискурсивное сообщество в интернете – это общность коммуникантов, занимающих единую позицию в отношении объектов реальности, которые они считают индивидуально или социально значимыми, использующих общую площадку взаимодействия и разделяющих определенные конвенциональные правила (интерпретации событий, выбора лексики, ведения разговора). В интернете отсутствуют невербальные социальные подсказки, и для определения «своих» и «чужих» участники ориентируются на дискурсивные практики – кто, что и, главное, как говорит. О.С. Иссерс отмечает, что дискурсивная практика сочетает как фоновые знания, так и конкретную деятельность, сочетающую слова и действия [Иссерс 2011].

Цель, задачи и описание материала исследования

Мы считаем, что в пределах идеологического сетевого сообщества, объединенного общей тематикой, можно выделить одно или несколько дискурсивных сообществ. Целью настоящего исследования стало рассмотрение с этих позиций патриотического

дискурса сетевого сообщества, посвященного политике (на материале politics.d3.ru). Анализировались популярные обсуждения на тему актуальных для России политических событий за период 30.10 - 05.11.2018 г., всего 11 постов и 657 комментариев. Авторами, или продуцентами, дискурса выступило 158 человек, все участники – мужчины, согласно открытой информации. Большинство пользователей указало в профиле своей страной Россию (79%). Все рассматриваемые посты задают единую интерпретацию событий, что позволяет сделать предположение о существовании преобладающего дискурсивного сообщества.

Были поставлены следующие задачи:

1. Анализ коммуникативной активности членов сообщества и построение его социального графа.
2. Описание дискурса сетевого сообщества – референциальных объектов и направленных на них речевых интенций авторов, с дальнейшим выделением на этом основании дискурсивного сообщества.
3. Определение интенций, направленных на «чужого» в дискурсивном сообществе и вариантов защиты его границ.
4. Определение групповых оценок референциальных объектов.

Методы исследования

Для изучения дискурса применялся интент-анализ – экспертный метод выделения речевых интенций собеседников [Ушакова и др. 2000; Павлова 2003; Гребенщикова, Зачесова 2014; Павлова, Гребенщикова 2017], на основе которого устанавливались референциальные объекты и соответствующие им речевые интенции коммуникантов [Дискурс в современном... 2011; Павлова, Гребенщикова 2017]. Использовались словари, составленные для различных коммуникативных ситуаций и видов дискурса: политического, повседневного, интернет-дискурса и др. [Гребенщикова, Зачесова 2014; Гребенщикова и др. 2018; Павлова и др. 2017]. Для изучения структуры сообществ была использована программа Gephi 0.9.2. Для обработки данных – программа SPSS 23.0.

Результаты и их обсуждение

Формальный анализ политического сообщества в интернете

На рисунке 1 представлен социальный граф сообщества. Вершины графа, или узлы, соответствуют авторам сообщений, а ребра, или дуги, показывают интеракции между ними.

Данный граф является ориентированным, т.е. показывает, кто и кого комментирует (стрелка указывает направление связи). Крупные узлы – это авторы популярных сообщений и активные комментаторы, «хабы»; их можно назвать лидерами мнений и проводниками информации. Говоря об авторитетности, обращают внимание на количество входящих ребер: это авторы, мнение которых обсуждают. Между количеством входящих и исходящих ребер существует значимая корреляция ($r=0,685$, $p<0,001$, коэффициент корреляции Спирмена) – т.е., как правило, комментируемые авторы сами являются активными комментаторами, и наоборот, – те, кто оставляет единичные реплики, получает мало ответов. При построении графа не учитывались повторные интеракции.

Дискурс авторов-«хабов» можно считать задающим нормы и ценности для группы – их тексты, будучи позитивно воспринимаемыми в сообществе, служат отправной точкой для обмена мнениями. Оттенками серого на рисунке 1 отмечены классы



Рис. 1. Граф сетевого политического сообщества

модулярности, в них входят коммуниканты, формирующие кластеры на основе взаимодействия. Этот функционал интерпретируется как мера неслучайного образования групп. Расстояние между узлами визуализирует так называемую «укладку» пользователей – ближе расположены те, кто совместно формирует взаимодействующую внутри себя клику (подмножество) с большим числом вершин. Плотность графа, равная для данного графа 0,018, – это число вершин в наибольшей клике [Евстигнеев, Касьянов 1999]¹. Диаметр графа, т.е. максимальный и при этом кратчайший путь между вершинами графа, или количество дуг, равен 9, что говорит о длинных коммуникационных цепочках. Средняя длина такого пути составляет 3,728, что позволяет считать социальный мир, визуализируемый графом, довольно тесным.

¹ Программа Герби отражает отношение числа ребер в анализируемом графе к числу ребер в полном графе с тем же числом вершин (в полном графе каждая вершина связана с любой другой).

Дополнительный анализ подтвердил, что граф сообщества является безмасштабным – степени вершин распределены по степенному закону ($N=45,606D^{-1,11}$, N – количество человек, или узлов, с данным количеством связей, D – степень вершин), что в принципе соответствует характеристикам сетей в WWW [Barabasi1999]. Небольшое число узлов в безмасштабной сети характеризуется многочисленными связями, а многие узлы имеют лишь ограниченное число связей. Максимальное количество суммарно входящих и исходящих дуг в сообществе – 55 (33 сообщения, 22 обращения).

Дискурс патриотического сообщества

При выделении референциальных объектов мы ориентировались на традицию интент-анализа, по которой в разговорных формах дискурса в качестве основных выделяются объекты «Я», «Собеседник» и «Ситуация» (Гребенщикова, Зачесова 2014; Павлова и др. 2017), в политическом – «Я и мои сторонники», «Оппонент» и «Ситуация в стране» [Павлова 2003; Григорьева, Павлова 2014]. Поскольку число референциальных объектов в тексте огромно, мы ориентировались на самые упоминаемые – от 20 раз. Важные для анализа дискурса объекты с частотой встречаемости менее 20 раз включены в категорию «Другое».

Согласно полученным результатам в дискурсе сетевого патриотического сообщества выделено 8 референциальных объектов.

1. Объект «Власть» включает упоминание различных органов и представителей действующей государственной власти в России, в числе которых Государственная Дума, отдельные ее депутаты, Правительство, суды, местные власти и т.п. Упоминания власти в прошедшие эпохи отнесены в категорию «Другое».

2. Объект «Россия» упоминается, в основном, как единая страна, участник событий на международной арене. Случаи описания ситуации в стране выражены в меньшей степени, но тоже включены в этот объект.

3. К объекту «Развитые страны» относились ссылки на страны Европейского Союза (Западной Европы) и США. Сюда также была причислена Япония, единожды выступившая темой отдельного поста.

4. Объект «Свое сообщество» включает случаи, когда говорящие обсуждали собственное сообщество, противопоставляя его другим, защищая от критики.

5. Объект «Чужое сообщество»: интернет-сообщество, члены которого отличаются противоположными по сравнению с членами патриотического сообщества взглядами на политические события.

6. Референциальный объект «Собеседник» включает обращения к конкретному комментатору, в частности к авторам обсуждаемых постов (ТС – «топик стартеров»), которые также участвуют в беседе.

7. Под объектом «Я» понимается сам говорящий, которой в разной степени, но всегда присутствует в речи. Мы отмечали этот объект в тех случаях, когда говорящий открывал свою тему, защищал свою точку зрения, делился переживанием, осуществлял самопрезентацию – то есть уходил от обсуждаемого предмета, реализуя свои цели.

8. Объект «Украина» содержит упоминания данной страны и лиц, ее представляющих (Украина как страна, Президент Украины, лидеры украинских политических партий, народ Украины и др.).

Категория «Другое», как упоминалось выше, разнородна по составу и включает упоминания или коннотации, относящиеся к объектам с частотой встречаемости менее

20 раз. К наиболее частотным среди них относятся: Илон Маск, «девяностые» (1990-е годы в России), СССР, Китай, Папуа-Новая-Гвинея, Турция, Сирия, Саудовская Аравия и др. Объект включает также упоминания различных групп (спортсмены, либералы) и конкретных журналистов, писателей, режиссеров и т.п. Примечательно, что объект «россияне», включающий отсылки к российскому обществу и обсуждаемым в рунете его представителям, занимает такую же позицию, как Илон Маск.

На основе экспертной квалификации было описано три группы интенций, в каждой из которых можно выделить оценочный компонент, имеющий отношение к референциальному объекту.

Поскольку дискурс служит для объединения группы и выступает способом опознания «своих» и «чужих» [Беликов, Крысин 2001; Ван Дейк 2013], представленность в нем референциальных объектов отражает их значимость для жизни сообщества и групповой идентификации. Как показывают данные Табл. №1, самая большая доля интенций субъектов общения направлена на объект «Собеседник», что соответствует разговорному жанру дискурса. На втором месте – само сообщество politics.d3.ru, которое большинство комментаторов воспринимает «своим», обращается к нему, защищает общие убеждения, а на третьем – объект «Россия».

Таблица №1

Представленность референциальных объектов в дискурсе патриотического сообщества по числу направленных на них интенций субъектов общения

Референциальный объект	Власть	Россия	Я	Чужое сообщество	Свое сообщество	Развитые страны	Собеседник	Украина	Другое	Всего интенций
<i>Кол-во интенций</i>	36	132	85	20	149	113	499	65	108	1207

Обратимся к рассмотрению описанных на основе экспертной квалификации категорий интенций, в каждой из которых можно выделить оценочный компонент, имеющий отношение к референциальному объекту. Первая группа интенций – негативные. Она объединяет случаи направленности говорящего на *критику* и *дискредитацию* собеседника или другого референциального объекта. Были выделены следующие основные категории интенций, которые присущи как полемике, так и оценке событий: *критиковать, отклонить, обвинить, выразить недовольство, возразить, выразить сомнение, запросить (доказательство), указать, намекнуть, высмеять, унижить*. Последние 2 категории интенций выступают проявлением речевой агрессии, которая может обнаруживаться в формах различной иллокутивной силы: *пренебрежение, презрение, оскорбление*. Негативными также считались интенции *недоумения* и *возмущения*.

Негативные интенции находят выражение в яркой эмоциональной окрашенности, иронической и саркастической форме речи. Например, в комментариях к новости «Перечень физических и юридических лиц Украины, в отношении которых вводятся санкции Правительством РФ» есть ирония в адрес П.А. Порошенко, который отсут-

ствуется в данном перечне: *«Петр Алексеевич – почетный агент Кремля»*². Сарказм как высмеивание позиции собеседника, предполагает, в отличие от иронии, немедленное обнаружение своей негативной оценки: *«Шумеры, предлагаю начинать давать имена известным переможников тракторам, маршруткам и мусоровозам, котельным, трансформаторным будкам и пунктам приема металлолома. Так победите»* (в ответ на новость о назывании буровых скважин на территории Украины).

Наиболее часто встречаются негативные интенции при направленности на собеседника в конфликтных дискуссиях при защите убеждений (Таблица 3). Например, высмеивается позиция собеседника (*«Даёшь невидимую руку рынка – живём короткими сделками, закупаем всё на бирже через баксы... Чем вас там кормят?»*). Возможен и переход на личности: *«Ай ты мой радостный дурачок. Побольше бы таких»* – *«От дурачка слышу»*. В конструктивной дискуссии критика может осуществляться в сдержанной форме (*«У вас сквозь пальцы провалилась очень важная для данного примера цифра – процент рассрочки...»*), но чаще звучат возражения (*«Где сказано «убить»? Нигде не сказано!»*).

Вторую группу составляют нейтральные интенции. Они служат анализу ситуации, информированию, пояснению своей точки зрения, уточнению позиции собеседника, а также поддержанию разговора. К этой группе интенций относятся следующие категории: *сообщить, поделиться, выразить мнение* (безоценочно), *уточнить* (в форме запроса), *поинтересоваться, пояснить, предположить*, а также направленные на разговор интенции *рассказать, поболтать*. Собеседники пытаются донести свою позицию (*«Важно понимать, что если вы не боретесь и не защищаете свои интересы, то это с вами борются и на интересы ваши плюют»*) и выяснить мнение другого.

Третья группа – позитивные интенции, которые направлены на защиту своей позиции, консолидацию с собеседником, привлечение на свою сторону, выигрышную самопрезентацию в форме подчеркивания собственного опыта, авторитета, компетентности и т.д., а также положительные характеристики референциальных объектов. Мы обнаружили интенции *согласиться, защитить* (свою позицию, собеседника, сообщество), *оправдать(ся), поддержать* (мнение собеседника, сообщество, инициативу правительства и т.п.), *похвалить*. Эти интенции встречались, например, при оправдании и утверждении позиции: *«Борьба за обладание ресурсами не выдерживает критики»* – *«Просто мир изменился, некрасиво впрямую эксплуатировать»*, стремлении к консолидации: *«Но согласитесь, если сейчас по всему пути уже можно пройти, то это всяко лучше на старте проекта, чем если бы его просто карандашом по карте»*, подчеркивании компетентности: *«Когда я писал книжку для Всемирного банка, ездил в Орел на металлургический...»*, и, наконец, при позитивной характеристике: *«...включение собственных портов в этот проект – это круто»* и др.

Стоит отметить, что аргументация может быть направлена как на критику оппонента (ситуации), так и на защиту своей позиции или разбор ситуации при поиске решения: т.е. интенция *аргументировать* встречается во всех трех группах интенций. Случаи позитивных и негативных оценок в одной интенции могут встречаться одновременно, когда собеседники консолидируются вокруг критики третьего референциального объекта (*«Поддерживаю. Вот еще пример вранья...»*). Возражение собеседнику звучит вместе с тем и как положительная характеристика действительности (*«Цель не в том, чтобы выглядеть «патриотично», а чтобы уйти от доллара в расчетах»*).

² Здесь и далее сохранены орфография и пунктуация авторов.

Относительно категорий интенций, выделенных при анализе, следует заметить, что к описанным ранее в повседневном, постсобытийном и др. видах дискурса добавилась одна принципиально новая интенция, обозначенная как «*окоротить*». Эта интенция выражается модератором сообщества и возникает при попытке призвать к порядку в дискуссии.

Таблица №2

Распределение абсолютных частот интенций, направленных на критику и дискредитацию (негативные), и на поддержку и анализ (нейтральные и позитивные) по референциальным объектам

Интенции субъектов общения	Референциальные объекты									
	Власть	Россия	Я	Чужое сообщество	Свое сообщество	Развитые страны	Собеседник	Украина	Другое	всего
Критика и дискредитация	27 (4,2)	53 (8,2)	2 (0,3)	17 (2,6)	27 (4,19)	98 (15,2)	285 (44,3)	64 (9,9)	71 (11,0)	644 (100)
Поддержка и анализ	9 (1,6)	79 (14,0)	83 (14,7)	3 (0,5)	122 (21,7)	15 (2,7)	214 (38,0)	1 (0,2)	37 (6,6)	563 (100)
Всего	36	132	85	20	149	113	499	65	108	1207

Примечания. В скобках указана представленность интенций в процентах от числа всех интенций каждой из двух групп.

В Таблице №2 показано распределение абсолютных частот двух групп интенций³: 1 – критика и дискредитация (негативные), 2 – поддержка и анализ (нейтральные и позитивные), по референциальным объектам.

Анализируя дискурс сообщества по сочетанию «референциальный объект и направленная на него речевая интенция», можно выделить ядерные представления группы, или групповые убеждения. Особенность патриотического дискурса исследуемого сообщества в том, что поддержка позитивного образа страны осуществляется в большой степени за счет дискредитации других стран, поиска подтверждений по типу «в

³ Для дальнейшего анализа интенции поддержки и анализа (нейтральные и позитивные) объединены в одну группу, что связано с недостаточной для статистических подсчетов частотой нейтральных интенций, направленных на отдельные референциальные объекты.

других странах тоже плохо» (*«Так, у доллара инфляция плохо прогнозируемая тоже. По уровню инфляции доллар и рубль сейчас равны»*). Более 15% всех негативных интенций направлено на «Развитые страны», которые находятся на втором месте по этому показателю после объекта «Собеседник» (Таблица 2). Апологизация России и своей позиции при интерпретации политических событий реализуется в интенциях поддержки, оправдания ситуации и ее анализа (*«Ты понимаешь, если у богатых в твоей стране не будет денег, чтобы позволить себе яхту или самолет, то у тебя не будет денег даже на штаны»*; *«Радуется что в Азию нарастают поставки, самое перспективное направление»*). Коммуниканты поддерживают интересы страны как важного игрока на мировой политической арене (*«Это как минимум, несправедливо, называть страну, последние несколько сот лет находящуюся в самом центре всех возможных экономических и политических разборок, называть периферийной»*). При этом 14% интенций направлено на защиту позитивного образа России, но поддержка собеседника как союзника и своего сообщества, реализована в большем количестве интенций: эти два объекта занимают первое (38%) и второе (21,7%) место соответственно. Преобладание на территории сообщества интенций критики и дискредитации объясняется за счет диалогических интенций, направленных на собеседника из числа «чужих». Это соответствует открытости границ данного сообщества и активным взаимодействием на своей территории с «чужими», которые критикуют сложившуюся ситуацию в стране или оспаривают лидерство России в мире (*«Специально для туповатых – дивиденды от 50% акций газового хаба в Австрии поступали бы на счета Газпрома. Дальше надо объяснять или все таки пошевелите извилинами?»*). Интересно, что в дискурсе представителей «патриотического» сообщества объект «Власть» находится на предпоследнем месте по выраженности, фокус смещен в сторону России как единой страны, хотя критика первой присутствует (*«А вот сейчас было больно для наших чиновников, которые многие ездят рожать в США»* – в ответ на новость: «Трампа запрещает гражданство США по праву рождения»).

«Свои» и «чужие»: институциональные и интенциональные способы защиты границ сетевых сообществ

На территории сетевого сообщества было выявлено 39 человек, критикующих ситуацию в России, в силу чего члены патриотической подгруппы (119 человек) считаются «чужими». Надо отметить, что слово «патриот» и однокоренные к нему встречаются всего в 8 комментариях из 657, и они имеют только негативные коннотации. Это не связано с тем, кто эти слова употребляет – члены преобладающей «патриотической» подгруппы или их идейные оппоненты. Вне зависимости от убеждений, собеседники избегают в дискуссиях понятия «патриот» и, более того, снижают его аксиологический статус: *«цель не в том, чтобы выглядеть патриотично», «страну разворовывают патриоты»*. В реплике: *«птриоты привычно ищут зраду (укр., 'измена')»* звучит сарказм, о чем свидетельствует искаженное написание слова «патриот». Показательна также незначительная частота такого референциального объекта, как «Народ» или «Россияне».

Некоторые пользователи находят для себя идеологических противников на территории самого изучаемого сообщества: обе стороны доказывают свою позицию, критикуют, дискредитируют оппонента, и лишь изредка пытаются выяснить основания их мнения. Многие проявляют активность в комментировании и регулярно выставляют друг другу рейтинг («бросают в карму»), выстраивая границы между «своими» и

«чужими». Анализ жизни сообщества позволяет судить о наличии *институциональных правил* ограничения в виде бан-листа – персонального запрета на комментарии. Причины банов, указываемые модераторами, красноречиво свидетельствуют о высокой степени конфликтности идеологического дискурса сообщества («оскорбление», «израильская военница на марше», «троль» и др.). Нетерпимо сообщество также к «ботам» – авторам или техническим программам, которые публикуют одни и те же повторяющиеся сообщения или регулярно выставляют негативные оценки сообщений без участия в дискуссиях.

В круг «своих» для патриотов входят как отдельные собеседники, так и сообщество в целом (референциальные объекты «Собеседник», «Свое сообщество»). «Чужим» может выступать другое сообщество и собеседник, отличающееся противоположными взглядами (референциальные объекты «Собеседник», «Чужое сообщество» (Таблица №3). Последняя группа, как отмечалось выше, на территории сетевого сообщества, представлена в меньшинстве.

Таблица №3

Частота интенций субъектов общения, направленных на «своего» и «чужого»

Кто оценивает / Кого оценивают	«свой»			«чужой»			всего
	Критика и дискредитация	Поддержка и анализ позиции	Всего	Критика и дискредитация	Поддержка и анализ позиции	Всего	
«Патриоты»/ politics.d3.ru	52	257	309	162	21	183	492

Было проанализировано 56 атак «чужих» на границы сообщества politics.d3.ru. Вокруг «нападающего» формируется группа защиты от 1 до 7 человек: чаще защитником выступает один человек (20 случаев), реже двое (6 случаев) и более (от 2 до 4 случаев). При защите границ своего сообщества участники реализуют интенции, которые соответствуют жанру эристической полемики, когда собеседники пытаются скорее победить, чем переубедить друг друга. При этом возможны *скандалы*–делегитимация собеседника (по типу «да ты кто такой?») и переход на личности [Жельвис 2001]. Право оппонента на серьезную позицию может дискредитироваться («А покажи свои лапки вверх, наверное, они смешные»), достоинство собеседника – умаляться («Вы стоите на самой низкой ступени развития...вы ещё только формирующееся, слабое в умственном отношении существо»).

Встречаются также случаи, когда спорщики пытаются конструктивно изложить свою позицию, выяснить доводы собеседника и даже призвать его на свою сторону (последнее – всего 2 случая). Однако основная доля интенций (88,6%), направленных

на «чужого» в патриотической группе, принадлежит критике и дискредитации (Таблица №4). Интенции субъектов общения формируют интенциональные комплексы. Распространены случаи, когда автор что-то пишет «чужому», обращаясь свысока, обнаруживая одновременно, например, интенции пояснить и выразить пренебрежение: *«Надеюсь, вы по такой же логике и так же последовательно оцениваете инициативы Илона нашего Маска».*

Таблица №4

Частота встречаемости интенций критики и дискредитации, направленных на «чужого» в патриотическом дискурсивном сообществе

Интенция/ интенциональный комплекс	Частота встречаемости
возразить, критиковать, аргументировать	81
высмеять, выразить сарказм	23
пояснить, выразить пренебрежение	17
унизить	9
запросить (доказательства)	7
выразить сомнение	7
обвинить	3
указать на ошибку	3
окоротить	2
выразить сожаление	0
другое	10
Всего	162

Конструктивные диалоги с «чужими» на территории «патриотов» интересны в силу открытости их границ. В нашем материале один из «хабов» сообщества открыл дискуссию, к участию в которой пригласил представителей всех взглядов: *«Хотелось бы услышать разные мнения... западников и славянофилов, либералов и консерваторов, левых и правых. Будет здорово, если сами обозначите свои политические взгляды».*

Согласованность мнений

Рассмотрим оценки пользователей по недиалогическим интенциям, т.е. по направленным на объекты реальности, относительно которых формируются убеждения авторов. Мы исключили повторные и амбивалентные оценки, оставив только «критикующих/дискредитирующих» или только «поддерживающих/анализирующих».

Таблица №5

Количество пользователей, оценивающих основные референциальные объекты, в сетевом и дискурсивном сообществе (на «своей» территории)

Референциальные объекты	Участники politics.d3.ru			Только «свои» («патриоты»)		
	Критика и дискредитация	Поддержка и анализ	Всего	Критика и дискредитация	Поддержка и анализ	Всего
Власть	16	6	22	4	6	10
Россия	27	29	56	4	19	23
Развитые страны	44	12	56	35	2	37
Украина	32	1	33	31	0	31
всего	119	48	175	74	27	101

Значение в ячейке соответствует количеству высказавшихся определенным образом человек, каждый объект оценивался разными коммуникантами. При этом сохраняется возможность сопоставить представленность референциальных объектов в дискурсе. В целом, сохраняется «ядро»: «Россия», «Развитые страны» и «Украина» (Таблица №5). Референциальный объект «Россия», отличается внутренним содержанием для «своих» и «чужих» (ситуация в стране или Россия как страна на международной арене). На первом месте стоят вопросы, связанные с «Европой, США» (критика и дискредитация), а также «Украиной» (критика и дискредитация) и «Россией» (поддержка и анализ) как участницей международных отношений. Можно отметить, что незначительное число «патриотов» интересуется россиянами, этот референциальный объект не получил самостоятельного выражения и входит в состав объекта «Другое».

Выводы

1. Граф сетевого сообщества является безмасштабным, т.е. степени вершин распределены по степенному закону, что соответствует характеристикам социальных сетей. Небольшое число узлов в безмасштабном графе характеризуются многочисленными связями, а многие узлы имеют лишь небольшое число связей. В крупных узлах графов находятся лидеры мнений, или «хабы» – проводники информации, в виде узлов сети с максимальной степенью вершин (суммарным числом количества исходящих и входящих ребер – связей между пользователями). Существует прямая корреляция между количеством исходящих и входящих ребер: т.е. авторы, вызывающие отклик у многих пользователей, сами многих и комментируют.

2. По результатам интент-анализа были охарактеризованы 8 основных референциальных объектов, относительно которых формируются патриотическое дискурсивное сообщество: «Власть», «Россия», «Я», «Собеседник», «Свое сообщество», «Чужое сообщество», «Развитые страны» и «Украина».

3. В сетевом сообществе politics.d3.ru преобладает дискурсивное патриотическое сообщество. Основную долю речевых интенций составляет критика и дискредитация, но их выраженность объясняется за счет диалогических интенций, направленных на собеседника, что соответствует открытости границ данного сообщества и активным взаимодействием с «чужими» на своей территории.

4. У «патриотов» на первом месте стоят вопросы, связанные с «Развитыми странами» (интенции критики и дискредитации), «Украиной» (интенции критики и дискредитации) и «Россией» как участницей международных отношений (интенции, связанные с поддержкой, защитой и анализом ситуации). Характерно, что такой объект, как «Россияне» не выражен в сообществе, с ним нет солидаризации, что говорило бы о более выраженной гражданской идентичности. В ходе идеологических столкновений участники реализуют одиночные и групповые тактики, которые соответствуют жанру эристической полемики: они стремятся победить, а не переубедить собеседника. Наиболее распространенные случаи реализуются в интенциональных комплексах – сочетаниях *возразить, критиковать, аргументировать* и *высмеять, унизить*.

5. После удаления повторных и амбивалентных оценок комментаторов из анализа, сохранилась картина убеждений для представителей каждого дискурсивного сообщества. То есть оценки, полученные в результате анализа дискурса, не могли быть смещены какими-либо активными комментаторами, и по дискурсу сообщества можно судить о групповых убеждениях.

Литература

Ван Дейк Т. Дискурс и власть: Репрезентация доминирования в языке и коммуникации. М.: Либроком, 2013. 344 с.

Беликов В.И., Крысин Л.П. Социоллингвистика. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2001. 439 с.

Гребенщикова Т.А., Зачесова И.А. Психология повседневного дискурса: Интенциональный аспект. М.: Институт психологии РАН, 2014. 208 с.

Гребенщикова Т.А., Павлова Н.Д., Афиногенова В.А. Различия интенционального содержания постсобытийного дискурса и дискурса форума в интернете // Цифровое общество как культурно-исторический контекст развития человека / Под общ. ред. Р.В. Ершовой. Коломна: Изд-во Государственного социально-гуманитарного университета, 2018. С. 122-127.

Григорьева А.А., Павлова Н.Д. Интенциональные модели психологического воздействия в дискурсе массмедиа // Психологическое воздействие в межличностной и массовой коммуникации. Сер. «Труды Института психологии РАН»/ Под ред. А.Л. Журавлева, Н.Д. Павловой. М.: Институт психологии РАН, 2014. С. 45-53.

Дискурс в современном мире. // Психологические исследования / Под ред. Н.Д. Павловой, И.А. Зачесовой. М.: Институт психологии РАН, 2011. 368 с.

Евстигнеев В.А., Касьянов В.Н. Толковый словарь по теории графов в информатике и программировании. Новосибирск: Наука. Сиб. предприятие РАН, 1999. 288 с.

Емельянова Т.П. Социальные представления: История, теория и эмпирические исследования. М.: Институт психологии РАН, 2016. 475 с.

Жельвис В.И. Поле брани: Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира. М.: Ладомир, 2001. 349 с.

Журавлев А.Л., Юревич А.В. Патриотизм как объект изучения психологической науки // Психологический журнал. 2016. Т.37. №3. С. 88-98.

Иссерс О.С. Дискурсивная практика как наблюдаемая реальность // Вестник Омского университета. 2011. №4. С.227-232.

Мансурова В.Д. Патриотический дискурс в сетевом пространстве СМИ // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. 2017. №46. С.188-198.

Павлова Н.Д. Интент-анализ дискурса // Коммуникативные исследования / Под ред. И.А. Стернина. Воронеж: Истоки, 2003. С. 19-25.

Павлова Н.Д., Афиногенова В.А., Гребенщикова Т.А. Речевое взаимодействие в неформальном повседневном дискурсе: интенциональный аспект// Психологический журнал. 2017. Т. 38. № 5. С. 41-54.

Павлова Н.Д., Гребенщикова Т.А. Интент-анализ: основания, процедура, опыт использования. М.: Институт психологии РАН, 2017. 151 с.

Татарко А.Н. Индивидуальные ценности и социально-психологический капитал: кросс-культурный анализ / Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2012. Т.9, №1. С. 71-88.

Ушакова Т.Н., Павлова Н.Д., Алексеев К.И., Латынов В.В., Цепцов В.В. Слово в действии. Интент-анализ политического дискурса. СПб.: Алетейя, 2000. 316 с.

Харре Р. [Harre R.] Грамматика и лексика - векторы социальных представлений. Вопросы социологии. 1993. 2(1/2). С. 118-128.

Ardasheva, Y., Howell, P.B., Magaña, M.V. (2016). Accessing the classroom discourse community through accountable talk: English learners' voices. TESOL Journal/ Quarterly. 7(3), pp. 667-699. doi:10.1002/tesj. 237

Barabasi, A.L. (2007). The Architecture of Complexity: From Network structure to human dynamics. IEEE Control Systems Magazine. 27(4), pp.33-42.

Baym, N.K. (2006). The Emergence of community in computer-mediated communication. In: S. Jones (Ed.). Cyber Society, Newbury Park, CA: Sage, pp. 138-163.

Kehus, M., Walters, K., Shaw, M. (2010). Definition and Genesis of an Online Discourse Community. International Journal of Learning. No. 17, pp. 67-85. doi: 10.18848/1447-9494/CGP/v17i04/46968

Pramoolsook, I. (2008). A multi-layered discourse community: Defining biotechnology and environmental engineering discourse communities at SUT. Suranaree J. Soc. Sci. 2(1), pp. 85-97.

Swales, J.M. (1990). Genre analysis: English in academic and research settings. Boston: Cambridge UP.

Wagner, W. (1995). Social representations, group affiliation and projections: knowing the limits of validity. European Journal of Social Psychology. 25(2), pp. 125-139.

PATRIOTIC DISCOURSE IN THE POLITICAL INTERNET COMMUNITY

Taisiya A. Grebenshikova,

senior research associate of psychology of speech and psycholinguistics
Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences
13k1, Yaroslavskaya, Moscow, Russia 129366
gretiya@mail.ru

Nataliya D. Pavlova,

head of laboratory of psychology of speech and psycholinguistics
Institute of Psychology of Russian Academy of Sciences
13k1, Yaroslavskaya, Moscow, Russia 129366
pavlova_natalya@mail.ru

The role of discussions on the Internet is growing due to the formation of group opinions and social representations via public discourse. We applied intent-analysis to the networked online community to distinguish particular discourse community. The former is considered a group or alliance of communicants who interact with each other at a common platform and share both views on the individually meaningful social objects in the reality and the rules of events interpretations. Patriotic discourse was analyzed on the material from the political internet community (N =158 users). Network analysis applied to the online community defined nodes with high degree as opinion leaders and revealed positive correlation between in- and out-degree communication activity. Discourse of the community is defined as patriotic due to the prevalent support of positive image of Russia. Patriots' opinions were extracted from their speech intentions and related referential objects and therefore used as markers of ingroup and outgroup members. The group opinions in the patriotic discourse community could not be shifted by the most active users as it remains the same after removing of doubled speech intentions of users.

Keywords: discourse community, networked online community, discourse, speech intention, group opinions, patriotism

References

Ardasheva, Y., Howell, P.B., Magaña, M.V. (2016) Accessing the classroom discourse community through accountable talk: English learners' voices. *TESOL Journal/ Quarterly*, 7(3). P.667-699. doi:10.1002/tesj. 237

Barabasi, A.L. (2007) The Architecture of Complexity: From Network structure to human dynamics. *IEEE Control Systems Magazine*, 27(4). P. 33-42.

Baym, N.K. (2006.) The Emergence of community in computer-mediated communication. In: S. Jones (Ed.). *Cyber Society*, Newbury Park, CA: Sage. P. 138-163.

Belikov V.I., Krysin L.P. Sociolingvistika [Sociolinguistics]. M.: Rossijskij gosudarstvennyj gumanitarnyj universitet, 2001. 439 s. (In Russian).

Dijk T. Diskursivlast': Reprezentaciya dominirovaniya v yazyke i kommunikacii [Discourse and Power: Representation of dominance in language and communication]. M.: Li-brokom, 2013. 344 s. (In Russian).

Diskurs v sovremennom mire. Psihologicheskie issledovaniya [Discourse in the contemporary world]. N.D. Pavlova, I.A. Zachesova (Eds). M.: Institut psihologii RAN, 2011. (In Russian).

Emel'yanova T.P. Social'nye predstavleniya: Istoriya, teoriya i empiricheskie issledovaniya [Social representations: history, theory and empirical studies]. M.: Institut psihologii RAN, 2016. (In Russian).

Evstigneev V.A., Kas'yanov V.N. Tolkovyj slovar' po teorii grafov v informatike i programmirovanii [Explanatory Dictionary of Graph theory in informatics]. Novosibirsk: Nauka. Sib. predpriyatie RAN, 1999. (In Russian).

Grebenshchikova T.A., Pavlova N.D., Afinogenova V.A. Razlichiya intencional'nogo soderzhaniya postsobyitnogo diskursa i diskursa foruma v internete [Differences of intentional content of posteventual discourse and discourse of online forum]. In: R.V. Ershova (Ed.) *Cifrovoe obshchestvo kak kul'turno-istoricheskij kontekst razvitiya cheloveka*. Kolonna: Gosudarstvennyj social'no-gumanitarnyj universitet, 2018. S. 122-127. (In Russian).

Grebenshchikova T.A., Zachesova I.A. Psihologiya povsednevnogo diskursa: Intencional'nyj aspekt [Psychology of everyday discourse: intentional aspect]. M.: Institut psihologii RAN, 2014. 208 s. (In Russian).

Grigor'eva A.A., Pavlova N.D. Intencional'nye modeli psihologicheskogo vozdejstviya v diskurse massmedia [Intentional models of psychological impact of media discourse]. In: Psihologicheskoe vozdejstvie v mezhlichnostnoj i massovoj kommunikacii. Ser. "Trudy Instituta psihologii RAN" Otvetstvennye redaktory: A.L. ZHuravlev, N.D. Pavlova. M.: Institut psihologii RAN, 2014. S. 45-53. (In Russian).

Harre R. Grammatika i leksika - vektory social'nyh predstavlenij [Grammar and lexic - vectors of social representations]. *Voprosy sociologii*. 2013. 2(1/2). S. 118-128. (In Russian).

Issers O.S. Diskursivnaya praktika kak nablyudaemaya real'nost' [Discursive practice as an observed reality]. *Vestnik Omskogo universiteta*. 2011. №4. S. 227-232. (In Russian).

Kehus, M., Walters, K., Shaw, M. (2010). Definition and Genesis of an Online Discourse Community. *International Journal of Learning*. No.17, P. 67-85. doi: 10.18848/1447-9494/CGP/v17i04/46968

Mansurova V.D. Patrioticheskij diskurs v setevom prostranstve SMI [Patriotic discourse in world net space]. *Vestnik Tom. gos. un-ta. Filologiya*. 2017. №46. S.188-198. (In Russian).

Pavlova N.D. Intent-analiz diskursa [Intent-analysis of discourse]. In: I.A. Sternin (Ed.), *Kommunikativnye issledovaniya*. Voronezh: Istoki, 2003. S. 19-25 (In Russian).

Pavlova N.D., Afinogenova V.A., Grebenshchikova T.A. Rechevoe vzaimodejstvie v neformal'nom povsednevnom diskurse: intencional'nyj aspekt [Speech interaction in the informal everyday discourse: intentional aspect]. *Psihologicheskij zhurnal*. 2017. V. 38. № 5. S. 41-54 (In Russian).

Pavlova N.D., Grebenshchikova T.A. Intent-analiz: osnovaniya, procedura, opyt ispol'zovaniya [Intent-analysis: basis, procedure and experience of use]. M.: Institut psihologii RAN, 2017. 151 s. (In Russian).

Pramoolsook, I. (2008). A multi-layered discourse community: Defining biotechnology and environmental engineering discourse communities at SUT. *Suranaree J. Soc. Sci.*, 2(1), P. 85-97.

Swales, J.M. (1990) *Genre analysis: English in academic and research settings*. Boston: Cambridge UP.

Tatarko A.N. Individual'nye cennosti i social'no-psihologicheskij kapital: kross-kul'turnyj analiz [Individual values and sociopsychological capital: crosscultural analysis]. *Psihologiya. Zhurnal Vysshej shkoly ekonomiki*. 2012. Vol.9, №1. S. 71-88 (In Russian).

Ushakova T.N., Pavlova N.D., Alekseev K.I., Latynov V.V., Cerpov V.V. Slovo v dejstvii. Intent-analiz politicheskogo diskursa [Word in action: intent-analysis of political discourse]. SPb.: Aletejya, 2000 (In Russian).

Wagner, W. (1995) Social representations, group affiliation and projections: knowing the limits of validity. *European Journal of Social Psychology*, 25(2). P. 125-139.

ZHel'vis V.I. Pole brani: Skvernoslovie kak social'naya problema v yazykah i kul'turah mira [Field of fight: foul language as social problem in languages and cultures]. M.: Ladomir, 2001. 349 s. (In Russian).

ZHuravlev A.L., YUrevich A.V. Patriotizm kak ob'ekt izucheniya psihologicheskoy nauki [Patriotism as object of psychology]. *Psihologicheskij zhurnal*. 2016. T.37. №3. S. 88-98. (In Russian).

УДК 81.23 DOI 10.30982/2077-5911-2019-42-4-52-63

РЕФЛЕКСИВНОСТЬ ОБЫДЕННОГО СОЗНАНИЯ И ЕСТЕСТВЕННЫЙ МЕТАЯЗЫК

Золотова Наталия Октябровна,

доктор филологических наук, профессор
заведующая кафедрой теории языка и перевода

Тверского государственного университета

170100, Тверь, ул. Желябова, 33

saporovskaya@mail.ru

Изучение проблемы функционирования слова как единицы ментального лексикона входит в число приоритетных направлений исследований Тверской школы психолингвистики, основателем и руководителем которой является Александра Александровна Залевская. В предлагаемой статье обобщаются и развиваются представления о естественном (первичном) метаязыке, единицами которого выступают слова ядра ментального лексикона. Обсуждается природа и специфика рефлексивных процессов при описании обыденного сознания «рядового» носителя языка и культуры, оценивается роль рефлексии в организации метакогнитивного опыта, рассматриваются средства описания содержания рефлексии применительно к категориям обыденного сознания. В задачи статьи входит описание специфики метаязыковой деятельности «наивного» читателя/носителя языка и культуры, которая увязывается с фоновой и первичной рефлексией. Означенные явления представляют собой особые типы психических феноменов, сопровождающие базовые процессы понимания при чтении и общении. В качестве средств реализации метаязыковой деятельности «рядовой» носитель языка и культуры использует единицы, специфика значений которых позволяет рассматривать их в качестве слов-идентификаторов, обеспечивающих метаязыковую деятельность на разных уровнях осознанности. Механизм функционирования естественного метаязыка представлен на материале примеров рефлексивных актов испытуемых, зафиксированных в ассоциативных словарях. Демонстрируется обращение испытуемых к слову-идентификатору *человек* в качестве опоры при опознании стимула в процессе свободного ассоциирования. Делается вывод о роли рефлексии как свойстве обыденного сознания в обеспечении условий для «работы» естественного метаязыка.

Ключевые слова: ментальный лексикон, единицы ядра ментального лексикона, обыденное сознание, первичная/вторичная рефлексия, естественный метаязык, метаязыковая деятельность

Введение

В трактате Тейяра де Шардена, интегрирующего опыт разных наук в отношении изучения природы человека, рефлексии отводится центральная роль в «решении вопроса о “превосходстве” человека над животным» [Тейяр де Шарден 2002: 274]. Рефлексивное сознание – это тот ресурс, который обуславливает «индивидуализацию самого себя внутри себя» [там же].

Сущность рефлексии (и сознания) определяется М. Эпштейном через «акт возвращения существа к самому себе», через «вычленение в совокупности ощущений той

самости, или субъектности, которая и есть носитель этих ощущений» [Эпштейн 2004: 377]. Способность к осознанию себя, своего внутреннего мира, осмысление событий, протекающих во внешнем мире, а также оценка своих взаимоотношений с ним создают основу для развития в постоянно меняющихся условиях.

В психологических исследованиях рефлексия может пониматься и анализироваться как «объяснительный принцип развития самосознания и психики в целом» [Шигабетдинова 2014: 415]. Основы изучения рефлексии как необходимого условия существования и функционирования сознания заложены в трудах отечественных психологов (И.М. Сеченов, Б.Г. Ананьев, Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, П.П. Блонский, А.Н. Леонтьев). В зарубежной психологии интерес к рефлексии как особой психической реальности поддерживался работами Ж. Пиаже, Д. Дернера, Дж. Флейвелла и других исследователей. Разрабатываемая этими учеными метакогнитивная традиция изучения рефлексии реализует подход к исследованию природы и значения данного феномена, несколько отличающийся от реализуемого в отечественной психологии.

Философские и общенаучные предпосылки психологического изучения рефлексии, а также становление проблематики рефлексии в истории психологии подробно представлены, например, в [Степанов, Семенов 1985]. Важно, что авторы указанной работы обсуждают проблемы исследования рефлексии именно в психологической парадигме (и отличие такого подхода от философского и общенаучного), исторически связанной с «традициями изучения механизмов сознания, познавательных процессов и самосознания личности в их социальной обусловленности» [там же: 32]. В такой трактовке понятие рефлексии приобретает особый смысл для анализа деятельности, в частности, творческой деятельности. Добавим: и речевой деятельности.

На один из путей психологического изучения рефлексии указывает Б.Д. Эльконин, ссылаясь на труды Л.С. Выготского, который «не употребляя термина “рефлексия”, поставил проблему перехода от непосредственных форм поведения (форм реагирования) к опосредованным формам организации поведения им» [Эльконин 2010: 21 – 22]. Первый тип поведения представляет собой простые формы реагирования, тогда как второй обозначает новый уровень форм организации и контроля поведения, то есть управления им. Способы построения собственного поведения как предмета могут рассматриваться как формы существования рефлексии.

Метакогниция, метаязыковое сознание и средства описания содержания рефлексии

Рефлексия может рассматриваться в разных аспектах (например, понятийном, процессуальном, функциональном и др.), но следует учитывать, что она неизбежно связана с такими психологическими феноменами как самосознание, самонаблюдение, интроспекция, ретроспекция, оценка, метакогниция, метаязыковая деятельность.

Суть метакогниции в терминах Дж. Флейвелла заключается в «осознании индивидом своих собственных когнитивных процессов и всего того, что с ними связано» [Flavell 1976: 232]. Для описания качественного разнообразия интроспективных представлений человека о своих индивидуальных интеллектуальных ресурсах М.А. Холодная [Холодная 2002] вводит понятие метакогнитивной осведомленности как «особой формы ментального опыта» [там же: 132]. Мера сформированности такого рода опыта, по мнению автора, является «свидетельством уровня интеллектуального развития личности» [там же: 133]. При этом развитость рефлексии и богатство метакогнитивного опыта индивида находятся в драматических взаимоотношениях:

«чем более сформированы метакогнитивные механизмы регуляции интеллектуальной деятельности, тем реже человек обращается к интеллектуальной рефлексии как таковой» [там же: 134].

В русле психосемантического подхода В.Ф. Петренко рефлексия обсуждается в связи с анализом средств познания, которые используются субъектом не только в «рамках научного мышления и концептуальных построений», но, что оказывается очень важным, и «в сфере житейского, обыденного сознания» [Петренко 1997: 38]. Описание содержания рефлексии в этом случае осуществляется с помощью «категориальных структур», представляющих собой «синкретические, расплывчатые обобщения, а в качестве их носителей могут выступать образы, символы, поэтические метафоры» [там же: 42]. Очевидно, что для лингвиста особый интерес будут иметь *средства вербального описания* содержания рефлексии по поводу как языковых, так и неязыковых феноменов разного уровня.

В лингвистической и психолингвистической традиции принято говорить о метаязыковом сознании и метаязыковой деятельности носителей языка и культуры.

При анализе обыденного метаязыкового сознания следует обратить внимание на неизбежность разграничения «профессионалов», то есть лингвистически подготовленных индивидов, и «рядовых» носителей языка. Конечно, что и те и другие являются действующими языковыми субъектами и носителями одного языка и культуры, однако рефлексия по поводу тех или иных феноменов, в том числе, языковых будет протекать у них не одинаково. В связи с этим было бы интересно сопоставить вербализованные результаты рефлексии тех и других по поводу, например, языковых явлений. Однако, здесь нельзя не упомянуть о так называемом «парадоксе границы» (термин Лопе Гарсия), характерном для любой ситуации, связанной с гуманитарным знанием. Суть его сводится к тому, что «человек является и субъектом, и объектом в сфере гуманитарных исследований, граница между ними лишь функциональна и возникает в процессе деятельности, метакогнитивной по своей сути» [Кашкин 2002: 7].

Зыбкость означенной границы является причиной того, что рефлексия речевых выражений осуществляется посредством метаязыковых структур, в роли которых выступают те же единицы языка, с помощью которых эти выражения осуществляются. К сожалению, часто эта зыбкость не даёт исследователю возможности чёткого разграничения субъекта и объекта исследования, что создаёт условия и возможности для ошибочной интерпретации результатов работы. Поэтому в ходе анализа любых видов и аспектов метакогнитивной и метаязыковой деятельности необходимо иметь в виду описанный парадокс.

Лингвистический и психолингвистический подходы к анализу метаязыковых явлений

С точки зрения лингвистики и психолингвистики исследование метаязыкового сознания нацелено на изучение языка в формах активной рефлексии, к которым относят «как спонтанные высказывания о языке и его элементах, отношениях, свойствах и т.п., так и объёмные, мифологизированные теоретизирования по этому поводу» [Голев 2008: 7]. Анализ всех многообразных проявлений рефлектирующей деятельности «рядового» носителя языка может предоставить повод и материал для соотнесения научного знания о языке с реальной речевой практикой говорящих, например, при изучении языка в учебной ситуации. Кроме того, «наивная лингвистика» тесно связана

с другими сферами «бытового познания» окружающего мира, особенности которого осмысляются «непрофессионалом» также в пространстве языка: через призму языка и с помощью языковых средств.

Таким образом, вербализованные самонаблюдения индивида – «рефлексивы» (термин И.Т. Вепревой) – представляют собой не только источник сведений о «ненаучных» представлениях «обычных» людей о своем языке. Для любого заинтересованного исследователя они могут стать богатейшим источником информации о реальном отображении в сознании носителей языка таких фундаментальных понятий, как «культура», «мышление», «жизнь», «смерть» и т.п.

Психолингвистический подход рассматривает метаязыковую деятельность человека как необходимое условие пользования языком (см., например, [Кашкин 2002]). С этой точки зрения, метаязык, которым постоянно пользуется человек в речемыслительной деятельности, рассматривается как особый механизм, роль которого в становлении и функционировании «живого» человеческого языка сравнивалась Н.И. Жинкиным с работой пульса в каждом языковом акте. Благодаря функционированию этого механизма «посредством ограниченного числа языковых средств может быть высказано бесконечное множество мыслимых содержаний» [Жинкин 1998: 75].

Способность человека преобразовывать одни языковые знаки в другие оценивалась Р.О. Якобсоном как важнейшее качество, лежащее в основе развития и использования языка. Говоря о процессе развития ребенка, Р.О. Якобсон конкретизирует это качество как «способность вырабатывать в себе метаязык, то есть сопоставлять языковые знаки и говорить о самом языке» [Якобсон 1985: 294, 316]. Обратим внимание на то, что Р.О. Якобсон относит начало формирования внутреннего метаязыка человека к раннему детству и связывает его с процессами овладения языком. Марианна Вулф, исследуя процесс формирования навыков чтения в процессе развития индивида, также показывает, что то, что мы понимаем как метаязыковую деятельность, начинает формироваться и активизироваться на ранних этапах овладения языком. В частности, обсуждая «лингвистическую гениальность ребёнка» (термин К. Чуковского), то есть специфику языкового развития ребёнка от двух до пяти лет, она говорит о том, что в определённый момент овладения языком ребёнок начинает не просто (иногда интуитивно, иногда осознанно) применять, например, грамматические правила, но и «осознавать и использовать социально-культурные “роли” языка в его естественных контекстах» [Wolf 2008: 35].

Следует отметить, что вопрос о роли естественного метаязыка в процессах становления грамотности и чтения представляет собой ещё одно актуальное направление исследований тверских психолингвистов в этой области. Так, в работах Е.Ю. Мягковой проблема естественного метаязыка обсуждается в связи с анализом его «моделирующей функции», например, в процессе формирования «внутренней грамматики» носителем языка в ситуации овладения вторым языком [Мягкова 2018: 160].

В норме метаязыковая деятельность «рядового» носителя языка не поддается непосредственному наблюдению, поскольку протекает в скрытых (как от исследователя, так и от самого человека) формах. Она эксплицируется лишь в ситуациях затруднений при общении или экспериментальных ситуациях, когда становится возможным обнаружить вербальные «следы» рефлексивных актов испытуемых. Скрытые формы протекания деятельности такого рода коррелируют с формой рефлексии, описанной

В.П. Зинченко как «процессуальная фоновая рефлексия», «рефлексия без Я». Эффекты такой рефлексии, как показывают психологические исследования, могут быть обнаружены «не в конце действия и не в его начале, а по ходу его протекания» [Зинченко URL]. Выше говорилось о метакогнитивной деятельности как способе саморегуляции, из данных В.П. Зинченко можно сделать вывод о том, что в качестве «регулятора» деятельности рефлексия постоянно этой деятельности сопутствует, контролируя и направляя её ход на разных этапах, в зависимости от успешности/ неуспешности решения задач деятельности.

Таким образом, говоря о протекающей в скрытых формах метаязыковой деятельности «рядового» носителя языка и культуры, мы имеем в виду внутренние знания индивида, обеспечивающие ему пользование языком. Вербализованные формы этой деятельности в виде рассуждений, например, об устройстве языка и особенностях пользования им протекают на осознаваемом уровне и доступны для непосредственного наблюдения в бытовых и лабораторных условиях.

Есть основания полагать, что механизм, при помощи которого осуществляется метаязыковая функция при освоении родного языка ребенком и/или во время пользования им взрослым носителем в ситуациях, когда возникают коммуникативные сбои и нарушается адекватность понимания, «запускается» единицами ядра ментального лексикона благодаря специфике их значений [Золотова 2005: 78–107].

Первичная рефлексия и базовое понимание

В трудах А.А. Залевской феномену рефлексии уделяется внимание в связи с проблемой понимания текста и шире – проблемой взаимопонимания, в том числе и между носителями разных языков и культур. Научная позиция автора в этом вопросе может квалифицироваться как интегративный подход, базирующийся на единой теории психических процессов.

В работах [Залевская 2001, 2005, 2007] понимание текста характеризуется как психическая деятельность, недоступная для прямого наблюдения. В процессе этой деятельности осуществляется взаимодействие осознаваемого и неосознаваемого, вербализуемого и не поддающегося вербализации. Отдавая должное существующим на тот момент трактовкам текста и/или его понимания, в своем исследовании автор обращается к сущностной роли неподготовленного читателя в спонтанных процессах понимания текста в естественных условиях.

Принципиальным моментом в концепции А.А. Залевской является разграничение «обыкновенного» или «наивного» читателя, не владеющего какой-либо теорией понимания, и лингвистически/филологически подготовленного читателя, т.е. специалиста-исследователя.

Следствием такого разграничения является обоснование двух позиций, с которых могут обсуждаться те или иные аспекты проблемы понимания текста. Важной представляется мысль о качественно разных рефлексивных процедурах, к которым прибегают носители языка и культуры в ситуации спонтанного понимания текста, с одной стороны, и в условиях целенаправленного анализа «объективных» смыслов и средств их выражения, с другой стороны. В последнем случае читатель является профессионалом – носителем не только языка и культуры, но и научных понятий, представлений и постулатов.

Для ситуации «наивного» читателя характерно переживание значения и смысла как единого феномена, на основе которого и строится изначальная интерпретация

текста. Обращение к рефлексии, через которую происходит разграничение значения и смысла, имеет место в случаях затруднений или рассогласований между ожидаемым и извлекаемым из текста содержанием. Рефлексию такого типа А.А. Залевская называет *первичной* и связывает ее с базовым пониманием, достаточным для чтения «для себя», «для своего удовольствия» и повседневного общения [Залевская 2001: 154].

Вторичная рефлексия, в терминологии А.А. Залевской, является опорой профессионально подготовленного читателя, который осуществляет вторичную интерпретацию уже понятого. В этом случае, «профессионал» целенаправленно анализирует и интерпретирует вербализованные продукты понимания текста в рамках определенного научного подхода и строит логичное и обоснованное вербальное описание того, что, по его мнению, делает носитель языка [там же].

Разграничение первичной и вторичной рефлексии у А.А. Залевской соотносится с рефлексией «обыденного типа» и «ученой», или «организованной» рефлексией у Г.И. Богина, который в контексте обучения пониманию текста в учебной среде только последний тип рефлексии рассматривал как «полноценный» [Богин 1990].

Тем не менее, прежде чем приступить к постижению глубинных смыслов, неявно представленных в тексте, необходима активизация внимания индивида через попадание в поле его зрения какого-либо языкового факта, требующего идентификации. Постулируемая А.А. Залевской решающая роль слова в процессах понимания текста, сводится к его медиативной функции, которая обеспечивает «перевод текста на смыслы» через «переходы от вербальной его формы к некоторому невербальному образованию, судить о котором можно только через обратное возвращение к слову» [Залевская 2001: 157].

Сам акт идентификации, сопровождающийся фоновой рефлексией, закладывает основу дальнейшего понимания как поиска смыслов.

Представляется, что именно первичная рефлексия наивного читателя/носителя языка, несмотря на свою условную «неполноценность», по сравнению с рефлексией профессионала-лингвиста, пользующегося «арсеналом искусственных средств анализа» (И.М. Сеченов) представляет истинный интерес для изучения механизмов функционирования языкового сознания.

Факт протекания метаязыковой деятельности человека на разных уровнях осознанности (в зависимости от условий и целей интеллектуальной задачи), а также наличие/отсутствие профессионального опыта индивида, который эту деятельность осуществляет, обуславливает качественно разные формы сопровождающей ее рефлексии. Эти формы с известной отсылкой к терминологии А.А. Залевской можно обозначить как: *первичную рефлексия* (во время усвоения родного языка в раннем детстве, при разъяснении значений слов рядовым носителем языка в экспериментальной ситуации или при столкновении с теми или иными трудностями опознания слова в спонтанной коммуникации); *активную рефлексия* (размышления «обычного» человека о сути таких феноменов, как «язык», «жизнь», «смерть», «любовь» и т.п., выбор стратегий собственного обучения, оценка своих индивидуальных интеллектуальных качеств и т.п.); *профессиональную (вторичную) рефлексия* (например, поиск «объективного» инварианта понимания текста в русле определенного научного подхода, осуществляемого лингвистически компетентным индивидом) [Золотова 2018: 119].

Естественный метаязык носителя языка и культуры

Концепция естественного метаязыка, единицы которого обеспечивают процесс овладения родным и иностранным языком, а также факт понимания, достаточного для того, чтобы считать акт коммуникации состоявшимся, разрабатывается в русле теории слова как средства доступа к единой информационной базе человека (А.А. Залевская).

Вслед за А.А. Залевской обратим внимание на то, что возникновение термина «метаязык» связано с задачами *формального* описания языка [Залевская 1991: 24]. Очевидно, использование этого термина для ситуации, в которой язык рассматривается как *достояние индивида*, как элемент его психической жизни, требует уточнений.

При изучении ядра ментального лексикона человека на основании рассмотрения единиц ядра лексикона как слов-идентификаторов, используемых индивидом для разъяснения значений одних слов через другие, была описана его метаязыковая функция. Подчеркивалось, что такая метаязыковая деятельность при спонтанном протекании (отсутствии затруднений в естественной коммуникации) носит неосознаваемый характер для самого носителя языка. Метаязыковая деятельность такого рода признается необходимым условием работы речемыслительных механизмов, обеспечивающих автоматизм оперирования языком [Золотова 2005: 141].

Идея принадлежности метаязыка сознанию индивида нашла подтверждение в предпосылках метатеории сознания М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорского [Пятигорский 2005]. Авторы рассуждают о метаязыке самого сознания как некоторой *естественно функционирующей силе*, отграничивая, таким образом, первичный метаязык от вторичного, который создается исследователем с целью построения метатеории сознания [Пятигорский 2005: 67]. Мысль о том, что «язык функционирует, если есть *нечто о языке*» [там же: 68], находит свое развитие в обосновании существования таких объективных форм как *метаобразования*, которые существуют как «метавысказывания о предмете и являются одновременно элементами функционирования самого этого предмета» [там же]. Существование этих элементов «вызывается к жизни прагматической связью человека с ситуацией его деятельности и является результатом этой прагматической связи»: условно называемые *прагмемами*, они выступают в качестве объектов, эту связь обуславливающих [там же].

Предложенная М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорским трактовка метаобразований полностью отвечает психолингвистическим представлениям о метаязыке сознания «рядового» человека как о спонтанном механизме, в тоже время, создающем условия для рефлексии в ситуациях, требующих выхода в «окно сознания». При этом слова-идентификаторы являются единицами метаязыка особого рода, предназначенного не для формального описания языковых феноменов, а служащего целям (рас)познавания слова и всего того, что стоит за ним в сознании человека. Как было показано в исследовании [Золотова 2005: 118], единицы ядра ментального лексикона наилучшим образом выполняют метаязыковую функцию в силу таких специфических характеристик, как ранний возраст усвоения, достаточно выраженная степень конкретности и образности, эмоционально-оценочная значимость для носителя языка как личности, что связано с субъективной частотностью и известностью/знакомостью их значений, а также со статусом наименований базовых категорий.

Анализ данных ассоциативных словарей на материале разных языков, а также данные разнообразных психолингвистических экспериментов дает возможность обнаружить «работу» метаязыка как достояния самого индивида, который, например, только при

помощи одной его единицы – *человек* совершает опознание огромного массива самых разных слов-стимулов. По данным Ассоциативного тезауруса английского языка [Kish et al 1972] «разьяснение для себя» таких исходных слов, как, например, ANTHROPOLOGY, BACHELOR, CREATURE, DWARF, FELLOW, MURDER, etc. происходит через обращение к лексеме *man*, которая содержится во всех без исключения наборах реакций на данные стимулы.

Таким же образом в Русском ассоциативном словаре [Караулов и др. 1994 – 1998] коррелят слова *man* – *человек* также обнаруживается в более чем тысяче словарных статей и представлен в ассоциативных парах, таких как: АВАНГАРДИСТ – *человек*; БЕССМЕРТИЕ – *человек*; МРАЗЬ – *человек*; НЕГР – *человек*; ТОЛСТОЙ – *человек* и т.п. «Уточнение» с опорой на эту же единицу наблюдается в реакциях дефинитивного типа, зафиксированных в ассоциативных словарях разных языков: ADAM – *a man who was created by God*; КАРЛСОН – *человек без забот*; СЯБАР – *человек, якому можно доверять* (белорус.); ВРАГ – *человек, който мрази друг* (болг.); УМНЫЙ (розумний) – *людина в окулярах* (укр.). Три последних примера извлечены из источника: [Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский 2004].

В издании [Галерея ассоциативных портретов 2000] содержатся реакции испытуемых на предъявленные изолированные (вне контекста) псевдослова, извлеченные из книги Людмилы Петрушевской «Пуськи Бятые». Представленные здесь различные модели связей между исходным словом и ассоциатом характеризуются наличием общего опорного слова *человек*, обращение к которому закономерно с точки зрения метаязыковой практики носителей языка: КАЙОДЛА и КАЛУША наряду с *существом женского рода* идентифицируются как *человек*; ДЮБЫЙ опознается как *человек с насморком*; ЗЮМО как *обзывательство человека*; КУЗЯВЫЙ как *хитрый человек*.

При построении синергетической модели концепта ЖИЗНЬ на материале ответов испытуемых А.В. Гирнык [Гирнык 2011] рассматривает единицы ядра метального лексикона в качестве параметров порядка, регулирующих процесс самоорганизации исследуемого концепта. Среди установленных параметров особое место занимает лексема *человек* как опора для распознавания, уяснения, уточнения, определения феномена жизни: ЖИЗНЬ – то, что дается *человеку* одни раз, то, что Бог дал *человеку*, время от рождения до смерти *человека*, путь *человека* от рождения до смерти, отрезок времени, в течение которого *человек* существует и функционирует на Земле, *человек* здоровый, у него все хорошо и т.п.

Время (жизни), таким образом, тесно связано с категорией человека в обыденном сознании, и, похоже, его «бессмысленно искать вне человека, так как человека пронизывают разные уровни темпоральности» [Чугунова 2009: 40].

Выводы

Рефлексивность обыденного сознания обеспечивает основу (мета)когнитивных процессов и создает условия для использования метаязыка, функцию которого выполняют единицы ядра ментального лексикона. Материалы ассоциативных экспериментов обнаруживают тот факт, что метаязыковая деятельность «обычного» человека, соотносимая с первичной или базовой рефлексией, свидетельствует о результатах непосредственного восприятия индивидом жизненных феноменов, в том числе и языка, как его собственной принадлежности. Такая деятельность обеспечивает автоматизм оперирования языком, как для целей коммуникации, так и для понимания самого себя.

Предложенная в 2005 году концепция естественного метаязыка человека, сформулированная в русле идей Тверской школы психолингвистики А.А. Залевской, продолжает уточняться и развиваться под влиянием новых психолингвистических представлений о языке и его носителе. Идеальный потенциал концепции естественного метаязыка человека характеризуются педагогической ориентированностью, и может быть использован для изучения медиативных форм становления вторичной языковой личности. Обоснование роли естественного метаязыка в организации и «облегчении» процесса усвоения иностранного языка в учебной ситуации на практике связано с использованием слов-медиаторов (идентификаторов) в качестве осознаваемой базы для самоконтроля и самокоррекции, а также с выработкой индивидуальных стратегий научения и пользования языком, в частности стратегий преодоления затруднений разных видов при продуцировании и понимании сообщений.

Полагаем, что описание опознания слова человеком невозможно без обращения к обоим понятиям (метаязыка и рефлексии), которые следует трактовать с учётом особенностей обыденного сознания и мышления.

Литература

Богин Г.И. Обыденная рефлексия как норматив акта понимания произведения речи // *Нормы человеческого общения: Тезисы докладов межвузовской научной конференции.* Горький: ГГПИИЯ им. Н.А. Добролюбова, 1990. С. 4-6.

Галерея ассоциативных портретов: монография / Т.М. Рогожникова и др.: под общей редакцией Т.М. Рогожниковой; Уфимск. гос. авиац. техн. Ун-т. Уфа: УГАТУ, 2009. 448 с.

Гирнык А.В. Синергетическая модель концепта ЖИЗНЬ: экспериментальное исследование: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Тверь, 2011. 19 с.

Голев Н.Д. Лингвистика метаязыкового сознания (проблемы и перспективы) // *Обыденное метаязыковое сознание и наивная лингвистика: Сб. науч. труд.* Кемерово-Барнаул: Кемер. гос. ун-т, 2008. С. 7-12.

Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // *Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество. Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике. Избранные труды.* М.: Лабиринт, 1998. С. 146-162.

Залевская А.А. Вопросы теории обучения иностранным языкам. Тверь: Твер. гос. ун-т, 1991. 48 с.

Залевская А.А. Текст и его понимание: Монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001. 177 с.

Залевская А.А. Введение в психолингвистику: Учебник. 2-е изд. испр. и доп. М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2007. 560 с.

Зинченко В.П. Опыт думания о думании [Электронный ресурс] URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=227. (дата обращения 18.7.2019).

Золотова Н.О. Метаязык обыденного сознания человека как фактор его когнитивного развития // *Функционирование языка в социуме, тексте, индивидуальном сознании. Коллективная монография. Под общей редакцией А.А. Залевской.* Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. С. 107-124.

Золотова Н.О. Ядро ментального лексикона человека как естественный метаязык: Монография. Тверь: Лилия Принт, 2005. 204 с.

Караулов Ю.Н., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А. Русский ассоциативный словарь. М.: ИРЯ РАН, 1994-1998.

Кашкин В.Б. Бытовая философия языка и языковые контрасты // Теоретическая и прикладная лингвистика. Вып. 3. Аспекты метакоммуникативной деятельности. Воронеж: Воронежский гос. тех. ун-т, 2002. С. 4-34.

Мяскова Е.Ю. Внутренний метаязык: специфика, функции, возможности моделирования // Функционирование языка в социуме, тексте, индивидуальном сознании. Коллективная монография. Под общей редакцией А.А. Залевской. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2018. С. 158-175.

Пятигорский А.М. Три беседы о метатеории сознания (совместно с М.К. Мамардашвили) // Избранные труды. М.: Языки славянской культуры, 2005. С. 61-107.

Петренко В.Ф. Основы психосемантики. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997. 400 с.

Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский / Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова, Ю.Н. Караулов, Е.Ф. Тарасов. М.: ИЯ РАН, 2004. 800 с.

Степанов С.Ю., Семенов И.Н. Психология рефлексии: проблемы исследования // Вопросы философии. № 3.1985. С. 31-40.

Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд. перераб. и доп. СПб: Питер, 2002. 272 с.

Шигабетдинова Г.М. Феномен рефлексии: границы понятия // Вестник Нижегородского государственного университета им. Н.И. Лобачевского, 2014. № 2 (1). С. 415-422.

Эльконин Б.Д. Опосредствование. Действие. Развитие. Ижевск: ERGO, 2010. 280 с.

Эпштейн М. Самоочищение. Гипотеза о происхождении культуры // Знак пробела: О будущем гуманитарных наук. М.: Новое литературное обозрение. 2004. С. 371 - 395.

Якобсон Р.О. Речевая коммуникация // Избранные работы /под.ред. В.А. Звегинцева. М.: Прогресс, 1985. 455 с.

Kiss G.R., Armstrong C., Milroy R. (1972). The Associative Thesaurus of English. Edinburgh: Univ. of Edinb., MRC Speech and Communication Unit. 1539 p.

Flavell J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving // The nature of intelligence / [ed. L. B. Resnick]. Hillsdale, Ch. 12. pp. 231-236.

Wolf Maryanne (2008). Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain. Harper Perennial; Reprint edition. 336 p.

REFLEXIVITY OF EVERYDAY CONSCIOUSNESS AND NATURAL METALANGUAGE

Nataliya O. Zolotova,

doctor of philology, associate professor

head of theory of language and translation department

Tver State University

33 Zhelyabova st., Tver, Russia 170100

saporovskaya@mail.ru

The problem of word as a unit of mental lexicon functioning is a part of top priority investigations in Tver school of psycholinguistics, founded and headed by A.A. Zalevskaya. The idea proposed in the paper is a view of natural (primary) metalanguage with core words of mental lexicon as its units. The nature and specific character of reflective processes in

everyday consciousness of an ordinary person is being discussed, the role of reflection in organizing the metacognitive experience is being evaluated and means of describing of the content of reflection in relation to categories of everyday consciousness are being examined. The purpose of the paper is the description of the peculiarities of metalanguage activities of a “naïve” reader/native speaker and culture bearer coordinated with his/her background and primary reflection. The latter constitute special types of mental phenomena, accompanying basic processes of understanding while reading and communicating. Units with some special characteristics which make it possible to consider them as words-identifiers can be used by “an ordinary” native speaker/culture bearer as means of metalanguage activities at different levels of awareness. Mechanism of natural metalanguage functioning is presented through examples of subjects’ reflective acts, fixed in associative thesauruses. Subjects’ using the word-intensifier man as a support for the identification of the stimulus in the free association process is being demonstrated. The role of reflection as a specific feature of everyday consciousness meant for creating conditions for natural metalanguage operation is resumed.

Keywords: mental lexicon, core of mental lexicon units, everyday consciousness, primary/secondary reflection, natural metalanguage, metalanguage activities

References

Bogin G.I. Obydennaja refleksija kak normativ akta ponimaniya proizvedenija rechi [Everyday reflection as a rule of speech comprehension act] // Normy chelovecheskogo obshhenija: Tezisy dokladov mezhdvuzovskoj nauchnoj konferencii. Gor’kij: GGPIIJa im. N.A. Dobroljubova, 1990. S. 4-6 (In Russian).

Galereja asociativnyh portretov: monografija [A series of associative portraits: monograph] / T.M. Rogozhnikova i dr.: pod obshej redakciej T.M. Rogozhnikovoj; Ufmsk. gos. aviac. tehn. Un-t. Ufa: UGATU, 2009. 448 s. (In Russian).

Girnyk A.V. Sinergeticheskaja model’ koncepta ZhIZN’’: jeksperimental’noe issledovanie [A synergic model of the concept LIFE: an experimental study]: avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. Tver’, 2011. 19 s. (In Russian).

Golev N.D. Lingvistika metajazykovogo soznaniya (problemy i perspektivy) [Linguistics of metalanguage consciousness (problems and perspectives)] // Obydennoe metajazykoe soznanie i naivnaja lingvistika: Sb. nauch. trud. Kemerovo - Barnaul: Kemer. gos. un-t, 2008. S. 7-12. (In Russian).

Zhinkin N.I. O kodovyh perehodah vo vnutrennej rechi [On code transitions in inner speech] // Zhinkin N.I. Jazyk. Rech’. Tvorchestvo. Issledovanija po semiotike, psiholingvistike, pojetike. Izbrannye trudy. M.: Labirint, 1998. S. 146-162. (In Russian).

Zalevskaja A.A. Voprosy teorii obuchenija inostrannym jazykam [Problems of foreign language learning theory]. Tver’: Tver.gos. un-t, 1991. 48 s. (In Russian).

Zalevskaja A.A. Tekst i ego ponimanie [Text and its comprehension]: Monografija. Tver’: Tver. gos. un-t, 2001. 177 s. (In Russian).

Zalevskaja A.A. Vvedenie v psiholingvistiku [Introduction to psycholinguistics]: Uchebnik. 2-e izd. ispr. i dop. M.: Rossijsk. gos. gumanit. un-t, 2007. 560 s. (In Russian).

Zinchenko V.P. Opyt dumanija o dumanii [An experiment in thinking about thinking] URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=227. (Retrieval date 18.07.2019). (In Russian)

Zolotova N.O. Metajazyk obydenного soznaniya cheloveka kak faktor ego kognitivnogo razvitija [The metalanguage of ordinary mind as a factor of its cognitive development] //

Funkcionirovanie jazyka v sociume, tekste, individual'nom soznanii. Kollektivnaja monografija. Pod obshej redakciej A.A. Zalevskoj. Tver': Tver. gos. un-t, 2018. S. 107-124 (In Russian).

Zolotova N.O. Jadro mental'nogo leksikona cheloveka kak estestvennyj metajazyk [The core of human mental lexicon as natural metalanguage]: Monografija. Tver': Liliya Print, 2005. 204 s. (In Russian)

Karaulov Ju.N., Sorokin Ju.A., Tarasov E.F., Ufimceva N.V., Cherkasova G.A. Russkij asociativnyj slovar' [Russian association dictionary]. M.: IRJa RAN, 1994-1998. (In Russian)

Kashkin V.B. Bytovaja filosofija jazyka i jazykovye kontrasty [Everyday philosophy of language and language contrasts] // Teoreticheskaja i prikladnaja lingvistika. Vyp. 3. Aspekty metakommunikativnoj dejatel'nosti. Voronezh: Voronezhskij gos. teh. un-t, 2002. S. 4-34. (In Russian).

Mjagkova E.Ju. Vnutrennij metajazyk: specifika, funkcii, vozmozhnosti modelirovanija [Inner metalanguage: specifics, functions and modeling potential] // Funkcionirovanie jazyka v sociume, tekste, individual'nom soznanii. Kollektivnaja monografija. Pod obshej redakciej A.A. Zalevskoj. Tver': Tver. gos. un-t, 2018. S. 158-175. (In Russian).

Pjatigorskij A.M. Tri besedy o metateorii soznanija [Three dialogues about metatheory of consciousness] (sovmestno s M.K. Mamardashvili) // Izbrannye trudy. M.: Jazyki slavjanskoj kul'tury, 2005. S. 61-107. (In Russian).

Petrenko V.F. Osnovy psihosemantiki [Introduction to psychosemantics]. M.: Izd-vo Mosk. un-ta, 1997. 400 s. (In Russian)

Slavjanskij asociativnyj slovar': russkij, belorusskij, bolgarskij, ukrainskij [Slavonic association dictionary: Russia, Byelorussian, Bulgarian, Ukrainian] / N.V. Ufimceva, G.A. Cherkasova, Ju.N. Karaulov, E.F. Tarasov. M.: IJa RAN, 2004. 800 s. (In Russian)

Stepanov S.Ju., Semenov I.N. Psihologija refleksii: problemy issledovanija [The philosophy of reflection: research problems] // Voprosy filosofii. № 3.1985. S. 31-40. (In Russian).

Holodnaja M.A. Psihologija intelekta. Paradoksy issledovanija [The philosophy of intelligence. Research paradoxes]. 2-e izd. pererab. i dop. Spb: Piter, 2002. 272 s. (In Russian).

Shigabedinova G.M. Fenomen refleksii: granicy ponjatija [The phenomenon of reflection: concept boundaries] // Vestnik Nizhegorodskogo gosuniversiteta im. N.I. Lobachevskogo, 2014. No 2 (1). S. 415-422. (In Russian).

Jel'konin B.D. Oposredstvovanie. Dejstvie. Razvitie [Mediation. Performance. Development]. Izhevsk: ERGO, 2010. 280 s. (In Russian).

Jepshtejn M. Samoochishhenie. Gipoteza o proishozhdenii kul'tury [Self-purification. Culture origin hypothesis] // Znak probela: O budushhem gumanitarnyh nauk. M.: Novoe literaturnoe obozrenie. 2004. S. 371-395. (In Russian).

Jakobson R.O. Rechevaja komunikacija [Speech communication] // Izbrannye raboty / pod.red. V.A. Zveginceva. M.: Progress, 1985. 455 s. (In Russian)

Kiss G.R., Armstrong C., Milroy R. (1972). The Associative Thesaurus of English. Edinburgh: Univ. of Edinb., MRC Speech and Communication Unit

Flavell J. H. (1976). Metacognitive aspects of problem solving // The nature of intelligence / [ed. L. B. Resnick]. Hillsdale, Ch. 12. P. 231-236.

Wolf Maryanne (2008). Proust and the Squid: The Story and Science of the Reading Brain. Harper Perennial; Reprint edition.

УДК 81.33 DOI 10.30982/2077-5911-2019-42-4-64-77

**КОМБИНИРОВАНИЕ МЕТОДОВ КОРПУСНОЙ ЛИНГВИСТИКИ
И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ
В ИССЛЕДОВАНИИ ТЕРМИНОЛОГИИ**

Коренева Ольга Борисовна,

доцент,

Университет Пабло-де-Олаvide,

Испания, 41013 Севилья,

Карретега-де-Утрера, 1

okoreneva@ugr.es

Одной из целей терминоведения является составление эффективных баз данных для успешной репрезентации и переноса специализированных знаний. Для этого необходимо максимально приблизить организацию таких ресурсов к структуре ментального лексикона человека и углубиться в концептуализацию. Изучение процессов концептуализации на основе текстов хотя и эффективно, но имеет определенные ограничения. Последние нейролингвистические и психоллингвистические исследования свидетельствуют о воплощенном познании или *embodied cognition* и ситуативной когниции или концептуализации. Тексты формулируются с целью определенной коммуникативной стратегии и должны следовать определенным правилам языка. Наряду с человеческой способностью преследования определенной цели и сознательного действия, в сознании человека действуют фундаментальные автоматические механизмы, например, эффект семантического прайминга или предшествования. Таким образом, связь между концептами и семантическая дистанция играют важную роль в формировании знаний и влияют на поведение человека. Цель данного исследования – продемонстрировать совместимость подхода корпусной лингвистики и экспериментальных психоллингвистических методов и доказать естественность и прототипность результатов, полученных в различных языках. Многоязычные данные свидетельствуют об их универсальности и прототипности на уровне области применения терминов. Это дает возможность получения более точных данных о концептуальной системе человека. Данные, полученные в результате корпусного анализа текстов и ассоциативных тестов, дополняют и подтверждают друг друга. Кроме корпусного исследования русской и испанской терминологии, данное исследование также включает и другие психоллингвистические методы, такие как лингвистическое решение. Объектом исследования были понятия области окружающей среды, которые сначала были проанализированы в двуязычном корпусе для установления основных концептов и концептуальных отношений между ними, которые являются типичными для взятой области знания. Взятый подход был применен для реконструкции полного универсального фрейма, который не зависит от определенного языка. Полученные результаты были сопоставлены с данными ассоциативного теста с русскими и испанскими носителями языка. Основной целью исследования была демонстрация эффективности мультидисциплинарного подхода и необходимость комбинированного анализа корпуса и психоллингвистических методов при изучении структур и репрезентации специализированных знаний.

Ключевые слова: основанное на фреймах терминоведение, корпусная лингвистика, экспериментальная психоллингвистика, ассоциативный тест, концептуализация

Введение

Курс, взятый лингвистикой на когнитивные науки, открыл новые возможности для терминоведения, в особенности при изучении эмпирических данных. Контекстуализированные исследования специализированной лексики и соответствующих научных понятий приближает нас к структуре ментального лексикона, а также проливает свет на связь между лингвистической и концептуальной системой. В психолингвистике в большинстве своем изучается общедоступная лексика, тогда как терминам не уделяется надлежащее внимание, а они требуют более глубокого анализа по причине их сложности и динамизма лингвистических и концептуальных репрезентаций.

Как известно, термины являются лингвистичкой репрезентацией специализированных концептов и способны передавать знания. В их изучении необходим когнитивный подход, который позволяет пролить свет на структуру знаний и помогает улучшить терминологические базы данных. Для их улучшения необходимо максимально приблизить их организацию к структуре ментального лексикона. Такие терминологические источники служат усвоению специализированных знаний, что в свою очередь гарантирует терминологический менеджмент и улучшает специализированную коммуникацию.

По словам Маршманн [Marshman 2007: 1], большие коллекции терминов являются полезными для “conceptual analysis, construction of concept systems, formulation of definitions, and establishment of equivalence between terms in different languages (...)”. Благодаря последним компьютерным программам, используемым в области корпусной лингвистики для получения и анализа данных, возможно изучать «поведение» терминов в реальном специализированном контексте, где они и активируются. Кроме того, такие инструменты могут быть использованы при совмещении экспериментальных психолингвистических методов, которые дают дополнительные данные [Tummers et al. 2005].

Данная работа описывает результаты исследований русской и испанской терминологии в области окружающей среды. Исследование комбинирует корпусный анализ и психолингвистические экспериментальные методы. Понятие ВОЛНА было проанализировано в двуязычном корпусе из специализированных текстов с целью установить его базовые дефиниционные параметры и восстановить соответственные концептуальной связи. Полученные данные были сопоставлены с результатами свободного ассоциативного эксперимента (САЭ) и лексического решения (lexical decision-DL).

Основная цель данного исследования – сравнить данные, полученные при анализе корпуса психолингвистического эксперимента, и проверить факт подтверждения результатов одного подхода другим. Необходимо подчеркнуть, что изучение концептуализации с опорой на тексты только частично эффективно. Последние нейролингвистические и психолингвистические исследования свидетельствуют о воплощенном познании или *embodied cognition* [Evans & Green 2006: 27] и ситуативной когниции или концептуализации. Последняя заключается в симуляции события с элементами интроспекции и эмоциями [Barsalou 2009; Niedenthal et al. 2005]. В отличие от текстов, сформулированных под диктовку определенной коммуникативной стратегии, такой прием, как САЭ, отражает также имеющие место в мозгу человека автоматические когнитивные процессы и помогает получить данные об организации ментального лексикона [McEvoy &

Nelson 1982, Wentura & Degner 2010, Shono et al. 2016]. Наряду с человеческой способностью преследования определенной цели и сознательного действия, в сознании человека действуют фундаментальные автоматические механизмы, которые также влияют на процесс формирования концептов. Целью данного исследования является продемонстрировать совместимость подхода корпусной лингвистики и экспериментальных психолингвистических методов и доказать естественность и прототипность результатов, полученных в различных языках. Многоязычные данные свидетельствуют об их универсальности и прототипности на уровне области применения терминов. Это дает возможность получения более точных данных о концептуальной системе человека.

Теория

По мнению Фабер и коллег [Faber et al. 2001], специализированные понятия и знания основываются на общепринятых понятиях и дополняют их. В сравнении с языком общего пользования специализированная лексика отличается меньшей спонтанностью, так как она также является продуктом консенсуса экспертов в определенной области. Бытует мнение, что этот факт делает термины более подходящими для их организации и структурирования, но это далеко от истины. До сих пор отсутствует четкая методология для построения концептуальных систем, несмотря на важность области терминоведения.

Термины являются лингвистическим обозначением специализированных концептов, которые отличаются определенной четкостью, и их источником является специализированный коммуникативный контекст, где они и активируются. От соответственного уровня знаний ремитента и адресата зависит успех коммуникации. В определенном контексте, ассимиляция специализированных знаний, достижения которой стремится отправитель информации, требует дополнительных когнитивных усилий. Если адресаты коммуникации имеют более низкий уровень знаний, чем ремитент, у них только есть возможность получить специализированные знания через понимание текста с более расширенными базовыми концептуальными структурами, достигая таким образом более высокого специализированного уровня.

Когнитивный подход в терминоведении дает принципы методологии и инструменты для более эффективной передачи специализированных знаний. Терминологический менеджмент должен проходить, основываясь на реальных знаниях, и это предпосылка его успеха. Проверкой и демонстрацией его эффективности являются основанные на знаниях терминологические базы данных, которые разработаны таким образом, чтобы облегчить их пользователю способ получения и ассимиляции знаний.

В этом смысле, Терминоведение, основанное на фреймах (ТОФ) [Faber, León Araúz & Prieto Velasco 2009; Faber 2012, 2014] отталкивается от фреймовой семантики Филмора [Fillmore 1982] с целью организации научных понятий и соответствующих терминов во фреймы. Данная теория выражает необходимость выделять специализированные знания их корпуса и восстанавливать концептуальные системы, которые лежат в основе терминов и фразем для их учета в терминологических базах данных.

Учитывая тот факт, что концепты не существуют изолированно, в рамках ТОФ призывается к изучению терминов в их контексте, где и могут определиться их концептуальные отношения. По причине эластичности человеческой категоризации, неиерархические концептуальные отношения, такие как *caused_by*, *result_of*, *affects*, *located_in* и т.д., являются центральными для репрезентации знаний в форме фрейма. Реконструкция концептуальных систем в различных языках помогает распознать спо-

соб, по которому различные сообщества носителей языка концептуализируют одну и ту же реальность и воспринимают различные перспективы ее познания. В многоязычной терминологической работе необходимо установить действующую интерлингвистическую эквивалентность и сформулировать соответствующие дефиниции, которые опираются на объективные знания о понятии.

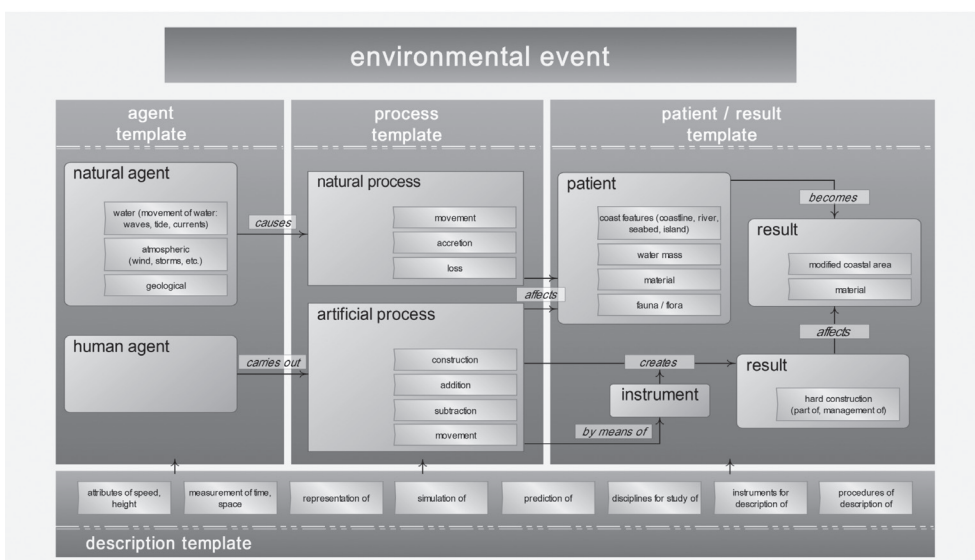
Практическим применением ТОФ является база данных EcoLexicon (ecolexicon.ugr.es), которая выстроена как концептуальная структура области специализированных знаний об окружающей среде. Этот терминологический источник знаний имеет форму тезауруса на 6 языках (испанский, английский, французский, немецкий, греческий и русский). Концепты имеют структуру фрейма, в основе которого лежит процесс, и сконфигурированы в форме события или Environmental Event (далее – EE) [Faber et al. 2006].

Данный подход идет в унисон с теорией о ситуативной концептуализации или симуляции реальности [Barsalou 2003]. В рамках такой репрезентации концепт и его характеристики не воспроизводятся изолированно, а выступают как часть целого события или ситуации. В общем, EE представляет собой прототипную конфигурацию связанных меж собой категорий, субсобытий и процессов, информация о которых была получена из объемных многоязыковых корпусов.

Как можно увидеть, что любой компонент из области окружающей среды и на любом языке может быть частью данного фрейма и его определенной макрокатегории. Таким образом, и как это показано в базе данных EcoLexicon, там можно наблюдать процесс, запущенный агентом, который влияет на пациента с определенным результатом в определенном месте. Периферическая же категория фрейма EE также вмещает элементы, которые описывают, измеряют и поясняют объекты и процессы.

Схема 1.

Environmental Event [Faber et al. 2006]



Такая репрезентация дает полную информацию о каждом концепте, что помогает ассимилировать знания, прибегая к концептуальной системе и уже существующим ранее знаниям пользователя. В этом смысле, структура EcoLexicon все больше приближает нас к организации ментального лексикона человека.

Терминологи, терминографы и лингвисты пришли к консенсу о том, что данные корпуса жизненно необходимы для демонстрации поведения терминов в текстах и дают информацию, которая нужна для методов структурированного терминоведения [Grabar & Zweigenbaum 2004]. Согласно некоторым авторам [Tummers et al. 2005, Gilquin & Gries 2009], корпус является одним из самых необходимых лингвистических ресурсов для анализа лексики, основанного на критерии естественности воспроизведения. С другой стороны, психолингвистические тесты, такие как САЭ, не говоря уже об экспериментах в форме лексического решения, почти не учитываются при их анализе. Упускается из вида тот факт, что при попытке автора следовать коммуникативной стратегии и грамматическим рамкам, которых требует лингвистическая система определенного языка, часть концептуальной информации может быть потеряна [Bradley, Paul & Seeman 2006]. Возникает необходимость дополнять корпусные исследования экспериментальными психолингвистическими данными, достигая таким образом большей естественности и прототипичности. Психолингвисты, в свою очередь, также призывают привлекать новые лексические ресурсы, а не пользоваться только ассоциативными списками слов как материалом для своих экспериментов [McNamara 2005].

Некоторые исследования доказывают, что маленькие дети прибегают к ассоциативным связям для реализации задачи лексического решения (слово/псевдослово). И только при достижении ими приблизительно 9 лет они пользуются таксономическими связями [Hills et al. 2010; Macizo et al. 2000]. Барсалу [Barsalou 2008: 24] добавляет, что ассоциативный и экспериментальный процессы протекают параллельно, и их содержание соответствует друг другу. По этой причине в данном исследовании особое значение придавалось применению психолингвистических и корпусных методов.

Другие психолингвистические исследования [Barsalou 2003, Barsalou 2010, Kiefer & Barsalou 2013, Barsalou 2016, Barsalou & Wiemer-Hastings 2015] показали, что экспериментальная методология дополняет и проверяет данные, свидетельствующие об организации человеческой концептуальной системы. Задача, которая решается в САЭ, «used in everyday activities as a means for collecting thoughts» [Nelson et al. 2000:887]. Психолингвистическое экспериментальное исследование было разработано с целью получения доступа к лексике при использовании эффекта семантического прайминга. Данный эффект является основным механизмом воспроизведения понятий и слов в памяти [McNamara 2005]. Он же является мотором действия ассоциативного теста и задач лексического решения, которые могут позволить получить свободный автоматический доступ к специализированному ментальному лексикону и к концептуальным структурам знаний респондентов. По этой причине в исследовании использовался именно этот экспериментальный метод, который помогает получить максимум информации о структуре ментального лексикона человека и организовать должным образом терминологические базы данных для облегчения доступа и использования специализированных знаний со стороны пользователей. Данное исследование показало, что при концептуализации понятий человеком используется большое количество репрезентаций, и оно мотивировано ассоциацией слов.

Как известно, САЭ заключается в задаче записать его участниками все пришедшие на ум слова в ответ на указанное ключевое слово. Хотя Нельсон и коллеги [Nelson et al. 2000] считают, что САЭ более точный, когда анализируются два первых воспроизведенных в ответ на ключевой стимул слова, было принято решение применить продолженный АЭ без ограничения времени и количества ответов с целью учета всех естественных реакций в ответ на запрос и исключения возможной манипуляции [Gilquin & Gries 2009]. Хотя свободный АЭ и имеет определенный риск интерференций, таких, как цепная реакция и помехи в воспроизведении (*chaining, retrieval inhibition*) [McEvoy & Nelson 1982], но именно эти характеристики помогают сравнить результаты АЭ с корпусными исследованиями.

В этом случае, полученные в АЭ ответы участников на стимул *волна* (в водной среде) сравнивались с данными корпуса, посвященного этому понятию, как по теме океанологии, так и состоящего из текстов, просто содержащих это слово. Таким образом, были также получены два типа ответов, данные разными группами участников (неспециалистами, полуспециалистами и экспертами в океанографии), которые отличались друг от друга разными уровнями знаний в соответствующей области. Данный подход позволил идентифицировать самые сильные ассоциации в каждой группе и распознать семантическую зависимость между терминами.

Речь идет о когнитии, ориентированной на определенную цель (*goal-oriented cognition*) [Kiefer & Barsalou 2013, Pezzulo, Barsalou, Cangelosi, Fischer & McRae 2011], результатом которой являются естественные ответы на стимул ВОЛНА. Выбор стимула для нашего исследования был продиктован тем, что понятие 'волна'/ola является понятным для двух групп участников эксперимента, т.к. слово *волна* принадлежит как к языку общего пользования, так и к специализированной лексике. Любой из субъектов понимает этот концепт в зависимости от уровня своих знаний. Разница будет проявляться в манере понимания концепта ВОЛНА, т.е. в типе и количестве ассоциированных с ним концептов в ментальном лексиконе участника. Это понятие также было включено в список стимулов, использованных при задаче лексического решения.

Как известно, одна из классических форм исследования эффекта прайминг состоит в узнавании слова или псевдослова – лексическое решение (*lexical decision – DL*), когда участнику показывают цепочку букв (целевое слово). Перед ней может стоять стимул предшествования, который может быть или не быть семантически связанным с целевым словом. В данном исследовании были использованы как связанные, так и не связанные пары слов, первые из которых являлись терминами и были взяты из базы данных EcolExicon. Насколько известно, термины в качестве стимулов для DL были использованы здесь впервые.

Материалы и участники

В лексическом анализе был применена комбинация подходов *top-down* (анализ дефиниций) и *bottom-up* (корпусный анализ). После выделения терминов выстраивается специфичный для области знания фрейм.

Для целей данного исследования понятия ВОЛНА был собран двуязычный корпус из испанских и русских текстов (приблизительно 20000 слов в каждом). *Волна/ola* встречалась как в текстах с общей тематикой, так и в специализированных текстах, где это слово превращалось в термин. Таким образом, уровень специализации зависел от типа текста, в котором встречалось понятие. Тексты были взяты из интернета и отобраны с учетом критериев надежности источников, свежести публикации, типа

текста, его происхождения и географической важности [Tercedor & López-Rodríguez 2008].

Источниками большинства текстов были интернет-страницы правительственных и учебных учреждений, которые предлагали обучение или курсы по океанографии. Корпус также включал статьи с исследованиями и общеобразовательные тексты. Русские тексты происходили из России и бывших республик, где русский язык все еще является официальным языком. Источниками испанских текстов были сайты из Испании и Латинской Америки. Приблизительно 50% текстов в каждом языке не были специализированными. Из этих 50% половина были «полуспециализированными», а другая половина имела высокий уровень специализации.

Корпусный анализ был проведен с помощью программы WordSmith Tools и состоял в выделении линий конкордансов. Таким образом, можно наблюдать поведение терминов в контексте на основе частей текста определенной длины. Также были получены списки слов по их частотности, что помогло выявить самые важные концепты для данной области знания. Слова частотного списка были лематизированы, из них были удалены высокочастотные, малозначимые слова. Полученные ключевые понятия были организованы в общий фрейм EE, что помогло установить основные связи между активированными концептами.

В АЭ участвовали 72 человека (36 испанцев и 36 русских). В соответствии с инструкцией на их родном языке, им надо было записать все слова, пришедшие им на ум в ответ на стимул ВОЛНА (в водной среде). Время и количество слов не были ограничены, ошибки не учитывались и были включены все части речи. При подаче информации о типе волны в водной среде участники были помещены в ситуацию контекста океанографии, т.к. феномен волны имеет место также и в других областях знаний. Информанты участвовали в эксперименте добровольно, бесплатно и их ответы оставались анонимными. Тем не менее, перед экспериментом все участники заполнили документ, где они указали свой возраст, пол, родной язык и степень его владения (по шкале от 1 до 10), страну, профессию и уровень образования.

В соответствии с текстами каждого уровня из корпусного исследования 18 участников не были экспертами в океанологии, 9 были полужэкспертами и 9 специалистами. Остальные характеристики и условия эксперимента были максимально приближены для всех участников.

Неспециалистами (18 в каждом языке) были студенты в возрасте от 19 до 29 лет (средний возраст M~22), учащиеся по обмену в Гранадском университете Испании. Причиной выбора студентов в качестве участников эксперимента стало предназначение части корпусных текстов для обучения в средних и высших учебных заведениях.

Полуспециалисты (9 в каждом языке) в возрасте 24-65 лет (M~46) имели законченное высшее образование. Специалисты (9 в каждом языке) в возрасте 26-66 лет (M~41) были экспертами в метеорологии, инженерном деле, физике, гидрологии или других областях, связанных с окружающей средой, и работали в области океанографии. Контакт с этими участниками был налажен через Институт Океанологии им. Шершова в Москве и Центр Океанологии города Малаги.

Русская группа респондентов состояла из 20 женщин и 16 мужчин, в испанской было 19 женщин и 17 мужчин: в итоге 39 женщин и 33 мужчин.

В экспериментальной части DL добровольно приняли участие 30 взрослых испанцев. По причине языковой универсальности фреймов ТОФ было принято решение про-

вести эту часть эксперимента только с испанскими участниками. Они были разделены на 2 группы: одни принадлежали к группе специалистов в океанографии (14) и другие были неспециалисты с высшим образованием (16). Все специалисты были исследователями из Центра океанографии в Кадисе (8 женщин и 6 мужчин среднего возраста $M = 45.29$ лет). У всех был большой опыт работы в области океанографии ($M = 17.1$ лет).

Неспециалистами были учителя начальных и старших классов средней школы "Colegio María Inmaculada" города Сафра. Это были 13 женщин и 3 мужчины среднего возраста (41.8 лет). Обе группы были похожи по возрасту; их опыт работы преподавания был также достаточно большим ($M = 14.4$ лет). Все участники имели нормальное или откорректированное зрение.

Процедура проведения АТ

Продолженный ассоциативный эксперимент был проведен в два захода в зависимости от языка. Всех участников попросили записать отдельные слова (не предложения), которые всплывали в их сознании и памяти при упоминании понятия ВОЛНА (в водной среде). Протокол исследования был заимствован из Free associated norms [Nelson et al. 1998a] (<http://w3.usf.edu/FreeAssociation/Intro.html>). Все инструкции были даны на родном языке участников для усиления активации их собственного языка, так как лингвистические формы открывают доступ к концептуальной информации [Santos et al. 2011: 107]. Продолжительность эксперимента не превышала 15 минут. Участники не были проинформированы заранее о целях эксперимента для исключения влияния такой информации на их ответы и достижения спонтанной реакции.

Ответы участников в своем большинстве состояли из имен существительных, глаголов и имен прилагательных, которые были лематизированы (объединены по корневому признаку), так же, как и слова, полученные из двуязычного корпуса. Фразеологические единицы были разделены, и каждая из них была учтена отдельно. Все повторения у того же самого участника учитывались как новые слова, так как этот факт свидетельствует об усиленной концептуальной связи. Ушедшее на ответы время колебалось от 5 до 10 минут. Количество полученных слов в каждом языке было следующим: 444 (испанский) и 408 (русский). Среднее количество полученных от участников слов было $M \sim 12$ (испанский) и $M \sim 11$ (русский).

Результаты были проверены, лематизированы и переведены вручную в электронный формат для их анализа с помощью программы WordSmith Tools и получения частотного списка.

Процедура проведения DL

Участники сидели на стуле на дистанции 60 см от экрана ноутбука, на клавиатуре которого были приклеены этикетки со словами SÍ и NO для выполнения задачи лексического решения. Программой эксперимента была E-Studio (E-Prime 2.0 Ref. 2.0.10.242 Copyright©1996-2012 Psychology Software Tool). Его результаты были проанализированы с помощью программы Statistica 8. Основными стали 8 концептов, выделенные из EcoLexicon, и что на русском языке означало бы: *аквифер, риф, русло, гласиаль, снег, прилив, землетрясение и ветер*. 2 концепта для тренировки были: *испарение и климат*. Все стимулы были уравновешены по их частотности по списку SUBTLEX [Cuetos, González-Nosti, Barbón & Brysbaert 2011], по количеству букв и степени специализации, где специализированные концепты не встречались в SUBTLEX. Был также достигнут баланс концептуальных отношений с их стимулами предшествования и отношениями между парами (связанные или несвязанные). Для каждого из 8 концептов

из базы данных было получено 142 ассоциации для использования в эксперименте. Для дополнения материалов эксперимента было взято 71 слово, значения которых не были связаны с выбранными понятиями, а также 72 псевдослова. В дальнейшем эксперимент был организован с учетом рекомендаций МакНамара и коротким реакционным временем SOA 300 мс [McNamara 2005].

Результаты исследований и обсуждение

Анализ дефиниций и конкордансов

Анализ дефиниций понятия ВОЛНА в двух языках показал наличие крайне ограниченной концептуальной информации и только центральных концептуальных связей области знаний. Дефиниция испанского словаря *Diccionario de la Real Academia Española* содержала малое количество концептуальных связей. Похожую информацию дал также Толковый словарь Дмитриева: [is_a], [located_in] и [caused_by].

Хотя анализ дефиниций из словарей и способствует установлению самых центральных концептуальных связей в двух языках, необходимо больше информации для восстановления всех макрокатегорий прототипного для области окружающей среды и для получения более широкого представления об изучаемом сегменте специализированной области. Такие данные были получены при корпусном анализе.

Испанские конкордансы показали тот факт, что ВОЛНА концептуализирована в качестве объекта, на который действует агент *viento* (ветер) или *tormenta* (шторм) в месте *océano* (океан) или *superficie* (поверхность). Также видно присутствие процесса, который состоит в движении *movimiento* с атрибутом *velocidad* (скорость) или *longitud* (длина). Здесь видно присутствие начальной фазы *formación* (генерация); волна влияет на пациента *playa* (пляж); и активирует другой процесс *erosión marina* (морская эрозия). Также упоминается одна из частей волны – *cresta* (гребень).

Русские конкордансы также показали наличие макрокатегорий события ЕЕ и активацию тех же концептуальных связей, что и в испанском языке: *location_of* – море и поверхность океана; *agent_of* – ветровые волны, шторм и приливные волны. Упоминаются такие типичные атрибуты волны, как *скорость*, *период* и *длина*, а также ее части – *гребень* или такие фазы, как *образование*. Процесс волны выражается в результате действия волны – *абразия*, пациентом которого является *побережье* с соответствующей связью *affected_by*.

В итоге, в соответствии с событием ЕЕ в двух языках самыми близко связанными с понятием ВОЛНА концептами являются следующие: ее агент (*ветер*, *прилив*, *шторм* и т.д.), которые активируют концептуальные связи *caused_by*; с пациентами (*побережье*, *пляж*, *море*, *поверхность* и т.д.), а те, в свою очередь, активируют *affected_by*; их результат (*эрозия*, *прилив*) указывают на связи *result_of*; на месте (*море* или *океан*) с соответствующим концептуальным отношением *located_in*. Также важны описатели волны, такие как *амплитуда*, *период* и *длина* (*attribute_of*). Присутствие концептов *колебание*, *движение*, *генерация* и т.д. показывает, что волна может представлять собой *процесс*.

Благодаря частотному списку, полученному в результате анализа корпуса, стало возможным утверждать важность только что выявленных ключевых концептов для двух языков.

Анализ частотности

Представленные данные о частотности указывают на термины, полученные из двуязычного корпуса, и подчеркивают важность элементов, принадлежащих к макрокатегориям фрейма ЕЕ. Терминами с самой высокой частотностью являются: *море*, *океан*,

поверхность и указывают на связь *location_of*. Другие высокочастотные термины – это *прилив* и *ветер*, которые являются агентами понятия *побережье*, *пляж* и оказываются его пациентами. Частыми примерами из корпуса оказываются также *движение* и *эрозия*, которые отражают концептуализацию понятия ВОЛНА как процесса с его атрибутами: длиной, скоростью, периодом и т.д. Кроме того, частотность терминов в обоих языках показала существенную степень совпадения содержания и их ранкинга (63 %).

Результаты АЭ

Ответы в АЭ явственно совпали с ключевыми концептами, принадлежащими к области нашего исследования. Кроме того, можно было наблюдать совпадение концептуальных связей, присутствующих в корпусе и в реакциях в АЭ на стимул ВОЛНА/OLA в русском и испанском языках.

Самыми частыми реакциями участников были (также в переводе на русский): *море*, *океан*, *ветер*, *поверхность*, *шторм*, *прилив*, *волнение*, *движение*, *период*, *длина*, *пляж*, *гребень* и т.д. Таким образом, можно распознать наличие всех макрокатегорий динамичного, прототипичного и независимого от языка фрейма ЕЕ.

Многие термины повторяются (52%), хотя их положение в таблице отличается друг от друга. Много слов совпадает по ранкингу в корпусе и тексте (55%).

Если учитывать макрокатегории ЕЕ, можно утверждать, что в результатах исследования видно присутствие почти только их ключевых элементов среди самых часто упоминаемых как в корпусе, так и в ответах в АЭ. Тогда как неспециалисты включали в свои ответы также элементы интроспекции и эмоций; в то время как, благодаря своему уровню знаний, специалисты выдали большее количество терминов. Это доказывает присутствие всех макрокатегорий ЕЕ и глубину и объемность специализированных знаний.

Результаты DL

Результаты данной части исследования соответствовали ожиданиям и доказали сформулированные выше предположения относительно работы памяти и ее структуры. Хотя общее время ответов было одинаково и прайминг ускорял ответы обеих групп, специалисты показали меньшее количество ошибок, отвечая на задачу с более техническими стимулами. В целом, технический уровень терминов замедлял ответы обеих групп. Эффект предшествования составлял преимущество по сравнению с несвязанными друг с другом семантическими парами или парами с псевдословом, что доказывает конструкцию человеческой памяти в форме сетей, где активация передается автоматически от одного ее звена к другому. Близкие результаты обеих групп также доказывают определенную степень соответствия специализированных знаний с общедоступными понятиями.

Организация эксперимента на основе структуры фреймов и его результаты также доказывают приемлемость данной концептуальной структуры для реконструкции архитектуры специализированных знаний. Был продемонстрирован также успех использования корпусных ресурсов в качестве психолингвистического экспериментального материала.

Выводы

Результаты данного исследования показывают высокую степень соответствия между концептуальными связями, полученными из корпусного анализа и ответов на АС и DL. Кроме того, присутствие и правильность ключевых концептов ЕЕ было доказано результатами всех частей исследования. Оба подхода дают естественные и репрезентативные данные. Полученные лексические данные первых двух частей исследования

были проанализированы с помощью одной и той же программы лексического анализа. Частотность выделенных терминов доказала концептуализацию понятия ВОЛНА как процесс в форме события, которое выражает динамизм специализированных знаний. А последующие экспериментальные исследования эмпирически доказали приемлемость его структуры и ее функциональности в человеческой памяти.

Можно сделать глобальный вывод, что выделение специализированных понятий и их организация в динамичный, прототипный, универсальный концептуальный фрейм вносит вклад в структурирование и репрезентацию научных знаний в многоязычных базах данных. Данное исследование успешно совмещает методы корпусной лингвистики и экспериментальной психолингвистики и представляет собой лингвистический подход, который необходимо учитывать. Подобные междисциплинарные исследования позволяют дополнять данные анализа текстов как результат сознательной умственной деятельности с помощью экспериментальных данных, полученных в результате работы автоматических мыслительных механизмов. Как можно было убедиться, корпус также представляет собой дополнительный лексический ресурс для экспериментальной психолингвистики. Комбинирование этих методологий позволяет провести более глубокий анализ структуры специализированного ментального лексикона и когнитивных процессов, лежащих в его основе. Более обширное понимание функций памяти и концептуальной организации человека помогает улучшить репрезентацию и передачу специализированных знаний пользователям терминологических источников.

Литература / References

Barsalou, L.W. (2009). Simulation, situated conceptualization, and prediction. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London: Biological Sciences* 364, 1281-1289.

Barsalou, L.W. (2008). Grounding symbolic operations in the brain's modal systems. In G. R. Semin & E. R. Smith (eds.), *Embodied grounding: Social, cognitive, affective, and neuroscientific approaches*, 9-42. New York: Cambridge University Press.

Barsalou, L.W. (2003). Situated simulation in the human conceptual system, *Language and Cognitive Processes* 18, 513-562.

Barsalou, L.W. (2010). Ad hoc categories. En Hogan, P.C. (ed.) *The Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences*, 87-88. Cambridge University Press: New York.

Barsalou, L.W. (2016). Situated conceptualization offers a theoretical account of social priming. *Current Opinion in Psychology* 12, 6-11.

Barsalou, L.W. & Wiemer-Hastings, K. (2015). Situating abstract concepts. En D. Pecher & R. A. Zwaan (eds.) *Grounding Cognition: The Role of Perception and Action in Memory, Language, and Thinking*, 129-163. Cambridge University Press: Cambridge.

Barsalou, L.W., Breazeal, C., & Smith, L.B. (2007). Cognition as coordinated non-cognition. *Cogn. Process* 8, 79-91.

Collins English Dictionary [Electronic source] URL: (<http://www.collinsdictionary.com/dictionary/english/wave>) (retrieval date: 15.11.2019).

Cuetos, F., González-Nosti, M., Barbón, A. & Brysbaert, M. (2011). SUBLEX-ESP: Spanish word frequencies based on film subtitles. *Psicológica* 32(2), 133-143.

Faber, P. (2014). Frames as a framework for terminology. En H. Kockaert & F. Steurs (eds.) *Handbook of Terminology*, 14-33. Amsterdam/Filadelfia: John Benjamins.

Faber, P. (ed.). (2012). *A Cognitive Linguistics View of Terminology and Specialized Language*. Berlin, Boston: De Gruyter Mouton.

Faber, P. (2011). The dynamics of specialized knowledge representation: simulational reconstruction or the perception-action interface. *Terminology* 17 (1), 9-29.

Faber, P., Montero Martínez, S., Castro Prieto, M. R., Senso Ruiz, J., Prieto Velasco, J.A., León Araúz, P., Márquez Linares, C. F. & Vega Expósito, M. (2006). Process-oriented terminology management in the domain of Coastal Engineering. *Terminology* 12 (2), 189-213.

Faber, P., López Rodríguez, C.I. & Tercedor, M. (2001). Utilización de técnicas de corpus en la representación del conocimiento médico. *Terminology* 7, no. 2: 167-197.

Fillmore, C.J. (1982). Frame Semantics, in *Linguistics in the Morning Calm*, The Linguistic Society of Korea, Seoul: Hanshin, 111-137.

Fitzpatrick, T. & Izura, C. (2011). *Studies in Second Language Acquisition* 33, 373-398.

Guilquin, G. & Gries, S.T. (2009). Corpora and experimental methods: A state-of-the-art review. *Corpus Linguistics and Linguistics Theory* 5-1, 1-26.

Grabar, N. & Zweigenbaum, P. (2004). Lexically-based terminology structuring. *Terminology* 10:1, 23-53.

Hills, T. T., Maouene, J., Riordan, B. & Smith, L.B. (2010). The associative structure of language: Contextual diversity in early word learning. *Journal of Memory and Language*, 63, 259-273.

Kiefer, M. & Barsalou, L.W. (2013). Grounding the human conceptual system in perception, action, and internal states. En W. Prinz, M. Beisert, & A. Herwig (eds.) *Action Science: Foundations of an Emerging Discipline*, 381-407. MIT Press: Cambridge, MA.

Macizo, P., Gómez-Ariza, C.J. & Bajo, M.T. (2000). Associative norms of 58 Spanish words for children from 8 to 13 years old. *Psicológica*, 21, 287-300.

Marshman, E. (2007). Towards strategies for processing relationships between multiple relation participants in knowledge patterns. *Terminology* 13:1, 1-34.

McEvoy, C.L. & Nelson, D.L. (1982). Category Name and Instance Norms for 106 Categories of Varios Sizes. *The American Journal of Psychology*, 95: 4, 581-634.

Nelson, D.L., McEvoy, C.L. & Dennis, S. (2000). What is free association and what does it measure? *Memory & Cognition*, 28 (6), 887-899.

Nelson, D.L., McEvoy, C.L. & Schreiber, T. (1998). The University of South Florida Word association, rhyme, and Word fragment norms. [Electronic source]. URL: <http://www.usf.edu/Free.Association/> (retrieval date: 15.10.2019).

Nelson, D.L., McKinney, V. M., Gee, N. R. & Janczura, G.A. (1998). Interpreting the influence of implicit and explicit representations. *Psychological Review*, 99, 322-348.

Niedenthal, P., Barsalou, L.W., Winkielman, P., Krauth-Gruber, S. & Ric, F. (2005). Embodiment in attitudes, social perception, and emotion. *Personality and Social Psychology Review* 9, 184-211. doi:10.1207/s15327957pspr0903_1.

Pezzulo, G., Barsalou, L.W., Cangelosi, A., Fischer, M.H., McRae, K. & Spivey, M.J. (2013). Computational Grounded Cognition: a new alliance between grounded cognition and computational modeling. *Frontiers in psychology* 3, 612. doi:10.3389/fpsyg.2012.00612.

Santos, A., Chaigneau, S.E., Simmons, W.K. & Barsalou, L.W. (2011). Property generation reflects word association and situated simulation. *Language and Cognition* 3-1, 89-119.

Simmons, W.K., Hamann, S.B., Harenski, C.L., Xiaoping, P.Hu. & Barsalou, L.W. (2008). fMRI evidence for word association and situated simulation in conceptual processing. *Journal of Physiology-Paris* 102, 106-119.

Shono, Yusuke, Ames, Susan L. & Stacy, Alan W. (2016). Evaluation of Internal Validity Using Modern Test Theory: Application to Word Association. *Psychological Assessment* 28 (2), 194-204. doi: 10.1037/pas0000175.

Tercedor Sánchez, M.I. & López-Rodríguez, C.I. (2008). Integrating corpus data in dynamic knowledge bases. *Terminology* 14 (2), 159-182.

Tolkovyj slovar' Dmitrieva [Dmitriev Meaning Dictionary]. [Electronic source]. URL: http://onlineslovari.com/tolkovyiy_slovar_dmitrieva/, (retrieval date: 15.10.2019).

Tummers, J., Heylen, K. & Geeraerts, D. (2005). Usage-based approaches in Cognitive Linguistics: A technical state of the art. *Corpus Linguistics and Linguistic Theory* 1 (2), 225-261.

Wentura, D. & Degner, J. (2010). A practical guide to sequential priming and related tasks. *Handbook of implicit social cognition: measurement, theory and applications*. New York: Guilford Press.

COMBINING CORPUS LINGUISTICS METHODS AND EXPERIMENTAL PSYCHOLINGUISTICS IN THE TERMINOLOGY STUDY

Olga B. Koreneva,

PhD, Associated professor, Universidad Pablo de Olavide
Ctra. de Utrera, 1, 41013 Sevilla, Spain
okoreneva@ugr.es

One of the main objectives of Terminology is the compilation of effective databases for the successful representation and transmission of specialized knowledge. Therefore, it is necessary to bring the organization of such resources as close to the human mental lexicon structure as possible and to delve into conceptualization. Although the text-based studies of the process of conceptualization are effective, they have certain limitations. Recent neuro-linguistic and psycholinguistic studies highlight the existence of embodied cognition and situational cognition or conceptualization. Texts are created with a specific communication strategy and must follow certain language specific rules. Alongside the human ability to pursue a specific goal and to act consciously, fundamental automatic mechanisms (semantic priming) which also participate in the conceptualization of the reality, operate in the human mind and affect human behavior. The purpose of this study was to demonstrate the compatibility of the corpus linguistics approach and experimental psycholinguistic methods and to prove the prototypical naturalness of the results obtained in different languages. Multilingual data speaks for their universality and prototypicality at the terminological level. This makes it possible to obtain more accurate data about the human conceptual system. The data obtained as a result of corpus analysis and associative

tests complement and validate each other providing more reliability. The present terminology study in Russian and Spanish combines the analysis of the corpus and psycholinguistic methods. Some environmental concepts were analyzed in a bilingual corpus to establish the basic concepts and the relationships between the concepts typical for a given specific field of knowledge. The taken approach was used to reconstruct a complete universal frame that does not depend on a specific language. The results were compared with the data of the associative test with Russian and Spanish native speakers and with the results of the lexical decision with Spanish native speakers. The main objective of the study was to demonstrate the effectiveness of the multidisciplinary approach and the need to combine corpus analysis and psycholinguistic methods to study structures and the representation of specialized knowledge.

Keywords: Frame based terminology, corpus linguistics, experimental psycholinguistics, word association test, conceptualization

УДК 81.13 DOI 10.30982/2077-5911-2019-42-4-78-93

ИНФОРМАЦИОННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И КОГНИТИВНОЕ РАЗВИТИЕ: ВЗГЛЯД С ЭКОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ПОЗИЦИЙ

Кравченко Александр Владимирович,
профессор кафедры английской филологии ИГУ,
664025 Иркутск, ул. Ленина, 8.
sashakr@hotmail.com

Несмотря на распространенное мнение революция в области информационных технологий, по-видимому, не способствует когнитивному развитию человека. За последние двадцать пять лет общий уровень интеллекта молодых людей, проявляющийся в уровне функциональной грамотности, неуклонно снижается. Выдвигается предположение, что между информатизацией общества – особенно в сфере образования – и затрудненным когнитивным развитием молодежи существует причинно-следственная связь. Наблюдаемый негативный эффект объясняется глубоким непониманием природы и роли, с одной стороны, языка как экологической ниши человека, а с другой стороны, информации и информационных технологий как части этой ниши. Язык не является инструментом для кодирования репрезентаций объективной реальности, обработка которых, в соответствии с распространенным взглядом, составляет суть человеческой когниции; язык – это реляционная область взаимодействий, которые обеспечивают единство общества как живой (когнитивной) системы. Как эволюционное развитие биологической функции наших органов чувств, языковой семиозис радикально усиливает способность человека приспосабливаться к окружающему миру, учитывая в своих взаимодействиях с ним аспекты среды, не данные в восприятии. Как консенсуальная область второго порядка, язык создает биологическую основу для развития абстрактного мышления, которое усиливается с появлением письменности. Когнитивная динамика письма как операций над абстракциями второго порядка (абстракциями от абстракций – естественноречевых знаков) ведет к формированию нового способа мышления. Порождаемая информационными технологиями виртуальная реальность лишает молодых людей важнейшего для их когнитивного развития опыта операций над абстракциями, понижая способность действовать значимо в реляционной области языковых взаимодействий. Так два мифа – языковой и информационный – приводят к когнитивной аберрации, влияющей на когнитивное развитие человека в онто- и филогенезе.

Ключевые слова: образование, когниция, объективный реализм, репрезентационализм, холизм, языковой семиозис, живые системы, абстрактное мышление

Тревожная тенденция

В когнитивной науке мейнстрима под когницией принято понимать обработку информации, поэтому достижения в области так называемых «информационных технологий» рассматриваются как создание условий для более высокого когнитивного развития человека – как на уровне индивида, так и на уровне социума. А поскольку когнитивное развитие индивида в современном обществе обычно связывают с задача-

ми, которые решает принятая в этом обществе образовательная система, школа и вуз становятся главными полигонами испытания информационных технологий [Аксюхин, Вицен, Мекшенева 2009].

Стало модным говорить о «новых видах грамотности» [Miners, Pascopella 2007], определяемых навыками использования информационных технологий, когда предпочтение отдается скорости мультимодального доступа к различного вида данным нежели медленной мономодальной обработке «вышедших из моды» печатных текстов. Как следствие, наблюдается уже начавшийся и все ускоряющийся процесс ухода культуры чтения и письма из общественной жизненной практики. И хотя многие не видят в этом ничего страшного, уже раздаются голоса, предупреждающие о серьезных последствиях недооценки роли письма как культурного феномена в когнитивном развитии человека [Cunningham, Stanovich 2001; Friesen 2014].

В основе идеологии современного образования лежит взгляд на информацию как обладающий ценностью предмет, который мы приобретаем для удовлетворения своих нужд, при этом благодаря компьютерным технологиям научение становится приобретением информации «по щелчку», и идеологи информатизации образовательного процесса настаивают на том, что такая информатизация – ключ к решению большинства, если не всех образовательных проблем (см. [Роберт 2005; Сысоев 2013] и мн. др.). Однако несмотря на то что информационные технологии во многом и существенным образом изменили человеческую практику, не только «высокий» уровень когнитивного развития человека продолжает оставаться по-прежнему ускользающей мечтой, но даже общий уровень интеллекта у родившихся в «информационную эпоху» выпускников школ и вузов, судя по всему, неуклонно снижается [Romano 2005], сопровождаясь быстрым ростом функциональной неграмотности – неспособностью осмысленно видоизменять свое поведение как члена общества при взаимодействии с текстами как культурными артефактами [Kravchenko 2009]. Так, проведенная в 2003 г. Департаментом образования США оценка показала, что у 14% взрослого населения уровень грамотности «ниже базового», т. е. они не в состоянии прочесть и адекватно понять короткие неспециальные прозаические тексты, а среди выпускников колледжа в 2003 г. лишь 31% оказались функционально грамотными (что на 10% ниже уровня 1992 г.), при этом 14% не смогли подняться выше базового уровня [NAAL 2003]. Проведенный в том же году аналогичный срез среди учащихся 8–9 классов в российских общеобразовательных школах показал, что только немногим более одной трети из них достигли определенного порогового уровня владения навыками чтения, а из этой трети лишь 25% могли выполнить задания «продвинутого уровня», включая устное и письменное обобщение различных частей текста [Чепалов 2016]. Лишь 2% учащихся показали уровень грамотности, достаточный для чтения и понимания сложных текстов, проведения их анализа, формулирования гипотез и выводов [Вершловский, Матюшкина 2007].

Факты подобного рода наводят на мысль о возможной причинно-следственной связи между «информатизацией» общества (особенно в сфере образования) и тем, что многим молодым людям не удастся развить в себе когнитивные способности, без которых невозможно стать функционально интегрированным (зрелым) членом общества. В результате меняется отношение к образованию как ценности, как к чему-то, что способно дать молодому человеку преимущества при интегрировании в социальную среду, повышая его адаптивную способность – и, соответственно, качество жизни [Kravchenko, Payunena 2017].

Не ставя под сомнение утилитарную ценность компьютерных технологий, используемых в повседневной жизни, я, тем не менее, хочу выразить сомнения в том, что их интенсивное внедрение в образовательный процесс способствует усиленному когнитивному развитию и лучшей адаптации молодого индивида к той биосоциокультурной среде, без и вне которой невозможно нормальное функционирование человека как живой системы, образующей с этой средой единое целое. Это сомнение вызвано, с одной стороны, наблюдаемым в современном обществе непониманием того, что из себя представляет среда, в которой происходит развитие и становление человека и общества как живых (когнитивных) систем, а с другой стороны, непониманием того, какую роль «информационные технологии» на самом деле играют в организации осмысленных взаимодействий индивида со средой, задавая экзистенциальную траекторию его развития как когнитивной системы и тем самым влияя на общие свойства социума как когнитивной системы более высокого уровня организации. На этих двух аспектах проблемы я и хочу остановиться более подробно.

Язык как среда: системный подход к экологии человека

Официальная идеология образования зиждется на двух освященных временем и традицией доктринах, философской и языковедческой. В первом случае речь идет о философии «объективного реализма», продолжающей рационалистическое наследие Декарта, разделившего мир на познающий субъект и объективную реальность, существующую независимо от этого субъекта. Суть познания в этом случае состоит в «верном отражении» в сознании «объективной картины мира», при этом не принято заострять внимание на том, что наука пока не имеет ответа на вопрос, что такое сознание, а всякая картина, какими бы средствами она ни рисовалась, по определению не может не быть субъективной. Во втором случае речь идет о так называемой инструментальной (репрезентативной) функции языка в рамках кодовой модели языковой коммуникации. В этой модели язык является знаковой системой, или кодом, служащим для выражения мыслей (ментальных репрезентаций действительности), которыми люди обмениваются в процессе коммуникации. И в этом случае также остаются без ответа вопросы о том, что такое мысль, что такое ментальные репрезентации и как осуществляется их «кодирование» в языковых знаках, а также зачем людям нужно «обмениваться» мыслями. Несмотря на то что несостоятельность этих доктрин давно и убедительно показана [Harris 1981; Varela, Thompson, Rosch 1991], система образования упорно продолжает прививать учащимся дуалистичный взгляд на мир и свое место в нем: вот здесь – я, а вон там – объективная реальность, «напичканная» информацией, которая мне может пригодиться; для этого надо верно отобразить эту реальность («извлечь информацию»), тем самым познав ее, и выразить (репрезентировать) результат моего познания в языке, который в этом случае становится депозитарием знаний, существующих независимо от познающего субъекта – например, в виде различного рода текстов, откуда эти знания впоследствии можно «извлечь».

Информационные технологии принято считать эффективным инструментом «извлечения» и «передачи» информации, изначально существующей «где-то там», а впоследствии начинающей циркулировать в виде различных материальных кодов, которыми пользуется данное сообщество. Однако, как подчеркивал академик Вернадский, человек, как и все живое, «не является самодовлеющим, независимым от окружающей среды природным объектом. ...Неразрывность живого организма с окружающей сре-

дой не может сейчас возбуждать сомнений у современного натуралиста» [Вернадский 1989: 180]. Именно потому, что организм и среда, в которой организм способен действовать значимо для самого себя, образуют системное единство, нельзя понять одно в отрыве от другого [Järvillehto 1998]. Актуальность этого тезиса сегодня лишь возрастает – особенно в контексте того глубокого кризиса, в котором уже не одно десятилетие пребывает лингвистика как наука [Кошелев 2013].

Структурализм как метод изучения языка «в себе и для себя» давно себя исчерпал [Живов, Тимберлейк 1997; Кравченко 2016а], обнаружив неспособность приблизить нас к пониманию феномена человечности и его определяющей черты – разумности – в различных ее проявлениях. Но и пришедшая ей на смену когнитивная парадигма, оформившаяся в результате когнитивной революции, не может похвастаться впечатляющими достижениями в этой области. Объясняется это отсутствием общетеоретического метода, который обеспечил бы синтез накопленных в различных научных областях эмпирических данных, по-настоящему превращая науку о языке в междисциплинарный проект и обеспечивая ее дальнейшее поступательное развитие. Речь идет о холистическом подходе к языку как биологическому свойству нашего вида, для которого характерна общественная организация жизни [Кравченко 2005]. Такой подход подразумевает рассмотрение языка как *биосоциокультурного феномена*, уникальным образом свойственного виду *homo sapiens* – со всеми вытекающими для науки последствиями. Холистический подход требует изучения биологических и социальных свойств человека как *живого организма, существующего в потоке совместной деятельности с себе подобными в консенсуальной области взаимодействий*, порождающих характерную для данного сообщества культурную нишу. Особым и важнейшим измерением этой когнитивной области является область языковых взаимодействий.

Мы, как люди, существуем в языке — «доме бытия человека» [Хайдеггер 1993], без и вне которого невозможно представить феномен человека как таковой. Понимаемый как сфера деятельностного бытия человека во всей его сложности и многогранности, а не как материальный артефакт с инструментальной функцией, язык является той частью системы «человек – среда», не поняв которую, нельзя надеяться понять человека как живую систему. Но именно потому, что мы, как правило, не в состоянии выйти за пределы этого «дома» и посмотреть на него со стороны, мы, сами того не осознавая, оказываемся в эпистемологической ловушке языка [Кравченко 2016б].

Картина мира, которую рисует наш язык, мало соответствует действительности, понимаемой не в традиционном философском смысле как некая «объективная реальность», а как наше существование как наблюдателей в области языковых описаний, ибо «мы, человеческие существа, существуем постольку, поскольку мы существуем как осознающие себя сущности в языке» [Maturana 1992: 115]. Но чтобы понять особенности нашего существования в языке, необходимо понять биологический, социальный и культурный аспекты языка как деятельности, в которой происходит становление и развитие человека и общества. В традиционной лингвистике, загнипнотизированной структуралистскими мантрами, такое понимание отсутствует.

С точки зрения биологии, язык является эволюционным «продолжением того же процесса, в котором восприятие на расстоянии начинает в поведении высших животных преобладать над восприятием в условиях обязательного контакта... Этот процесс учитывания все более и более отдаленного окружения прямо переходит в сложные процессы семиозиса, ставшие возможными благодаря языку, когда учитываемый объ-

ект уже не должен обязательно наличествовать в восприятии» [Моррис 1983: 64–65]. Таким образом, биологическая функция языка как вида семиотической деятельности является эволюционным развитием функции органов чувств – посредством ориентирования в пространстве адаптироваться к среде, встраиваясь в нее. Перемещение в пространстве и восприятие – две стороны единого когнитивного механизма, обеспечивающего адаптивное взаимодействие живого организма со средой [Gibson 1979], его *ин-*формирование (встраивание) в нее.

Тот факт, что языковой семиозис позволяет человеку учитывать невоспринимаемые аспекты среды в ходе взаимодействий с миром, дает ему колоссальное адаптивное преимущество, расширяя область когнитивных взаимодействий практически до бесконечности: значимые взаимодействия со средой выходят за пределы ситуации «здесь-и-сейчас», создавая основу для порождения когнитивных областей «переживаемого» и «пережитого (пройденного)» опыта, или временных сфер настоящего и прошлого. С течением времени к этим двум областям добавляется сфера прогнозируемого опыта, ориентирование по отношению к которой позволяет *планировать* характер и содержание возможных взаимодействий, порождая онтологическую область будущего. В этом смысле время не является четвертым измерением так называемой «объективной реальности», но отражает – в языковом семиозисе – особенности когнитивной деятельности человеческого организма по упорядочиванию опыта взаимодействий с миром.

Эта же особенность языкового семиозиса – учитывание невоспринимаемых аспектов среды в ходе взаимодействий с миром – лежит в основе человеческой разумности как способности оперировать абстракциями первого порядка, без которых невозможен мыслительный процесс. Эти абстракции есть не что иное, как естественноречевые знаки, которые в научной семиотике категоризируются как символические, индексальные и иконические [Peirce 1958]. В биологически ориентированной когнитивной науке [Maturana 1970] они определяются как компоненты консенсуальной области первого порядка (области актуальных взаимодействий между живыми системами в перцептуально разделяемом пространственном контексте, специфической подобластью которых являются языковые взаимодействия), используемые живыми системами в отсутствие этой консенсуальной области. В результате такого использования и возникает язык как консенсуальная область второго порядка, в которой компоненты консенсуальной области первого порядка (слова) функционируют в отсутствие этой консенсуальной области. Так возникает биосоциальная основа абстрактного мышления.

Поскольку человеческий мозг мыслит на языке [Maturana, Mpodozis, Letelier 1995], появление письменности как системы абстракций второго порядка, когда знаки естественного языка в виде текстов «отрываются» от конкретного контекста диалогических взаимодействий в ситуации «здесь-и-сейчас», стимулирует дальнейшее развитие способности к абстрактному мышлению, создавая, среди прочего, предпосылки для возникновения того, что сегодня принято называть наукой. Не случайно во многих языках выражение «начитанный человек» означает «умный/много знающий человек».

Вместе с тем человек – существо социальное, его нормальное естественное развитие и существование невозможны вне общества как живой системы более высокого уровня организации, а единство этой системы обеспечивается языковыми взаимодействиями между индивидами как компонентами системы. Именно языковые взаимодействия, порождая особую реляционную область, в которой проходит становление и когнитивное развитие человека и общества как живых систем, решающим образом

определяют уникальность человека как биологического вида [Di Paolo, Cuffari, De Jaegher 2018]. Системный (холистический) подход к человеку как когнитивной системе исходит из того, что язык – это *биологически, социально и экологически обусловленное интеракционное поведение, в котором рождается интеллект* [Кравченко 2017], и такое понимание было уже у Выготского [1962/2000].

Естественная языковая (= социокультурная) среда является жизненно необходимым условием для существования и сохранения человека как биологического вида, а письменность как явление культуры играет важнейшую роль в когнитивном развитии человека, создавая «мир на бумаге» [Olson 1994] – специфическую подобласть в реляционной области языковых взаимодействий, определяющую современное человеческое общество как когнитивную (живую) систему.

Человеческие сообщества являются когнитивными системами, поддерживающими свое существование посредством сложных взаимодействий в своей социокультурной нише, создаваемой в процессе языковых взаимодействий, неразрывно интегрированных с когнитивными процессами, протекающими в индивидах (см. [Schilhab 2015]). Вместе с естественноязыковыми взаимодействиями письмо и его продукты участвуют в создании насыщенного контекста экологической ниши человека, вне которой адекватное когнитивное развитие человека вряд ли возможно. Овладев навыками письма, мы получаем возможность «сбрасывать» когнитивный груз (необходимость поддерживать в состоянии постоянной активности нейронные ансамбли, участвующие в работе механизмов памяти) на материальные артефакты и затем использовать их при взаимодействии с собственным когнитивным «Я». Такие взаимодействия преобразуют наши когнитивные способности, предоставляя в наше распоряжение новую среду для активного конструирования мысли. Письмо становится не только инструментальным средством мышления, но *способом мышления* [Menary 2007]. Непонимание этого чревато серьезными последствиями для дальнейшего развития общества в эпоху так называемой «информатизации».

Информационный миф

Сегодня слово *информация* и его производные очень популярны во всех видах дискурса, как профессионального, так и бытового, а информатизация общества во всех сферах рассматривается правительством как первоочередная задача, что, в частности, подтверждается и принятым в 2006 г. Федеральным законом «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» [ФЗ 2006], где даны определения таким базовым понятиям, как «информация» и «информационные технологии»:

1) информация – сведения (сообщения, данные) независимо от формы их представления;

2) информационные технологии – процессы, методы поиска, сбора, хранения, обработки, предоставления, распространения информации и способы осуществления таких процессов и методов.

Нетрудно видеть, что авторы текста закона имеют смутное представление о том, что такое язык как миропонимание (по Гумбольдту) или мирозидание (по Вайсгерберу), поскольку слово *информация* отнюдь не является синонимом слова *сведения*, так же как и слово *сведения* не синонимично словам *сообщения* и *данные*: первое производно от лат. глагола *īnfōrmāre* ‘встраиваться’, второе от глагола *vedat* ‘знать’, исходным значением третьего является ‘связь’ (см. [Кравченко 2003]), а четвертое образовано

от глагола *дать* ‘вручить; предоставить’ (т. е. сделать нечто доступным для восприятия/использования). Как показывает история развития человеческой цивилизации, нечто «данное» очень часто остается неведомым (непознанным), а вместо того, чтобы «встраиваться» в окружающую его среду, становясь «информированным», человек с завидным упорством продолжает себя этой среде противопоставлять, зачастую разрушая ее – не понимая, что тем самым наносит серьезный вред самому себе. Это в полной мере относится и к языку, который лингвистическая ортодоксия рассматривает как средство связи, с помощью которого люди обмениваются информацией: будучи вполне конкретной, воспринимаемой данностью, он продолжает оставаться непознанным – со всеми вытекающими последствиями.

Как давно и неоднократно отмечалось в литературе [Reeke, Edelman 1988; Deacon 2010; Pagnotta 2017], многие современные исследователи злоупотребляют предложенным в свое время К. Шенноном понятием информации, используя его не к месту. Для Шеннона передача информации была инженерной проблемой: «Основная задача связи состоит в точном или приближенном воспроизведении в некотором месте сообщения, выбранного для передачи в другом месте» [Шеннон 1963: 243]. Информацию он определял как чисто количественную меру осуществляющихся в ходе связи обменов, для которых семантический аспект коммуникации как чисто технического процесса (т.е. значение передаваемого сообщения) **нерелевантен**. Однако, как это нередко бывает с модными словечками, слово *информация* подверглось смысловой инфляции и исходное шенноновское понятие оказалось переосмысленным, подвергшись объективизации. В общеупотребительном смысле «информация» теперь означает некоторое нематериальное содержание, заключенное в тех или иных материальных формах и часто скрытое от нас, которое и составляет суть *знания* (нельзя не отметить совпадение такого определения информации с традиционным определением языкового знака в лингвистике). Немалую роль в таком переосмыслении сыграл языковой миф, в основе которого лежит вера в то, что язык – это код для передачи мыслительного содержания от одного человека другому, а суть языковой коммуникации якобы и состоит в таком обмене мыслями (критику этого структуралистского догмата см. в [Kravchenko 2007; Кравченко, Паюнена 2018]).

В отличие от широко распространенного мнения, значения не находятся в словах, они возникают в сознании слушающего как результат интерпретативных усилий. Мы интерпретируем то, что говорят другие, в соответствии со своим собственным опытом, а не в соответствии с опытом других, и мы никогда не можем быть уверены в том, какое значение другие извлекают из наших слов, потому что к другим от нас идут сигналы, а не значения сигналов [Glaserfeld 2002]. Поэтому «о передаче знаний (информации) в строгом смысле слова говорить нельзя. Выражение типа «передача информации» – в лучшем случае метафора» [Блюменау 1985: 3].

Точно так же, как «языковой инструмент», конструируемый в виде независимо существующей сущности, или кода, является фикцией, принадлежащей описательной области, в которой мы, как порождающие эти описания системы, взаимодействуем с собственными описаниями, как если бы они были независимыми сущностями, фикцией является и информация, понимаемая как независимая сущность с собственным локусом. Критикуя понятие информации как нефизического онтологического примитива, Б. Каструп подчеркивает, что информация есть «свойство системы, связанное с возможными конфигурациями системы, а не сущность или онтологический класс

сам по себе. [...] Говорить об информации, существующей сама по себе и в себе – это все равно что говорить о вращении без вращающегося волчка» [Kastrup 2018: 343]. Информация не является ни артефактом, ни продуктом, ни данными, как это предполагает устоявшееся употребление этого слова. Информация – это реляционное свойство, которое зависит от наличия интерпретатора. Поскольку, в конечном итоге, суть информации – в сохраняющихся системных ограничениях, которые являются не изначально присущими, а реляционными свойствами, хотя бы даже по отношению к чему-то как некой возможности, – в случае информации тем важным, что ведет к характерным физическим последствиям, является отношение к чему-то *отсутствующему*: «Информация – архетипическое понятие отсутствующего» [Deacon 2012: 373]. Как таковое, оно не может быть закодированным в чем-то – лингвистически, генетически или каким-то другим образом: **без интерпретации нет информации**.

Тот факт, что в обществе, по большому счету, отсутствует понимание того, что же такое информация, подобен своеобразной бомбе замедленного действия, последствия взрыва которой могут оказаться самыми катастрофическими, ибо под угрозой стоит эволюционный вектор когнитивного развития человека.

Функциональная грамотность как способность к интерпретации

Как член определенного языкового сообщества, каждый отдельный человек является его конституирующим компонентом: «в языке и через язык индивид и общество взаимно детерминируют друг друга» [Бенвенист 1974: 27]. Языковые взаимодействия образуют и поддерживают когнитивную область социума, в которой происходит формирование и развитие как общества, так и личности, и в этом плане социообразующая функция языка представляется самоочевидной.

«Мышление подразумевает взаимодействие человека со средой, как и в случае восприятия» [Kellogg 1994: 36], а восприятие и постижение человеком мира основано на его актуальных взаимодействиях со средой, структурированной определенным образом (см. [Кравченко 1992]). На первом, самом важном этапе встраивания (*ин*-формирования) ребенка в языковую среду большая часть языковых взаимодействий протекает в рамках личного и домашнего пространства. На этом этапе формируются исходные стандарты языкового поведения, адекватность которого верифицируется через обращение (прямое или косвенное) к авторитету (родителям или другим членам семьи).

С течением времени область взаимодействий человека со средой расширяется, включая область общественных отношений, при этом длительный период времени приходится на фазу образовательно-профессиональных взаимодействий, в ходе которых молодой человек должен стать функционально интегрированным членом социума. По мере того как формирование языкового поведения индивида продолжается в этой области взаимодействий, его интерпретативная стратегия строится с учетом множества так называемых «экстралингвистических» факторов консенсуальной области, позволяющих сделать вывод о положительной оценке собственного языкового поведения «авторитетами», в роли которых выступают, в первую очередь, учителя. В конечном итоге это приводит к тому, что, взаимодействуя с «миром на бумаге», человек привыкает интерпретировать атемпоральные бестелесные тексты (культурные артефакты) с опорой на текущий консенсуальный фон – ситуацию «здесь-и-сейчас», не имеющую отношения к интерпретируемому тексту по определению (о проблемах, связанных с пониманием текста, см. [Залевская 2001]). В результате графический знак, объективно

приближенный к кодовому и потому обеспечивающий более или менее предсказуемую интерпретацию различными членами языкового сообщества независимо от времени и места, в которых они находятся (а в этом и состоит общественно значимая функция письма), воспринимается как естественноречевой знак, интерпретация которого зависит от времени, места и других условий его употребления в ситуации «здесь-и-сейчас». Тем самым создается предпосылка функционально неуспешного языкового поведения при взаимодействии с «миром на бумаге», или текстовым полем языка – как при чтении, так и при письме (банальный пример – табличка «Перерыв 15 минут» на каком-нибудь киоске). Самое печальное, что толкают к этому сами учителя-словесники, внушающие школьнику – как того требует освященная временем традиция, – что так называемый письменный язык репрезентирует речь и что между ними существует однозначное соответствие. Тем самым создается мощная предпосылка к возникновению когнитивной aberrации, проявляющейся в феномене функциональной неграмотности.

Как область языковых взаимодействий (операций над абстракциями второго уровня), текстовое поле языка онтологически вторично по отношению к естественноречевой консенсуальной области (операции над абстракциями первого уровня) на уровне индивида, но первично на уровне системной организации общества – именно потому, что индивид и общество детерминируют друг друга на *разных временных шкалах, включая культурно-историческую и эволюционную*. Адекватное функционирование индивида в обществе с письменной культурой, обеспечивающее нормальное функционирование самого общества, предполагает примат ориентирующих взаимодействий в текстовом поле над ориентируемыми взаимодействиями в естественноречевых консенсуальных областях [Кравченко 2013]. Разная же когнитивная динамика, характерная для взаимодействий с атемпоральными бестелесными текстами, с одной стороны, и естественноречевых (диалогических) взаимодействий – с другой, обуславливает разные системы интерпретации этих взаимодействий, основанные на разных системах исходных координат. Таким образом, адекватное функционирование индивида в обществе зависит от уровня сформированности его навыков интерпретации в этих системах координат. Несформированность навыков интерпретации текстов как артефактов, призванных оказывать ориентирующее воздействие на индивида, модифицируя его поведение, и навыка проецирования результатов такой интерпретации на консенсуальную область естественноречевых взаимодействий лежит в основе того, что принято называть «функциональной неграмотностью».

Внедрение информационных технологий в повседневную жизнь, и особенно в систему образования, спровоцировало в обществах с развитой письменной традицией уход от практики взаимодействий с текстами как неотъемлемой частью экологической ниши человека, в которой происходит его формирование и развитие как когнитивной системы. Способность к абстрактному мышлению, как отличительная черта человека пишущего, развивается и совершенствуется в результате когнитивных усилий, направленных на порождение смысла – сначала в процессе интерпретации письменных знаков, созданных другими, а затем в процессе создания собственных письменных артефактов, способных оказывать ориентирующее воздействие на других интерпретаторов.

Жизнь как когнитивный процесс состоит в конструировании мира и определении своего места в нем через ориентирующие взаимодействия с другими в консенсуальной области. Язык как консенсуальная область второго порядка порождает реляционную

область – область абстрактных отношений, без которых невозможно человеческое мышление. Накопление опыта взаимодействий в этой реляционной области, и особенно в подобласти текстов как культурных артефактов, поддерживающих единство общества как живой системы на исторической шкале времени, определяет уровень сформированности навыков интерпретации как когнитивной способности, обеспечивающей адекватное взаимодействие когнитивной системы индивида с социальной средой.

Растущее распространение информационных технологий ведет к качественным изменениям характера экологической ниши современного человека. На смену когнитивным усилиям по конструированию мира как результата интерпретации языковых взаимодействий в консенсуальной области, то есть тому, что лежит в основе развития человеческого интеллекта, приходит виртуальная реальность – мир, создаваемый техническими средствами и передаваемый человеку через его ощущения в **реальном времени**. Затратный (в смысле когнитивных усилий, необходимых для конструирования и осмысления мира) механизм интерпретации как определения чего-то отсутствующего, не данного в ощущениях «здесь-и-сейчас», и оценки его возможной значимости для дальнейших взаимодействий с миром, отвергается как неактуальный. Необъятный мир потенциальных возможностей, в котором живет homo scribens, сжимается до узких пределов мира первобытного сообщества, озабоченного потребностями текущего момента. Начинается регресс человека и общества как когнитивных (живых) систем.

Тревожная тенденция в когнитивном развитии молодых людей, когда они оказываются неспособны осмысленно взаимодействовать с текстами, будет продолжать расти, пока идеологи образования не осознают экологического характера чтения и письма как видов когнитивной деятельности, являющихся важнейшими составляющими системной динамики общества как эволюционирующей когнитивной системы.

Литература

Аксюхин А.А., Вицен А.А., Мекшенева Ж.В. Информационные технологии в образовании и науке // Современные наукоемкие технологии. 2009. № 11. С. 50-52.

Бенвенист Э. Общая лингвистика. М.: Прогресс, 1974. 446 с.

Блюменау Д.И. Информация: миф или реальность? (о состоянии понятий «знание» и «социальная информация») // Научно-техническая информация. Сер. 2: Информационные процессы и системы. 1985. № 2. С. 1-4.

Вернадский В.И. Биосфера и ноосфера. М.: Наука, 1989. 258 с.

Вершиловский С.Г., Матюшкина М.Д. Функциональная неграмотность выпускников школ // Социологические исследования. 2007. № 5. С. 140-144.

Выготский Л.С. Мышление и речь // Психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 1962/2000. С. 262-509.

Живов В., Тимберлейк А. Расставаясь со структурализмом // Вопросы языкознания. 1997. № 3. С. 3-14.

Залевская А.А. Текст и его понимание. Тверь: Тверской государственный университет, 2001. 177 с.

Кошелев А.Д. Современная теоретическая лингвистика как вавилонская башня (о «мирном» сосуществовании множества несовместимых теорий языка) // Известия РАН. Серия литературы и языка. 2013. Т. 72, № 6. С. 3-22.

Кравченко А.В. Вопросы теории указательности: Эгоцентричность. Дейкитичность. Индексальность. Иркутск: Изд. Ирк. ун-та, 1992. 212 с.

Кравченко А.В. Что такое коммуникация? // В. В. Дементьев (ред.). Прямая и непрямая коммуникация. Саратов: Колледж, 2003. С. 27-39.

Кравченко А.В. Человек, язык, среда (к обоснованию холизма как метода гуманитарной науки) // Е. А. Пименов, М. В. Пименова (ред.). Мир в языке. Кемерово, 2005. С. 36-51.

Кравченко А.В. От языкового мифа к биологической реальности: переосмысляя познавательные установки языкознания. М.: Рукописные памятники Древней Руси, 2013. 388 с.

Кравченко А.В. О вреде структурализма для здоровья общества: язык как экологическая ниша человека // Экология языка и коммуникативная практика. 2016а. № 1. С. 354-370.

Кравченко А.В. Эпистемологическая ловушка языка // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2016б. № 3(41). С. 14-26.

Кравченко А.В. «Сознание» как экологическое понятие // Ноосферные исследования. 2017. № 2(18). С. 5-16.

Кравченко А.В., Паюнона М.В. Практика в плену теории: почему так трудно научиться иностранному языку в школе // Вестник Томского государственного университета. Филология. 2018. № 56. С. 65-91.

Моррис Ч.У. Основания теории знаков // Семиотика. М.: Радуга, 1983. С. 37-89.

Роберт И.В. Основные направления информатизации образования в отечественной школе // Вестник МГПУ. Серия: Информатика и информатизация образования. 2005. № 5. С. 106-114.

Сысоев П.В. Направления и перспективы информатизации языкового образования // Высшее образование в России. 2013. № 10. С. 90-97.

Федеральный закон от 27.07.2006 N 149-ФЗ (ред. от 18.12.2018) «Об информации, информационных технологиях и о защите информации» / Сборник основных федеральных законов РФ. [Электронный ресурс] URL: <https://fzrf.su/zakon/ob-informacii-149-fz/> (дата обращения 20.02.2019)

Хайдеггер М. Время и бытие. М.: Республика, 1993. 447 с.

Чепалов Р. Что такое функциональная неграмотность и как с ней бороться? / Littleone, 2016. [Электронный ресурс] URL: <http://www.littleone.ru/articles/more/zdorovieipsihologi/1482>. (дата обращения 22.01.2019).

Шеннон К. Работы по теории информации и кибернетике. М.: Изд-во иностр. лит., 1963. 830 с.

Cunningham, A.E., Stanovich, K.E. (2001). What reading does for the mind. Journal of Direct Instruction., Vol. 1, No. 2, 137-149.

Deacon, T.W. (2010). What is missing from theories of information. In P. C. W. Davies, N. H. Gregersen (eds.). Information and the Nature of Reality: From physics to metaphysics. Cambridge University Press, 23-142.

Deacon, T. (2012). Incomplete Nature: How mind emerged from matter. New York; London: W. W. Norton and Company.

Di Paolo, E.A., Cuffari, E.C., De Jaegher, H. (2018). Linguistic Bodies: The continuity between life and language. Cambridge, MA: The MIT Press.

Friesen, N. (2014). Old literacies and the 'new' literacy studies: Revisiting reading and writing. Seminar.net - International journal of media, technology and lifelong learning, Vol. 10, No. 2, 73-88.

Gibson, J. (1979). *The Ecological Approach to Visual Perception*. Boston, MA: Houghton-Mifflin.

Glaserfeld, E. von (2002). *Constructing communication. An interview by Andrea Pitasi, 2001*. Published for the Radical Constructivism Homepage by Alex Riegler, 2002. [Electronic resource] URL: <https://www.univie.ac.at/constructivism/papers/glaserfeld/glaserfeld01-interview.html> (retrieval date 20.02.2019)

Harris, R. (1981). *The language myth*. London: Duckworth.

Järvillehto, T. (1998). The theory of the organism-environment system: I. Description of the theory. *Integrative Physiological and Behavioral Science*, Vol. 33, 317-330.

Kastrup, B. (2018). Conflating abstraction with empirical observation: The false mind-matter dichotomy. *Constructivist Foundations*, Vol. 13, No. 3, 341-347.

Kellogg, R.T. (1994). *The Psychology of Writing*. Oxford: Oxford University Press.

Kravchenko, A.V. (2007). Essential properties of language, or, why language is not a code. *Language Sciences*, Vol. 29, No. 5, 650-671.

Kravchenko, A.V. (2009). Speech, writing, and cognition: the rise of communicative dysfunction. In W. Oleksy, P. Stalmaszczyk (eds.). *Cognitive Approaches to Language and Linguistic Data*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 225-240.

Kravchenko, A.V., Payunena, M.V. (2017). Education: a value lost? In A. Dudziak, J. Orzechowska (red.). *Język i tekst w ujęciu strukturalnym i funkcjonalnym*. Olsztyn: Centrum Badań Europy Wschodniej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, 239-246.

Maturana, H.R. (1970). *Biology of cognition*. BCL Report # 9.0. University of Illinois, Urbana.

Maturana, H.R. (1992). The biological foundations of self-consciousness and the physical domain of existence. In N. Luhmann, H. Maturana, M. Namiki, V. Redder, F. Varela. *Beobachter: Konvergenz der Erkenntnistheorien?* Munich: Wilhelm Fink Verlag, 47-117.

Maturana, H.R., Mpodozis, J., Letelier, J.C. (1995). Brain, language, and the origin of human mental functions. *Biological Research*, Vol. 28, 15-26.

Menary, R. (2007). Writing as thinking. *Language Sciences*, Vol. 29, No. 5, 621-632.

Miners, Z., Pascopella, A. (2007). The new literacies. *District Administrator*, October. Retrieved December 21, 2007, from <http://www.districtadministration.com/viewarticle.aspx?articleid=1292> [Electronic resource] URL: <http://www.readingrockets.org/article/new-literacies> (retrieval date: 20.02.2019).

National Assessment of Adult Literacy. A first look at the literacy of America's adults in the 21st century. U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences, 2003. [Electronic resource] URL: http://nces.ed.gov/NAAL/PDF/2006470_1.PDF [retrieval date: 22.01.2019].

Olson, D.R. (1994). *The World on Paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pagnotta, M. (2017). The use and abuse of 'information' in biology. *The New Atlantis*, Vol. 51, 93-107.

Peirce, C.S. (1958). *Logical Foundations of the Theory of Signs*. Boston: Harvard University Press.

Reeke, G., Edelman, G. (1988). Real brains and artificial intelligence // *Deadalus*, Vol. 117, 143-174.

Romano, L. (2005). Literacy of college graduates is on decline: Survey's finding of a drop in reading proficiency is inexplicable, experts say. *Washington Post*, December 25; A12.

Schilhab, T. (2015). Words as cultivators of other minds. *Frontiers in Psychology*, Vol. 6. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01690

Varela, F.J., Thompson, E., Rosch, E. (1991). *The Embodied Mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: The MIT Press.

INFORMATION TECHNOLOGIES AND COGNITIVE DEVELOPMENT: AN ECOLINGUISTIC VIEW

Alexander V. Kravchenko,

professor, english philology, Irkutsk State University,
8 Lenin St., Irkutsk 664025
sashakr@hotmail.com

Despite the established belief, the IT revolution does not seem to have enhanced human cognitive development. Over the past quarter century, the general level of intelligence of young individuals, manifested in functional literacy, has been on a decline. It is argued that there may be a causal link between the informatization of society – particularly, in the education sphere – and the impeded cognitive development of the young. This negative effect may be put down to a profound lack of understanding of the nature and role of language as human ecology, on the one hand, and information and IT as part of this ecology, on the other hand. Rather than a tool for coding mental representations of the external world the processing of which, according to orthodox views, constitutes human cognition, language is a relational domain of interactions that sustain the unity of society as a living (cognitive) system. As an evolutionary extension of the biological function of our senses, linguistic semiosis radically increases the power of humans to adapt to the world by orientating to what is not perceptually given. As a second-order consensual domain language provides a biological basis for abstract thought, which is further enhanced with the advent of writing. The cognitive dynamics of writing as operations on second-order abstractions (abstractions from abstractions, the natural linguistic signs) give rise to a new way of thinking. IT-generated virtual reality deprives young individuals of the essential formative experience of operations on abstractions, decreasing their ability to act meaningfully in the relational domain of linguistic interactions. Thus, the language myth and the information myth result in a cognitive aberration that affects human cognitive development both in ontogeny and phylogeny.

Keywords: education, cognition, external realism, representationalism, holism, linguistic semiosis, living systems, abstract thought

References

Aksyukhin A.A., Vitsen A.A., Meksheneva Zh. V. Informatsionnye tekhnologii v obrazovanii i nauke [Information technologies in education and research]. *Sovremennyye naukoemkie tekhnologii* [Modern Science-Based Technologies]. 2009. No. 11. S. 50-52 (in Russian).

Benveniste É. *General linguistics*. Moscow: Progress, 1974 (in Russian).

Blumenau D.I. Informatsija: mif ili real'nost'? (o sostojanii ponjatij "znanie" i "sotsial'naja informatsija") [Information: myth or reality? (on the state of 'knowledge' and 'social information' as concepts)]. Nauchno-tehnicheskaja informatsija. Series 2: Informatsionnye protsessy i sistemy [Science and Technology Information. Series 2: Information Processes and Systems]. 1985, No. 2. S. 1-4 (in Russian).

Vernadsky V.I. Biosfera i noosfera [Biosphere and noosphere]. Moscow: Nauka, 1989. 258 s. (in Russian).

Vershlovsky S.G., Matyushkina M.D. Funktsional'naja negramotnost' vypusnikov shkol [Functional illiteracy of school graduates]. Sotsiologicheskije issledovanija [Sociological Research], 2007, No. 5. S. 140-144 (in Russian).

Vygotsky L.S. Myshlenie i rech' // Psikhologiya. Moscow: EKSMO-Press, 1962/2000. S. 262-509 (in Russian).

Zhivov V., Timberlake A. Rasstavajas' so strukturalizmom [Parting with structuralism]. Voprosy jazykoznanija [Topics in the Study of Language], 1997, No. 3. S. 3-14 (in Russian).

Zalevskaja A.A. Tekst i jego ponimanie [Understanding texts]. Tver': Tver' State University, 2001. 177 s. (in Russian).

Koshelev A.D. Sovremennaja teoreticheskaja lingvistika kak vavilonskaja bashnja (o "mirnom" sosushchestvovanii mnozhestva nesovmestimykh teorij jazyka) [Contemporary theoretical linguistics as the Tower of Babel (on 'peaceful' coexistence of many incompatible theories of language)]. Izvestija RAN. Serija literatury i jazyka. [Bulletin of the Russian Academy of Sciences. Literature and Language Series], 2013. Vol. 72, No. 6. S. 3-22 (in Russian).

Kravchenko A.V. Voprosy teorii ukazatel'nosti: Egotsentrichnost'. Deiktichnost'. Indeksal'nost' [Issues in the Theory of Indication: Egocentricity. Deixis. Indexicality]. Irkutsk: Irkutsk University Press, 1992. 212 s. (in Russian).

Kravchenko A.V. Chto takoe kommunikatsija? [What is communication about?] In: V. V. Dement'ev (ed.). Prjamaja i neprjamaja kommunikatsija [Direct and Indirect Communication]. Saratov: College, 2003. S. 27-39 (in Russian).

Kravchenko A.V. Chelovek, jazyk, sreda (k obosnovaniju kholizma kak metoda gumanitarnoi nauki) [Man, language, environment (towards holism as a method in the humanities)]. In: E. A. Pimenov, M. V. Pimenova (eds.), Mir v iazyke [World in Language]. Kemerovo: Kemerovo University Press, 2005. S. 36-51 (in Russian).

Kravchenko A.V. Ot jazykovogo mifa k biologicheskoi real'nosti: pereosmysljaja poznatel'nye ustanovki jazykoznanija [From the language myth to the biology of language: re-assessing the epistemological assumptions of linguistics]. Moscow: Rukopisnye pamjatniki Drevnei Rusi, 2013. 388 s. (in Russian).

Kravchenko A.V. O vrede strukturalizma dlja zdorovja obshchestva: jazyk kak èkologicheskaja nisha cheloveka [On how structuralism harms the well-being of society: language as the ecological niche of humans]. Èkologija jazyka i kommunikativnaja praktika [Ecology of Language and Communicative practices], 2016, No. 1. S. 354-370 (in Russian).

Kravchenko A.V. Èpistemologicheskaja lovushka jazyka [The epistemological trap of language]. Tomsk State University Journal of Philology. 2016, No. 3(41). S. 14-26 (in Russian).

Kravchenko A.V. "Soznanie" kak èkologicheskoe ponjatie ["Consciousness" as an ecological notion]. Noosfernye issledovanija [Noosphere Research], 2017, No. 2(18). S. 5-16 (in Russian).

Kravchenko A.V., Paiunena M.V. Praktika v plenu teorii: pochemu tak trudno nauchit'sja inostrannomu jazyku v shkole [Practice held hostage to theory: why it is so hard to learn a foreign language at school]. Tomsk State University Journal of Philology, 2018, No. 56. S. 65-91 (in Russian).

Morris C.W. Foundations of the theory of signs. Semiotics. Moscow: Raduga, 1983. S. 37-89 (in Russian).

Robert I.V. Osnovnye napravlenija informatizatsii obrazovanija v otechestvennoj shkole [Main trends in the informatization of school education]. Vestnik MGPU. Series: Informatika i informatizatsija obrazovanija [Bulletin of Moscow City Pedagogical University. Series: Informatics and Informatization of Education], 2005, No. 5. S. 106-114.

Sysoev P.V. Napravlenija i perspektivy informatizatsii jazykovogo obrazovanija [Trends and prospects in the informatization of linguistic education]. Vyshee obrazovanie v Rossii [Higher Learning in Russia], 2013, No. 10. S. 90-97. (in Russian).

Federal'nyj zakon [Federal Law], 27.07.2006 No. 149-FZ (ed. 18.12.2018) "Ob informatsii, informatsionnykh tekhnologijakh i o zashchite informatsii" ["On information, information technologies, and protection of information]. [Electronic resource] URL: <https://fzrf.su/zakon/ob-informacii-149-fz/> (retrieval date: 20.02.2019).

Heidegger M. Being and time. Moscow: Respublika, 1993. 447 s. (in Russian).

Chepalov R. Chto takoe funktsional'naja negramotnost' i kak s nej borot'sja? [What is functional illiteracy and how to fight it?] Littleone, 2016. [Electronic resource] URL: <http://www.littleone.ru/articles/more/zdorovieipsihologi/1482> (retrieval date: 22.01.2019).

Shannon C. Works on Information Theory and Cybernetics. Moscow: Foreign literature publishing, 1963. 830 s. (in Russian).

Cunningham, A.E., Stanovich, K.E. (2001). What reading does for the mind. Journal of Direct Instruction., Vol. 1, No. 2. S.137-149.

Deacon, T.W. (2010). What is missing from theories of information. In P. C. W. Davies, N. H. Gregersen (eds.). Information and the Nature of Reality: From physics to metaphysics. Cambridge University Press, 23-142.

Deacon, T. (2012). Incomplete Nature: How mind emerged from matter. New York; London: W. W. Norton and Company.

Di Paolo, E.A., Cuffari, E.C., De Jaegher, H. (2018). Linguistic Bodies: The continuity between life and language. Cambridge, MA: The MIT Press.

Friesen, N. (2014). Old literacies and the 'new' literacy studies: Revisiting reading and writing. Seminar.net - International journal of media, technology and lifelong learning, Vol. 10, No. 2, 73-88.

Gibson, J. (1979). The Ecological Approach to Visual Perception. Boston, MA: Houghton-Mifflin.

Glaserfeld, E. von (2002). Constructing communication. An interview by Andrea Pitasi, 2001. Published for the Radical Constructivism Homepage by Alex Riegler, 2002. [Electronic resource] URL: <https://www.univie.ac.at/constructivism/papers/glaserfeld/glaserfeld01-interview.html> (retrieval date 20.02.2019)

Harris, R. (1981). The language myth. London: Duckworth.

Järvilehto, T. (1998). The theory of the organism-environment system: I. Description of the theory. Integrative Physiological and Behavioral Science, Vol. 33, 317-330.

Kastrup, B. (2018). Conflating abstraction with empirical observation: The false mind-matter dichotomy. Constructivist Foundations, Vol. 13, No. 3, 341-347.

- Kellogg, R.T.* (1994). *The Psychology of Writing*. Oxford: Oxford University Press.
- Kravchenko, A.V.* (2007). Essential properties of language, or, why language is not a code. *Language Sciences*, Vol. 29, No. 5, 650-671.
- Kravchenko, A.V.* (2009). Speech, writing, and cognition: the rise of communicative dysfunction. In W. Oleksy, P. Stalmaszczyk (eds.). *Cognitive Approaches to Language and Linguistic Data*. Frankfurt/Main: Peter Lang, 225-240.
- Kravchenko, A.V., Payunena, M.V.* (2017). Education: a value lost? In A. Dudziak, J. Orzechowska (red.). *Język i tekst w ujęciu strukturalnym i funkcjonalnym*. Olsztyn: Centrum Badań Europy Wschodniej Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie, 239-246.
- Maturana, H.R.* (1970). *Biology of cognition*. BCL Report # 9.0. University of Illinois, Urbana.
- Maturana, H.R.* (1992). The biological foundations of self-consciousness and the physical domain of existence. In N. Luhmann, H. Maturana, M. Namiki, V. Redder, F. Varela. *Beobachter: Konvergenz der Erkenntnistheorien?* Munich: Wilhelm Fink Verlag, 47-117.
- Maturana, H.R., Mpodosis, J., Letelier, J.C.* (1995). Brain, language, and the origin of human mental functions. *Biological Research*, Vol. 28, 15-26.
- Menary, R.* (2007). Writing as thinking. *Language Sciences*, Vol. 29, No. 5, 621-632.
- Miners, Z., Pascopella, A.* (2007). The new literacies. District Administrator, October. Retrieved December 21, 2007, from <http://www.districtadministration.com/viewarticle.aspx?articleid=1292> [Electronic resource] URL: <http://www.readingrockets.org/article/new-literacies> (retrieval date: 20.02.2019).
- National Assessment of Adult Literacy. A first look at the literacy of America's adults in the 21st century. U.S. Department of Education. Institute of Education Sciences, 2003. [Electronic resource] URL: http://nces.ed.gov/NAAL/PDF/2006470_1.PDF [retrieval date: 22.01.2019].
- Olson, D.R.* (1994). *The World on Paper: The conceptual and cognitive implications of writing and reading*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pagnotta, M.* (2017). The use and abuse of 'information' in biology. *The New Atlantis*, Vol. 51, 93-107.
- Peirce, C.S.* (1958). *Logical Foundations of the Theory of Signs*. Boston: Harvard University Press.
- Reeke, G., Edelman, G.* (1988). Real brains and artificial intelligence // *Deadalus*, Vol. 117, 143-174.
- Romano, L.* (2005). Literacy of college graduates is on decline: Survey's finding of a drop in reading proficiency is inexplicable, experts say. *Washington Post*, December 25; A12.
- Schilhab, T.* (2015). Words as cultivators of other minds. *Frontiers in Psychology*, Vol. 6. doi: 10.3389/fpsyg.2015.01690
- Varela, F.J., Thompson, E., Rosch, E.* (1991). *The Embodied Mind: Cognitive science and human experience*. Cambridge, MA: The MIT Press.

УДК 81.23 DOI 10.30982/2077-5911-2019-42-4-94-107

**ХАРАКТЕРИСТИКА ОТВЕТНЫХ РЕПЛИК ДЕТЕЙ 5–11 ЛЕТ
С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА
В ДИАЛОГАХ СО ВЗРОСЛЫМИ¹**

Николаев Александр Сергеевич,
инженер-исследователь кафедры ВНД и психофизиологии биологического
факультета СПбГУ
199034, Санкт-Петербург, Университетская набережная 7/9,
al.nikolajew@gmail.com

Фролова Ольга Владимировна,
научный сотрудник биологического факультета СПбГУ
199034, Санкт-Петербург, Университетская набережная 7/9, *olchel@yandex.ru*

Городный Виктор Александрович,
лаборант-исследователь кафедры ВНД и психофизиологии биологического
факультета СПбГУ
199034, Санкт-Петербург, Университетская набережная 7/9, *wimndgor@mail.ru*

Ляксо Елена Евгеньевна,
профессор кафедры ВНД и психофизиологии биологического факультета СПбГУ
199034, Санкт-Петербург, Университетская набережная 7/9,
lyakso@gmail.com

В работе описаны особенности ответных реплик детей с расстройствами аутистического спектра (РАС) в сравнении с типично развивающимися (ТР) сверстниками. Участниками исследования явились 37 русскоязычных детей в возрасте 5–11 лет: 27 детей с РАС и 10 ТР детей. Используются методы лингвистического и фонетического анализа речи детей. Показано, что дети с РАС чаще, чем ТР дети, не отвечают на вопросы взрослого. Реплики детей с РАС представлены вокализациями, ответами одним словом, простой фразой, реже – несколькими простыми фразами, сложноподчинёнными предложениями и ответами «да/нет». Дети с РАС реже, чем ТР дети, используют наречия, местоимения и служебные части речи. Слова детей с РАС и ТР детей состоят преимущественно из одного или двух слогов. Дети с РАС реже, чем ТР дети, используют слова из четырёх-пяти слогов, слова более чем из пяти слогов в речи детей с РАС не встречаются. Для детей с РАС характерна несформированность ряда согласных фонем и замены фонем.

Ключевые слова: детская речь, расстройства аутистического спектра, лингвистический анализ, фонетический анализ

Введение

Одним из главных симптомов, характерных для детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), являются нарушения речи на разных уровнях её организации. Нарушения проявляются в виде отсутствия или недоразвития навыков разговорной речи у детей с РАС по сравнению с типично развивающимися (ТР) сверстниками, отсутствия желания использовать речь в качестве средства общения [Ляксо и др. 2016; Watson et

¹ Работа выполнена при финансовой поддержке гранта РНФ №18-18-00063 «Голосовой портрет человека с типичным и атипичным развитием»

al. 2011]. У детей с РАС отмечают трудности с пониманием чужой речи [McGregor et al. 2012]. Показано, что дети с РАС лучше понимают значение и произносят отдельные слова, чем фразовые конструкции [Kelley et al. 2006]. К общим особенностям речи детей с РАС относятся эхолалия, бедный по сравнению с ТР сверстниками словарный запас, грамматические ошибки в построении фраз. У детей с РАС может присутствовать как «нормальная», так и «специфическая» речь. Первая содержит слова и фразы, при этом в ней присутствуют различные нарушения на артикуляционном, грамматическом и/или прагматическом уровне организации; «специфическая» речь представлена эхолалией, повторами слогов и наличием звукосочетаний, значение которых не понятно [Ляксо и др. 2016].

У большинства пациентов с РАС отмечаются нарушения артикуляции [Boucher 2012], проявляющиеся в виде неправильного или атипичного произношения фонем [Wolk, Vreppan 2016; Николаев и др. 2018], несформированности аффрикат, неправильного произношения кластеров согласных и т.д. [Cleland et al. 2010]. В работе на материале английского языка показано, что в речи детей с РАС в возрасте трёх лет присутствует меньший набор согласных, чем у их ТР сверстников [Schoen et al. 2011].

Речь детей с РАС представлена в основном отдельными словами и простыми короткими фразами [Ляксо и др. 2016], в их лексике преобладают существительные [Tek et al. 2014]. Отмечается своеобразное словоупотребление у детей с РАС, в частности использование слов в неправильном значении. На материале английского языка показано отставание детей с РАС по сравнению с ТР детьми в усвоении грамматических конструкций: предлогов направления, множественного числа, вспомогательных и модальных глаголов, личных и указательных местоимений [Boucher 2012].

Помимо нарушений в вербальной коммуникации, у детей с РАС могут присутствовать нарушения в невербальной коммуникации. В исследовании [Carpenter et al. 2002] показано, что дети с РАС в возрасте 4 лет используют меньше иллюстративных жестов, чем ТР дети того же возраста. В другой работе [Marchena, Eigsti 2010] отмечается, что речь детей с РАС сопровождается жестикоммуляцией меньше, чем речь ТР детей.

На материале русского языка проводятся исследования развития речи и коммуникативных навыков детей с РАС с применением методов лингвистического, спектрографического, перцептивного, лингвистического и фонетического анализа [Lyakso et al. 2017; Ляксо, Фролова 2017; Городный, Ляксо 2018; Ляксо и др. 2018; Николаев и др. 2018].

Цель данного исследования – описать особенности ответных реплик детей с расстройствами аутистического спектра в диалогах с взрослыми.

Методика

В исследовании приняли участие 37 русскоязычных детей в возрасте 5–11 лет: 27 детей, имеющих в анамнезе диагноз РАС (F84 по Международной классификации болезней 10-го пересмотра, МКБ-10) и 10 их ТР сверстников в качестве контрольной группы. Группа детей с РАС представлена преимущественно мальчиками (n = 24), что соотносится с частотой проявления аутистических расстройств [Volkmar, Nelson 1990; Nicholas et al. 2008], группа ТР организована аналогичным образом.

Дети с РАС разделены на две группы: посещающие специализированный детский сад (5–7 лет, средний возраст $6,0 \pm 0,96$ лет, мальчиков n = 13, девочек n = 2; далее – РАС-ДС) и посещающие начальные классы специализированной школы (8–11 лет, средний возраст $9,6 \pm 1,5$ лет, мальчиков n = 11, девочек n = 1; далее – РАС-школа).

ТР дети также были разделены на две группы: дети 5–7 лет (ТР-ДС, мальчиков $n=5$, средний возраст $6,2 \pm 0,64$ лет) и дети 8–11 лет (ТР-школа, мальчиков $n=4$, девочек $n=1$, средний возраст $9,8 \pm 1,04$ лет). ТР дети не имели хронических заболеваний и рисков развития по заключению педиатров.

Аудиозаписи речи и видеозаписи поведения детей отобраны из корпуса детской речи «AD_Child.Ru» [Lyakso et al. 2019]. Ситуация записи: диалог ребёнка с экспериментатором, в ходе которого экспериментатор задаёт ребёнку стандартный набор вопросов. Время взаимодействия экспериментатора с ребёнком было индивидуальным, определялось возможностями ребёнка и не превышало 15 минут.

По видео- и аудиозаписям диалогов детей с экспериментатором оценивали:

- 1) соответствие по смыслу ответной реплики вопросу экспериментатора – адекватность ответа;
- 2) характер ответной реплики ребёнка (вербальный ответ, ответ жестом, движением, пропуск ответа). Под ответом движением подразумевали изменение положения тела ребёнка в пространстве – пошёл, сел, взял в руки игрушку;
- 3) структуру ответной реплики (представлена одним словом, простой фразой, несколькими простыми фразами, содержит сложноподчинённое предложение, ответ да/нет).

Проведён анализ активного лексикона детей по частоте встречаемости слов с разным количеством слогов и слов, представленных разными частями речи (существительные, глаголы, прилагательные, наречия, местоимения, прочие части речи: предлоги, союзы, частицы).

Для оценки сформированности звукопроизношения детей проведён фонетический анализ слов детей с использованием системы транскрибирования SAMPA для русского языка [<https://www.phon.ucl.ac.uk/home/sampa/russian.htm>].

Статистическую обработку полученных данных проводили в программе «Statistica 10» с использованием непараметрического критерия Манна – Уитни, корреляционного, регрессионного, мультирегрессионного, дискриминантного анализа.

Результаты

Проведена оценка ответных реплик детей по адекватности заданному экспериментатором вопросу. Доля адекватных ответов у детей с РАС обеих групп меньше ($p < 0,05$; критерий Манна – Уитни), чем у ТР детей. У детей группы РАС-ДС доля адекватных ответных реплик составила 0,85; у детей группы РАС-школа 0,88. Доля адекватных реплик у ТР детей обеих групп – 0,98.

Анализ характера ответных реплик показал, что частота встречаемости ответных реплик, представленных вербальным ответом, у детей с РАС меньше, чем у ТР детей ($p < 0,05$; критерий Манна – Уитни) (частота встречаемости 0,56 в группе РАС-ДС; 0,49 в группе РАС-школа; 0,67 в группе ТР-ДС; 0,74 в группе ТР-школа). Дети с РАС характеризуются меньшей частотой встречаемости ответов жестом ($p < 0,01$) (0,01 – в группе РАС-ДС; 0,05 – в группе РАС-школа; 0,23 – в группе ТР-ДС; 0,19 – в группе ТР-школа). В группе РАС-ДС только два ребёнка использовали жесты в качестве ответных реплик. Частота встречаемости ответов движением значительно не различалась во всех группах (0,07 – в группе РАС-ДС; 0,14 – в группе РАС-школа; 0,12 – в группе ТР-ДС; 0,08 – в группе ТР-школа). Особенностью детей с РАС явились пропуски ответа (0,36 – в группе РАС-ДС; 0,33 – в группе РАС-школа) (рис. 1).

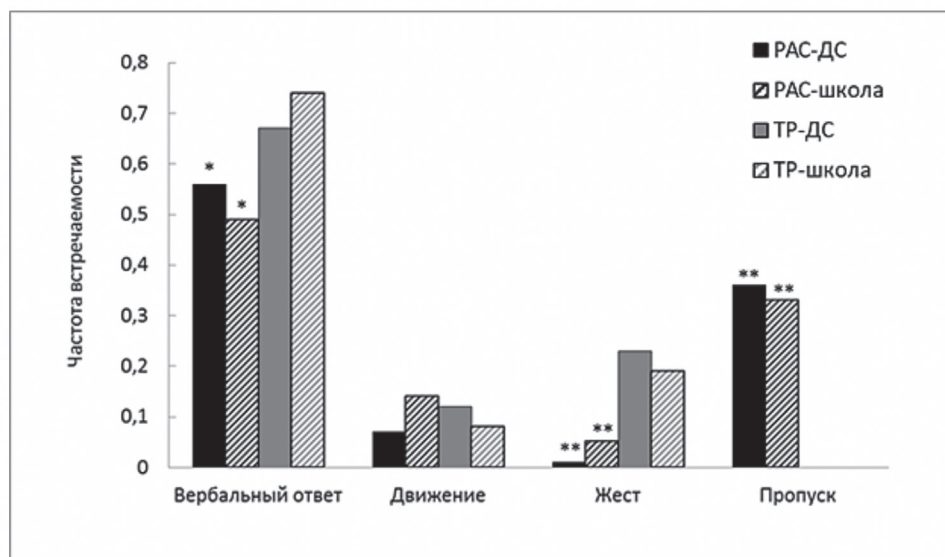


Рис. 1. Частота встречаемости ответных реплик у детей с РАС и ТР детей. * $-p < 0,05$; ** $-p < 0,01$ (критерий Манна – Уитни) – различия между значениями для детей с РАС и ТР детей.

Для детей группы РАС-ДС показаны корреляции (Спирмен, $p < 0,05$) между использованием вербального ответа и пропуском ответной реплики ($-0,85$), между жестовым ответом и ответом-движением ($0,69$). Выявленная корреляция подтверждается регрессионным анализом: $F(1,12) = 32,425$ $p < 0,0001$ ($Beta = -0,853$ $R^2 = 0,730$). Для детей обеих групп показана связь между вербальными ответами и ответами-движениями: $F(1,24) = 24,957$ $p < 0,0001$ ($Beta = -0,714$ $R^2 = 0,510$); между вербальным ответом и пропуском ответа $F(1,24) = 65,302$ $p < 0,0001$ ($Beta = -0,855$ $R^2 = 0,731$) – регрессионный анализ. На уровне тенденции определены различия между вербальным ответом и группой (РАС-ДС/РАС-школа).

Дискриминантный анализ выделяет детей в группу РАС-ДС или РАС-школа на основании возраста, но не характеристик ответных реплик: $F(7,18) = 9,596$ $p < 0,0001$ ($Wilks' \Lambda = 0,211$).

На основании анализа текстов диалогов детей с экспериментатором установлено, что преобладающий тип реплик у детей с РАС обеих групп – одно слово (частота встречаемости $0,6$ в группе РАС-ДС; $0,55$ в группе РАС-школа), у ТР детей – простая фраза ($0,38$ в группе ТР-ДС; $0,5$ в группе ТР-школа). Частота употребления реплик, представленных двумя простыми фразами, не различается во всех группах. Реплики, состоящие из нескольких простых фраз или содержащие сложноподчинённое предложение, встречались только в речи ТР детей и детей группы РАС-школа. Дети-школьники с РАС чаще, чем дети из детского сада, используют ответы да/нет, но реже, чем ТР дети ($p < 0,05$) (рис. 2). В группе РАС-ДС только четыре ребёнка использовали реплики, содержащие две простые фразы, реплики остальных детей представлены одиночными словами или простыми фразами. В группе РАС-школа два ребёнка задавали вопросы экспериментатору, один из них во время записи неоднократно задавал вопросы «что?» и «где?», которые не были адекватны ситуации.

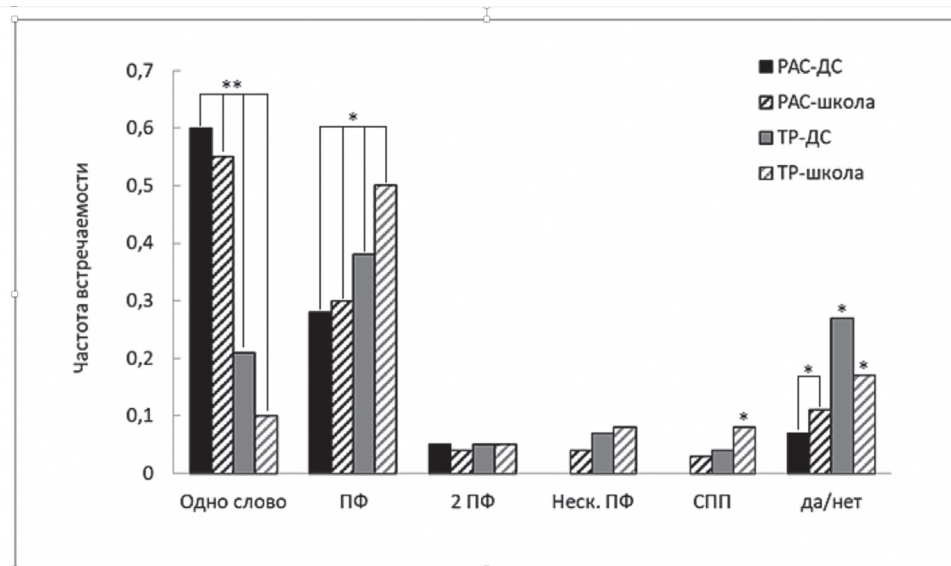


Рис. 2. Типы ответных реплик у детей с РАС и ТР детей. Одно слово – реплика представлена одним словом, ПФ – простой фразой; 2 ПФ – двумя простыми фразами; неск. ПФ – несколькими простыми фразами; СПП – сложноподчинённым предложением; да/нет – ответом «да» или «нет». * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$

Анализ активного лексикона детей показал, что во всех группах наиболее часто встречаются слова из одного (частота встречаемости 0,36 в группе РАС-ДС; 0,44 в группе РАС-школа; 0,43 у ТР детей) и двух слогов (частота встречаемости 0,4 в группе РАС-ДС; 0,35 в группе РАС-школа; 0,34 в группе ТР-ДС; 0,28 в группе ТР-школа). Дети группы РАС-ДС реже, по сравнению с другими детьми, используют слова из одного слога ($p < 0,05$). Слова из двух слогов у детей группы РАС-школа встречаются чаще, чем у их ТР сверстников ($p < 0,01$). Частота встречаемости слов из трёх слогов составила 0,16 в группе РАС-ДС; 0,13 в группе РАС-школа; 0,15 у ТР детей. Дети с РАС реже ($p < 0,05$), чем ТР дети, использовали слова из четырёх (частота встречаемости 0,03 в группе РАС-ДС; 0,04 в группе РАС-школа; 0,06 в группе ТР-ДС; 0,09 в группе ТР-школа) и пяти слогов (частота встречаемости 0,01 в группе РАС-ДС; 0,01 в группе РАС-школа; 0,03 в группе ТР-ДС; 0,05 в группе ТР-школа) (рис. 3). В речи ТР детей отмечены единичные слова из шести (пе-ре-бра-сы-ва-ли, со-ре-вно-ва-ни-ях) и семи слогов (ма-те-ма-ти-че-ски-е, по-фи-о-ле-то-во-му).

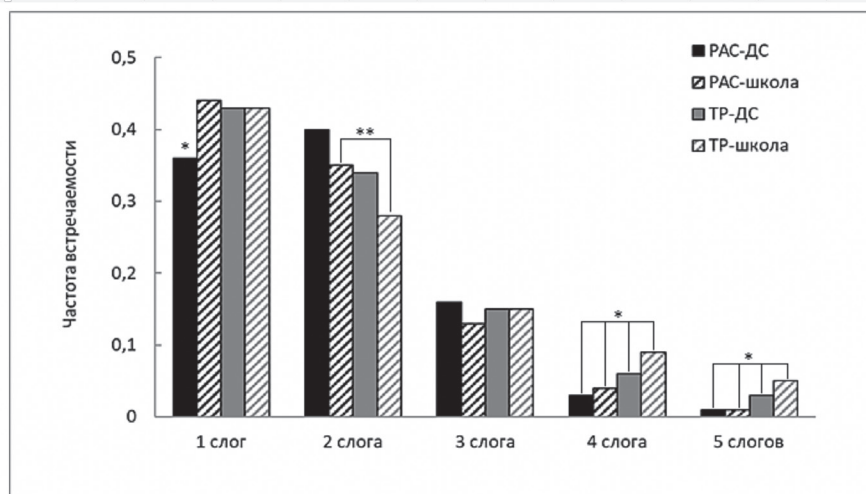


Рис. 3. Частота встречаемости слов с разным количеством слогов в речи детей с РАС и ТР детей. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$

В ответных репликах детей с РАС и ТР детей преобладают существительные (частота встречаемости 0,31 в группе РАС-ДС; 0,22 в группе РАС-школа; 0,28 в группе ТР-ДС; 0,26 в группе ТР-школа). У детей группы РАС-школа в речи реже, чем у детей группы РАС-ДС, встречаются существительные ($p < 0,001$) и глаголы ($p < 0,05$), но чаще ($p < 0,05$) служебные части речи. ТР дети чаще, чем дети с РАС, используют наречия ($p < 0,01$) и местоимения ($p < 0,05$). Частота употребления прилагательных одинакова у детей всех групп. В речи детей с РАС обеих групп присутствовали вокализации (частота встречаемости 0,15 в обеих группах). В группе РАС-ДС речь трёх детей была представлена только вокализациями.

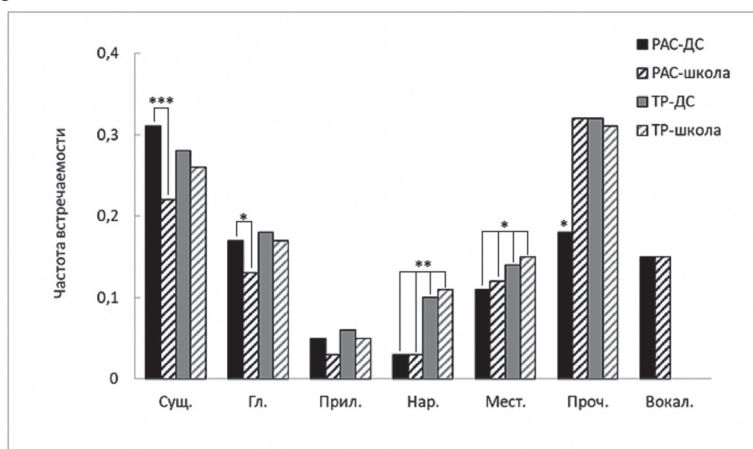


Рис. 4. Частота встречаемости разных частей речи у детей с РАС и ТР детей. Сущ. – существительные; Гл. – глаголы; Прил. – прилагательные; Нар. – наречия; Мест. – местоимения; Проч. – прочие части речи (союзы, частицы, предлоги); Вокал. – вокализации. * – $p < 0,05$; ** – $p < 0,01$; *** – $p < 0,001$

Анализ исследуемых характеристик речевого развития детей с РАС позволил выявить следующие корреляции (Спирмен, $p < 0,05$) (Табл. №1).

Таблица №1

Коэффициенты корреляции (С пирмен, $p < 0,05$) между характеристиками речевого развития детей с РАС

№	Характеристика	1	2	3	4	5	6	7
1	Возраст		0,855					
2	Группа ДС /Школа	0,855						
3	Ответ адекватен				0,739		-0,692	
4	Вербальный ответ			0,739		-0,742	-0,858	
5	Ответ-движение				-0,742			
6	Пропуск ответа			-0,691	-0,858			
7	Одно слово							
8	Простая фраза							
9	2 фразы							
10	Глагол			0,61	0,687		-648	
11	Прилагательное				0,626			
12	Наречие			0,655				
13	Местоимение							
14	Вокализация			-0,606	-0,612		0,584	0,735

№	Характеристика	8	9	10	11	12	13	14
1	Возраст							
2	Группа ДС /Школа							
3	Ответ адекватен					0,655		-0,606
4	Вербальный ответ			0,687	0,626			-0,612
5	Ответ-движение							
6	Пропуск ответа			-0,648				
7	Одно слово							0,735
8	Простая фраза						0,555	
9	2 фразы						0,552	
10	Глагол				0,562	0,633		
11	Прилагательное	0,600		0,562				
12	Наречие			0,633			0,561	
13	Местоимение	0,555	0,552			0,561		
14	Вокализация							

Примечание: номер по горизонтальной оси соответствует характеристике по вертикальной оси; пустые ячейки показывают отсутствие значимой корреляции.

Фонетический анализ слов из речи детей с РАС показал, что в их речи встречается большинство согласных русского языка, при этом в речи детей группы РАС-ДС преобладают губные и зубные согласные, в речи детей группы РАС-школа – альвеолярные, постальвеолярные и заднеязычные. Из гласных в речи детей обеих групп преобладает /a/, при этом у детей группы РАС-школа также часто встречаются фонемы /i/ и /l/ (ы), а у детей группы РАС-ДС – /i/ и /@/ (шва) (Табл. №2). В речи детей группы РАС-ДС отмечены несформированность фонем /l/, /r/, /z/ и несформированность аффрикат. В речи детей группы РАС-школа отмечены несформированность аффрикат, замена /r/ на /j/, в речи присутствовали нетипичные для русского языка фонемы: вокализованный /r/, /G/, /R/.

Таблица №2

Частота встречаемости гласных и согласных фонем в словах детей с РАС

		Согласные									
Группа	Губные										
	Губно-губные					Губно-зубные					
	b	b'	p	p'	m	m'	f	v	v'		
РАС-ДС	0,02	0,01	0,06	0,01	0,04	0	0,01	0,08	0,01		
РАС-школа	0,01	0	0,04	0	0,05	0,01	0	0,01	0		
		Язычные									
		Переднеязычные									
		Зубные									
		t	d	s	s'	z	z'	n	l	r'	
РАС-ДС	0,05	0,01	0,02	0,02	0,02	0,02	0,05	0,05	0,01		
РАС-школа	0,07	0,01	0,03	0,01	0,05	0,01	0,02	0,01	0		
		Альвеолярные					Постальвеолярные				
		t'	d'	ts	n'	l'	tS'	S	Z	S'	r
РАС-ДС	0,09	0,05	0	0,01	0,02	0,02	0,01	0,02	0	0,02	
РАС-школа	0,09	0,03	0,04	0,03	0,03	0,05	0,01	0	0,02	0,04	
		Среднеязычный		Заднеязычные						Увулярные	
		j		k	k'	g	G	g'	x	R	
РАС-ДС	0,02		0,09	0,01	0,06	0	0	0,02	0		
РАС-школа	0,03		0,19	0,05	0,05	0,01	0	0	0,01		

Гласные							
Группа	а	е	і (I)	о	u (U)	1	@
РАС-ДС	0,39	0,05	0,17 (0,01)	0,06	0,1 (0,01)	0,06	0,15
РАС-школа	0,31	0,04	0,2 (0,08)	0,1	0,1	0,14	0,03

Примечание: в скобках указаны частота встречаемости редуцированных форм гласных: I соответствует і, U – u.

Обсуждение

В работе описаны особенности ответных реплик детей с РАС по сравнению с типично развивающимися детьми. Они заключаются в меньшем числе адекватных ситуаций реплик, меньшем числе вербальных и жестовых ответов. Реплики детей с РАС представлены в основном вокализациями, одиночными словами и простыми фразами. Дети с РАС реже, чем ТР дети, используют развёрнутые фразы, сложноподчинённые предложения и ответы да/нет.

Данные фонетического анализа показали, что в речи детей с РАС присутствует большинство согласных и гласных фонем русского языка, однако в их речи гораздо больше нарушений звукопроизношения в сравнении с ТР детьми. Некоторые из этих нарушений, такие как неправильное произношение звуков /l/ и /r/, характерны и для ТР детей; другие – несформированность аффрикат, замены звуков, их атипичное произношение – описаны в литературе, посвящённой речи детей с РАС, на материале американского и шотландского вариантов английского [Cleland et al. 2010; Wolk, Brennan 2016]. С возрастом у детей с РАС увеличивается частота встречаемости альвеолярных и постальвеолярных согласных. На материале русского языка описано время появления различных групп согласных у детей с типичным развитием [Цейтлин 2000]. Согласно этим данным, альвеолярные и постальвеолярные формируются позже, чем другие группы согласных.

Доля адекватных ответных реплик у детей с РАС обеих групп ниже, чем у ТР детей, что может говорить о трудностях в понимании обращённой речи у детей с РАС, как это было показано в работах [Kelley et al. 2006; McGregor et al. 2012], и о слабом развитии внимания у детей, о чём может говорить высокая доля пропусков ответа в диалогах с экспериментатором. Дети с РАС по сравнению с ТР детьми использовали меньше вербальных ответов, что может быть следствием нежелания использовать речь как средство коммуникации. Дети с РАС реже пользуются жестами и не дополняют ими вербальные ответы. Нарушения жестовой коммуникации описаны у детей с РАС более старшего [Marchena, Eigsti 2010; McAulliffé et al. 2017] и более младшего возраста [Sowden et al. 2013; Nordgren 2019].

Реплики детей с РАС представлены преимущественно вокализациями, отдельными словами и короткими простыми фразами, речь некоторых детей состояла только из вокализаций. Полученные данные согласуются с результатами исследований на материале русского [Ляксо и др. 2016; Городный, Ляксо 2018] и английского языка [Rapin et al. 2009; Tek et al. 2014]. Дети с РАС реже по сравнению с ТР детьми используют наречия, местоимения и служебные части речи, что согласуется с исследованием [Boucher 2012]

на материале английского языка. Анализ слогового состава слов показал, что в лексиконе детей с РАС преобладают короткие слова из одного-двух слогов и присутствует значимо меньшее по сравнению с ТР детьми количество слово из четырёх-пяти слогов, слова, в которых больше пяти слогов, в речи детей с РАС не встречались. Однако выявлено, что в речи детей группы РАС-ДС присутствует значимо меньшее количество односложных слов по сравнению с другими группами. Дети с РАС, посещающие детский сад, значимо не отличаются от детей, посещающих школу, по адекватности ответных реплик, доле вербальных и невербальных ответов, пропускам ответов, структуре реплик.

Заключение

В работе представлены данные об особенностях ответных реплик детей с РАС по сравнению с ТР детьми. Ответные реплики детей с РАС характеризуются меньшим по сравнению с ТР детьми числом адекватных ситуации реплик, меньшим числом вербальных и жестовых ответов и пропусками ответа. В речи детей с РАС присутствует большее количество нарушений звукопроизношения. Реплики детей с РАС представлены в основном вокализациями, одиночными словами и простыми фразами, дети редко используют развёрнутые фразы, сложноподчинённые конструкции и ответы да/нет.

Литература

Городный В.А., Ляксо Е.Е. Характеристика речи детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра и синдромом Дауна // Теоретическая и прикладная лингвистика, 2018. № 2 (4). С. 22-37.

Ляксо Е.Е., Фролова О.В. Анализ текстов речи «взрослый - ребёнок», «взрослый - взрослый» при нормативном и атипичном развитии информантов // Теоретическая и прикладная лингвистика, 2017. №2 (3). С. 20-47.

Ляксо Е.Е., Фролова О.В., Григорьев А.С., Городный В.А. Особенности речи, физиологические и психофизиологические характеристики детей с расстройствами аутистического спектра // Российский физиологический журнал им. И.М. Сеченова, 2018. № 5 (104). С. 600-615.

Ляксо Е.Е., Фролова О.В., Григорьев А.С., Соколова В.Д., Яроцкая К.А. Распознавание взрослыми эмоционального состояния типично развивающихся детей и детей с расстройствами аутистического спектра // Российский физиологический журнал им. И.М. Сеченова, 2016. № 6 (102). С. 729-741.

Николаев А.С., Фролова О.В., Балякова А.А., Ляксо Е.Е. Распознавание взрослыми значения слов детей с расстройствами аутистического спектра // Вопросы психического здоровья детей и подростков, 2018. № 4 (18). С. 64-74.

Цейтлин С.Н. Язык и ребёнок. Лингвистика детской речи: учебное пособие. М.: ВЛАДОС, 2000. 240 с.

Boucher, J. (2012) Research review: structural language in autistic spectrum disorder - characteristics and causes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, No. 53 (3), 219-233.

Carpenter, M., Pennington, B.F., Rogers, S.J. (2002) Interrelations among social-cognitive skills in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, No. 32 (2), 91-106.

Cleland, J., Gibbon, F.E., Peppé, S.J., O'Hare, A., Rutherford, M. (2010) Phonetic and phonological errors in children with high functioning autism and Asperger syndrome. *International Journal of Speech-Language Pathology*, No. 12 (1), 69-76.

Marchena, A. de, Eigsti, I.M. (2010) Conversational gestures in autism spectrum disorders: asynchrony but not decreased frequency. *Autism Research*, No. 3 (6), 311-322.

Lyakso, E., Frolova, O., Grigorev, A. (2017) Perception and Acoustic Features of Speech of Children with Autism Spectrum Disorders. *Lecture Notes in Computer Science*, Vol. 10458, 602-612.

Lyakso, E., Frolova, O., Karpov, A. (2019) A New Method for Collection and Annotation of Speech Data of Atypically Developing Children. *Proceedings - 2018 International Conference on Sensor Networks and Signal Processing, SNSP 2018*, 175-180.

McAuliffe, D., Pillai, A.S., Tiedemann, A., Mostofsky, S.H., Ewen, J.B. (2017) Dyspraxia in ASD: Impaired coordination of movement elements. *Autism Research*, No. 10 (4), 648-652.

McGregor, K.K., Berns, A.J., Owen, A.J., Michels, S.A., Duff, D., Bahnsen, A.J., Lloyd, M. (2012) Associations between syntax and the lexicon among children with or without ASD and language impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, No. 42 (1), 35-47.

Nicholas, J.S., Charles, J.M., Carpenter, L.A., King, L.B., Jenner, W., Spratt, E.G. (2008) Prevalence and characteristics of children with autism-spectrum disorders. *Annals of Epidemiology*, No. 18 (2), 130-136.

Nordgren, P.M. (2019) Precursors of language development in ASC: A longitudinal single-subject study of gestures in relation to phonetic prosody. *Journal of Intellectual Disabilities*, No. 23 (1), 19-38.

Rapin, I., Dunn, M.A., Allen, D.A., Stevens, M.C., Fein, D. (2009) Subtypes of language disorders in school-age children with autism. *Developmental Neuropsychology*, No. 34 (1), 66-84.

Kelley, E., Paul, J.J., Fein, D., Naigles, L.R. (2006) Residual language deficits in optimal outcome children with a history of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, No. 36 (6), 807-28.

Schoen, E., Paul, R., Chawarska, K. (2011) Phonology and vocal behavior in toddlers with autism spectrum disorders. *Autism Research*, No. 4 (3), 177-188.

Sowden, H., Clegg, J., Perkins, M. (2013) The development of co-speech gesture in the communication of children with autism spectrum disorders. *Clinical Linguistics & Phonetics*, No. 27 (12), 922-39.

Tek, S., Mesite, L., Fein, D., Naigles, L. (2014) Longitudinal analyses of expressive language development reveal two distinct language profiles among young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, No. 44 (1), 75-89.

Watson, L.R., Patten, E., Baranek, G.T., Poe, M., Boyd, B.A., Freuler, A., Lorenzi, J. (2011) Differential associations between sensory response patterns and language, social, and communication measures in children with autism or other developmental disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, No. 54 (6), 1562-76.

Wolk, L., Brennan, C. (2016) Phonological difficulties in children with autism: an overview. *Speech, Language and Hearing*, No. 19 (2), 121-129.

FEATURES OF RESPONSES OF 5–11 YEAR OLD CHILDREN WITH AUTISM SPECTRUM DISORDERS IN DIALOGUES WITH ADULTS

Aleksandr S. Nikolaev,

Research engineer, Department of Higher Nervous Activity and Psychophysiology,
Faculty of Biology, Saint Petersburg State University
7/9 Universitetskayaemb., 199034, Saint Petersburg, Russia
al.nikolajew@gmail.com

Olga V. Frolova,

Researcher, Faculty of Biology, Saint Petersburg State University
7/9 Universitetskayae nb., 199034, Saint Petersburg, Russia
olchel@yandex.ru

Viktor A. Gorodnyi,

Research assistant, Department of Higher Nervous Activity and Psychophysiology,
Faculty of Biology, Saint Petersburg State University
7/9 Universitetskayae nb., 199034, Saint Petersburg, Russia
wimndgor@mail.ru

Elena E. Lyakso,

Professor, Department of Higher Nervous Activity and Psychophysiology, Faculty of
Biology, Saint Petersburg State University
7/9 Universitetskayae nb., 199034, Saint Petersburg, Russia
lyakso@gmail.com

In this study, the features of responses of children with autism spectrum disorders (ASD) in comparison with typically developing (TD) children are described. Participants of the study were 37 Russian-speaking children aged 5–11 years: 27 children with ASD and 10 TD children. Methods of linguistic and phonetic analysis were used. It is shown that children with ASD more often do not answer the adult's questions vs. TD children. Cues of children with ASD are presented by vocalizations, one word, a simple phrase, less often a few simple phrases, complex sentence, yes/no answers. Children with ASD more rarely use adverbs, pronouns, and function words vs. TD children. Words of children with ASD and TD children mainly consist of one or two syllables. Children with ASD less often use words of four and five syllables than TD children; in the speech of children with ASD, words consisting of more than five syllables are not found. Children with ASD are characterized by a lack of formation of some consonant phonemes and substitution of phonemes.

Keywords: child speech, autism spectrum disorders, linguistic analysis, phonetic analysis

References

- Boucher, J.* (2012) Research review: structural language in autistic spectrum disorder - characteristics and causes. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, No. 53 (3), 219-233.
- Carpenter, M., Pennington, B.F., Rogers, S.J.* (2002) Interrelations among social-cognitive skills in young children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, No. 32 (2), 91-106.

Cleland, J., Gibbon, F.E., Peppé, S.J., O'Hare, A., Rutherford, M. (2010) Phonetic and phonological errors in children with high functioning autism and Asperger syndrome. *International Journal of Speech-Language Pathology*, No. 12 (1), 69-76.

Gorodnyi V.A., Lyakso E.E. Kharakteristika rechi detey 6-7 let s rasstroystvami autisticheskogo spektra i sindromom Dauna [Characteristic of speech of children aged 6-7 years with autism spectrum disorders and Down syndrome]. *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika* [Theoretical and Applied Linguistics], 2018, no. 4 (2), S. 22-37. (in Russian).

Marchena, A. de, Eigsti, I.M. (2010) Conversational gestures in autism spectrum disorders: asynchrony but not decreased frequency. *Autism Research*, No. 3 (6), 311-322.

Lyakso E.E., Frolova O.V. Analiz tekstov rechi «vzroslyi-rebyonok», «vzroslyi-vzroslyi» pri normativnom i atipichnom razvitii informantov [Analysis of “adult – child” and “adult – adult” speech texts produced by informants with typical and atypical development]. *Teoreticheskaya i prikladnaya lingvistika* [Theoretical and Applied Linguistics], 2017, no. 3 (2), S. 20-47. (in Russian).

Lyakso, E., Frolova, O., Grigorev, A. (2017) Perception and Acoustic Features of Speech of Children with Autism Spectrum Disorders. *Lecture Notes in Computer Science*, Vol. 10458, 602-612.

Lyakso E.E., Frolova O.V., Grigorev A.S., Gorodnyi V.A. Osobennosti rechi, fiziologicheskiye i psihofiziologicheskiye kharakteristiki detey s rasstroystvami autisticheskogo spektra [Speech features, physiological and psychophysiological characteristics of children with autism spectrum disorders]. *Rossiyskiy fiziologicheskiy zhurnal im. I.M. Sechenova* [Russian Journal of Physiology], 2018, no. 104 (5), S. 600-615. (in Russian).

Lyakso E.E., Frolova O.V., Grigorev A.S., Sokolova V.D., Yarockaya K.A. Raspoznavaniye vzroslymi emocional'nogo sostoyaniya tipichno razvivayushchikhsya detey i detey s rasstroystvami autisticheskogo spektra [Recognition of adults emotional state of typically developing children and children with autism spectrum disorders]. *Rossiyskiy fiziologicheskiy zhurnal im. I.M. Sechenova* [Russian Journal of Physiology], 2016, no. 102 (6), S. 729-741. (in Russian).

Lyakso, E., Frolova, O., Karpov, A. (2019) A New Method for Collection and Annotation of Speech Data of Atypically Developing Children. *Proceedings – 2018 International Conference on Sensor Networks and Signal Processing, SNSP 2018*, 175-180.

McAuliffe, D., Pillai, A.S., Tiedemann, A., Mostofsky, S.H., Ewen, J.B. (2017) Dyspraxia in ASD: Impaired coordination of movement elements. *Autism Research*, No. 10 (4), 648-652.

McGregor, K.K., Berns, A.J., Owen, A.J., Michels, S.A., Duff, D., Bahnsen, A.J., Lloyd, M. (2012) Associations between syntax and the lexicon among children with or without ASD and language impairment. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, No. 42 (1), 35-47.

Nicholas, J.S., Charles, J.M., Carpenter, L.A., King, L.B., Jenner, W., Spratt, E.G. (2008) Prevalence and characteristics of children with autism-spectrum disorders. *Annals of Epidemiology*, No. 18 (2), 130-136.

Nikolaev A.S., Frolova O.V., Balyakova A.A., Lyakso E.E. Raspoznavaniye vzroslymi znacheniya slov detey s rasstroystvami autisticheskogo spektra [Recognition of meaning of word of children with autism spectrum disorders by adults]. *Voprosy psikhicheskogo zdorov'ya detey i podrostkov* [Mental Health of Children and Adolescent], 2018, no 18 (4), S. 64-74. (in Russian).

Nordgren, P.M. (2019) Precursors of language development in ASC: A longitudinal single-subject study of gestures in relation to phonetic prosody. *Journal of Intellectual Disabilities*, No. 23 (1), 19-38.

Rapin, I., Dunn, M.A., Allen, D.A., Stevens, M.C., Fein, D. (2009) Subtypes of language disorders in school-age children with autism. *Developmental Neuropsychology*, No. 34 (1), 66-84.

Kelley, E., Paul, J.J., Fein, D., Naigles, L.R. (2006) Residual language deficits in optimal outcome children with a history of autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, No. 36 (6), 807-28.

Schoen, E., Paul, R., Chawarska, K. (2011) Phonology and vocal behavior in toddlers with autism spectrum disorders. *Autism Research*, No. 4 (3), 177-188.

Sowden, H., Clegg, J., Perkins, M. (2013) The development of co-speech gesture in the communication of children with autism spectrum disorders. *Clinical Linguistics & Phonetics*, No. 27 (12), 922-39.

Tek, S., Mesite, L., Fein, D., Naigles, L. (2014) Longitudinal analyses of expressive language development reveal two distinct language profiles among young children with autism spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, No. 44 (1), 75-89.

Tseytlin S.N. *Yazyk i rebyonok. Lingvistika detskoy rechi: uchebnoye posobiye* [The language and a child. Linguistics of children's speech]. Moscow: VLADOS, 2000. 240 s. (in Russian).

Watson, L.R., Patten, E., Baranek, G.T., Poe, M., Boyd, B.A., Freuler, A., Lorenzi, J. (2011) Differential associations between sensory response patterns and language, social, and communication measures in children with autism or other developmental disabilities. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, No. 54 (6), 1562-76.

Wolk, L., Brennan, C. (2016) Phonological difficulties in children with autism: an overview. *Speech, Language and Hearing*, No. 19 (2), 121-129.

УДК 81.23 DOI 10.30982/2077-5911-2019-42-4-108-119

ОБ ИНТЕРПРЕТАТИВНОСТИ КАК СПОСОБЕ ВОПЛОЩЕНИЯ СМЫСЛА ТЕКСТА

Пешкова Наталья Петровна,
доктор филологических наук, профессор
заведующая кафедрой иностранных языков естественных факультетов
Башкирского государственного университета
450076, Уфа, ул. ЗакиВалиди, 32
peshkovanp@rambler.ru

Настоящая статья посвящена исследованию смысла текста в субстанциональном и процессуальном планах, и как продукта понимания речевого произведения, и как процесса реализации механизмов извлечения содержания и приписывания смысла при восприятии текстовой информации. Предметом теоретико-экспериментального исследования, представленного в статье, выступает интерпретативность текста, проявляющаяся в процессах коммуникации при восприятии и порождении речевого произведения. По мнению автора статьи, интерпретативность является одновременно свойством как оригинального, так и вторичного текстов, отражающим их содержательно-смысловую природу и опосредованным спецификой языкового сознания автора и адресата. Интерпретативность рассматривается также в качестве одного из способов воплощения смысла воспринимаемого текста.

Цель исследования заключается в том, чтобы с помощью метода «встречного текста», с привлечением количественных методов, выявить действие стратегии порождения смыслов как своего рода интерпретации, реализуемой посредством особой отстраненной экзо-лексики во вторичных текстах адресатов, в том числе, в продуцируемых реципиентами «встречных текстах». Под экзо-лексикой здесь понимаются новые по отношению к языку текста-оригинала лексические единицы, не используемые его автором, часто обозначающие более общие понятия относительно содержания исходного текста. В статье проводится сравнительный анализ двух исследований интерпретативности, осуществляемых на базе экспериментальных данных с использованием различных типов текстов.

В результате подтверждается гипотеза об интерпретативности текста как одном из способов воплощения его смысла и инструменте регистрации субстанциональных «следов» речемыслительной деятельности реципиента, направленной на понимание текста. Автор также приходит к выводу о том, что в современных условиях восприятия информации, связанных с информационной избыточностью и с текстовой агрессией, механизмы интерпретации могут запускаться как своеобразные механизмы защиты, охраняющие вербальное сознание адресата от нежелательной, неприемлемой, ненужной информации путем приписывания воспринимаемому тексту своего собственного, особого смысла.

Ключевые слова: смысл текста, интерпретативность, вторичный текст, «встречный текст», стратегия приписывания/извлечения, отстраненная лексика, эндо/экзолексика

Вводные замечания

Тезис о том, что лучшим свидетельством понимания текста служит способность его адресата передать воспринимаемое содержание в какой-либо форме текста вторичного – пересказа «своими словами», реферата, аннотации и т.п. – не является новым. Об этом упоминали многие исследователи проблем понимания [Богин 1986]; [Леонтьев 2005]; [Новиков 1983; 2003; 2007]. Однако, следует отметить, что этот тезис сохраняет свою актуальность для исследований восприятия и понимания различных видов речевых произведений до тех пор, пока сохраняется надежда выявления во вторичном тексте как продукте понимания материальных, или субстанциональных, «следов» речемыслительной деятельности реципиента, направленной на понимание. Благодаря этому разнообразные виды вторичных текстов, продуцируемых в условиях естественной коммуникации и полученных экспериментальным путем, представляют интерес для современных исследователей проблем понимания.

Выявление «следов» ментальной деятельности адресата информации путем лингвистического или психолингвистического эмпирического анализа его вторичного текста зачастую носит субъективный характер, и достижение относительной объективности требует привлечения дополнительных инструментов исследования, в том числе квантитативных методов, широко используемых в русле направления, основы которого были заложены А.И. Новиковым. Однако этого также может быть недостаточно для получения объективной картины, поскольку не все аспекты изучаемой проблемы могут быть «измерены» и вычислены, и многоаспектная природа объекта изучения требует междисциплинарного подхода, предлагаемого направлением, обсуждаемым в настоящей статье.

Так, осуществление общей задачи понимания информации в форме письменного текста предполагает решение адресатом ряда подзадач. В одном случае задача реципиента сводится к формальной передаче содержания исходного текста, изучение которого может осуществляться на формальном уровне посредством метода денотативного анализа с использованием денотатного графа [Новиков 1983]. В другом – адресат стремится проникнуть не только в содержательный пласт структуры текста, но и в смысловой, постигнуть глубинные, имплицитные авторские смыслы, не лежащие на поверхности языковой и содержательной структур текста. Наконец, в третьем случае реципиент может проявлять склонность к порождению собственных смыслов на основе интерпретации прочитанного. Такая задача может решаться им самостоятельно, независимо от условий эксперимента, или же, согласно условиям эксперимента, исследователь ставит перед испытуемыми задачу нахождения и формулирования собственных смыслов, с опорой на представленную в содержании информацию. Во втором и третьем случаях исследование смысловой структуры возможно с помощью метода «встречного текста» в сочетании с квантитативными методами [Новиков 2003].

Для объяснения обозначенных выше процессов предлагается также система специальных стратегий, действующих в каждом из трех случаев, опирающихся на механизмы прямого извлечения информации, косвенного извлечения авторских смыслов и приписывания индивидуальных смыслов прочитанному на основе интерпретации [Новиков 2007].

Процедура анализа с опорой на данные стратегии позволяет проследить изменения в содержательно-смысловой структуре исходного текста, такие как экспликация скрытых отношений между описываемыми предметами, смена их иерархии, появление но-

вых смысловых доминант, происходящие в смысловой структуре вторичных текстов, порождаемых реципиентами.

Изучение особенностей процесса понимания предполагает не просто регистрацию его продуктов на уровне содержания и смысла и измерение их статических характеристик с помощью количественных методов, но и отслеживание реализации механизмов и стратегий с выявлением динамических свойств, присущих исходному и вторичному тексту, отражающих их содержательно-смысловую природу и опосредованных спецификой языкового сознания автора и адресата.

По нашему мнению, именно таким свойством является интерпретативность текста, ставшая предметом научного интереса и изучения в настоящей статье.

Нужно отметить, что проблема интерпретации текста получила освещение и в ряде лингвистических исследований. В этой связи можно вспомнить труды В.З. Демьянкова [Демьянков 1999], Ф. Растье [2001], О.Р. Валуйской [Валуйская 2012].

Для нас особенности интерпретативности как свойства текста связаны, прежде всего, с тем, что проявляется оно только в коммуникации, в процессах восприятия и порождения текста, и изучение его требует специальных экспериментальных методов, позволяющих наблюдать динамику его реализации. Значимость интерпретативности как свойства текста, возникающего при его порождении и восприятии, по нашему представлению, обусловлена тем, что она является одним из способов воплощения смысла как автора, так и адресата. В этой связи для нас она существует в трех ракурсах.

Во-первых, мы разделяем мнение о том, что интерпретативность потенциально присуща, в той или иной степени, практически любому виду текста, предназначенному для восприятия определенной аудиторией (И1). Она обусловлена как жанром продуцируемого текста, так и индивидуальными особенностями его автора. Автор может намеренно направлять аудиторию, заложив возможность интерпретации, например, посредством имплицитности, многозначности, двусмысленности и т.п. Однако зачастую в современных условиях восприятия информации этот процесс становится неуправляемым, что хорошо демонстрирует современная интернет-коммуникация.

Во-вторых, адресат может также, в большей или меньшей степени, проявлять склонность к интерпретации получаемой информации. Иными словами, специфика его языкового сознания проецируется на содержание воспринимаемого текста, реализуется возможность личностной интерпретации этого содержания и порождаются новые субъективные смыслы. О наличии или отсутствии данного качества у испытуемых позволяет судить наша база «встречных текстов» участников экспериментов, создаваемая коллективом исследователей на протяжении последних десяти лет (И2).

В-третьих, интерпретативность в различной степени характеризует вторичный текст адресата как материальный продукт его понимания исходного текста, проявляя зависимость как от И1, так и от И2. Эта интерпретативность (И3) и является предметом нашего исследования. Именно она представляется нам одним из способов субстанционального воплощения смысла исходного текста, приписываемого ему реципиентом в процессе восприятия, или проецируемого сознанием реципиента на содержание, и материализуемого посредством особых языковых средств во вторичном тексте. Ее изучение способствует выявлению тех самых «следов» речемыслительной деятельности реципиента, связанной процессом понимания.

Более того, по нашему мнению, в новых условиях восприятия информации, в том числе в условиях возрастания текстовой агрессии, изучение различных проявлений

интерпретативности, т.е. разных способов воплощения смысла информации – И1, И2, И3, приобретает особый статус как проблема психолингвистического, социолингвистического и социокультурного значения.

Обсуждение результатов двух исследований интерпретативности и смысла текста

В своих последних исследованиях, целью которых было показать экспериментальным путем различия в механизмах формирования содержания и смысла, А.И. Новиков опирался на продукт вторичной текстовой деятельности реципиентов, подвергнутый обработке с использованием количественных методов и затем – качественному анализу.

Задачей первого этапа эксперимента для его участников стало выявление содержания исходного текста, на втором этапе испытуемые занимались поисками смысла прочитанного, отвечая на прямые вопросы: «о чем говорится в тексте?» и «в чем его смысл?», соответственно [Новиков 2007: 86].

Среди основных гипотез исследования мы бы выделили следующие:

- положение о тексте как о единстве содержания, отражающего условно объективную действительность, и смысла, представляющего собой субъективный угол зрения на описываемую в содержании действительность;

- предположение о том, что, хотя вторичные тексты участников эксперимента и не являются непосредственно смыслом, тем не менее, они содержат «следы» интеллектуальной деятельности испытуемых, связанной с осмыслением содержания воспринимаемого текста и с переходом на индивидуальный смысловой код, лежащий в основе порождения их собственных вторичных текстов.

Таким образом, содержание рассматривается как своего рода субстрат, на основе которого может реализовываться смысл, без соотнесения с которым смысла не существует. И одна из главных задач такого подхода к решению проблемы заключается в том, чтобы изучить смысл в субстанциональном и в процессуальном планах.

Напомним, что, в соответствии с обсуждаемой концепцией, вербальная регистрация продукта понимания в ответах испытуемых может осуществляться двумя принципиально разными стратегиями. Первая стратегия используется в процессах понимания для выявления содержания текста, в этом случае для вербальной фиксации продукта своего понимания во вторичном тексте испытуемый использует в основном те же самые лексические средства, которыми пользуется автор в оригинальном тексте. Эта стратегия была названа стратегией «извлечения», а языковые средства ее реализации – «эндо-лексикой» [Новиков 2007: 91]. В процессах нахождения смысла реципиент прибегает к иной стратегии. При продуцировании вторичного текста с ее использованием он воплощает вербальный продукт своего понимания посредством новых лексических единиц, внешних по отношению к языку текста, часто обозначающих более общие понятия по отношению к содержанию исходного текста. Этот процесс характеризуется как «приписывание», «перевод на метаязык», а используемая для выражения смысла лексика называется отстраненной или «экзо-лексикой» [Новиков 2007: 90, 91].

Для количественного анализа и оценки полученных результатов в описываемом эксперименте применялся количественный показатель степени отстраненности лексических средств, используемых участниками эксперимента, относительно лексических единиц исходного текста, иными словами, «коэффициент интерпретативности» [Новиков 2007: 92].

В математическом выражении такой показатель представляет собой отношение количества концептов, содержащихся во вторичном тексте испытуемого, обозначенных отстраненной лексикой, совпавших с такого же рода концептами (концептуальными единицами) исходного текста, обозначенных иными (синонимичными) лексическими средствами, к общему количеству всех концептов вторичного текста испытуемого, передаваемых отстраненной лексикой. Нужно отметить, что здесь действует обратная пропорциональная зависимость. Это значит, что чем больше показатель в численном выражении, тем меньше степень отстраненности, и наоборот.

Для определения данного показателя осуществлялся формальный сравнительный анализ вторичных текстов испытуемых относительно исходного текста на уровне списков их концептуальных единиц. Под концептуальными единицами здесь подразумевалась номинативная лексика, представляющая собой слова и словосочетания, соотносимые с предметами, о которых шла речь в исходном тексте. Списки таких единиц составлялись по каждому тексту, предъявляемому испытуемым для чтения, а также по всем вторичным текстам, продуцируемым испытуемыми с целью передачи содержания и формулирования смысла прочитанного.

Далее, показатель степени отстраненности и коэффициент интерпретативности высчитываются по формуле: количество совпадений концептуальных единиц (КЕ) вторичного и исходного текстов/общее количество всех концептуальных единиц вторичного текста.

Для большей наглядности приведем примеры таблиц с показателями степени отстраненности, или коэффициента интерпретативности, научно-популярного текста о древней Греции по двум сериям эксперимента. Напомним, что в первой серии эксперимента испытуемые решали задачу выявления содержания (см. таблицу 1), а во второй – поиска смысла (см. таблицу 2) [Новиков 2007: 94, 98].

Таблица №1

Степень отстраненности текста № 1 (первая серия)

Испытуемые	1	2	3	4	5	6	7	Среднее значение
Количество совпадений КЕ	1	3	3	3	10	16	8	6.2
Степень отстраненности	0.3	0.4	0.5	0.5	0.8	0.8	0.8	0.6

Отметим, что чем меньше численное выражение показателя, тем больше степень отстраненности, или коэффициент интерпретативности.

Таблица №2

Степень отстраненности текста № 1 (вторая серия)

Испытуемые	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Среднее значение
Степень отстраненности	0.5	0.5	0.2	0.2	0.3	0.4	0.8	0.4	0.3	0.4	0.2	0.38

Анализ приведенных выше данных показывает, что большинство участников эксперимента во второй серии использовали концепты внешние по отношению к понятийной системе исходного текста.

Количественные данные, полученные в обсуждаемом исследовании, демонстрируют, что средние показатели степени отстраненности во второй серии эксперимента, когда испытуемые выполняли задачу формулирования смысла прочитанного, в два раза больше средних показателей степени отстраненности в первой серии, когда в задачу реципиентов входило выявление содержания исходного текста.

Мы можем свидетельствовать, что анализ количественных показателей стал основанием для подтверждения гипотезы о том, что содержание и смысл как продукты понимания являются субстанционально разными образованиями, достигаемыми посредством процессуально различных стратегий и механизмов. Содержание моделирует фрагмент реального (или воображаемого, например, в художественном произведении) мира, описываемого в тексте, оно строится на денотативных (референтных) структурах, отражающих реальную (воображаемую) действительность. Смысл как принадлежность языкового сознания адресата передает его мысли об этой действительности.

Нельзя не напомнить, что, по мнению А.И. Новикова, главное отличие содержания от смысла текста связано, прежде всего, с различиями в способах их проецирования на сферу сознания коммуникантов. Содержание представляется «проекцией текста на сознание» <...> «смысл – обратной проекцией сознания на текст» [Новиков 2007: 112]. При этом не обязательно, чтобы эти два способа проецирования были разделены по времени в процессе восприятия текста, они могут протекать одновременно, хотя в определенных случаях можно допустить такое разделение, что и подтверждают наши эксперименты.

Наибольший интерес для нашего исследования представляет вывод о том, что смысл как проекция языкового сознания реципиента на содержание воспринимаемого текста просто отражает его представления об этой действительности, но является *«интерпретацией* того, что сообщается в тексте» [Новиков 2007: 109] (курсив наш).

Данные обсуждаемых выше исследований А.И. Новикова позволяют увидеть связь между такими показателями, как степень отстраненности и склонность испытуемых к нахождению или приписыванию собственных смыслов содержанию исходного текста, т.е. склонность к интерпретации информации воспринимаемого текста (И2). Мы полагаем, что показатели, полученные на экспериментальном материале вторичных текстов, подводят нас к выводу о конкретных отношениях между интерпретативностью во всех ее ракурсах, обозначенных нами выше – И1, И2, И3, и смыслом как субстанциональным и процессуальным продуктом понимания.

Наши предшествующие исследования [Пешкова 2018], показывают, что надежным инструментом изучения смысла и как продукта понимания, и как процесса реализации его механизмов в динамике, является метод «встречного текста» [Новиков 2003].

Материалы экспериментальной базы, формируемой группой уфимских исследователей с начала 2000-ых на основе текстов различных типов с использованием метода «встречного текста», обеспечивают возможность исследования процессов понимания в русле междисциплинарного подхода, преимущества которого мы обсуждали выше.

Мы полагаем, что само явление «встречного текста», представляющего собой набор языковых реакций реципиента, возникающих в процессе восприятия информации на текстовое сообщение-стимул, можно рассматривать как своего рода субстанцио-

нальную форму интерпретативности (ИЗ). Хотя, строго говоря, не все виды вербальных реакций «встречного текста» передают смысл прочитанного адресатом исходного текста, и, значит, не все они могут считаться формой воплощения интерпретативности.

Начиная исследование, мы предположили, что только смысловые реакции, такие, как *оценка, мнение, перевод, прогнозирование* и т.п., в отличие от содержательных реакций, типа *перефразирования и констатации*, могут служить проявлением интерпретативности, а именно, И2 и И3.

Изучение материала показывает, что при продуцировании «встречного текста» испытуемые реализуют уже известные нам стратегии извлечения содержания и приписывания смысла с использованием известных двух типов лексики. Как и можно было ожидать, в содержательных реакциях, таких как *констатация, генерализация, перефразирование*, преобладает эндо-лексика, представляющая собой средство реализации стратегии извлечения, в смысловых – экзо-лексика, присущая стратегии приписывания.

Анализ данных, количественный и содержательный, дает возможность выявить отношения как равновесия, так и доминирования, существующие между содержательными и смысловыми реакциями. Эта информация, по нашему мнению, позволяет судить о степени интерпретативности в восприятии испытуемых, прежде всего, на основании количественного преобладания того или иного типа реакций.

Мы опираемся на некоторые данные нашей экспериментальной базы исследований, подробно описанных в статье о региональном проекте, осуществляемом в русле уфимского направления школы А.И. Новикова [Пешкова 2018], имеющие отношение к проблемам, обсуждаемым в настоящей статье.

Начнем с научно-популярного текста, данные по изучению восприятия которого могут иметь неоднозначное толкование, на наш взгляд. По материалам И.В. Кирсановой, в общем массиве полученных ею реакций преобладает смысловой тип. Он составляет 56,2%, в то время как на содержательные реакции остается 43,8%. Однако в ядре модели понимания научно-популярного текста смысловые реакции находятся в относительном равновесии с содержательными – от 47% до 50% [Кирсанова 2007: 17].

Иными словами, здесь мы имеем дело с относительно сбалансированными отношениями между содержательными и смысловыми компонентами в структуре «встречного текста» как продукта понимания научно-популярной литературы, а также и с умеренной степенью проявления интерпретативности. При этом нельзя не заметить, что элементы интерпретативности можно обнаружить и в реакциях содержательного типа, таких как *вывод и аргументация*.

Исследуя особенности восприятия научного текста, мы опирались на материалы своего экспериментального материала и на данные, полученные в исследовании [Новиков 2003: 69]. Их сравнительный анализ показал, что на долю смысловых реакций приходится не более 38%. Это свидетельствует о небольшой степени интерпретативности, но не о полном ее отсутствии, как можно было допустить.

В модели понимания художественного текста, также по совокупности показателей, полученных А.И. Новиковым, и наших данных, смысловые реакции преобладают, что, безусловно, вполне ожидаемо. Они могут составлять больше половины, до 57% от всех реакций, но, по нашим экспериментальным сведениям, не более того.

Несколько иную картину дает анализ продукта понимания текстов Библии, относящихся, как известно, к речевым произведениям без жестких смысловых направля-

ющих, или без ограничивающих понимание «опорных точек» [Брудный 1975:115]. Можно было предположить, что большой интерпретационный потенциал подобного текста (И1) должен способствовать процессу максимального развертывания смысловой интерпретации содержания реципиентами и значительной степени интерпретативности (ИЗ).

Однако, материалы нашей экспериментальной базы дают несколько иную, чем ожидалось, картину. По нашим показателям, в структуре «встречных текстов» испытуемых, отражающих результат понимания библейского текста, наблюдается весьма небольшое преобладание смысловых реакций (главным образом, за счет реакций *оценки и мнения*) над содержательными. Средний показатель дает немного более 50% [Давлетова 2012: 13]. Для объяснения такой картины необходимо привлечение социолингвистического анализа, в соответствии с которым мы должны учитывать не только общую тенденцию недостаточного знакомства молодежной аудитории наших испытуемых с библейской культурой, но и социокультурную специфику полиэтнического социума нашего региона.

Проявление значительной степени интерпретативности можно наблюдать во «встречных текстах» как продукте понимания информации из гляцевых журналов. По данным экспериментального исследования восприятия гляцевых текстов вербального и поликодового типов, смысловые реакции здесь преобладают над содержательными и составляют 86% и 87%, соответственно [Моисеева 2017: 19]. Эти показатели, наш взгляд, могут стать материалом для дальнейшего анализа социокультурных ценностей регионального молодежного сообщества.

Изучение особенностей восприятия комментариев пользователей микроблогов, которые мы рассматриваем как «встречные тексты», порождаемые в естественной среде, своего рода форму естественной реакции на информационные интернет-тексты, по количественным и качественным параметрам демонстрирует следующее. Участники интернет-коммуникации проявляют наибольшую склонность к комментированию и интерпретации, о чем свидетельствует самое большое число смысловых реакций, достигающих 92, 6% от общего числа всех реакций [Титлова 2017: 17]. По данным нашей экспериментальной базы, современный интернет-текст характеризуется самой большой степенью интерпретативности (И2, ИЗ).

Таким образом, если количество смысловых реакций, присущих «встречному тексту», соотносить со степенью интерпретативности, можно вычислить коэффициент интерпретативности для текстов различных типов. Он представляет собой отношение количества смысловых реакций к общему количеству реакций, составляющих «встречные тексты» испытуемых, или отношение доли смысловых реакций в процентах к общей доле в процентах смысловых и содержательных реакций в ядре модели понимания конкретного типа текста.

В результате мы получаем следующие показатели степени интерпретативности по разным типам текстов, представленные в Таблице №3.

Таблица №3

Степень интерпретативности текстов различных типов

Тип текста	Количество смысловых реакций в %	Коэффициент интерпретативности
Научный	38%	0,38
Научно-популярный	56,2%	0,56

Художественный	57%	0,57
Библейский	50-55%	0,53
Глянцевый	86-87%	0,87
Интернет-текст	92,6%	0,93

Чем ближе значение коэффициента интерпретативности к единице, тем больше количество смысловых реакций в численном и процентном отношениях, и тем больше степень интерпретативности конкретного типа текста, проявляющаяся в процессе восприятия (ИЗ). И, безусловно, тем сильнее проявляется склонность испытуемых к интерпретации информации того или иного типа речевого произведения, выражающейся в приписывании ему собственных субъективных смыслов (И2).

Как можно видеть из приведенных выше показателей, данные, полученные по «встречным текстам» наших испытуемых, сравнительно с данными по вторичным текстам участников эксперимента А.И. Новикова, достаточно репрезентативны, чтобы позволить нам сделать определенные выводы о степени интерпретативности конкретных типов текстов. Эти данные позволяют также подтвердить нашу гипотезу о том, что интерпретативность как свойство текста, является одним из способов воплощения его смысла в процессах восприятия, субстанциональным и процессуальным инструментом регистрации «следов» речемыслительной деятельности реципиента, направленной на понимание текста.

Выводы

В заключение можно выделить несколько аспектов исследуемой проблемы. Анализ полученных нами экспериментальных данных, прежде всего, позволяет расширить границы применения метода «встречного текста», позволяющего стать инструментом регистрации материального продукта понимания и одновременно наблюдения в динамике механизмов этого процесса на уровне смысла, способом воплощения которого в данном случае служит степень интерпретативности.

Нельзя не отметить здесь еще один важный аспект для исследователей, проявляющих научный интерес к проблемам типологии текста. Как можно было видеть из обсуждения двух исследований продуцирования смысла исходного текста адресатом во вторичных и «встречных» текстах, а также свойства их интерпретативности, показатели степени отстраненности и коэффициентов интерпретативности могут колебаться в определенном диапазоне, быть достаточно близкими и, возможно, совпадать. Мы предположили, что эти колебания связаны с разными типами воспринимаемых текстов, что и подтверждает анализ экспериментального материала. По данным исследования А.И. Новикова, наибольшие расхождения характерны для художественных текстов, наименьшие – для научных и специальных технических текстов. По нашим показателям, приведенным в таблице 3, научный текст имеет более низкий коэффициент интерпретативности по сравнению с художественным текстом, однако, художественные и библейские тексты по величине коэффициента интерпретативности уступают текстам глянцевых журналов и интернет-текстам.

Исследование вторичных текстов на предмет репрезентации в них смысла и содержания позволило сделать предположение о том, что количественное измерение степени отстраненности, схождения и расхождения смысла и содержания, дает новые основания для классификации текстов и для изучения не только принципиаль-

ных различий, существующих между художественными и нехудожественными произведениями, но и общих, универсальных свойств, объединяющих их как произведения речи.

Исследуя «встречные тексты» на предмет воплощения в них смысла и особенностей их интерпретативности, нельзя не увидеть, что тип текста может влиять на преобладание смыслового компонента в продукте понимания или подчинение его содержательному компоненту.

Однако новые данные нашего исследования меняют традиционное представление о доминировании смысловой характеристики, присущем художественным речевым произведениям сравнительно с нехудожественными. Как можно было видеть, самая большая доля смысловых реакций, отражающая самую высокую степень интерпретативности, характеризует восприятие современных нехудожественных интернет-текстов и текстов глянцевого журнала.

Возможным объяснением подобной ситуации, по нашему мнению, могут стать новые условия восприятия информации. В современных условиях восприятия текстовой информации, связанных зачастую с информационной избыточностью и с текстовой агрессией, механизмы интерпретации могут запускаться как своеобразные механизмы защиты, охраняющие вербальное сознание адресата от нежелательной, неприемлемой, ненужной информации путем приписывания воспринимаемому тексту своего собственного, особого смысла. Мы полагаем, что этот аспект интерпретативности во всех ее проявлениях – И1, И2, И3 – имеет перспективы для дальнейших исследований в области лингвистической конфликтологии и социопсихолингвистики.

Литература

- Богин Г.И.* Типология понимания текста. Калинин: КГУ, 1986. 86 с.
- Брудный А.А.* Понимание как философско-психологическая проблема // Вопросы философии. 1975. № 10. С. 109-117.
- Валуцкая О.Р.* Интерпретативность как потенциальное свойство текста // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Языкознание. 2012. № 2 (16). С. 210-215.
- Давлетова Я.А.* Психолингвистическое исследование особенностей понимания библейских текстов: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Уфа, 2012. 19 с.
- Демьянков В.З.* Интерпретация как инструмент и как объект лингвистики // Вопросы филологии. 1999. № 2. С.5-13.
- Курсанова И.В.* Многозначность семантики текста как реализация индивидуальных стратегий понимания: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Уфа, 2007. 21 с.
- Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. М.: Смысл, 2005. 288 с.
- Моисеева А.В.* Исследование психолингвистических особенностей восприятия и понимания текста глянцевого журнала: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Уфа, 2017. 24 с.
- Новиков А.И.* Семантика текста и ее формализация. М.: Наука, 1983. 216 с.
- Новиков А.И.* Текст и «контртекст»: две стороны процесса понимания // Вопросы психолингвистики. 2003. № 1. С. 64-76.
- Новиков А.И.* Текст и его смысловые доминанты / Под ред. Н.В. Васильевой, Н.М. Нестеровой, Н.П. Пешковой. М.: Институт языкознания РАН, 2007. 224 с.

Пешкова Н.П. Проект «Психолингвистика текста. Текст и его смысл: региональные исследования в русле школы А.И. Новикова» // Вопросы психолингвистики. 2018. № 36. С. 168-181.

Растье Ф. Интерпретирующая семантика. Пер. с франц. Нижн. Новгород: Деком, 2001. 367 с.

Титлова А.С. Микроблог как вид интернет-текста: аспект понимания: автореф. дисс. ... канд. филол. наук. Уфа, 2018. 25 с.

INTERPRETIVENESS AS A MEANS OF TEXT SENSE IMPLEMENTATION

Natalia P. Peshkova,

Doctor of Philology, Professor

Head of Foreign Languages Department for Natural Science Faculties

Bashkir State University

32, Zaki Validi Str, Ufa, 450076

peshkovanp@rambler.ru

The present paper is devoted to the investigation of the text sense as the substance and the product of text comprehension and at the same time as the process of implementation of the mechanisms of content extraction and sense attribution in the process of perceiving text information. The subject of the theoretical and experimental investigation is text “interpretiveness” which takes place in the processes of text perception and production. By the author’s opinion text “interpretiveness” is a text property typical to both original and secondary texts representing their content and sense structure and conditioned by specific verbal consciousness of the author and the addressee. Text “interpretiveness” is also considered as a means of implementing the sense of the text perceived by a recipient.

The purpose of the investigation is to reveal the operation of the sense forming strategy as a kind of interpretation materialized by means of special “distant” exo-lexics in addressees’ secondary texts, including “counter-texts” produced by the recipients. Exo-lexics includes some new lexical units compared with the language of the original text, which are not used by the its author, they often mean more general notions as related to the content of the primary text.

A comparative analysis of the two investigations of “interpretiveness” based on the experimental data with the use of different text-types has been carried out. It has been performed by applying the “counter-text” method combined with the quantitative methods of data analysis.

As a result, the hypothesis of the text “interpretiveness” being a means of its sense implementation and an instrument of registration of the material “trails” of recipient’s speech and mental activities aimed at comprehension has been proved. The author also comes to the conclusion that under modern conditions of information perception associated with the information redundancy and text aggression the interpretation mechanisms can start working as specific mechanisms protecting verbal consciousness of the recipient from undesirable, unacceptable, useless information by attributing its own individual sense to the text perceived.

Keywords: text sense, “interpretiveness”, secondary text, “counter-text”, strategy of sense attribution/extraction, “distant” lexics, endo/exo-lexics

References

Bogin G.I. Tipologiya ponimaniya teksta [Typology of text comprehension]. Kalinin: KGY, 1986. 86 s.

Brudnyi A.A. Ponimaniye kak filosofsko-psikhologicheskaya problema [Comprehension as a philosophical and philological problem]. *Voprosy Filosofii* [Journal of Philosophy], 1975, no 10. S. 109-117.

Valuiskaya O.R. Interpretativnost' kak potentsial'noye svoystvo teksta [Interpretiveness as a potential property of the text]. *Vestnik Volgogradskogo universiteta, seria 2, Yazykoznananiye* [Proceedings of the Volgograd University, series 2, Linguistics], 2012, no 2(16). S. 210-215.

Davletova Ya. A. Psikholingvisticheskoye issledovanie osobennostei ponimaniya bibleiskikh tekstov [Psycholinguistic Investigation of Comprehension of the Bible Texts]. Avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. Ufa, 2012, 19 s.

Dem'yankov V.Z. Interpretatsiya kak instrument i ob'yekt lingvistiki [Interpretation as an instrument and an object of linguistics]. *Voprosy Filologii* [Journal of Philology], 1999, no 2. S. 5-13.

Kirsanova I.V. Mnogoznachnost' semantiki teksta kak realizatsiya individualnykh strategiy ponimaniya [Multi-meaning of Text Semantics as Implementation of Individual Comprehension Strategies]. Avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. Ufa, 2007, 21s.

Leont'yev A.A. Osnovy psikholingvistiki [The basis of psycholinguistics]. Moscow, Smysl Publ., 2005. 288 s.

Moiseyeva A.V. Issledovaniye psikholingvisticheskikh osobennostey vospriyatiya i ponimaniya teksta glyantzevogo zhurnala [Investigation of Psycholinguistic Peculiarities of Glamour Journal Texts Perception and Comprehension]. Avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. Ufa, 2017, 24 s.

Novikov A.I. Semantika teksta I yego formalizatsiya [Text Semantics and its Formalisation]. Moscow: Nauka, 1983. 216 s.

Novikov A.I. Tekst i "kontr-tekst": dve storony protzessa ponimaniya [Text and "counter-text": two aspects of comprehension process]. *Voprosy Psikholingvistiki* [Journal of Psycholinguistics], 2003, no 1. S. 64-76.

Novikov A.I. Tekst I yego smyslovyye dominanty [Text and its Sense Dominants]. Edited by N.V. Vasilyeva, N.M. Nesterova and N.P. Peshkova. Moscow, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, 2007. 224 s.

Peshkova N.P. Proyekt "Psikholingvistika teksta. Tekst I yego smysl: regional'nyye issledovaniya v rusle shkoly A.I. Novikova" [Project "Text and its sense: (psycholinguistic research in the mainstream of A.I. Novikov's school)"]. *Voprosy Psikholingvistiki* [Journal of Psycholinguistics], 2018, no 36. S. 168-181.

Rast'ye F. Interpretiruyush'aya semantika [Interpretive semantics]. N. Novgorod: Dekom, 2001. 367 s.

Titlova A.S. Mikroblog kak vid internet-teksta: aspekt ponimaniya. [Micro-blog as a Type of Internet-Text: Comprehension Aspect]. Avtoref. diss. ... kand. filol. nauk. Ufa, 2018, 25 s.

УДК 81.23 DOI 10.30982/2077-5911-2019-42-4-120-133

ВЛИЯНИЕ ФАКТОРА ВОЗРАСТА НА РЕАКЦИИ ИСПЫТУЕМЫХ В АССОЦИАТИВНОМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ

Черепанов Игорь Евгеньевич,

кандидат филологических наук,

младший научный сотрудник

сектора этнопсихолингвистики

Института языкознания РАН

125009, Москва, Б. Кисловский пер., д. 1, стр. 1

cherep_igor@mail.ru

Настоящая статья посвящена исследованию воздействия фактора возраста на формирование ассоциативных реакций в процессе обучения английскому языку русскоязычных школьников. При изучении возрастной проблематики наряду с такими факторами, как гендер, уровень образования и родной язык учеными отмечалось влияние фактора возраста на коммуникативное поведение информантов в различных условиях общения (включая экспериментальные). Прямой ассоциативный эксперимент, который мы провели в двух школах г.Москвы, дал возможность конкретизировать влияние фактора возраста на ассоциативное поведение участников эксперимента. В ассоциативном эксперименте приняли участие русскоязычные школьники в возрасте от 11 до 18 лет. Эксперимент проводился в разное время на русском и английском языках с перерывом в три недели. Стимулами являлись две не связанные друг с другом группы хорошо знакомых школьникам омонимов английского и русского языков. Целью исследования было выявление различий в ответах участников проводимого эксперимента разного возраста, а также установление возможной зависимости ассоциативного поведения испытуемых от возраста и языка, на котором проводился эксперимент.

Ключевые слова: омонимы, омонимия, возраст, психолингвистический эксперимент, английский язык, русский язык

Введение

С недавних пор предметом пристального внимания лингвистов является «детский билингвизм», а именно речевое поведение детей-билингвов и их «промежуточный язык», обладающий своими единицами и правилами и являющийся внутренней нормой для ребенка [Мохамед 2009]. В процессе исследования детского многоязычия также учитываются ментальные процессы билингвов и мультилингвов, происходит сопоставление существующих подходов к освоению первого и второго иностранного языка [De Bot, Lowie, Verspoor 2005]. Часть ученых считает, что до исполнения ребенком трех-четырех лет в процессе обучения языку необходимо ориентироваться лишь на одну языковую систему, чтобы процесс речевого развития не был нарушен [Белякова, Курбангалиева 2004].

Проблематика билингвизма затрагивает множество тем, которые связаны с его конкретными видами. Уделяется внимание проблеме онтогенеза языковой личности [Уфимцева 2005], в том числе раннего речевого онтогенеза [Ляксо, Фролова, Гайкова

2009], изучаются интенциональные явления, характерные для конкретного возраста. Лингвисты исследуют ассоциативный тезаурус ребенка и лексикон школьника наших дней в динамике [Сдобнова 2013], проводят сопоставительные исследования образов языкового сознания детей, которые воспитываются в разных культурах [Федченко 2006], изучают образы различных слов в языковом сознании ребенка, исследуют связи между значением слова и эмоциями, представлениями и понятиями, в целом – место и значимость эмоций в языковом сознании [Мягкова 2000]; анализируют стереотипы и модели языковой идентификации билингвов и онтогенез языкового сознания в социальном и ценностном аспектах. В ряде работ (см., например, [Цейтлин 2009, Гвоздев 2007, Ушакова 2011]) уделяется внимание теме детского словотворчества; интерес вызывает также исследование языковой личности в связи с трудностями детской и подростковой психологии [Подгорная 2016, Мамаева 2017, Bornstein, Hahn, Putnick 2016, Hoff, Ribot 2017, Izumi 2003].

Корпус трудов ученых, занимающихся изучением ассоциативного словаря билингвов в настоящее время весьма представительен. А.П. Сдобнова и В.Е. Гольдин предлагают подход к изучению содержания ассоциативного поля как целого; содержанием является совокупность знаний, с помощью которых носитель языка может беспрепятственно ориентироваться в мире. Ассоциативные реакции на слово-стимул являются «смысловым полем», сконцентрированным вокруг стимула-центра, поэтому содержанием ассоциативного поля становится не текст, а комплекс структурных, функциональных и семантических признаков «смыслового поля» [Гольдин, Сдобнова, 2016]. В иных случаях учитывается содержание ассоциаций с акцентом на психолингвистическое или лексикографическое значение слова-стимула.

Исследование становления билингвизма отечественными и зарубежными учеными

Вопрос становления билингвальности взаимосвязан с онтогенезом языковой способности, что является достаточно продолжительным процессом, в течение которого ребенок не только берет в пример языковую систему окружающих его взрослых, но в то же время создает свою личную, меняющуюся и более сложную систему. По мнению Ж. Пиаже, ребенок не является маленьким взрослым человеком: он имеет свои потребности, у него свой определенный образ мышления, адаптированный к этим потребностям [Пиаже 1994]. Эта точка зрения достаточно распространена и в трудах отечественных исследователей [Щерба 2003, Выготский 1984, Лурия 2012, Тарасов 2013, Уфимцева 2011, Ушакова 2011].

Основная функция языка становится первостепенной причиной для его познания. С.Н. Цейтлин отмечает, что языковая система человека складывается в течение всей его жизни путем обработки самим человеком речевого инпута, при этом «побудитель» данного процесса – желание человека общаться с другими людьми в ходе совместной деятельности – совершенно естественный мотив [Цейтлин 2009].

З.Ю. Девичкая указывает, что образование личной языковой системы при освоении языков получило название «промежуточный язык» [Девичкая 2008: 71]. Эта вновь созданная система закрепляет конкретные свойства родного языка при формировании речи на иностранном языке, в ней есть свой лексикон и грамматика, и в ходе изучения языка эта система меняется. Промежуточный язык обозначает те направления деятельности речи, которые нельзя подвергнуть прямому мониторингу. З.Б. Девичкая делает вывод о том, что родной язык – это основа процесса изучения иностранного языка:

иноязычная лексика может вызывать формальные ассоциации по звучанию со словами родного языка. Такие ассоциации обычно являются недостаточными или даже ложными основаниями для распознавания изучаемых слов, тем не менее с их помощью слова запоминаются лучше. Кроме того, знакомые ученику слова первого иностранного языка помогают запоминать слова второго иностранного языка, что свойственно для изучения языка на первом этапе [Там же]. В связи с овладением первым, родным, языком человеку не нужно заново осваивать концептуальный аппарат, при помощи которого обозначаются элементы окружающего мира, – можно просто выучить новое название и подстроить семантику слов и правила их использования к новому языку [Carson, Kashihara 2012]. Некоторые ученые утверждают, что формулирование мысли на родном языке как посреднике при изучении второго языка и в самом деле может помочь при освоении новой лексики [Schmitt, McCarthy 1997, Yamashita, Jiang 2010].

Канадские исследователи Р. Гарднер и У. Ламберт для изучения билингвизма предложили использовать социально-психологический подход, который в дальнейшем был доработан М. Хан. Согласно указанным авторам, отношение к представителям страны изучаемого языка и отношение ученика к учебному процессу связаны между собой и оказывают влияние на мотивацию в процессе освоения языка [Khan 2015, Nikitina 2015, Ogojluou, Vahedi 2011]. Л. де Бот тоже делает акцент на том, что как при исследовании билингвизма, так и при практическом обучении иностранному языку стоит принимать во внимание роль мотивации [De Bot, Lowie, Verspoor 2005]. Солидарен с другими авторами и Л. Кэмерон, утверждающий, что на усвоение иностранного (второго) языка влияет большое количество окружающих факторов [Cameron 2002].

При практическом освоении языков рекомендуется использовать наиболее плодотворные (по мнению авторов) подходы к обучению. Так, П. Меара придерживается точки зрения, согласно которой при изучении языка необходимо использовать т.н. описательные модели (использование слова, подлежащего изучению, в примерах или в контексте). Необходимо отметить, что П. Меара изучал лексику «промежуточного языка», или «интеръязыка» [Meara 1984, 1996, Meara, Ingle 1986]. Н. Эллис отмечает, что освоение фонологических форм, фраз и грамматических классов может быть достигнуто посредством неосознанного исследования последовательной информации, при этом семантика «схватывается» в самом процессе изучения [Ellis 2013, 2017, Ellis, O'Donnell, Romer 2013]. Вообще, изучение языка понимается обычно как способность билингва запоминать фонологические и синтаксические связи: они откладываются в долговременной памяти и помогают усваивать новую информацию [Schmitt, McCarthy 1997].

Для понимания особенностей возникновения билингвизма у детей особенно значимы исследования процессов формирования детского языкового сознания. В данном процессе происходит не просто овладение языком – формируется и образ мира личности. Кроме воздействия социального окружения и метода обучения, большую роль в данном случае играет специфика формирования психики каждого ребенка, а также особенности сложившейся у него индивидуальной картины мира. Изучать данный феномен можно с помощью традиционного метода исследования-ассоциативного эксперимента, результаты которого могут рассматриваться в разных аспектах: возрастном, гендерном, этнокультурном и др.

Для освоения иностранного языка на одном уровне с родным языком, должны быть соблюдены те же условия, что и при изучении родного языка. В результате проведенно-

го Е.А.Попковой психолингвистического исследования, целью которого было обнаружение перемен в содержании образов языкового сознания искусственных билингвов, было выявлено, что особенности языкового сознания искусственных билингвов отражаются в содержании ассоциативных полей слов изучаемого языка. Причина в том, что знания искусственных билингвов о явлениях чужой культуре складываются в рамках родной культуры. Языковое сознание человека, достаточно хорошо владеющего иностранным языком, не похоже на языковое сознание носителя языка, так как за иностранным словом у искусственных билингвов стоит реалия их родного языка [Попкова 2002]. Психолингвистические эксперименты подтверждают значимость «индивидуального» в психологическом значении слова и ментального лексикона в целом, что и приводит к неполному взаимопониманию при речевом общении [Гольдин, Сдобнова 2015].

Д.Б. Никуличева отмечает, что основой любого обучения является следующая логическая модель: неосознанное незнание, осознанное незнание, сознательное знание, бессознательное знание. От неосознанного незнания (*unconscious incompetence*) человек переходит к осознанному незнанию (*conscious incompetence*). Фактически это определяется тем, что из всего многообразия существующей действительности, которая не входит в область знаний человека, он фокусирует свое внимание на чем-либо определенном, благодаря чему возможно дальнейшее непосредственное сознательное обучение. Человек изучает конкретные правила, и в случае если он будет их придерживаться, он сможет достичь уровня сознательной компетенции (*conscious competence*). Бессознательное свободно оперирует большим количеством информации, чем мы можем хотеть это сознательно. Так, смысл работы с любой вновь приобретаемой информацией состоит в наиболее быстром переводе ее на уровень бессознательной компетенции (*unconscious competence*), то есть в перевоплощении ее в бессознательный навык [Никуличева 2009].

Отметим ряд исследований [Ortega 2014, Saville-Troike, Barto 2016, VanPatten, Venati 2015], авторы которых утверждают, что процессы освоения иностранного языка детьми и взрослыми людьми немного схожи, хотя у взрослых людей имеется гораздо больше способов изучения языка. Некоторые ученые полагают, что, когда человек, изучающий язык, доходит до уровня знаний носителя языка, последующее усвоение языка «останавливается» [Lightbown 1985, Long 2014].

В этой связи интересна тема разграничения организации лексических знаний носителей языка и лиц, изучающих язык. Так, А. Зарева, делая ссылку на данные исследования, отмечает, что различия такой организации является в большей степени количественными, нежели качественными [Zareva 2007], а Б. Хенриксен выдвигает три критерия измерения объема владения лексикой билингвом: 1) точность знаний, 2) глубина знаний, 3) возможность продуктивного использования знаний [Henriksen 1999].

В психолингвистических трудах используют понятие так называемого «психологически реального (психолингвистического) значения» [Леонтьев 1977, Саломатина 2014, Стернин 2010, 2014, Фридман 2007], которое считается значительно «глубже» и «объемнее» значений слов, представленных в толковых словарях. Психолингвистическим значением слова считается «упорядоченное единство всех семантических компонентов, которые реально связаны с данной звуковой оболочкой в сознании носителей языка» [Стернин 2010: 58]. А.А. Залевская пишет о том, что слово имеет системно-языковую и психологическую структуру [Залевская 2000], однако есть и обратная точка

зрения, согласно которой связывать психологический компонент со структурой лексического значения слова некорректно [Шаховский 2009]: правильно осуществлять разделение собственно лексического значения слова, его ассоциаций (отмеченных в разных ассоциативных исследованиях) и коннотаций (каких-либо дополнительных семантических или стилистических элементов, плотно связанных с основным значением слова в сознании носителей языка).

Описание проведенного экспериментального исследования

При проведении свободного ассоциативного исследования, стимулами которого выступили омонимы русского и английского языков, нами была предпринята попытка выявления расхождений в содержании и структуре ассоциативных полей, обусловленных возрастом лиц, принимавших участие в эксперименте

В проведенном нами эксперименте на русском языке участвовали 362 школьника: 3 из них 206 девочек и 156 мальчиков в возрасте от 11 до 18 лет. В эксперименте, проведенном на английском языке, участвовали 275 человек: 166 девочек и 109 мальчиков такого же возраста. В целом в исследовании были задействованы испытуемые от 11 до 13 лет (возрастная группа № 1), от 14 до 15 лет (возрастная группа № 2) и от 16 до 18 лет (возрастная группа № 3), что дало нам возможность выявить изменение характера реакций на единый стимульный список.

В качестве стимулов было предоставлено две группы омонимов русского и английского языков, не соотносимые друг с другом, но хорошо знакомые испытуемым. Проводимый эксперимент осуществлялся на русском и английском языках в разное время; перерыв между экспериментом на английском и русском языке составил три недели. Исследование было проведено в двух школах г. Москвы на уроках английского и русского языков.

Участники экспериментального исследования указывали в анкете свой пол, возраст и родной язык. Исследование проводилось анонимно. Респондентам было предложено записать пять реакций на каждый из 40 слов-омонимов английского и русского языков. Результаты были внесены в компьютерную программу, которая рассчитывала данные статистически в соответствии с применяемыми фильтрами, а именно по полу, по возрасту и степени обученности, в результате чего были получены количественные и качественные данные по каждой группе испытуемых (например, «только мальчики», «только девочки возрастной группы № 2» и т.п.).

Целью нашего исследования являлось определение содержательных различий в ответах участников эксперимента разного возраста, а также в ассоциативном поведении испытуемых в зависимости от языка, на котором проводится эксперимент. Обратимся сначала к данным эксперимента, в котором стимулами выступали омонимы русского языка.

Анализ влияния фактора возраста на реакции испытуемых

Фактор возраста испытуемых не оказывает значительного влияния на процедуру ассоциирования, однако выявлены случаи, когда реакции на стимул-омоним оказываются зависимы от возраста испытуемого.

Так, в числе ассоциатов, входящих в омонимическую группу «крепость», нет реакций на омоним со значением «степень насыщенности» в первой и второй возрастных группах, однако в возрастной группе № 3, которую составили испытуемые от шестнадцати до восемнадцати лет, количество таких реакций – 4.3%.

В процессе анализа ответов испытуемых различного возраста на слово-стимул «такт» выявлено увеличение количества реакций, непосредственно связанных со значением «вежливость»; в реакциях испытуемых возрастных групп от 11 до 13 лет и от 14 до 15 лет таких ответов зафиксировано не было, однако у испытуемых возрастной группы 16-18 лет таких реакций было 7.7%. В данном случае очевидно, что с возрастом и при расширении круга коммуникативных ситуаций испытуемые оперируют омонимом, обозначающим абстрактный объект.

Рассмотрим с этих же позиций состав омонимической группы «штат», в которой наибольшее количество участников исследования отдают свое предпочтение более распространенному омониму, обозначающему «отдельный регион в США», а на слово со значением «сотрудники какой-либо организации» дано лишь 2.8% реакций, вероятно, в связи с нечастым употреблением этого слова испытуемыми. При применении фильтра по возрастной группе, реакции возрастают до 4.8% у испытуемых в возрастной группе № 2 и до 10.8% у испытуемых в возрастной группе № 3.

Испытуемые, составляющие возрастную группу № 1, дают определенные слова-реакции чаще, чем испытуемые, входящие в две остальные группы. Вместе с тем, например, реакция «пол» на стимул «наступить» оказывается на втором месте по частоте употребления и составляет 7% в возрастной группе № 1; в группе № 2 количество подобных реакций меньше – 3.9%, в возрастной группе №3 реакции составляют всего 2.9%. В то же время нечастотная в возрастной группе № 1 реакция «война» (4.3%), в возрастной группе № 2 составляет 5.5%, а в возрастной группе № 3 реакции увеличиваются до 8.5%. На стимул «обрыв» 5.3% испытуемых возрастной группы № 3 дают в качестве реакции слово с абстрактным значением «связь», в возрастной группе № 2 эта реакция составляет 3.1%, а в ответах испытуемых возрастной группы № 1 такой реакции зафиксировано не было.

На стимул «ключ» 5.6% испытуемые в возрастной группе № 1 дают реакции, связанные со значением «родник»: число испытуемых, дающих эти реакции в возрастной группе № 2 примерно такое же, как и в возрастной группе № 1 – 5.5%, но имеются и абстрактные слова-реакции (в ответах возрастной группы № 1 таких реакций нет), касающиеся сферы музыки (1.6%). В возрастной группе № 3 12.8% испытуемых лет дают реакции на омоним «ключ», относящиеся к тематическому полю «вода»; реакций, относящихся к сфере музыки в этой возрастной группе, отмечено не было, но тем не менее появляются такие ассоциаты, как «загадка» (3.2%), «сердце» (1.1%). Поскольку эти реакции являются компонентами коллокаций, можно сделать вывод, что в речевой практике школьников данного возраста уже применяются лексикализованные сочетания, в том числе с метафорическим значением.

На омонимы группы «соль» было обнаружено большее количество реакций, которые имели абстрактную связь со словом-стимулом. Например, ответ «рана» был отмечен среди 5.7% испытуемых возрастной группы № 1, отмечалось также возрастание числа похожих реакций в возрастной группе № 2 – до 6.3%, а в возрастной группе № 3 количество таких реакций достигло 8.5%.

Реакция «глаз» на слово-стимул «косить» была выявлена у испытуемых возрастной группы № 1 в 6.4% случаев, у возрастной группы № 2 – в 7.1%, количество таких реакций, данных испытуемыми в возрасте от шестнадцати до восемнадцати лет (возрастная группа № 3), составило 9.6%. Более взрослые испытуемые дают больше слов-реакций с абстрактным значением.

На слово-стимул «блок» 8.6% испытуемых возрастной группы № 1 дают реакции «поэт» и «писатель». Число таких реакций увеличивается у возрастной группы № 2 до 18.9%. Появляются ассоциаты, связанные с фамилией писателя, отмеченные в возрастной группе № 1 (одиннадцать-тринадцать лет) – «Александр» (2.4%), «стих» (1.6%), «книга» (1.6%); (всего 24.5%). У испытуемых возрастной группы № 3 число слов-реакций, связанных с именем или творчеством писателя, достигает 29.8%.

Взрослея, испытуемые чаще актуализируют слова, которые фразеологически связаны со словом-стимулом, нередко дают ответы на слово-стимул, мыслимое в переносном значении. Только 1.4% испытуемых возрастной группы № 1 (11-13 лет) на стимул «мина», например, дают реакцию «лицо» (других реакций, не связанных с темой войны, нет). Такая реакция появляется у 7.9% испытуемых возрастной группы № 2 (14-15 лет). Зафиксирована также фразеологически связанные со стимулом реакции «кислый» (2.4%) и «грустный» (1.6%). Количество вышеуказанных реакций составляет 9.7% у возрастной группы № 3 (16-18 лет).

Похожие результаты дает и эксперимент с омонимическими группами английского языка, проведенный среди тех же возрастных групп школьников.

Возраст испытуемого, на первый взгляд, незначительно влияет на особенности реакций на стимулы-омонимы английского языка, но совершенно очевидно, что с увеличением возраста появляется все больше устойчивых выражений. Например, помимо частотной во всех возрастных группах реакции «fairhair» «светлые волосы», в ответах испытуемых возрастной группы № 1 (11-13 лет) на стимул «fair» «светлый / честный» появляется реакция «play» (ср. «fairplay» «честная игра», 1%), испытуемые возрастной группы № 2 (14-15 лет) актуализируют данную ФЕ в 1.9% случаев, а испытуемые возрастной группы № 3 (16-18 лет) – в 4.5% случаев.

В зависимости от возраста оказывается и способность испытуемых давать на стимулы реакции-дериваты. Так, на слово-стимул «lie» – «лгать / лежать» зафиксировано 0% реакции «liar» – «лжец» среди испытуемых возрастной группы № 1; в возрастной группе № 2 таких реакций 8.4%; а в возрастной группе № 3 – 13.6%. Участники эксперимента возрастной группы № 1 на слово-стимул «suit» – «костюм / подходить» дают словообразовательные реакции только в 6% случаев («spacesuit» – «скафандр» (3%) и «suitcase» – «чемодан» (3%). У участников эксперимента, входящих в возрастную группу № 2, количество словообразовательных реакций увеличивается до 14.8% («suitcase» «чемодан» (12%) и «swimsuit» «купальник» (2.8%)), а у участников эксперимента, относящихся к возрастной группе № 3, количество реакций такого типа достигает 13.5%. («suitcase» «чемодан» (7.5%), «spacesuit» «скафандр» (3%), «suitable» «подходящий» (3%).

Выводы

Стоит также отметить, что во всех сорока словах-стимулах английского языка при увеличении возраста испытуемых отмечается уменьшение числа реакций-рифм. Данный процесс, вероятно, связан с особенностью детей младшего возраста создавать рифмы в процессе запоминания слов, с увеличением словарного запаса школьников более старшего возраста, а также с повышением уровня знания английского языка у учащихся старших классов.

Как мы отмечали ранее, с возрастом испытуемые дают большее количество реакций, фразеологически связанных со словом-стимулом русского языка, а также реак-

ций-метафор. В старшем возрасте испытуемые уже могут использовать слово в различных грамматических формах, учитывая при этом его многозначность. Также при достижении определенного возраста наступает осознание переносного значения слова: испытуемые младшей возрастной группы находят более точные реакции (слова конкретной семантики), а испытуемые старшего возраста уже воспроизводят реакции на семантически более сложные значения омонимов русского языка.

При ответах испытуемых более старшего возраста на стимулы-омонимы английского языка отмечено больше словообразовательных реакций; вместе с тем, в их ответах прослеживается разнообразие ФЕ. Однако считать возраст испытуемых основным критерием, определяющим реакции на омонимические группы иностранного языка, не представляется целесообразным: в каждой возрастной группе преобладают простейшие реакции или ФЕ, выученные еще в начальной или средней школе.

Литература

Белякова Л.И. Особенности речевого развития детей с билингвизмом // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты: Сб. ст. / под общ. ред. Н. В. Уфимцевой. М.; Барнаул, 2004. С. 147-153.

Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. Т.4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 433 с.

Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-пресс, 2007. 472 с.

Гольдин В.Е. Данные ассоциативных словарей об общем и индивидуальном психологическом значении слова // Проблемы филологического образования: Материалы Всерос. науч. конф. Саратов, 2015. С. 133-137.

Гольдин В.Е. Проблема содержания ассоциативного словаря // Русская лексикография XXI века: проблемы и способы их решения: Материалы междунар. науч. конф. СПб., 2016. С. 32-34.

Девуцкая З.Б. Психолингвистическое исследование усвоения лексики при учебном многоязычии: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. Наук. Тверь, 2008. 15 с.

Залевская А.А. Значение слова и возможности его описания // Языковое сознание: формирование и функционирование: Сб. ст. / Под ред. Н. В. Уфимцевой. М., 2000. С. 35-54.

Леонтьев А.А. Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах // Словарь ассоциативных норм русского языка / Под ред. А. А. Леонтьева. М., 1977. С. 5-16.

Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2012. 320 с.

Ляксо Е.Е. Основные подходы и сложности в изучении раннего речевого онтогенеза // Язык и сознание: психолингвистические аспекты: Сб. ст. / Под ред. Н. В. Уфимцевой, Т. Н. Ушаковой. М.; Калуга, 2009. С. 236-254.

Мамаева С.В. Формирующаяся языковая личность как объект идентификационной лингвоперсонологии // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 9. № 3. С. 66-80.

Мохамед Н.В. Исправление ошибок в речи ребенка билингва: психолингвистический эксперимент // Вопросы психолингвистики. 2009. № 2. С. 93-101.

Мягкова Е.Ю. Проблемы исследования метафоры // Языковое сознание: формирование и функционирование: Сб. ст. / Под ред. Н. В. Уфимцевой. М., 2000. С. 123-128.

Никуличева Д.Б. Применение психолингвистических стратегий полиглотов в практике изучения иностранных языков // Вопросы психолингвистики. 2013. № 18. С. 90-97.

Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика-пресс, 1994. 528 с.

Подгорная Е.А., Демиденко К.А. Языковое сознание подростка и интернет-коммуникации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 6 Ч. 3. С. 125-130.

Попкова Е.А. Психолингвистические особенности языкового сознания билингвов (на материале русско-английского учебного билингвизма): дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук. М., 2002. 239 с.

Саломатина М.С. Моделирование психолингвистического значения слова // Жизнь языка в культуре и социуме-4: Материалы междунар. науч. конф. М., 2014. С. 64-65.

Сдобнова А.П. Лексикон современного школьника // Изв. Сарат. ун-та. Сер. Филология. Журналистика. 2013. Вып 3. С. 19-24.

Стернин И.А. Глубинная семантика слова в языковом сознании // Жизнь языка в культуре и социуме-4: Материалы междунар. науч. конф. М., 2014. С. 23-24.

Стернин И.А. К разработке психолингвистического толкового словаря // Вопросы психолингвистики. 2010. № 2. С. 57-63.

Тарасов Е.Ф. Языковое сознание: онтология и гносеология // Материалы X междунар. конгресса междунар. общества по прикладной психолингвистике. М., 2013. С. 35-38.

Уфимцева Н.В. Методологические проблемы онтогенеза языкового сознания // Общение. Языковое сознание. Межкультурная коммуникация: Сб. ст. М., 2005. С. 217-226.

Уфимцева Н.В. Языковое сознание: динамика и вариативность. М.- Калуга: Ин-т языкознания РАН, 2011. 251 с.

Ушакова Т.Н. Рождение слова: проблемы психологии речи и психолингвистики. М.: Институт психологии РАН, 2011. 524 с.

Федченко А.В. Языковое сознание русских и американских подростков: (этнокультурный аспект). М.: Флинта, 2006. 174 с.

Фридман Ж.И. Методика анализа значения слова в языковом сознании носителей русского языка // Вопросы психолингвистики. 2007. № 5. С. 78-82.

Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формированию в детской речи. М.: Знак, 2009. 592 с.

Шаховский В.И. Коннотация и ассоциации: аспект их взаимосвязи и отношения к лексическому значению слова (психолингвистический подход) // Язык и сознание: психолингвистические аспекты: Сб. ст. / Под ред. Н.В. Уфимцевой, Т.Н. Ушаковой. М.; Калуга, 2009. С. 306-316.

Щерба Л.В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики. М.: Академия, 2003. 160 с.

Bornstein, M., Hahn, C., Putnick, D. (2016). Long-term stability of core language skill in children with contrasting language skills. // *Developmental Psychology*. Vol. 52, № 5. P. 704-716.

Bot, K. (2005). *Second language acquisition: An advanced resource book*. London: Routledge.

- Cameron, L.* (2002). Measuring vocabulary size in English as an additional language // Language teaching research. Vol. 6, № 2. P. 145-173.
- Carson E., Kashihara H.* (2012). Using the L1 in the L2 classroom: The students speak // The Language Teacher. Vol. 36, № 4. P. 41-48.
- Ellis, N.C.* (2017). Implicit and explicit knowledge about language // Language awareness and multilingualism: Encyclopedia of language and education. P. 113-124.
- Ellis, N.C.* (2013). Second language acquisition // The Oxford handbook of construction grammar. P. 365-378.
- Ellis, N.C.* (2013). Usage-based language: Investigating the latent structures that underpin acquisition // Language learning. Vol. 63. P. 25-51.
- Henriksen, B.* (1999). Three dimensions of vocabulary development // Studies in second language acquisition. Vol. 21, № 2. P. 303-317.
- Hoff, E., Ribot, K.* (2017). Language Growth in English Monolingual and Spanish-English Bilingual Children from 2.5 to 5 Years // The Journal of Pediatrics. Vol. 190. P. 241-245.
- Izumi, S.* (2003). Comprehension and Production Processes in Second Language Learning: In Search of the Psycholinguistic Rationale of the Output Hypothesis // Applied Linguistics. Vol. 24, № 2. P. 168-196.
- Lightbown, P.* (1985). Great expectations: Second language acquisition research and classroom teaching // Applied linguistics. Vol. 6. P. 173-175.
- Long, M.* (2014). Second language acquisition and task-based language teaching. John Wiley & Sons.
- Meara, P.* (1986). The formal representation of words in an L2 speaker's lexicon // Second language research. Vol. 2, Iss. 2. P. 160-171.
- Meara, P.* (1984). The study of lexis in interlanguage // Interlanguage. P. 225-235.
- Nikitina, L.* (2015). Country Stereotypes and L2 Motivation: A Study of French, German and Spanish Language Learners // Studies in Linguistics. Vol. 37. P. 483-509.
- Oroujlou, N., Vahedi, M.* (2011). Motivation, attitude, and language learning // Procedia - Social and Behavioral Sciences. Vol. 29. P. 994-1000.
- Ortega L.* (2014). Understanding second language acquisition. London: Routledge.
- Rosheen Khan, M.* (2015). Analyzing the Relationship between L2 Motivational Selves and L2 Achievement: A Saudi Perspective // International Journal of English Language Teaching. Vol. 2, № 1. P. 68.
- Saville-Troike, M., Barto, K.* (2016). Introducing Second Language Acquisition. West Nyack: Cambridge University Press.
- Schmitt, N.* (1997). Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press.
- VanPatten, B., Benati, A.* (2015). Key terms in second language acquisition. London: Bloomsbury.
- Yamashita, J., Jiang, N.* (2010). L1 Influence on the Acquisition of L2 Collocations: Japanese ESL Users and EFL Learners Acquiring English Collocations // TESOL Quarterly. Vol. 44, № 4. P. 647-668.
- Zareva, A.* (2007). Structure of the second language mental lexicon: how does it compare to native speakers' lexical organization? // Second language research. Vol. 23, № 2. P. 123-153.

INFLUENCE OF THE AGE FACTOR ON REACTIONS IN THE ASSOCIATIVE EXPERIMENT

Igor E. Cherepanov,

candidate of philological sciences

junior researcher

sector of ethnopsycholinguistics Institute of linguistics,

Russian Academy of Sciences

1/1 B. Kislovskiy per., Moscow, Russia, 125009

cherep_igor@mail.ru

This article is devoted to the study of the influence of the age factor on the formation of associative reactions made by Russian-speaking students in the process of learning English. When studying age-related issues, scientists noted the influence of the age factor on the communicative behavior of informants in various communication conditions (including experimental), along with factors such as gender, level of education and mother tongue. A direct associative experiment, which we conducted in 2 schools in Moscow in the Russian and English languages, made it possible to specify the influence of the age factor on the associative behavior of participants in the experiment. Russian-speaking schoolchildren aged 11 to 18 took part in an associative experiment. This experiment was carried out at different times in Russian and English with a break of 3 weeks. The stimuli were 2 groups of English and Russian homonyms (not interconnected with each other) that were well known to schoolchildren. The aim of the study was to identify differences in the participants' responses in an experiment of different ages, as well as to detect differences in the participants' associative behavior in this experiment, depending on the age and language of the experiment.

Keywords: homonyms, homonymy, age, psycholinguistic experiment, English, Russia

References

Beljakova L.I. Osobennosti rechevogo razvitija detej s bilingvizmom [Features of the speech development of children with bilingualism] // *Jazykoe soznanie: teoreticheskie i prikladnye aspekty*: Sb. st. / pod obshh. red. N. V. Ufimcevoj. M.- Barnaul, 2004. S. 147-153. (In Russian).

Vygotskij L.S. *Sobranie sochinenij*. V 6 t. T.4. *Detskaja psihologija* [Collected works. In 6 vol. T. 4. Child psychology]. M.: Pedagogika, 1984. 433 s. (In Russian).

Gvozdev A.N. *Voprosy izuchenija detskoj rechi* [Questions for the study of children's speech]. SPb.: Detstvo-press, 2007. 472 s. (In Russian).

Gol'din V.E. *Dannye associativnyh slovarj ob obshhem i individual'nom psihologicheskom znachenii slova* [Data of associative dictionaries about the general and individual psychological meaning of the word] // *Problemy filologicheskogo obrazovanija: Materialy Vseros. nauch. konf. Saratov, 2015*. S. 133-137. (In Russian).

Gol'din V.E. *Problema sodержanija associativnogo slovarja* [The problem of the content of the associative dictionary] // *Russkaja leksikografija XXI veka: problemy i sposoby ih reshenija: Materialy mezhdunar. nauch. konf. SPb., 2016*. S. 32-34. (In Russian).

Devickaja Z.B. *Psiholingvisticheskoe issledovanie usvoenija leksiki pri uchebnom mnogojazychii: avtoref. dis. na soisk. uchen. step. kand. filol. Nauk* [Psycholinguistic study of learning vocabulary in educational multilingualism: author. dis. for a job. scientist step. Cand. filol. of sciences]. Tver', 2008. 15 s. (In Russian).

Zalevskaja A.A. Znachenie slova i vozmozhnosti ego opisaniya [The meaning of the word and the possibility of its description] // Jazykovoje soznanie: formirovanie i funkcionirovanie: Sb. st. / Pod red. N.V. Ufimcevoj. M., 2000. S. 35-54. (In Russian).

Leont'ev A.A. Obshhie svedeniya ob asociacijah i asociativnyh normah [General Information on Associations and Associative Norms] // Slovar' asociativnyh norm russkogo jazyka / Pod red. A. A. Leont'eva. M., 1977. S. 5-16. (In Russian).

Lurija A.R. Lekcii po obshhej psihologii [Lectures in General Psychology]. SPb.: Piter, 2012. 320 s. (In Russian).

Ljakso E.E. Osnovnye podhody i slozhnosti v izuchenii rannego rechevogo ontogeneza [The main approaches and difficulties in the study of early speech ontogenesis] // Jazyk i soznanie: psiholingvisticheskie aspekty: Sb. st. / Pod red. N.V. Ufimcevoj, T.N. Ushakovoj. M.; Kaluga, 2009. S. 236-254. (In Russian).

Mamaeva S.V. Formirujushhajasja jazykovaja lichnost' kak ob'ekt identifikacionnoj lingvopersonologii [An emerging linguistic personality as an object of identification linguopersonology] // Sovremennye issledovanija social'nyh problem. 2017. T. 9. # 3. S. 66-80. (In Russian).

Mohamed N.V. Ispravlenie oshibok v rechi rebenka bilingva: psiholingvisticheskij jeksperiment [Bug Fixes in Bilingual Speech] // Voprosy psiholingvistiki. 2009. # 2. S. 93-101. (In Russian).

Mjagkova E.Ju. Problemy issledovanija metafory [Metaphor research challenges] // Jazykovoje soznanie: formirovanie i funkcionirovanie: Sb. st. / Pod red. N. V. Ufimcevoj. M., 2000. S. 123-128. (In Russian).

Nikulicheva D.B. Primenenie psiholingvisticheskikh strategij poliglотов v praktike izuchenija inostrannyh jazykov [The use of psycholinguistic strategies of polyglots in the practice of studying foreign languages] // Voprosy psiholingvistiki. 2013. # 18. S. 90-97. (In Russian).

Piazhe Zh. Rech' i myshlenie rebenka [Speech and thinking of a child]. M.: Pedagogika-press, 1994. 528 s. (In Russian).

Podgornaja E.A., Demidenko K.A. Jazykovoje soznanie podrostopka i internet-kommunikacii [Teenager's Linguistic Consciousness and Internet Communication] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2016. # 6 Ch. 3. S. 125-130. (In Russian).

Popkova E.A. Psiholingvisticheskie osobennosti jazykovogo soznaniya bilingvov (na materiale russko-anglijskogo uchebnogo bilingvizma): dis. na soisk. uchen. step. kand. filol. Nauk [Psycholinguistic features of the linguistic consciousness of bilinguals (based on the material of Russian-English educational bilingualism)]. M., 2002. 239 s. (In Russian).

Salomatina M.S. Modelirovanie psiholingvisticheskogo znachenija slova [Modeling the psycholinguistic meaning of the word] // Zhizn' jazyka v kul'ture i sociume-4: Materialy mezhdunar. nauch. konf. M., 2014. S. 64-65. (In Russian).

Sdobnova A.P. Leksikon sovremennogo shkol'nika [Lexicon of a modern children] // Izv. Sarat. un-ta. Ser. Filologija. Zhurnalistika. 2013. Vyp 3. S. 19-24. (In Russian).

Sternin I.A. Glubinnaja semantika slova v jazykovom soznanii [Deep semantics of a word in linguistic consciousness] // Zhizn' jazyka v kul'ture i sociume-4: Materialy mezhdunar. nauch. konf. M., 2014. S. 23-24. (In Russian).

Sternin I.A. K razrabotke psiholingvisticheskogo tolkovogo slovarja [To the development of a psycholinguistic explanatory dictionary] // Voprosy psiholingvistiki. 2010. # 2. S. 57-63. (In Russian).

Tarasov E.F. Jazykovoje soznanie: ontologija i gnoseologija [Linguistic Consciousness: Ontology and Epistemology] // Materialy X mezhdunar. kongressa mezhdunar. obshhestva po prikladnoj psiholingvistike. M., 2013. S. 35-38. (In Russian).

Ufimceva N.V. Metodologicheskie problemy ontogeneza jazykovogo soznanija [Methodological problems of ontogenesis of linguistic consciousness] // Obshhenie. Jazykovoje soznanie. Mezhdul'turnaja kommunikacija: Sb. st. M., 2005. S. 217-226. (In Russian).

Ufimceva N.V. Jazykovoje soznanie: dinamika i variativnost' [Linguistic Consciousness: Dynamics and Variability]. M.; Kaluga: In-t jazykoznanija RAN, 2011. 251 s. (In Russian).

Ushakova T.N. Rozhdenie slova: problemy psihologii rechi i psiholingvistiki [Birth of a word: problems of the psychology of speech and psycholinguistics]. M.: Institut psihologii RAN, 2011. 524 s. (In Russian).

Fedchenko A.V. Jazykovoje soznanie russkih i amerikanskih podrostkov: (jetnokul'turnyj aspekt) [Linguistic Consciousness of Russian and American Teenagers: (Ethnocultural Aspect)]. M.: Flinta, 2006. 174 s. (In Russian).

Fridman Zh.I. Metodika analiza znachenija slova v jazykovom soznanii nositelej russkogo jazyka [Methods of analyzing the meaning of a word in the linguistic consciousness of native speakers of the Russian language] // Voprosy psiholingvistiki. 2007. # 5. S. 78-82. (In Russian).

Cejtlin S.N. Oчерki po slovoobrazovaniju i formirovaniju v detskoj rechi [Essays on word formation and formation in children's speech]. M.: Znak, 2009. 592 s. (In Russian).

Shahovskij V.I. Konnotacija i asociacii: aspekt ih vzaimosvjazi i otnoshenija k leksicheskomu znacheniju slova (psiholingvisticheskiy podhod) [Connotation and associations: aspect of their relationship and relationship to the lexical meaning of the word (psycholinguistic approach)] // Jazyk i soznanie: psiholingvisticheskie aspekty: Sb. st. / Pod red. N. V. Ufimcevoj, T. N. Ushakovej. M.; Kaluga, 2009. S. 306-316. (In Russian).

Shherba L.V. Prepodavanie jazykov v shkole: Obshhie voprosy metodiki [Teaching Languages at School: General Methodology Issues]. M.: Akademija, 2003. 160 s. (In Russian).

Bornstein, M., Hahn, C., Putnick, D. (2016). Long-term stability of core language skill in children with contrasting language skills. // *Developmental Psychology*. Vol. 52, № 5. P. 704-716.

Bot, K. (2005). *Second language acquisition: An advanced resource book*. London: Routledge.

Cameron, L. (2002). Measuring vocabulary size in English as an additional language // *Language teaching research*. Vol. 6, № 2. P. 145-173.

Carson E., Kashihara H. (2012). Using the L1 in the L2 classroom: The students speak // *The Language Teacher*. Vol. 36, № 4. P. 41-48.

Ellis, N.C. (2017). Implicit and explicit knowledge about language // *Language awareness and multilingualism: Encyclopedia of language and education*. P. 113-124.

Ellis, N. C. (2013). *Second language acquisition* // *The Oxford handbook of construction grammar*. P. 365-378.

Ellis, N.C. (2013). Usage-based language: Investigating the latent structures that underpin acquisition // *Language learning*. Vol. 63. P. 25-51.

Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development // *Studies in second language acquisition*. Vol. 21, № 2. P. 303-317.

Hoff, E., Ribot, K. (2017). Language Growth in English Monolingual and Spanish-English Bilingual Children from 2.5 to 5 Years // *The Journal of Pediatrics*. Vol. 190. P. 241-245.

Izumi, S. (2003). Comprehension and Production Processes in Second Language Learning: In Search of the Psycholinguistic Rationale of the Output Hypothesis // *Applied Linguistics*. Vol. 24, № 2. P. 168-196.

Lightbown, P. (1985). Great expectations: Second language acquisition research and classroom teaching // *Applied linguistics*. Vol. 6. P. 173-175.

Long, M. (2014). Second language acquisition and task-based language teaching. John Wiley & Sons.

Meara, P. (1986). The formal representation of words in an L2 speaker's lexicon // *Second language research*. Vol. 2, Iss. 2. P. 160-171.

Meara, P. (1984). The study of lexis in interlanguage // *Interlanguage*. P. 225-235.

Nikitina, L. (2015). Country Stereotypes and L2 Motivation: A Study of French, German and Spanish Language Learners // *Studies in Linguistics*. Vol. 37. P. 483-509.

Oroujlou, N., Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning // *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Vol. 29. P. 994-1000.

Ortega L. (2014). *Understanding second language acquisition*. London: Routledge.

Rosheen Khan, M. (2015). Analyzing the Relationship between L2 Motivational Selves and L2 Achievement: A Saudi Perspective // *International Journal of English Language Teaching*. Vol. 2, № 1. P. 68.

Saville-Troike, M., Barto, K. (2016). *Introducing Second Language Acquisition*. West Nyack: Cambridge University Press.

Schmitt, N. (1997). *Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy*. Cambridge: Cambridge University Press.

VanPatten, B., Benati, A. (2015). *Key terms in second language acquisition*. London: Bloomsbury.

Yamashita, J., Jiang, N. (2010). L1 Influence on the Acquisition of L2 Collocations: Japanese ESL Users and EFL Learners Acquiring English Collocations // *TESOL Quarterly*. Vol. 44, № 4. P. 647-668.

Zareva, A. (2007). Structure of the second language mental lexicon: how does it compare to native speakers' lexical organization? // *Second language research*. Vol. 23, № 2. P. 123-153.

ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

УДК 81.23 DOI 10.30982/2077-5911-2019-42-4-134-145

РЕЧЬ КАК ИНФОРМАЦИОННЫЙ ПРОЦЕСС ЖИВОЙ ПРИРОДЫ

Белякова Лидия Ивановна,

доктор медицинских наук,
профессор кафедры логопедии Института детства
Московского педагогического государственного университета
119991, Москва, Малая Пироговская, д. 1, стр. 1
libelyakova@yandex.ru

Филатова Юлия Олеговна,

доктор педагогических наук,
профессор кафедры логопедии Института детства
Московского педагогического государственного университета
119991, Москва, Малая Пироговская, д. 1, стр. 1
yuo.filatova@mpgu.su

Авторы статьи, используя трансдисциплинарный подход в изучении речи, пытаются шире представить роль человека в формировании ноосферы, тесно связывая многомерность этого процесса с ипостасью человека, а человеческую мысль – с планетарным явлением. Авторы рассматривают речь как материальный феномен ноосферы, который в своем конечном выражении представляет собой психосенсомоторный речевой стереотип. Экспериментально изучены компоненты психосенсомоторного речевого стереотипа, подробно рассмотрена роль афферентного синтеза в сенсомоторной программе функциональной системы речи. Впервые рассмотрен механизм эфферентного синтеза функциональной системы речи и формирование модели психосенсомоторного речевого стереотипа. Доказана поэтапность и нелинейность становления психосенсомоторного речевого стереотипа в онтогенезе. Обосновывается значение пейсмекерного механизма в организации функциональной системы речи. Подчеркивается роль плавности речи как объективного показателя становления ритмических процессов мозга. Предполагается, что психосенсомоторный речевой стереотип представляет собой результат развития сознания человека и является частью глобальной информационной системы ноосферы.

Ключевые слова: речь, психосенсомоторный речевой стереотип, функциональная система речи, компоненты, феномен плавности речевого высказывания, сознание, ноосфера

Введение

Системность и целостность всех проявлений объективного мира, утверждаемые современной наукой, являются развитием гениальной идеи В.И. Вернадского о том, что, наряду с многослойным строением атмосферы, существует особая составляющая её часть – биосфера, наличие которой тесно связано с зарождением человека [Вернадский 1975]. Биосфера, с точки зрения В.И. Вернадского, является не статичной структурой, а представляет собой процесс, ведущий к эволюции живых систем на нашей планете, а в последние 50 лет и вне её. Развивающиеся новые отрасли научного знания обогащают биологические науки важным методологическим подходом, позволяющим

увидеть единообразие строения и общность важнейших закономерностей функционирования на всех уровнях организации материи.

В.И. Вернадский является одним из первых учёных, который поднялся до понимания человеческой мысли как особого планетарного явления – ноосферы. Благодаря наличию ноосферы осваивается, осмысливается и трансформируется мир в целом, в том числе и сам исследователь этих процессов. Учение В.И. Вернадского о ноосфере развивается также благодаря возможности использования этих представлений в плане осмысления механизмов речи. Высшая нервная деятельность человека представляет собой, по его мнению, великую планетарную и космическую силу, равнозначную другим природным силам. Отсюда становится очевидным, что ядром высшей нервной деятельности человека являются, наряду с биологическими, социальные и творчески-познавательные функции [Вернадский 1940].

Развитие знаний о ноосфере, о взаимосвязи и взаимообусловленности её с явлениями материального мира, с нашей точки зрения, приводит исследователей к новым представлениям о речи и языке. Язык – это не только орудие общения, но и среда, которая обеспечивает как развитие мышления и сознания индивидуума, так и человеческого общества в целом. Речь является языковым процессом, который осваивает, сохраняет и развивает человеческий опыт. Коммуникация, по мнению многих исследователей, – это фундаментальная структура общества, которая может осуществляться с помощью разных языковых кодов [Антоновский 2007; Бехманн 2010 и др.].

Методологией современных научных направлений изучения речи и языка становится не только исследование внешне наблюдаемой картины вербальных явлений, т.е. их феноменологии, но и развитие знаний о механизмах построения «внутренней картины речи» и выхода на научные представления о значении в онтогенезе отдельных структур центрального и периферического звеньев речевой системы. Расширение знаний о процессе формирования речедвигательного акта как материального явления природы становится возможным с привлечением трансдисциплинарного подхода и системного анализа в рамках строения функциональной системы речи [Анохин 1980; Белякова 1981; Залевская 1999; Филатова 2014 и др.].

В разных направлениях научного знания для синтезирования представлений о сложных сущностях природы и общества применяется трансдисциплинарный подход [Князева, Курдюмов 1994; Flinterman et al 2001; Vander Wilt, Reuzel 2010 и др.]. Данный синтетический подход не ограничивает возможности познания явления рамками определенных направлений науки и способствует достижению интеграции знаний через анализ множественных точек зрения на феномен речи [Филатова 2013].

Представление о материальной сущности речи впервые появляется в высказываниях И.П. Павлова, который считал речь вторичным сигналом действительности в противоположность условным рефлексам.

Нейрофизиологические идеи последних лет, такие, как доказательства возникновения новых нейронных сетей в мозге в процессе речевого развития ребёнка и его обучения, феномена пластичности ЦНС как фундаментального и наиболее специфического свойства центральных нейронов, выделение нейронов сознания, а также современные методы исследования живого мозга (многоканальная электроэнцефалография, позитронно-эмиссионная томография, функциональная магнитно-резонансная томография и проч.) существенно уточняют, дополняют и обогащают теоретические представления о функциональной системе речи и некоторых механизмах речепроизводства. Это

касается и разрабатываемого нами понятия, определяемого как «психосенсомоторный речевой стереотип», который является результатом действия функциональной системы речи [Белякова, Филатова 2008: 41; Белякова, Филатова 2016: 30; Филатова 2012: 64]. Введенное нами понятие – это тот феномен, который доступен не только изучению, но и инструментальному измерению, а значит, существует возможность представить его объективные параметры.

Методология

Психосенсомоторный речевой стереотип как информационный процесс живой природы рассматривается в контексте теории функциональной системы поведенческого акта, разработанной П.К. Анохиным [Анохин 1968, 1975, 1980]. Данная теория используется для разработки авторского теоретического конструкта – функциональной системы речедвигательного акта, впервые введенного нами в логопедию [Белякова 1981; Белякова Филатова 2008; Филатова 2014, 2018].

Ключевым положением теории П.К. Анохина [Анохин 1975] является то, что жизнедеятельность организма, связанная с наличием условных и безусловных рефлексов, обеспечивающих поведение и обучение, направлены в своем конечном результате на достижение определенной цели. Эта определенная цель производимой деятельности, согласно теории П.К. Анохина [Анохин 1980], Е.Н. Соколова [Соколов 2008] и др., является системообразующим фактором, благодаря которому организуются разные функциональные системы, как низшего, так и высшего уровней организации.

Согласно нашим представлениям, онтогенез, функция и структура психосенсомоторного речевого стереотипа как результата действия речевой функциональной системы обусловлены сложнейшим процессом интеграции внешних и внутренних афферентаций. Этот синтез разнообразных афферентаций эволюционирует в ходе реализации генетической памяти и становления онтогенетической памяти, которые лежат в основе формирования речевой функциональной системы [Белякова Филатова 2016: 32].

Нами изучены некоторые развивающиеся в онтогенезе и доступные изучению входящие в афферентный синтез компоненты психосенсомоторного речевого стереотипа, такие как: речевая мотивация, обстановочные, эмоциональные, слуховые, кинестетические, зрительные афферентации, речевая память (генетическая и онтогенетическая). Благодаря синтезу разнообразных афферентаций формируются моторная и психолингвистическая программы реализации устной речи. В качестве результата афферентного синтеза нами рассматривается комплексная сенсомоторная программа, продуктом реализации которой является психосенсомоторный речевой акт. Количество и качество афферентных импульсов, их постоянная связь с исполнительными органами образуют специфические свойства функциональной системы речи.

Генетическая и онтогенетическая речевая память представляют собой базовые элементы афферентного синтеза речевой функциональной системы. Доступными для наблюдения проявления генетической речевой памяти являются проторечевая артикуляция и интонация, которые демонстрирует младенец в крике, гулении, на начальных этапах лепета. Врожденные механизмы речи, которые подкрепляются слуховой, кинестетической, кинестетическими афферентациями, начинают функционировать сразу после рождения. Такие афферентации вызывают активизацию соответствующих зон мозга, закладывая базис для формирования онтогенетической речевой памяти.

Целостность мозговых структур, их достаточная зрелость к моменту рождения обеспечивают начальные этапы функционирования организма, что сопровождается не только реализацией разнообразных физиологических реакций, но и наполнением

легких воздухом для развития голоса, что способствует становлению таких голосовых характеристик младенца, как сила, продолжительность звучания и звонкость [Базжина 2008; Винарская 1987 и др.]. Несколько позже в периоде гуления появляются более сложные генетически заложенные базовые механизмы речи – ранний этап лепета, который в дальнейшем при созревании корковых отделов мозга и соответствующих условий речевой среды обеспечивает развитие специфического способа общения людей – вербальных контактов. На этапе «позднего» лепета (7-8 месяцев жизни) «стартует» формирование звукопроизносительных характеристик родного языка, его интонационного облика, т.е. начинается собственно речевой онтогенез и формирование онтогенетической речевой памяти с постепенным оформлением слуховой, звуковой и кинестетической стереотипии родного языка. Позже эти звуковые сочетания начинают носить строго сигнальный характер, сопряженный со смысловым значением слуховых стимулов. Все акустические характеристики устной речи постепенно оформляются в ритмоинтонационную сторону родной речи. Физиологические и психологические параметры устной речи становятся стабильными и индивидуальными только к позднему подростковому возрасту (к 18 годам) [Белякова, Филатова 2008: 42 и др.].

Речевая мотивация как один из компонентов афферентного синтеза представляет собой как внешнее, так и спонтанное внутреннее побуждение к речи, и не равнозначна пусковому стимулу [Белякова Филатова 2008: 42]. Речевая мотивация постоянно присутствует как внутреннее условие развивающейся речевой потребности у здорового ребёнка, что ярко проявляется в его речевой активности, особенно в раннем и дошкольном периодах.

Уже с первых месяцев жизни младенца зрительные афферентации начинают играть значительную роль в развитии общения ребёнка с окружающими его взрослыми [Лисина 2009]. Это проявляется в фиксации взора в процессе общения со взрослым на губах и рте говорящего с ним человека, а не на лице и глазах. Дети до года эхопрактически повторяют речевые движения и эхोलалически воспроизводят звуки.

Основной вклад эмоциональных афферентаций в процессе становления функциональной системы речи заключается в регуляции тонической активности мозга [Мачинская, Фарбер 2014; Судаков 2012]. Это является необходимым условием для осуществления речевой, психической деятельности и сознания в целом. Именно с активностью эмоциогенных структур мозга связан повышенный фон настроения маленьких детей, богатство мимики, изменчивость тембра и громкости голоса, движений конечностей и тела.

Стадия афферентного синтеза, по-видимому, является наиболее сложным процессом в формировании любой функциональной системы. На уровне афферентного синтеза формирующейся функциональной системы в центральных структурах мозга анализируются все внешние и внутренние афферентации, которые в дальнейшем учитываются при составлении исполнительской программы. Именно эта фаза афферентного синтеза имеет особое значение для формирования программы реализации будущего психосенсомоторного речевого акта. На этой стадии формирования речевой функциональной системы в память закладывается эталонная модель действия [Соколов 2008].

Роль ритмических процессов в становлении речевой функциональной системы

Организация сложной архитектоники функциональной системы речи была бы невозможной без ритмического взаимодействия и взаимосодействия составляющих ее компонентов. При составлении двигательной программы устной речи, реализующей в том числе и синтезированную «энергию» психолингвистической программы, все

внешние и внутренние компоненты системы анализируются и синтезируются в определенной ритмической согласованности [Белякова, Филатова 2012; Филатова 2012]. Только в дошкольном возрасте у детей в процессе афферентного синтеза формируется суммарная ритмическая импульсация, поступающая на центральный (корковый) эфферентный, т.е. на исполнительный уровень программы действия психосенсомоторного речевого стереотипа. Благодаря сенсомоторной программе возбуждается мышечная система, которая делает возможным производство высказывания разной степени сложности.

Как показывают исследования Н.П. Бехтеревой [Бехтерева 2010], А.М. Иваницкого [Иваницкий 2010], М.Н. Ливанова [Ливанов 1989] и других, сложные и разнообразные взаимоотношения организма с внешней и внутренней средой формируются и реализуются благодаря ритмической активности мозга как психобиологического явления. Анализ влияния ритмических процессов на формирование речевой функциональной системы в современной науке уточняет осмысление значения пейсмекерного механизма [Бехтерева 1977, 2010]. В этом контексте следует упомянуть о том, что клеточные элементы ЦНС определенного типа обладают особым видом ритмической активности [Бехтерева 1977; Данилова 2009; Медведев 2010 и др.]. Эта ритмическая активность, которая имеет врожденный характер, превращает нейрон в генератор возбуждения. По Н.П. Бехтеревой [Бехтерева 2010], пейсмекерные механизмы обязательно участвуют при поступлении любой афферентации и совместной активности разных участков мозга, однако не относятся к какой-то одной или нескольким структурам.

По нашему мнению, особое значение пейсмекерного механизма проявляется в установлении синхронной активности нейронов различных структур мозга, которые принимают участие в процессе любой деятельности, например, в реализации определенной речедвигательной программы. Благодаря динамичности пейсмекера осуществляется управление, организация и реорганизация любой деятельности. При повторении одной и той же деятельности, например, при специальной двигательной тренировке, активность пейсмекерных механизмов облегчается, и в этом случае, по словам Н.П. Бехтеревой, создается ритмически организованная «соответствующая матрица в долговременной памяти» [Бехтерева 1977: 93], которая находится в постоянном возбуждении, что способствует формированию и сохранности двигательных стереотипов.

Используя нейробиологический аспект понимания этих сложнейших процессов, можно теоретически представить, как результат соритмизированного афферентного синтеза «поступает» на нейрон исполнительных механизмов соответствующих мозговых структур в виде электрического возбуждения клеточной мембраны, что затем, по-видимому, преобразуется в дальнейший биохимический процесс реализации эфферентного синтеза нейрональной деятельности, который заканчивается итоговым результатом – действием. Поэтому очевидно, как результат действия в виде психосенсомоторного речевого стереотипа благодаря обратным афферентациям становится инструментом развития и самоорганизации функциональной системы речи.

Феномен плавности речевого высказывания как объективный показатель становления ритмических механизмов мозга ребёнка

Теоретические представления о функциональной системе речедвигательного акта ставят более точные вопросы, касающиеся конкретных закономерностей развития некоторых подсистем речеобразования, в т.ч. плавности речевого высказывания.

Как показывают наши исследования, плавность речи является материальным отражением реализации программы речевого высказывания [Филатова 2012: 68; Филатова 2018: 34]. Плавность речи представляет собой комплексную характеристику устной речи, куда входят: сформированность речевого выдоха, который синхронизирован и практически канализован с сокращением артикуляторных мышц в соответствии с фонетическим наполнением речи, семантическим содержанием высказывания, интонационной окраской голоса. Исследователями выявлены показатели неплавности речи и их динамика в отношении возраста ребёнка и темпа его речевого развития [Белякова 2003; Филатова 2012; Filatova, Georgieva 2019; Starkweather 2002; Tumanova, Conture et al 2014; Yairi 1981 и др.].

Анализ плавности речевого высказывания позволяет достаточно точно оценить центральную ритмическую организацию речи. Плавность речи развивается на протяжении всего дошкольного периода развития речи ребёнка, сопровождаясь многочисленными показателями неплавности речи, что является признаком функциональной незрелости центральных механизмов. У детей младшего школьного возраста темпо-ритмические характеристики устной речи, как и другие компоненты речевой функциональной системы, остаются недостаточно устойчивыми. При эмоциональном напряжении как у детей, так и у взрослых отмечается лабильность плавности речи. Это проявляется в ускоренном темпе речи, к которому нередко добавляются итерации (в единичных случаях в том числе и судорожного характера), недоговаривание слов и предложений, а также возможна смысловая несвязность речи [Носенко 1978: 78].

Нами экспериментально доказано, что у здоровых детей имеется последовательность становления речевых ритмических процессов: у детей старшего дошкольного возраста сформированы слоговой и словесный уровни речевого ритма, у детей младшего школьного возраста, наряду со сформированными слоговым и словесным ритмами, продолжается развитие синтагменного ритма речи [Филатова 2014: 197; Филатова 2018: 35]. Результаты исследований выявляют поэтапность и гетерохронность созревания речевых ритмических процессов и других компонентов речевой функциональной системы.

Заключение

Научная мысль сегодняшнего дня позволяет не только раздвинуть горизонты познания Вселенной, но и раскрыть картину взаимосвязи и взаимообусловленности явлений материального мира, к которому принадлежит и речь.

Согласно теории Л.С. Выготского, речевая деятельность является одной из сторон целостной психики индивидуума, поскольку она изначально включена в формирование образа мира, а языковые средства, как воспринимаемые, так и используемые, начинают обозначать то, для чего они формируются. В этой связи, рассматривая психосенсомоторный речевой стереотип, можно констатировать, что он аккумулирует в себе все уровни психической и психомоторной деятельности, являясь признаком наличия у человека сознания и мышления. Нормативные показатели речевого онтогенеза свидетельствуют о синхронности и гармоничности развития психолингвистической и психомоторной сторон речи. Постепенно моторный компонент речи приобретает все более чёткий произвольный знаковый характер. Таким образом, представленные материалы в определенной степени раскрывают грандиозную сложность организации психосенсомоторного речевого стереотипа, в котором сложные явления живой природы сведены к лаконичной формуле.

Все вышесказанное позволяет считать, что материальная составляющая устной речи представляет собой высшую форму развития человеческого сознания. Эти качества речи позволяют отнести ее к одному из основных концептов понятия ноосферы. Перспективным представляется, что речевая система как сложнейший информационный процесс живой природы в ближайшее время станет предметом более детального изучения биоинформатики и молекулярной биологии, что позволит более точно раскрыть взаимосвязь и взаимообусловленность явлений материального мира.

Литература

- Анохин П.К.* Функциональная система // Ежегодник БМЭ. 1968. Т. 1. С. 1300-1322.
- Анохин П.К.* Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975. С. 17-59.
- Анохин П.К.* Узловые вопросы теории функциональной системы. М.: Наука, 1980. 196 с.
- Антоновский А.Ю.* Никлас Луман: эпистемологическое введение в теорию социальных систем. М.: Институт философии РАН, 2007. 136 с.
- Базжина Т.В.* Ранние крики детей: сегодня и четверть века назад / Ушакова Т.Н. (ред.). Речь ребёнка: проблемы и решения. М.: Институт психологии РАН, 2008. С. 115-129.
- Белякова Л.И.* Клинико-физиологический анализ центральных патогенетических механизмов заикания: автореф. дисс. ... докт. мед. наук. Л., 1981. 44 с.
- Белякова Л.И.* Речевой онтогенез и значение гиперсензитивных периодов // Ребёнок. Раннее выявление отклонений в развитии речи и их преодоление/ Под ред. Ю.Ф. Гаркуши. 2-е изд., испр. М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. С. 8-16.
- Белякова Л.И., Филатова Ю.О.* Механизм речедвигательного акта в свете логопедического анализа // Речь ребёнка: Проблемы и решения / Под ред. Т.Н. Ушаковой. М.: Институт психологии РАН, 2008. С. 40-54.
- Белякова Л.И., Филатова Ю.О.* Ритм речевых и неречевых процессов у детей в норме и при речевой патологии // Вопросы психолингвистики. 2012. № 2 (16). С. 84-91.
- Белякова Л.И., Филатова Ю.О.* Психофизиологический инструментарий в пространстве изучения речи ребёнка // Вопросы психолингвистики. 2016. № 4 (30). С. 31-39.
- Бехманн Г.* Современное общество: общество риска, информационное общество, общество знаний. М.: Логос, 2010. С. 165-173.
- Бехтерева Н.П.* Слово в нейронных ансамблях // Наука и жизнь. 1977. № 10. С. 90-94.
- Бехтерева Н.П.* Здоровый и больной мозг человека. М.: Наука, 2010. 262 с.
- Вернадский В.И.* Биогеохимические очерки. М.-Л., 1940. 250 с.
- Вернадский В.И.* Размышления натуралиста. Кн. 1. Пространство и время в неживой и живой природе. М.: Наука, 1975. 175 с.
- Винарская Е.Н.* Раннее речевое развитие ребёнка и проблемы дефектологии. М.: Просвещение, 1987. 159 с.
- Данилова Н.Н.* Неинвазивное отображение активности локальных нейронных сетей у человека по данным многоканальной регистрации ЭЭГ // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2009. № 1. С. 114-132.

Залевская А.А. Введение в психолингвистику: учебник. 2-е изд., испр. и доп. М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2007. 558 с.

Иваницкий А.М. Наука о мозге на пути к решению проблемы сознания // Вестник РАН. 2010. Т. 80. № 5-6. С. 447-461.

Князева Е.Н., Курдюмов С.П. Законы эволюции и самоорганизации сложных систем. М.: Наука, 1994. 236 с.

Ливанов М.Н. Избранные труды. Пространственно-временная организация потенциалов и системная деятельность головного мозга. М.: Наука, 1989. 230 с.

Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения // Формирование личности ребёнка в общении. СПб.: Питер, 2009. С. 21-129.

Мачинская Р.И., Фарбер Д.А. (ред.). Мозговые механизмы формирования познавательной деятельности в дошкольном и младшем школьном возрасте. М.: МПСИ, Воронеж: МОДЭК, 2014. 440 с.

Медведев С.В. Механизмы деятельности мозга // Наука в России. 2010. № 4. С. 19-24.

Носенко Э.Л. Изменения характеристик речи при эмоциональной напряженности // Вопросы психологии. 1978. № 6. С. 76-85.

Соколов Е.Н. Очерки по психофизиологии сознания. М.: МГУ, 2008. 255 с.

Судаков К.В. Избранные труды. Т.3. Эмоции и эмоциональный стресс. М.: ГУ НИИ Нормальной физиологии им. П.К. Анохина РАМН, 2012. 534 с.

Филатова Ю.О. Ритм речи и движений у детей: теоретические и прикладные проблемы логопедии: монография. М.: МПГУ, 2012. 218 с.

Филатова Ю.О. Трансдисциплинарный подход в современной логопедии // Дефектология. 2013. № 4. С. 19-28.

Филатова Ю.О. Речевые и моторные ритмические процессы и модель их развития у детей с нарушениями речи. дисс. ... докт. пед. наук. М., 2014. 310 с.

Филатова Ю.О. Онтогенез и дизонтогенез плавности речи у детей // Дефектология. 2018. № 5. С. 33-42.

Filatova, Yu. O., Georgieva, D. (2019). Speech disfluencies of preschool-age children who do and do not stutter // Foreign Language Teaching. Vol. 46. № 4. P. 468-478.

Flinterman, F.J., Teclerian-Mesbah, R., Broerse, J.E.W., Bunders, J.F.G. (2001). Transdisciplinarity: The new challenge for biomedical research // Bulletin for Science, Technology & Society. Vol. 21. № 4. P. 253-266.

Starkweather, C.W. (2002). The development of fluency in normal children // Stuttering Therapy: Prevention and Intervention with Children. SFA, P. 67-100.

Tumanova, V., Conture, Ed.G., Lambert, E.W., Walden, T.A. (2014). Speech disfluencies of preschool children who do and do not stutter // Journal of Communication Disorders. Vol. 49. P. 25-41.

Van der Wilt, C.J., Reuzel, R.P.B. (2010). A transdisciplinary approach to the evaluation of medical technology: The case of cochlear implants for prelingually deaf children // Transitions in Health Systems: Dealing with Persistent Problems. Amsterdam, VU University Press. P. 115-127.

Yairi, E. (1981). Disfluencies of normally speaking two-year-old children // Journal of Speech and Hearing Research. Vol. 24. P. 490-495.

SPEECH AS AN INFORMATION PROCESS OF ANIMATE NATURE

Lidia I. Belyakova,

Doctor of Medicine

Professor of Speech & Language Pathology Department,

Institute of childhood,

Moscow Pedagogical State University

1/1 Malaya Pirogovakaya, Moscow, Russia, 119991

libelyakova@yandex.ru

Yulia O. Filatova,

Doctor of Education

Professor of Speech & Language Pathology Department,

Institute of childhood,

Moscow Pedagogical State University

1/1 Malaya Pirogovakaya, Moscow, Russia, 119991

yuo.filatova@mpgu.su

The authors of the article using a transdisciplinary approach in the study of speech make an attempt to present wider the role of human being in the formation of the noosphere, closely linking the multidimensionality of this process with the hypostasis of human being, and human mind as a planetary phenomenon. The authors consider speech as a material phenomenon of the noosphere which presents as a psychosensorimotor (PSM) speech stereotype in its ultimate outcome. The components of PSM speech stereotype are experimentally studied; the role of afferent synthesis in the sensorimotor program of the speech functional system is scrutinized. For the first time the mechanism of efferent synthesis of speech functional system and the formation of PSM speech stereotype model is considered. Step-by-step and nonlinear maturation of PSM speech stereotype in ontogenesis is proven. The importance of pacemaker mechanism in the organization of speech functional system is substantiated. The role of the fluency of speech as an objective indicator of the brain rhythmic processes maturation is emphasized. It is assumed that PSM speech stereotype is the result of the development of human mind and is the part of the global information system of the noosphere.

Keywords: speech, psychosensorimotor (PSM) speech stereotype, speech functional system, components, speech fluency phenomenon, mind, noosphere

References

Anokhin P.K. Funktsional'naya sistema [Functional system] //Ezhegodnik BME.1968. № 1. S. 1300-1322. (In Russian).

Anokhin P.K. Ocherki po fiziologii funktsional'nykh sistem [Essays on the physiology of functional systems]. M.: Meditsina,1975. S.17-59.(In Russian).

Anokhin P.K. Uzlovye voprosy teorii funktsional'noy sistemy [Key questions of the functional system theory]. M.: Nauka,1980.196 s. (In Russian).

Antonovkii A.Yu. Niklas Luman: epistemologicheskoe vvedenie v teoriyu social'nykh sistem [Niklas Luman: epistemological introduction to the theory of social systems]. M.: Institut filosofii RAN, 2007. 136 s. (In Russian).

Bazzhina T.V. Rannie kriki detei: segodnya i chetvert' veka nazad [Early child's cry: today and a quarter of a century ago] // Ushakova T.N. (ed.) Rech' rebenka: problemii resheniya. M.: Institut psikhologii RAN, 2008. S. 115-129. (In Russian).

Belyakova L.I. Kliniko-fiziologicheskii analiz tsentral'nykh patogeneticheskikh mekhanizmov zaikaniya. Avtoref. diss. dokt. med. nauk. [Clinical and physiological analysis of the central pathogenic mechanisms of stuttering. Dr. Sci. (Medicine) diss]. Leningrad, 1981. 44 s. (In Russian).

Belyakova L.I. Rechevoi ontogenez i znachenie gipersenzitivnykh periodov [Speech ontogenesis and the value of hypersensitive periods] // Garkusha Yu.F. (ed.) Rebenok. Rannee vyyavlenie otklonenii rechi i ikh preodolenie. 2-e izd., ispr. M.: MPSI; Voronezh: MODEK, 2003. S. 8-16. (In Russian).

Belyakova L.I., Filatova Yu.O. Mekhanizm rechedvigatel'nogo akta v svete logopedicheskogo analiza [Mechanism of speech act in the field of logopaedic analysis] // Ushakova T.N. (ed.) Rech' rebenka: problemi i. M.: Institut psikhologii RAN, 2008. S. 40-54. (In Russian).

Belyakova L.I., Filatova Yu.O. Ritm rechevykh i nerechevykh protsessov u detei v norme i pri rechevoi patologii [Rhythm of speech and nonspeech processes at children in norm and at speech and language pathology] // Voprosy psikholingvistiki. 2012. №2 (16). S. 84-91. (In Russian).

Belyakova L.I., Filatova Yu.O. Psikhofiziologicheskii instrumentarii v prostranstve izucheniya rechi rebenka [Psychophysiological tools in child's speech study] // Voprosy psikholingvistiki. 2016. №4 (30). S. 31-39. (In Russian).

Bekhmenn G. Sovremennoe obshchestvo: obshchestvo riska, informacionnoe obshchestvo, obshchestvo znaniy [Modern society: risk society, information society, knowledge society]. Moscow: Logos, 2010. S. 165-173. (In Russian).

Bekhtereva N.P. Slovo v neironnykh ansamblyakh [Word in neural ensembles] // *Nauka i zhizn'*. 1977. № 10. S. 90-94. (In Russian).

Bekhtereva N.P. Zdorovyi i bol'noi mozg cheloveka [Healthy and damaged human brain]. M.: Nauka, 2010. 262 s. (In Russian).

Vernadskii V.I. Biogeokhimicheskie ocherki [Biogeochemical essays]. Moscow-Leningrad, 1940. 250 s. (In Russian).

Vernadskii V.I. Razmyshleniya naturalista. Kn. 1. Prostranstvo i vremya v nezhiboi i zhiboi prirode [Thoughts of the naturalist. Book. 1. Space and time in the animate and inanimate nature]. M.: Nauka, 1975. 175 s. (In Russian).

Vinarskaya E.N. Rannee rechevoe razvitie rebenka i problemy defektologii [Early speech and language development of a child and problems of special education]. M.: Prosveshchenie, 1987. 159 s. (In Russian).

Danilova N.N. Neinvazivnoe otobrazhenie aktivnosti lokal'nykh neironnykh setei u cheloveka po dannym mnogokanal'noi registracii EEG [Non-invasive mapping of local activity of the neural networks in humans according to the EEG multichannel recording] // *Psikhologiya. Zhurnal Vysshei shkoly ekonomiki*. 2009. №1. S. 114-132. (In Russian).

Zalevskaya A.A. Vvedenie v psikholingvistiku: uchebnik [Introduction to Psycholinguistics: a textbook]. 2-e izd., ispr. i dop. M.: Rossijsk. gos. gumanit. un-t, 2007. 558 s. (In Russian).

Ivanitskii A.M. Nauka o mozge na puti k resheniyu problemy soznaniya [Brain science on the way to solving the problem of mind] // Vestnik RAN.2010. № 80 (5-6). S. 447-461. (In Russian).

Knyazeva E.N., Kurdyumov S.P. Zakony evolyutsii i samoorganizatsii slozhnykh sistem [Laws of evolution and self-organization of complex systems]. M.: Nauka, 1994. 236 s. (In Russian).

Livanov M.N. Izbrannye trudy. Prostranstvenno-vremennaya organizatsiya potentsialov i sistemnaya deyatelnost' golovno mozga [Selected works. Spatio-temporal organization of potentials and systemic activity of the brain]. M.: Nauka, 1989. 230 s. (In Russian).

Lisina M.I. Problemy ontogeneza obshheniya [Problems of ontogenesis of communication] // Formirovanie lichnosti rebenka v obshhenii. SPb.: Piter, 2009. S. 21-129. (In Russian).

Machinskaya R.I., Farber D.A. (eds.) Mozgovye mekhanizmy formirovaniya poznavatel'noi deyatelnosti v predshkol'nom i mladshem shkol'nom vozraste [Brain mechanisms of cognitive activity formation in preschool and primary school age]. M.: MPSI, Voronezh: MODEK, 2014. 440 s. (In Russian).

Medvedev S.V. Mekhanizmy deyatelnosti mozga [Brain activity mechanisms] // Nauka v Rossii. 2010. № 4. S. 19-24. (In Russian).

Nosenko E.L. Izmeneniya kharakteristik rechi pri e'mocional'noi napryazhennosti [Changes in the characteristics of speech in emotional stress] // Voprosi psikhologii. 1978. № 6. S. 76-85. (In Russian).

Sokolov E.N. Ocherki po psikhofiziologii soznaniya [Essays on psychophysiology of mind]. M.: MGU, 2008. 255 s. (In Russian).

Sudakov K.V. Izbrannye trudy. T.3. Emotsii i ehmosional'nyi stress [Selected works. Vol. 3. Emotions and emotional stress]. M.: GU NII Normal'noi fiziologii im. P.K. Anokhina RAMN, 2012. 534 s. (In Russian).

Filatova Yu.O. Ritm rechi i dvizhenii u detei: teoreticheskie i prikladnye problemy logopedii: monografiya [Rhythm of child's speech and movement: theoretical and applied problems of speech and language therapy: monograph]. M.: MPGU, 2012. 218 s. (In Russian).

Filatova Yu.O. Transdistsiplinarnyi podkhod v sovremennoi logopedii [Transdisciplinary approach in modern speech and language therapy] // Defektologiya. 2013, № 4. S. 19-28. (In Russian).

Filatova Yu.O. Rechevye i motornye ritmicheskie processy i model' ikh razvitiya u detei s narusheniyami rechi. Diss. dokt. ped. nauk. [Speech and motor rhythmical processes and the model of their development in children with speech and language disorders. Dr. Sci. (Education) diss.]. Moscow, 2014. 310 s. (In Russian).

Filatova Yu.O. Ontogenez i dizontogenez plynosti rechi u detej [Ontogenesis and dysontogenesis of speech fluency in children] // Defektologiya. 2018. № 5. S.33-42. (In Russian).

Filatova, Yu. O., Georgieva, D. (2019). Speech disfluencies of preschool-age children who do and do not stutter // Foreign Language Teaching. Vol. 46. № 4. P. 468-478.

Flinterman, F.J., Teclerian-Mesbah, R., Broerse, J.E.W., Bunders, J.F.G. (2001). Transdisciplinarity: The new challenge for biomedical research // Bulletin for Science, Technology & Society. Vol. 21 (4). P. 253-266.

Starkweather, C.W. (2002). The development of fluency in normal children // *Stuttering Therapy: Prevention and Intervention with Children*. SFA. P. 67-100.

Tumanova, V., Conrure, Ed.G., Warren, L.E., Walden, T.A.(2014). Speech disfluencies of preschool children who do and do not stutter // *Journal of Communication Disorders*. Vol. 49. P.25-41.

Van der Wilt, C.J., Reuzel, R.P.B. (2010). A transdisciplinary approach to the evaluation of medical technology: The case of cochlear implants for prelingually deaf children // *Transitions in Health Systems: Dealing with Persistent Problems*. Amsterdam. VU University Press. P. 115-127.

Yairi, E.(1981). Disfluencies of normally speaking two-year-old children // *Journal of Speech and Hearing Research*. Vol. 24.P. 490-495.

ВЛИЯНИЕ ИНТЕРНЕТ-МАРКЕТИНГА НА ДИНАМИКУ АССОЦИАТИВНОГО ЗНАЧЕНИЯ СЛОВ (НА МАТЕРИАЛЕ РАС, ЕВРАС И СИБАС)

Полянская Анастасия Геннадьевна,

младший научный сотрудник
сектора этнопсихолингвистики

Института языкознания РАН

125009, Москва, Большой Кисловский пер. 1 стр. 1

polyanskaya@iling-ran.ru

Несомненно, экономические, технологические и социально-культурные реалии влияют как на лексическое, так и на ассоциативное значение вербальных единиц. В данной работе мы постараемся отследить изменение ассоциативного значения слов под влиянием все большего перехода торговых отношений в интернет, как результат – распространения технологий интернет-маркетинга и популярности «посадочных» страниц как одного из инструментов интернет-маркетинга. Для анализа нами были выбраны 7 слов, связанных с покупкой товаров как вообще (*купить, магазин, оплата, продажа*), так и в большей степени в сети интернет (*отзывы, доставка, сайт*), а также слова-маркеры, которые часто используются для привлечения внимания покупателей (*акция, бесплатно*). В качестве материала использовались статьи прямых и обратных ассоциативных словарей, а также результаты собственного эксперимента.

Результаты эксперимента показывают, что наибольшие изменения в ассоциативном значении представленных слов связаны с изменением экономической ситуации. Период продовольственного дефицита сменяется периодом насыщения (наиболее ярко это проявляется при анализе реакций на стимулы магазин и купить), однако основным ассоциативным значением для стимулов, связанных с приобретением товара, является совершение товарно-денежных отношений офлайн. Реакции, отражающие совершение сделки в интернете, находятся на периферии и представлены единичными значениями. Это позволяет предположить, что переход торговых отношений в интернет и воздействие маркетинговых интернет-текстов пока оказывает слабое влияние на языковое сознание. Для подтверждения данной гипотезы требуется проведение дополнительных экспериментов.

Ключевые слова: ассоциативный эксперимент, ассоциативное значение слова, психолингвистический анализ, языковое сознание, ассоциативный словарь, интернет-маркетинг, посадочные страницы, продажа товара

Введение

В данной работе мы проанализируем ключевые изменения ассоциативного значения слов *акция, бесплатно, доставка, купить, магазин, оплата, отзывы, продажа, сайт*, связанных с форматом (*магазин, сайт*) и содержанием «посадочных» страниц (landing page) [Полянская 2016], а также других страниц в сети интернет, созданных с целью продажи товаров и услуг (интернет-магазины, корпоративные аккаунты в социальных сетях, рекламные объявления).

В качестве материала будут использованы словарные статьи РАС, ЕВРАС и СИБАС, а также данные собственного эксперимента.

Цели и задачи исследования. Анализ словарных статей позволит сделать общие выводы об изменении ассоциативного значения данных слов под влиянием технологий интернет-маркетинга и частичного перехода торговли товарами и услугами в онлайн-формат. Результаты могут сопоставляться с данными ассоциативных экспериментов, направленных на выявление особенностей восприятия конкретных текстов «посадочных» страниц и текстов других интернет-ресурсов.

Количественный и качественный анализ реакций

Сопоставим количество реакций в словарях РАС, ЕВРАС И СИБАС (см. табл. №1). В сравнении участвуют как прямые (от стимула к реакции), так и обратные (от реакции к стимулу) словари.

Таблица №1

Количество реакций

Слово/ Словарь	РАС (П)	РАС (О)	ЕВРАС (П)	ЕВРАС (О)	СИБАС (П)	СИБАС (О)
Акция	-	13	-	5	-	6
Бесплатно	100	28	-	6	-	3
Доставка	-	-	-	6	-	1
Заказать	-	5	-	1		-
Купить	549	215	530	46	499	41
Магазин	511	707	536	435	499	376
Оплата	-	7	-	16	-	19
Продажа	-	19	-	27	-	30
Сайт	-	-	-	12	-	7

Так, мы видим, что стимулы *акция*, *доставка*, *заказать*, *оплата*, *продажа* и *сайт* отсутствуют во всех прямых словарях. Стимул *бесплатно* встречается только в прямом словаре РАС, однако отсутствует в прямых словарях ЕВРАС И СИБАС. Реакции *доставка* и *сайт* отсутствуют в РАС, однако встречаются в обратных словарях ЕВРАС и СИБАС. Наименьшее количество реакций относится к стимулу *заказать*. Несмотря на тенденцию активного развития интернет-торговли, данное понятие демонстрирует снижение упоминаемости в ассоциативных словарях.

Посмотрим, какие стимулы вызвали реакции *акция*, *доставка*, *заказать*, *оплата*, *продажа* и *сайт* (см. табл. №2).

Таблица №2

Анализ стимулов

Реакция/ Словарь	РАС (О)	ЕВРАС (О)	СИБАС (О)
Акция	Ваучер (2); делегация, демонстрация, контрольная, мероприятие, оппозиция, отменяться, пакет, протест, процесс, трест, ценность (1)	Участие (2); помощь, проводить, свистеть (1)	Участие (2); милосердие, организация, проект, сверло (1)
Доставка	-	Везти, газ, импорт, передавать, принести, экспорт (1)	Импорт (1)
Заказать	Записать (2); отказать, очки, фото (1)	Показать (1)	-
Оплата	Иск, натурой, платишь, по счету, стоить, счет, штраф (1)	Задолженность, счет (5); долг, работа, размер, труд, час, штраф (1)	Штраф (4); задолженность (3); купить, счет, труд (2); деньги, договориться, достаток, помогать, расходы, сдавать (1)
Продажа	Покупка (6); выставка (4); объявление (2); журнал, киоск, ларек, несанкционированный, нефть, покупатель, шкура (1)	экспорт (9); импорт, товары (5); проститутка (3); бизнес, производство (2); развал (1)	экспорт (11); импорт, товары (5); проститутка (2); душа, законность, магазин, победа, постель, промышленность, разговаривать (1)

Проанализируем полученный материал. В Большом толковом словаре русского языка под ред. С.А. Кузнецова [Кузнецов 2014] выделяется 2 лексических значения слова *акция*: 1) «ценная бумага, выпускаемая акционерным обществом» и 2) «действие, выступление кого-л., предпринимаемое для достижения какой-л. цели <...> Дипломатическая а. Политическая, террористическая а. А. милосердия». В РАС отражены психолингвистические значения данного слова, совпадающие с лексическими. В значении «действия, выступления» в РАС на первый план выходит применимость данного понятия к общественно-политическим активностям: *демонстрация, мероприятие, оппозиция, протест*. В ЕВРАС и СИБАС единственная частотная реакция установлена на стимул *участие*, а значение социально-политической активности изменилось на гуманитарную: *помощь, милосердие*. Также можно судить об изменении пассивного отношения к акции на активное: *отменяться* (РАС), *участие* (ЕВРАС,

СИБАС), *свистеть* (ЕВРАС). Значение акции как маркетинговой кампании отсутствует и в толковом словаре, и в статьях обратных ассоциативных словарей. Единственная реакция на стимул *пакет*, косвенно свидетельствующая о существовании данного значения слова, встречается в РАС.

Что касается слов *доставка* и *заказать*, ни один из представленных обратных словарей не отражает их взаимосвязь с покупкой товаров через интернет. Подобная ситуация касается также слов *оплата* и *продажа*.

Как мы видим из таблицы, психолингвистическое значение понятий *доставка* и *продажа*, отраженное в словарях, в большей степени связано с терминами международной торговли: *экспорт*, *импорт* (ЕВРАС, СИБАС). Однако важно отметить, что в более современных словарях уходит взаимосвязь между словом *продажа* и привязкой непосредственно к местам/способам продажи. Так, если в РАС мы встречаем связь со стимулами *выставка* (4); *объявление* (2); *журнал, киоск, ларек*, то в СИБАС встречаем только единичную реакцию на стимул *магазин*, а в ЕВРАС подобные ассоциативные связи не отражены вовсе. Так, мы видим изменение в значении слова *продажа* с локального, отражающего связь с конкретными местами и способами, на глобальное, имеющее международный характер. Возможно, данные изменения спровоцированы в том числе переходом торговли в онлайн-формат и стиранием границ в интернет-пространстве. Важно также отметить наличие частотных реакций, связанных со стимулом *проститутка* (ЕВРАС и СИБАС), и единичной реакции на стимул *душа* (СИБАС), отсутствующих в РАС. Подобные изменения позволяют предположить тенденцию к более негативному восприятию понятия «продажа».

Значение понятия *сайт*, по данным, отраженным в РАС и ЕВРАС, в большей степени сопряжено с социальными сетями, нежели с иными интернет-ресурсами. Об этом свидетельствует связь со стимулами *одноклассник* и *стена*.

Понятие *бесплатно*, демонстрирует тенденцию к большей нейтральности. Так, в прямом словаре РАС встречаются реакции *не бывает* (2); *даром, на халяву, быстро, где это видано?, дар, жалко, конец, могу съесть соль, не знаю, невкусно, недоверие, ничего, ничего не делается, плохо, приятно, радость, ура, учиться, халява, хорошо* (1). В обратном словаре РАС подчеркивается связь со стимулами *даром* (4), *выгодно, не стоит* (1). Сравним с данными обратных словарей ЕВРАС и СИБАС (см. табл. №3), где представлено отношение к *бесплатному* как к чему-то более естественному и эмоционально нейтральному.

Таблица №3

Бесплатно (анализ стимулов)

ЕВРАС (О)	СИБАС (О)
Провести (2); жена, образование, помочь, предоставлять (1)	Обед, провести, работать (1)

Перейдем к анализу изменений психолингвистического значения слов *купить* и *магазин*, отраженных во всех словарях. Составим таблицы, в которых отразим процентное соотношение реакций по зонам (см. табл. №4 и №7). В зону Субъект были включены существительные и местоимения со значением людей и животных, кроме

реакций, относящихся к устойчивым и клишированным конструкциям (например, *купить слона*) – они были отнесены к Прочим реакциям. Зона Объект включает в себя названия одушевленных и неодушевленных предметов, а также названия ценностей. Имена собственные со значением названия магазинов также включены в зону Объект (либо Субъект, если совпадают с именем, фамилией или отчеством человека, например, *у Петровича*). К зоне Действие, процесс нами отнесены глаголы и отглагольные существительные, близкие по значению к глаголам; к зоне Состояние – названия состояний, связанных с окружающими реалиями (*дефицит*) или субъектом действия (*нужно*). Характеристика – реакции и стимулы со значением образа предмета или образа действия. Также к зоне Характеристика были отнесены существительные в Родительном падеже, которые можно заменить прилагательным (напр. магазин *белья* = бельевой магазин). Зона Локус включает названия географических объектов и имена нарицательные, указывающие на местонахождение объекта или место совершения действия (*магазин*).

Таблица №4

Купить: анализ реакций

Зона/ Словарь	РАС (П)	РАС (О)	Е В Р А С (П)	Е В Р А С (О)	С И Б А С (П)	С И Б А С (О)
Субъект	0,8 %	0,9 %	0,9 %	2,2 %	0,6 %	0 %
Объект	65,7 %	31,2 %	70 %	48,8 %	68,6 %	35,9 %
Действие, процесс	19,7 %	45,7 %	20 %	44,5 %	21 %	46,2 %
Состояние	1,4 %	1,4 %	1,7 %	2,2 %	1,2 %	0 %
Х а р а к т е - р и с т и к а	6,9 %	16,7 %	2,1 %	0 %	4,8 %	0 %
Локус	3,7 %	3,3 %	4,3 %	2,2 %	2,8 %	12,8 %
П р о ч и е реакции	1,8 %	0,5 %	0,8 %	0 %	1,2 %	5,1 %

Как мы видим из таблицы №4, наибольшее количество реакций можно отнести к зонам Объект и Действие с увеличением процента в зоне Действие в обратных словарях (от реакции к стимулу). В зоне Объект преобладают реакции в Винительном падеже (*вещь, машину, хлеб, книгу* и т.п.), в зоне Локус наиболее частотными реакциями во всех словарях являются реакции *магазин, в магазине*. В РАС встречаются 2 реакции, указывающие на совершение сделки в режиме офлайн: *по дороге, с рук*. В ЕВРАС И СИБАС отсутствует привязка реакций к формату совершения сделки, офлайн или онлайн. Это касается в том числе глагольных ассоциаций, которые схожи во всех словарях, что позволяет судить о несущественных изменениях ассоциативного значения слова *купить*. Сравним наиболее частотные реакции, относящиеся к зоне Действие, в прямых ассоциативных словарях (см. табл. №5).

Таблица №5

Реакции в зоне Действие

РАС (П)	ЕВРАС (П)	СИБАС (П)
Продать (70); приобрести (8); взять (6); достать (5)	Продать (48), приобрести (18); взять, пить, поесть (3); отдать (2)	Продать (47); приобрести (13); взять (7); потратить (6); оплата, поесть, покупка, потратить деньги, приобретение (2)

Качественные изменения в большей степени касаются отсылкам к продовольственному дефициту 90-х гг., отраженным в РАС. и наиболее ярко представлены в зоне Характеристика (см. табл. №6).

Таблица №6

Реакции в зоне Характеристика

РАС (П)	ЕВРАС (П)	СИБАС (П)
Дешево (3); за бесценно, по дешевке (2); бесплатно, кредит, вкусно, вкусное, втридорога, где, гнев, даром, здорово, зря, на деньги, не на что, невозможно, нервозность, по блату, по талонам, с потрохами, с рук, с трудом, специально, удачно (1)	Дорого, много, нужное (2); вредно, наконец-то, новый, по дешевке, приятный, продажный, радость, счастье (1)	Много (4); втридорога (2); в рассрочку, вредно, выгодно, дешевле, дорого, дорогое, за деньги, за наличные, качество, неживое, новизна, новое, нужное, оптом, подороже, путное (1)

Стоит отметить, что слово *купить* приобретает более позитивный оттенок значения. Реакции *гнев, зря, не на что, с трудом* сменяются на *много, нужное, наконец-то, радость, счастье, качество, новизна, путно*. Уходят реакции, связанные со способами приобретения товара, характерными для периода дефицита: *по блату, по талонам*.

Перейдем к анализу слова магазин (см. табл. №7).

Таблица №7

Магазин: анализ реакций

Зона/ Словарь	РАС (П)	РАС (О)	ЕВРАС (П)	ЕВРАС (О)	СИБАС (П)	СИБАС (О)
Субъект	1,4 %	5,5 %	2,4 %	3,9 %	2,2 %	4,8 %
Объект	38,7 %	31,9%	54,7%	39,7%	60,5%	40,7 %
О1	37,1%	31,9%	54,1%	39,7%	59,9%	40,7%
О2	1,6%	-	0,6%	-	0,6%	-
Действие, процесс	4,5 %	19,2 %	7,1 %	28,3 %	7,4 %	30,2 %

Состояние	13,3 %	5,1 %	3,2 %	2,5 %	1,6 %	1,1 %
Характеристика	36,4 %	36%	27,4%	24,2 %	25,2%	22,6 %
Х1	36,4 %	35,9%	27,4%	24,2 %	25,2%	22,6 %
Х2	-	0,1%	-	-	-	-
Локус	5,3 %	1,8 %	4,9 %	1,1 %	2,6 %	0,5 %
Прочие реакции	0,4 %	0,4 %	0,2 %	0,2 %	0,4 %	-

В подпунктах О1 и Х1 учтены реакции относящиеся к значению магазина как точки продаж, в О2 и Х2 – как части оружия.

Как мы видим из таблицы №7, в РАС встречается больший, чем в других словарях, процент реакций в зонах Характеристика и Состояние, что обусловлено отражением экономической ситуации 90-х годов. Так, в числе частотных реакций можно отметить *пустой, закрыт, пусто, открыт, закрытый, пустые прилавки, коммерческий, государственный, буржуазный, дефицитный*. В более поздних словарях значительное увеличение реакций прослеживается в зонах Объект (с 38,7% до 54,7% и 60,5% в прямых словарях и с 31,9% до 39,7% и 40,7% в обратных) и Действие (с 4,5% до 7,1% и 7,4% в прямых словарях и с 19,2% до 28,3% и 30,2% в обратных). Рассмотрим частотные реакции в этих зонах, относящиеся к магазину как к точке продаж, более подробно, опираясь на данные прямых словарей (см. табл. №8). Количественное изменение реакций в зоне Локус менее существенно, однако, на наш взгляд, частотные реакции, относящиеся к данной зоне, также стоит включить в сопоставительную таблицу, поскольку это даст нам ценный материал для анализа.

Как мы видим из таблицы №8, в зоне Объект существенно понизилась упоминаемость реакции *очередь* (РАС – 21, ЕВРАС – 2) и повысилась упоминаемость реакций *деньги* (РАС – 2, ЕВРАС – 12, СИБАС – 12) и *одежда* (РАС – 2, ЕВРАС – 11, СИБАС – 13); сократился разрыв между количеством реакций *товар* и *товары* (РАС – 7/2, ЕВРАС – 13/11, СИБАС – 10/9). Наибольшее количество частотных реакций с названиями конкретных магазинов встречается в ЕВРАС (*Магнит, Дикси, Копейка, Пятерочка*). Упоминание интренет-магазинов и интернет-ресурсов, занимающихся продажей товаров, в представленных словарных статьях отсутствуют. Реакция *Интернет* является единичной и встречается только в прямом словаре ЕВРАС. Реакции *за углом* (РАС, ЕВРАС, СИБАС); *далеко, дом* (РАС, ЕВРАС), *недалеко* (ЕВРАС) подтверждают, что основное ассоциативное значение слова магазин – «точка продажи товаров офлайн». Однако важно отметить, что в словарях ЕВРАС и СИБАС появляется наиболее частотная в зоне Локус реакция *на диване*, обусловленная, по нашим предположениям, влиянием телевизионного маркетинга и клишированностью данной языковой конструкции. В зоне Действие, процесс в словарях также отсутствуют реакции, отражающие совершение покупки в режиме онлайн.

Сопоставим данные, отраженные в ассоциативных словарях с результатами нашего ассоциативного эксперимента (2016 г.), где испытуемым предлагалось ознакомиться с «посадочной» страницей магазина светодиодного оборудования [Энергос-

Таблица №8

Реакции в зонах Объект, Действие, Процесс, Локус

Зона/ Словарь	РАС (П)	ЕВРАС (П)	СИБАС (П)
Объект	Продукты (23); очередь (21); гастроном, покупки, товар, универмаг, хлеб (7); лавка, вино, колбаса, Березка, овощи, рыба,(4); витрина, галантерея, прилавок, водка, деньги, журнал, здание, игрушки, киоск, конфеты, молоко, обед, одежда, товары, толпа, цветов (2)	Продукты (78); покупки (21); еда (19); товар (13); деньги (12); одежда, товары (11); супермаркет (9); ларек (7); бутик (5); Магнит, (4); shop, вещи, киоск, палатка, пиво, рынок, универмаг (3); витрины, водка, Дикси, колбаса, Копейка, молоко, очередь, пицца, продукт, Пятерочка, салон, сорока, товаров (2)	Продукты 61; покупки 23; еда 19; супермаркет 18; одежда 13; деньги; покупка 12; товар 10; товары 9; ларек; пиво; хлеб 5; колбаса 4; вещи; здание; киоск; окей; универмаг 3; аптека; витрина; водка; гастроном; гипермаркет; журнал; игрушки; касса; лавка; магазин; Холидей; цена; 2
Действие, процесс	Покупать (5); купить, работает (3); покупка (2)	Покупка (13); покупать (6); шопинг (4); идти, купить (2)	Покупать (7); купить (5); выбор, закрылся, кушать, шопинг (2)
Локус	Дом, рядом (4); за углом, напротив (3); близко, далеко, улица (2)	На диване (7); за углом (3); далеко, дом, недалеко (2)	На диване (4); за углом (3)

берегающие... http] и после этого принять участие в ассоциативном эксперименте. В результате анализа 50 анкет нами были получены представленные ниже результаты.

Купить: *приобрести (11); деньги (5); продать, светильники (3); светильник, товар (2), богатство, быстро и дешево, взять, вкусняшку, довольство, забыть, заказать, корзина, купи и радуйся, лампы, любовь, надо, недорого, новая вещь, нужно, обменять деньги на товар или услугу, обогатиться, оплатить, опять отдать деньги, опять что-то надо, принести, приятно, покупка, потеря, потратить, потратить деньги, расходы, расчеты, трата, хлеб, цель (1).*

Магазин: *продукты (8); Интернет, на диване, покупки, супермаркет (4); шопинг (3); большой, вывеска, деньги, еда, интернет-магазин, касса, каталог, ларек, маркет, мерчендайзер, место, где можно купить товар, новое, обслуживание, онлайн, очереди, офлайн, покупатель, покупка, продажа, Пятерочка, распродажа, светильники, скидка, стор, товар, торговая точка, торговый центр, цены, торговля, шоп, я пришел купить товар (1).*

Так, реакции на стимул *купить* в большей степени связаны с содержанием сайта, который предлагался для ознакомления (*светильники, светильник*), на стимул *магазин* подобные реакции единичны. Несмотря на то, что появляется частотная реакция

Интернет, обусловленная условиями проведения эксперимента (ознакомление со страницей сайта или ее распечаткой), большая часть реакций отражает ассоциативное значение *магазина* как офлайн-точки продаж, что совпадает со значением слова, отраженным в ассоциативных словарях: *вывеска, касса, ларек, очереди, офлайн, Пятёрочка, торговый центр*. Также в числе частотных встречаются реакции *шопинг* и *на диване*, совпадающие с реакциями в ЕВРАС и СИБАС, что подтверждает устойчивость данных ассоциаций вне зависимости от региона и условий проведения эксперимента.

Выводы

Мы проанализировали динамику ассоциативного значения слов *акция, бесплатно, доставка, купить, магазин, отзывы, сайт* с опорой на РАС, ЕВРАС и СИБАС, а также использовали в работе данные собственного эксперимента. В прямых словарях отражены реакции *бесплатно* (только в РАС), *купить* и *магазин*, ассоциативное значение других слов было проанализировано с опорой на данные обратных словарей. Несмотря на то, что в обратных словарях ЕВРАС и СИБАС отражено появление реакций *доставка* и *сайт*, установить их ассоциативную взаимосвязь с продажей товаров и услуг не представляется возможным. У слова *акция* прослеживается трансформация значения от общественно-политической активности к социально-гуманитарной. Значение *акции* как маркетинговой кампании отсутствует и в толковом словаре, и в статьях обратных ассоциативных словарях, что позволяет предположить, что подобное значение пока недостаточно закрепилось в языке и в общественном сознании.

Установить ассоциативную взаимосвязь других выбранных для анализа слова с инструментами интернет-маркетинга на основе словарного материала также представляется затруднительным. Даже для слов *купить* и *магазин*, представленных во всех ассоциативных словарях, значение *покупки*, совершенной в сети интернет, представлено лишь единичными реакциями. Это позволяет нам предположить, что интернет-маркетинговые материалы (вербальные и невербальные) имеют слабое влияние на коллективное языковое сознание и не приводят к резким переменам в ассоциативном значении слов.

Недостаточное влияние на ассоциативное значение слов имеет пока и переход торговли в интернет, произошедший в последние десятилетия. Так, основное ассоциативное значение слова *магазин* – точка продаж офлайн – сохраняется во всех словарях, а также подтверждено собственным экспериментом. Перемены в ассоциативном значении слов в большей степени отражены переменой в экономической ситуации и завершением периода продовольственного дефицита. Например, для слова *магазин* из ядра значения уходят реакции, связанные с очередями и пустыми прилавками, их заменяют реакции, связанные с возможностью приобрести все необходимое: *шопинг, деньги, товары* (мн.ч.), *одежда, выбор*. Есть также факторы, указывающие на тенденцию к глобализации. Так, мы видим изменение в ассоциативном значении слова *продажа* с локального на международное.

Проведение свободного ассоциативного эксперимента, где в качестве стимулов будут выступать слова *акция, бесплатно, доставка, заказать, оплата, продажа* и *сайт*, и исследование его результатов может быть предметом нашего дальнейшего исследования.

Литература

Караулов Ю.Н., Черкасова Г.А., Уфимцева Н.В., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. Русский ассоциативный словарь. В 2 т. / Т. I. От стимула к реакции: М.: АСТ-Астрель, 2002. 784 с. Т. II. От реакции к стимулу: М.: АСТ-Астрель, 2002. 992 с.

Кузнецов С.А. (гл. ред.) Большой толковый словарь русского языка. Первое издание: СПб.: Норинт, 1998. Публ. в авторской редакции 2014 г. [Электронный ресурс]. URL: <http://gramota.ru/slovari/info/bts/> (дата обращения: 15.11.2019).

Полянская А.Г. Структурные особенности «посадочной страницы» корпоративных сайтов // Вестник ВолГУ. Лингвистика. 2016 г. №3. С. 47-53.

Сайт компании «Энергосберегающие системы» [Электронный ресурс]. URL: <http://1000leds.ru/> (дата обращения: 01.11.2016).

Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А. ЕВРАС: Русский региональный ассоциативный словарь-тезаурус. В 2 т. Т. I. От стимула к реакции. Т. II. От реакции к стимулу [Электронный ресурс]. URL: <http://www.iling-ran.ru/main/publications/evras>

Шапошникова И.В., Романенко А.А. Русский региональный ассоциативный словарь (Сибирь и Дальний Восток). В 2 т. / Т. I. От стимула к реакции / Отв. ред. Уфимцева Н.В. М.: Московский институт лингвистики, 2014. 537 с., Т. II. От реакции к стимулу / Отв. ред. Уфимцева Н.В. М.: Московский институт лингвистики, 2015. 763 с.

INFLUENCE OF INTERNET MARKETING ON THE DYNAMICS OF THE ASSOCIATIVE VALUE OF WORDS (ON THE MATERIAL OF THE RAD, EURAD AND SIBAD)

Anastasia G. Polyanskaya,
junior Researcher

sector of ethnopsycholinguistics Institute of linguistics,
Russian Academy of Sciences
1/1 B. Kislovskiy per., Moscow, Russia, 125009
polyanskaya@iling-ran.ru

Undoubtedly, economic, technological, and socio-cultural realities affect both the lexical and associative meaning of verbal units. In this article, we will try to track the change in the associative meaning of words under the influence of the increasing transition of trade relations to the Internet, as a result of the spread of Internet marketing technologies and the popularity of landing pages as one of the tools of Internet marketing. For analysis, we selected 7 words related to the purchase of goods in general (buy, store), and to a greater extent on the Internet (reviews, delivery, website), as well as marker words that are often used to attract buyers' attention (share, free). The material used was articles from direct and inverse associative dictionaries, as well as the results of our own experiment.

The results of the experiment show that the largest changes in the associative meaning of the words presented are associated with a change in the economic situation. The period of food shortages is replaced by a period of saturation (this is most pronounced when analyzing reactions to store incentives to buy), but the main associative value for incentives associated with the purchase of goods is the commission of cash-money relations offline.

Reactions that reflect the transaction on the Internet are located on the periphery and are represented by unit values. This suggests that the transition of trade relations to the Internet and the impact of marketing Internet texts has little impact on linguistic consciousness. To confirm this hypothesis, additional experiments are required.

Keywords: associative experiment, associative meaning of a word, psycholinguistic analysis, linguistic consciousness, associative dictionary, Internet marketing, landing pages, sale of goods

References

Karaulov YU.N., Cherkasova G.A., Ufimceva N.V., Sorokin YU.A., Tarasov E.F. Russkij asociativnyj slovar' [Russian associative dictionary]. / T. I. Ot stimula k reakcii [From the stimulus to the reaction]: M.: AST-Astrel', 2002. 784 s. T. II. Ot reakcii k stimulu [From reaction to stimulus]: M.: AST-Astrel', 2002. 992 s. (In Russian).

Kuznecov S.A. (gl. red.) Bol'shoj tolkovyj slovar' russkogo yazyka [Great Dictionary of Russian language]. 2014. [Elektronic source]. URL: <http://gramota.ru/slovari/info/bts/> (retrieval date: 15.11.2019). (In Russian).

Polyanskaya A.G. Strukturnye osobennosti «posadochnoj stranicy» korporativnyh sajtoj [Structural features of landing page of corporate websites]. Vestnik VolGU. Lingvistika [Bulletin of VolSU. Linguistics], 2016, no. 3. S. 47-53. (In Russian).

Energoberegayushchie sistemy [Energy saving systems] company's website [Elektronic source]. URL: <http://1000leds.ru/> (retrieval date: 01.11.2016). (In Russian).

Ufimceva N.V., Cherkasova G.A. EVRAS: Russkij regional'nyj asociativnyj slovar'-tezaurus [EURAD: Russian Regional Associative Dictionary-Thesaurus]. V 2 t. T. I. Ot stimula k reakcii [From the stimulus to the reaction]. T. II. Ot reakcii k stimulu [From reaction to stimulus]. [Elektronnyj resurs]. URL: <http://www.iling-ran.ru/main/publications/evras> (retrieval date: 15.11.2019). (In Russian).

Shaposhnikova I.V., Romanenko A.A. Russkij regional'nyj asociativnyj slovar' (Sibir' i Dal'nij Vostok) [Russian Regional Associative Dictionary (Siberia and the Far East)]. / T. I. Ot stimula k reakcii [From the stimulus to the reaction]/ Otv. red. Ufimceva N.V. M.: Moskovskij institut lingvistiki, 2014. 537 s., T. II. Ot reakcii k stimulu [From reaction to stimulus]/ Otv. red. Ufimceva N.V. M.: Moskovskij institut lingvistiki, 2015. 763 s. (In Russian).

**КОНЦЕПТО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК СПОСОБ
ПРЕОДОЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ В РАЗВИТИИ
БИЛИНГВАЛЬНОГО ЛЕКСИКОНА У ПОЗДНИХ БИЛИНГВОВ**

Голигузова Ольга Альбертовна,
Аспирант ФГБУН Институт языкознания РАН
125009, Москва, Большой Кисловский пер., д 1 стр. 1
goliguzova_o@mail.ru

Статья содержит краткое описание факторов, сдерживающих развитие билингвального лексикона у поздних билингвов в условиях обучающей среды. Рассматривается возможность использования понимания особенностей организации, функционирования и формирования концептуальной системы человека для минимизации этих факторов, в частности для активизации усвоения синонимических рядов. В статье подчеркивается актуальность разграничения понятий концепт и значение и делается попытка показать, как переход от методов и стратегий, ориентированных на значение лексем второго языка билингва, к методам и стратегиям, ориентированных на концептуальные репрезентации, соответствующие данным лексемам, может привести к повышению вероятности перехода новых лексических единиц второго языка из краткосрочной в долгосрочную память билингва, особенно при отсутствии или недостаточной проработанности концепта, связанного с этими лексемами. В статье также указывается на то, как использование концепто-ориентированных методик позволяет более эффективно задействовать возможности, предоставляемые окружающей средой (аффордансы) для формирования и развития ментального лексикона билингва, и говорится о перспективности использования данных, полученных при изучении концептуальных изменений у монолингвов в обучающей среде, для активизации усвоения новой лексики билингвами.

Ключевые слова: билингвизм, билингвальный лексикон, концепт, значение, концепто-ориентированный подход, аффорданс, поздние билингвы

Введение

Ключевой характеристикой современного мира является глобальная взаимосвязанность, мир представляется не совокупностью отдельных политических и социальных единиц, а, скорее, одним интегрированным целым. Тем не менее контакт со вторым языком, прежде всего – с английским, который является сегодня глобальным лингва франка, через средства массовой информации, в профессиональной сфере, во время путешествий не приводит к снижению необходимости целенаправленного изучения этого языка в обучающей среде, «когда целевое содержание или навык, специальным образом организованы, представлены и разъяснены обучающимся» [Pica 2009:473]. В этом случае, согласно гипотезе усвоения/изучения языка Стивена Крашена (The Acquisition-Learning Hypothesis), «взрослые билингвы формируют свои навыки использования второго языка двумя способами: усвоение, что аналогично тому, как дети усваивают родной язык в коммуникации, неосознанно, естественным путем, и изучение, когда язык подвергается осознанному усвоению и, в результате чего появляется формальное знание языка» [Jordan 2004:179]. Обучающая среда

предполагает создание условий, которые благоприятны и для усвоения языка, и для его сознательного изучения, с опорой как на входящую информацию (input), так и на аффордансы (термин Джеймса Гибсона) [Otwinowska-Kasztelanic 2010:176]. С точки зрения изучения второго языка аффордансы можно определить, как скрытый содержательный потенциал образовательной среды, существующий в виде визуальных образов, спонтанно возникающих ситуаций общения, разнообразных ассоциаций, позволяющий билингву либо найти связь между уже сформированным у него концептом и новой лексической единицей второго языка, при этом уточняя концепт, либо создать концептуальные структуры, соответствующие новой лексеме второго языка.

Эффективное использование аффордансов в условиях обучающей среды видится достижимым, если применяются методы, основанные на понимании механизмов как формирования новых концептов, так и поиска соответствия между существующими концептами и способами их выражения, предоставляемыми другим языком.

Актуальность разграничения терминов концепт и значение

Если термин концепт как абстрактная репрезентация окружающего мира, лежащая в основе таких необходимых для существования человека функций, как категоризация поступающей информации, инференция, объяснение, конкретизация целей при планировании [Solomon, Medin, Lynch 1999:99], является ключевым для когнитивистики, прежде всего, для когнитивной психологии и когнитивной лингвистики, то термин значение выходит на первый план в семантике, как в собственно лингвистическом ее направлении, изучающем значения слов и их изменения, так и в философском ее ответвлении, где акцент делается на способности знаков соотноситься с объектами и раскрывать их с той или иной стороны.

Если мы не ставим знак равенства между терминами концепт и значение, то отправной точкой в их разграничении будет необходимость для значения быть соотносенным со знаком, в то время как, во-первых, допускается существование концептов до формирования связи концепт – языковой знак, в частности, утверждается, что дети усваивают концепты, необходимые для категоризации нового опыта до того, как им предоставляется языковой ярлык для каждой сформированной категории [Murphy 2002: 400]; во-вторых, «концепты вполне автономны от языка» [Болдырев 2003: 26] и не все из них, существующие в сознании даже взрослого человека, обязательно соотносятся с той или иной языковой единицей, так как люди в течение жизни приобретают десятки тысяч концептов для самых разнообразных категорий объектов, действий, физических и ментальных состояний, фоновых ситуаций, и не все из них отражены в языке, поэтому и есть отдельно взятый термин “лексический или лексиколизированный концепт” там, где связь концепта, прежде всего со словом, существует [Lawrence, Margolis 1999: 4]. В отличие от значения для концепта, как для динамически развивающейся ментальной репрезентации, обязательна связь не с языковой единицей, а с категорией в окружающем мире или опыте человека [Barsalou 2017:10]. Как справедливо отмечает А.А. Залевская, концепт «подчиняется закономерностям психической жизни человека и вследствие этого по ряду параметров отличается от понятий и значений как продуктов научного описания с позиций лингвистических теорий» [Залевская 2001: 39].

Разграничивать понятия концепт и значение сложно, так как часто то, что утверждается про значение, может быть отнесено и к концепту. В качестве иллюстрации возьмем положение о том, что «каждый язык отражает определенный

взгляд на мир через набор слов, которым он располагает, и характерными для него стратегиям кодирования» [Wolff, Malt 2010:4]. Следовательно, именно значение слова как тот его аспект, через который слово соотносится с окружающим миром, содержит в себе конвенциональные, культурно-специфические элементы, закрепившиеся в языке по мере его развития в процессе использования этого языка соответствующим языковым сообществом. С другой стороны, концепты также часто описываются как обладающие константными элементами. Например, отмечается, что концептуальные категории можно описывать как «отелесненные» (embodied) и укорененные в культуре (encultured), поскольку то, как мы категоризируем мир (основная функция концептов) и воспринимаем его, определяется во многом особенностями строения и функционирования нашего организма, универсальными для всех людей, – отсюда одна группа константных элементов в концептах. Другая группа константных элементов в концептах связана с нашей интегрированностью в определенную культуру, например, культурно детерминированным является то, какой объект будет идентифицирован, как типичный представитель концептуальной категории, расположенный в ее центре, а какой будет восприниматься как периферийный [Polzenhagen, Xia 2015:257]. Так, например, «для современных молодых носителей английского языка пластиковый стаканчик рассматривается как типичный, а не периферийный представитель концептуальной категории «чашка»» [Jarvis, Pavlenko 2008:117].

Отметим, что даже когда, казалось бы между понятиями концепт и значение можно поставить знак равенства, так как в обоих случаях существуют константные элементы и элементы динамически развивающиеся, всё же есть и то, что различает их, в частности, динамика значения как условие реализации стратегии разговора, направленной на установление соответствия между ситуационными моделями участников общения, и динамика концептов, как «изменения в системе нашего знания, которая включает лингвистическую и культурную информацию, а также, те данные, которые человек получает в ходе наблюдения и эксперимента» [Vosniadou 2018:17].

В первом случае, «если один собеседник начинает использовать выражение, придавая ему определенное значение, другой участник разговора с высокой долей вероятности последует его примеру» [Pickering, Garrod 2005: 91]. Проиллюстрируем это следующими двумя репликами из беседы о влиянии графика работы на семейную жизнь.

- *Family life might wither if staff get only two complete weekends off in seven.*
- *It has already withered with the long hours they are having to work.*

Глагол *wither* чаще используется по отношению к эмоциям и идеям, например, *hopes\interest\confidence\dreams\ideals wither* или по отношению к организациям\отраслям экономики, *independent parties, alliances, the nation's economy wither*, однако, формулируя тезис для обсуждения, первый участник беседы расширяет привычное значение глагола *wither*, употребляя его как синоним, таким глаголам как *collapse, break down, fail*. Второй собеседник подхватывает расширенное употребление глагола *wither*, так как обоим собеседникам нужно находиться в согласованной или скоординированной ситуации общения (*aligned situation model*). Однако, после того, как беседа будет закончена, собеседники могут вернуться к употреблению глагола *wither* в его стандартном значении, то есть данное ситуативное словоупотребление не вызывает изменения концептуальных структур знания, хотя и приводит к окказиональному изменению значения глагола *wither*. Как пишет Питер

Ладлоу, значения слов динамичны и не до конца детерминированы (underdetermined), «мы уточняем и видоизменяем значения слов от разговора к разговору, на ходу (on-the-fly)» [Ludlow 2014:2].

Во втором случае, говоря о динамике концептов, важно в какой-то степени отойти от тенденции рассматривать все концепты как лексикализованные и воспользоваться тремя ключевыми терминами – концепт, убеждение, теория, которые Сьюзен Кэри определяет следующим образом: «концепт – структурные ментальные репрезентации; убеждения – ментально репрезентированные пропозиции, которые воспринимаются индивидом как верные; теории – комплексные ментальные структуры, состоящие из ментально репрезентированных явлений и объяснительных принципов, которые к ним относятся» [Carey 1999: 460], из чего следует, что изменения концептов могут происходить на этих трех уровнях, независимо от лингвистических знаний субъекта. Бирвиш и Шрёдер дают следующий пример подобных изменений. «Лингвистически», пишут они, «мы знаем, что Джон – имя собственное, с помощью которого мы можем указывать на мужчин, носящих это имя... Концептуально, мы имеем некое варьирующееся количество более специфического знания о каждом Джоне, с которым мы знакомы. Это знание организовано ментально в некоторую систему, хотя оно не имеет ничего общего со знанием английского языка» [Bierwisch, Schreuder 1992:32].

Разграничение терминов концепт и значение как важное для формирования билингвального лексикона

Как разграничение терминов концепт и значение может быть полезным при рассмотрении проблемы формирования билингвального лексикона? Традиционно в процессе усвоения второго языка в обучающей среде акцент делается на значении, а именно, на том, как знак, прежде всего слово, соотносится с окружающим миром, какими свойствами обладает этот знак как часть своей знаковой системы, на информации, которую нам дает стандартное употребление этого слова в языке, при этом важное свойство концепта – быть соотнесенным не со словом, а с внелингвистическим опытом человека, с осмыслением человеком себя в окружающем мире, с тем, как он «репрезентирует сущностно окружающую реальность» [Поляков 2017:115], – ускользает из поля зрения при организации образовательного процесса, как и тот факт, что «семантическая память часто интегрирована в процессы автобиографической памяти» [Jacques, Cabeza 2012:188], которая в свою очередь «опирается на концептуализацию себя (theconceptualself)» [Conway 2005:597].

Концептуализация себя или самоконцепция (self-concept) определяется как сложный конструктор, формирующий индивидуальность, и имеющий разные аспекты, а именно, физический, социальный, личностный, учебный, и другие, диктуемые различными ситуациями [Rubio 2014:43], и концептуальная картина мира, хранящаяся в памяти, во многом строится в соответствии с самоконцепцией. Как верно пишет Е.С. Кубрякова, «в концептуальной системе широко представлены концепты, относящиеся к мнениям и знаниям, установкам и оценкам, к пониманию целей познания и способов его получения, а также к желательности, необходимости или же возможности получения определенных сведений о мире» [Кубрякова 2004: 381]. Поэтому, подобно тому, как медведи гризли реализуют аффорданс в виде обильного снегопада, чтобы выкопать берлогу для зимней спячки и для рождения потомства (пример из Aronin, Singleton 2012:174), билингв должен использовать аффорданс образовательной среды для того, чтобы через самоконцепцию определить органичное соотношение между

новой лексической единицей второго языка и подэлементами своей концептуальной структуры¹, причем это подразумевает не только установление связи с уже существующими комбинациями подэлементов концептуальной структуры, но и построение новых «в соответствии с фундаментальным принципом интерпретации» [Павилёнис 1983: 114]. В качестве аффордансов образовательной среды могут, например, выступать визуальные образы или вербальные образы, моделирующие различные ситуации, из которых билингв выберет именно тот, который в наибольшей степени будет способствовать соотносению нового слова с подэлементами концептуальной структуры, психологически репрезентирующими его значение, или созданию новых концептуальных структур.

Использование концептоориентированных стратегий как преодоление психологической резистентности билингва к усвоению синонимических рядов

Как правило, при обучении билингвов работа с синонимическими рядами слов, такими как *grab, seize, grasp, snatch* организуется лингвистически через эксплицитное объяснение разницы в их значении и употреблении и через подборку предложений, взятых вне контекста, которые необходимо заполнить с одним из предложенных синонимов. Такой подход вполне согласуется с тем фактом, что синонимы часто соответствуют одной и той же концептуальной категории в опыте человека, а разница между ними скорее закреплена лингвистически, на уровне значения [Cruse 2000: 129], чем выражена за счет соответствия различным элементам концептуальной структуры. Однако именно понимание особенностей взаимодействия концептуальной и лингвистической систем может повысить вероятность изменения статуса каждого из членов синонимического ряда с пассивной лексической единицы на активную.

Элеанор Рош (Eleanor Rosch) выделяет три уровня категоризации: категории базового уровня (*table*), суперординатные (*furniture*) и субординатные категории (*worktable*). При этом она указывает, что индивид предпочитает оперировать первым типом категорий [Rosch 1976: 383] и выбирать лексему, соответствующую этой категории. В случае с поздними билингвами эта тенденция будет более выраженной по двум причинам: необходимости поддерживать в активном состоянии оба языка [Hoshino, Thierry 2014: 201], что накладывает дополнительную нагрузку на когнитивные ресурсы, и меньшим размером двух билингвальных лексиконов, по сравнению с монолингвальным [Bayram, Miller, Rothman, Serratrice 2018: 4]. Следовательно, наиболее вероятным для билингва будет выбор лексики *take* или *takeholdof*, чем синонимичных ей *grasp* или *grab*, при этом недостающее содержание будет компенсировано наречием – *she quickly\suddenly took the child'shand* вместо *she grasped\grabbed the child'shand*. Таким образом, у билингвов существует психологический барьер для запоминания синонимических рядов. Однако психологически мотивированная резистентность к расширению активного словаря приводит к тому, что возможность выразить себя у билингва оказывается ограниченной, что, в свою очередь, вносит коррективы в самоконцепцию и усиливает восприятие себя как менее компетентного при выборе второго языка для коммуникации [Sherwood Smith 2017: 177].

Одним из способов преодоления этого конфликтного состояния может быть, с одной стороны, использование стратегий, ориентированных на такие формы хранения

¹ Грегори Мёрфи [Murphy 2002: 436] предлагает схему, иллюстрирующую, как значения слов формируются с помощью концептов. По этой схеме реализация значения слова происходит за счет выбора связанных подэлементов концептуальной структуры. Двумя основными факторами, влияющими на выбор, являются контекстуальная модуляция значения и многозначность подавляющего большинства слов.

информации об окружающем мире как представления об единичных примерах данной категории (exemplars) или прототипические образцы категории (prototypes)². Мышление часто строится на единичных примерах каждой категории (exemplars), которые применяются для анализа новых ситуаций [Pinz 2002: 67], кроме того, усвоение новой лингвистической категории может начинаться с прототипического образца данной категории, и впоследствии она может быть постепенно расширена за счет включения более периферических представителей класса [Ping, Yasuhiro 2000: 66].

Поэтому мы и планируем проверить это экспериментально через предъявление билингам серии визуальных образов, снабженных словесными ярлыками, или серии вербально описанных типичных ситуаций, например, *учитель или родитель, хватающий ребенка за воротник рубашки в приступе гнева, вор, выхватывающий сумку из рук прохожего, люди, хватающие свою одежду и выбегающие из помещения и т.д.*, для того, чтобы они выбрали те, которые лично испытывали, или свидетелями, которых они были, или те, которые вызывают наиболее сильные эмоции. Предположительно, это позволит сделать важный шаг в сторону замещения базового ярлыка *take* или *takeholdof* на более конкретный *grab, snatch, grasp* для описания релевантных ситуаций.

Другим способом преодоления психологического барьера, затрудняющего пополнение активного словаря билингва синонимами, может быть использование свойства организации ментальной информации, которую Дж. Лакофф и М. Джонсон назвали концептуальной метафорой [Lakoff 2007: 271-273]. По мнению этих исследователей, метафора – это, не свойство языка, а отличительная черта способа концептуализации мира человеком, которая заключается в понимании одной сферы опыта через другую за счет серии концептуальных соответствий между ними, и так как концептуальные метафоры основаны на каждодневном опыте человека, то, в разных языках существуют сходные концептуальные метафоры. Например, утверждение контроля над новой территорией или объектом может пониматься за счет концептуальных соответствий между этой областью и областью физических действий, таких как *хватать кого-то за руку с целью удержать человека* или *схватить оружие с целью иметь больше контроля над ситуацией*. Возможно, это дает ключ, например, к запоминанию *seize*, если при работе с поздними билингвами идти не традиционно от опорной области (source domain), которая, как правило, является отелесненной (embodied), укорененной в сенсорно-перцептивном опыте человека, а от целевой области (target domain), которая является более абстрактной, то есть стимулировать употребление билингом *seize* в значении хватать чью-либо руку или кого-то за руку. Например, *seize some one's hand or seize sb. by the arm* через значение, реализуемое в целевой области - захватить контроль или захватить территорию *seize control, seize a territory*. Такое направление нам кажется перспективным и нуждающимся в экспериментальной проверке, несмотря на такое свойство концептуальных метафор как однонаправленность (unidirectionality) [EvansGreen 2006: 296], так как у билингва данная метафора уже сформирована, и при работе с билингвальным лексиконом не преследуется цель реверсивного осмысления,

² До сих пор нет общепринятой теории о том, как хранится информация о каждой категории, которую выделяет человек в окружающем мире, и существуют несколько теоретически обоснованных взглядов: имаджизм (imagism), дефиниционный подход (definitionism), теория прототипов и теория отдельных экземпляров, теория теорий (the theory theory) и информационный атомизм, каждый из которых имеет свои сильные и слабые стороны. Однако, собрано достаточное количество эмпирических данных, подтверждающих, что при идентификации человек может опираться на черты поверхностного сходства, которые отражены в прототипических образцах и отдельных экземплярах [Prinz 2002: 51-75].

то есть осмысления опорной области посредством целевой области, а решается задача образования связи между новой лексемой второго языка и уже существующим концептуальным содержанием. Перспективным также представляется исследование сходной возможности в случае, когда существуют значительные различия в степени сформированности концептуальной метафоры, например, в английском языке наблюдается устойчивое осмысление процесса понимания через физическое действие хватать *grasp someone's hand*, *grasp the importance of someone's words*, в русском языке подобное соответствие, хотя и существует, но выражено значительно слабее.

Концепто-ориентированный подход как средство интенсификации перехода лексических единиц второго языка из краткосрочной памяти в долгосрочную.

Без концепто-ориентированного подхода к формированию билингвального лексикона даже при высокой степени семантической близости новых лексических единиц изучаемого языка и их переводных эквивалентов в родном языке, как в случае, например, таких пар как *sociable* – *общительный*, *notice* – *замечать*, *duty* – *обязанность*, могут возникать значительные проблемы при переходе этих слов из краткосрочной памяти в долгосрочную. Первая проблема связана с несовпадением лексических репрезентаций³ в разных языках, за исключением когнатов, когда может наблюдаться сходная фонологическая и орфографическая информация, как в случае с *football* (Eng.) – *футбол* (Russ) или *piano* (Eng) – *piano* (Spanish). Для билингва иная звуковая и графическая форма, как показывает наш преподавательский опыт работы с поздними билингвами, может служить барьером для запоминания, когда можно услышать следующий комментарий: «Как *generous* может быть *щедрым*? Они же совсем непохожи.» По мнению психолога С. Э. Полякова, человек создает либо мономодальные (только слуховые, или только тактильные), либо бимодальные (зрительно-слуховые) модели-репрезентации воспринимаемых им слов, которые замещают в его сознании, обозначаемые ими концепты [Поляков2017:110-113]. Если предположить, что ярко выраженная «инаковость» лексической репрезентации нового слова во втором языке (Я2) не позволяет билингу построить ассоциативную связь между этим словом и ментальным образом эквивалентного ему слова в первом языке, потому что они субъективно воспринимаются как «совсем непохожие», то для того, чтобы ускорить перевод этого слова в долгосрочную память, скорее необходима не ссылка на унифицированное, словарное значение и не многократное предъявление пары переводных эквивалентов, а обращение к концептуальной репрезентации, «связанной с культурно-специфическими образами и эпизодической памятью билингва» [Pavlenko 1999: 2010]. Наши наблюдения, основанные на опыте преподавания второго языка поздним билингвам, подтверждают эффективность попыток обращения именно к кон-

³ Согласно довольно влиятельной модели речепроизводства Виллема Левелта (Willem Levelt), информация о лексемах хранится в ментальном лексиконе в виде лексических репрезентаций и включает в себя значение, синтаксическую, морфологическую и фонологическую информацию, причем морфологическая и фонологическая информация соответствуют форме слова, в то время как значение и синтаксическая информация составляют лемму слова. Ментальный лексикон вступает в процесс речепроизводства на втором этапе - вербализации и грамматической организации сообщения, до этого сгенерированного в концептуалайзере на довербальном этапе [Kecskes, Papp 2000:34]. С точки зрения известного исследователя Мишеля Паради (Michel Paradis), лексикализованный концепт состоит из лексического компонента, который представляет собой словоформу с ее фонологическими и морфосинтаксическими свойствами, семантического компонента, содержащего эксплицитно доступную информацию, которая связывает это слово с другими словами, и концептуального компонента, который включает в себя внелингвистическую мультимодальную информацию [Pavlenko 1999: 211-212].

цептуальному содержанию, тому, как индивид сам интерпретирует содержательную сторону лексической единицы, какой внутренний опыт за этим стоит, и мы надеемся, что эти наблюдения послужат основой для серии экспериментов, направленных на исследование соотношения процента перехода лексических единиц второго языка в долгосрочную память при ориентации на значения и ориентации на концепт.

Вторая проблема, препятствующая переходу новых лексических единиц второго языка позднего субординативного билингва из краткосрочной в долгосрочную память, может быть вызвана отсутствием или недостаточной степенью проработанности концепта, соответствующего новой лексической единице второго языка. Первое связано с тем, что те сущности, которые человек выделяет в окружающем мире, репрезентирует с помощью концептов и вербализует, отражают потребности общества, в которое включен человек. «В человеческом сознании существуют и активно используются множество психических конструкций, не имеющих названия» [Поляков 2017:106], например, в русском языке нет устойчивых лексем для обозначения «*ледяной дорожки на тротуаре, по которой можно, разбежавшись, прокатиться зимой*» или «*сухого вещества, собирающегося в уголке глаза*» (примеры из [Попова, Стернин 2007:85]), хотя устойчивые ментальные репрезентации данных явлений могут «функционировать в универсальном предметном коде человека, выполняя свою функцию единиц мышления, но не находя при этом выхода в язык и в коммуникацию» [Попова, Стернин 2007:78] Если второй язык билингва содержит способ словесной номинации этих концептов⁴, например, английские *grandparents*, *siblings* или *runner-up*, то существующий концепт получит устойчивую вербализацию при использовании второго языка билингвом в том языковом сообществе, где он является основным языком общения, и где существует коммуникативная потребность, которая делает номинацию необходимой. Однако в обучающей среде, где коммуникация происходит между людьми, для которых этот язык второй, подобным лексемам будут предпочитаться описательные обороты, как показывает наш более чем десятилетний опыт обучения поздних билингвов. Так вместо *sibling rivalry* русскоязычный студент, изучающий английский язык, скорее будет использовать *rivalry between brothers and sisters*, а вместо *runner-up – an athlete who finished second* *took second place*.

Гораздо сложнее будет происходить усвоение лексемы второго языка, если она не соответствует устойчивой ментальной репрезентации или, другими словами, человек не оперирует подобным концептом как единицей мышления, не выделяет данную сущность в окружающем мире. В качестве примера возьмем английские *commitment* или *wroughtiron*. В случае с *wroughtiron*, что соответствует в русском языке кованому железу, которое используется для изготовления перил, деталей балконов, изгородей, русскоязычный билингв редко выделяет или вербализует подобную сущность окружающего мира, в английском же языке существует устойчивый концепт соответствующей лексеме *wroughtiron*⁵. *Commitment* также соответствует важному концепту англоязычной культуры, но будет соответствовать более периферийному концепту русской культуры, что и объясняет

⁴ С. Э. Поляков считает, что подобные психические конструкции «не имеют статуса концептов, потому что общество не сочло необходимым соответствующие сущности выделять, обозначая их особыми именами» [Поляков 2017:107].

⁵ В Большом Толковом Словаре Русского языка под ред. С. А. Кузнецова (1998), содержащем 130 000 слов нет отдельной статьи для «кованое железо», хотя есть словарная статья для прилагательного «кованый». В сопоставимом по объему словаре CambridgeAdvancedLearner'sDictionaryFourthEdition (2013), содержащим 140 000 лексем, есть отдельная статья для *wroughtiron*, классифицирующая эту лексему как неисчисляемое существительное.

отсутствие устойчивого переводного эквивалента для *commitment* в русском языке. Нам представляется перспективным, если для решения проблемы преодоления трудностей при пополнении билингвального лексикона новыми лексемами, не соответствующими сложившимся концептам билингва, будут использованы результаты исследований по изменению концептов, полученные в когнитивной психологии при исследовании обучения монолингвов новым концептам, в частности, исследования концептуальных изменений обогащающего типа (*of the enriching kind*), когда предшествующее концептуальное знание дополняется новым [Chi 2008: 61].

Заключение

В заключении отметим, что накопленные знания в области когнитивной лингвистики и когнитивной психологии, в частности, успешные исследования концептуальной сферы человека, по-прежнему находят ограниченное применение в образовательной среде при обучении поздних билингвов. Однако, попытка разработать концепто-ориентированные стратегии для расширения билингвального лексикона и перейти от методов, ориентированных на значение, к методикам, ориентированным на концептуальное содержание, потенциально может заметно ускорить процесс усвоения второго языка и придать лексикону позднего билингва достаточную для эффективного общения гибкость и глубину.

Литература

Болдырев Н.Н. Концепт и значение слова // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / Под редакцией И.А. Стернина. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001. С. 25-36.

Залевская А.А. Психолингвистический подход к проблеме концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / Под редакцией И.А. Стернина. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001. С. 36-44.

Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.

Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка: А-Я СПб.: Норинт, 1998. 1534 с.

Павилёнис Р.И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка М.: Мысль, 1983. 286 с.

Поляков С.Э. Концепты и другие структуры сознания СПб.: Питер, 2017. 624 с.

Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. 314с.

Aronin, L., Singleton, D. (2012) *Multilingualism*. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company

Barsalou, L. (2017) *Cognitively Plausible Theories of Concept Composition// Compositionality and Concepts in Linguistics and Psychology/Ed. by James A. Hamton, Yoand Winter. Language Cognition and Mind Volume 3 Springer Open. P. 9-31.*

Bayram, F., Miller, D., Rothman, J., Serratrice, L. (2018). *Studies in Bilingualism: 25 Years in the Making // Bilingual Cognition and Language: The State of the Science across its Subfields. John Benjamins Publishing Company. P. 1-15*

Bierwisch, M., Schreuder, R. (1992) *From Concepts to Lexical Items// Cognition. 42. P. 23-60.*

Cambridge Advanced Learner's Dictionary Fourth Edition. (2013) Cambridge University Press.

Carey, S. (1999) Knowledge Acquisition: Enrichment or Conceptual Change?//Concepts Core Readings / Ed. by Eric Margolis, Stephen Lawrence Cambridge, Massachusetts, London, England: A Bradford Book The MIT Press. P. 459-487.

Chi, M. (2008) Three Types of Conceptual Change: Belief Revision, Mental Model Transformation, and Categorical Shift// International Handbook of Research on Conceptual Change/ Ed. by Stella Vosniadou. London and New York: Routledge Taylor&Francis Group. P. 61-83.

Conway, M. (2005) Memory and the Self// Journal of Memory and Language 53. P. 594-628.

Cruse, A. (2000) Meaning in Language: An Introduction to Semantics and Pragmatics. New York: Oxford University Press

Evans, V., Green, M. (2006) Cognitive Linguistics: An Introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Hoshino, N., Thierry, G. (2014) Language Selection during Speech Production in Bilingual Speakers //Advances in the Studies of Bilingualism/ Ed. by Enlli Mon Thomas, Inneke Mennen. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters. P. 201-214.

Jacques, P., Cabeza, R. (2012) Neural Basis of Autobiographical Memory // Origins and Development of Recollections Perspectives from Psychology and Neuroscience/ Ed. by Simona Ghetti, Patricia J. Bauer New York: Oxford University Press. P. 188-219.

Jarvis, S., Pavlenko, A. (2008) Crosslinguistic Influence in Language and Cognition. New York and London: Routledge Taylor&Francis Group.

Jordan, G. (2004) Theory Construction in Second Language Acquisition// Language Learning and Language Teaching /Ed. by Birgit Harley, Jan H. Hulstijn, Volume 8, John Benjamins B.V.

Kecskes, I., Papp, T. (2000) Foreign Language and Mother Tongue. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

Kroll, J. (1993) Accessing Conceptual Representations for Words in a Second Language// The Bilingual Lexicon/Ed. by Robert Schreuder, Bert Weltens. Amsterdam Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. P. 53-83.

Lakoff, G. (2007) The Contemporary Theory of Metaphor // The Cognitive Linguistics Reader/ Ed. by V. Evans, B. Bergen, J. Zinken. Equinox Publishing Ltd. P. 267-316.

Lawrence, S., Margolis, E. (1999) Concepts and Cognitive Science// Concepts Core Readings / Ed. By Eric Margolis, Stephen Lawrence. A Bradford Book. The MIT Press.

Ludlow, P. (2014) Living words Meaning Undetermination and the Dynamic Lexicon. New York: Oxford University Press.

Murphy, G. (2002) The Big Book of Concepts. Cambridge, Massachusetts, London, England: A Bradford Book The MIT Press.

Otwinowska-Kasztelanic, A. (2010) Language Awareness in Using Cognate Vocabulary: The Case of Polish Advanced Students of English in the Light of the Theory of Affordances// Neurolinguistic and Psycholinguistic Perspectives on SLA/ Ed. by JanuszArabski, Adam Wojtaszek. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters. P. 175-190.

Pavlenko, A. (1999) New Approaches to Concepts in Bilingual Memory//Bilingualism: Language and Cognition. 2 (3). P. 209-230.

Pica, T. (2009) Second Language Acquisition in the Instructional Environment // The New Handbook of Second Language Acquisition./Ed. by William C. Ritchie, Tej K. Bhatia. Emerald Group Publishing Limited. P. 473-495.

Prinz, J. (2002) *Furnishing the Mind Concepts and the Perceptual Basis*. Cambridge, Massachusetts, London, England: A Bradford Book The MIT Press.

Polzenhagen, F., Xia, X. (2005) *Language, culture and prototypicality // The Routledge Handbook of Language and Culture/ Ed. by Farzad Sharifian*. London and New York: RoutledgeTaylor&Francis Group. P. 253-270.

Rosch, E., Mervis, C., Gray, W., Johnson, D., Boyes-Braem, P. (1976) *Basic Objects in Natural Categories // Cognitive Psychology No. 8, P. 382-439*.

Sharwood Smith, A. (2017) *Active-Passive Bilingualism and the Functional Distance Between L1 and L2 as Viewed Within One Unifying Theoretical Framework // Psychology of Bilingualism: The Cognitive and Emotional World of Bilinguals / Ed. by A. Ardila, A. Cieslicka, R. Heredia, M. Roselli*. Springer International Publishing AG, P. 157-189.

Solomon K., Medin D., Lynch, E. (1999) *Concepts Do More Than Categorize// Trends in Cognitive Sciences Vol. 3, No. 3, P. 99-104*.

Vosniadou, S. (2018) *Initial and Scientific Understandings and the Problem of Conceptual Change// Converging Perspectives on Conceptual Change Mapping an Emerging Paradigm in the Learning Sciences/ Ed. by Tamer G. Amin, Olivia Levrini*. New York and London: Routledge Taylor&Francis Group. P. 17-26.

Wolff, P., Malt, B. (2010) *The Language-Thought Interface: An Introduction// Words and the Mind. How Words Capture Human Experience*. New York, Oxford: Oxford University Press. P. 3-16

CONCEPT-ORIENTED APPROACH AS A MEANS OF OVERCOMING PSYCHOLOGICAL BARRIERS TO THE BUILDING-UP OF LATE BILINGUALS' LEXICON

Olga A. Goliguzova,

a post-graduate student

Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences

1/1 Bolshoi Kislovskij pereulok, Moscow, Russia 125009

goliguzova_o@mail.ru

The article contains a brief description of the factors constraining late bilinguals' lexicon development in the instructional environment and explores the possibility of applying the knowledge of an individual's conceptual system organization and functioning to minimizing these factors, particularly when it comes to helping bilinguals master sets of synonyms in their second language. The article underscores the importance of distinguishing between the notions of concept and meaning and makes an attempt to show how a shift from meaning-oriented methods and strategies to concept-oriented methods and strategies can lead to a higher degree of probability of new L2 words moving from short-term memory to long-term memory, particularly when the concept corresponding to a new lexeme in a second language is non-existent or sketchy. The article points out that the use of concept-oriented methods is conducive to the maximizing of the instructional environment affordances for the building-up of late bilinguals' lexicon and draws attention to the fact that it might be a promising line of enquiry if the research findings related to conceptual change in monolinguals in the instructional environment are exploited for the development of strategies encouraging the development of late bilinguals' lexicon.

Keywords: bilingualism, bilingual lexicon, concept, meaning, concept-oriented approach, affordance, late bilinguals

References

Boldyrev N.N. Koncept i znachenie slova [Concept and word meaning] // Metodologicheskie problemy kognitivnoj lingvistiki [The methodological problems of cognitive linguistics] / Pod redakciej I.A. Sternina. Voronezhskij gosudarstvennyj juniversitet, 2001. P. 25-36. Print. (in Russian)

Kubryakova E.S. Jazyk i znanie: Na puti poluchenija znanij o jazyke: Chasti rechi s kognitivnoj tochki zrenija. Rol' jazyka v poznanii mira [Language and knowledge: Towards attaining knowledge of language: Parts of speech from the cognitive viewpoint. The role of language in making sense of the world] M.: Jazyki slavjanskoj kul'tury. 2004, 560 P. Print. (in Russian)

Kuznetsov S.A. Bol'shoi tolkovyj slovar' russkogo jazyka: A-Я [The Big Definitional Dictionary of the Russian Language: A-Я] SPb.: Norint. 1998, 1534 P. Print. (in Russian)

Paviljonis R.I. Problema smysla: sovremennyy logiko-filosofskij analiz jazyka [The problem of sense: the contemporary logical-philosophical analysis of language] M.: Mysl'. 1983, 286 P. Print. (in Russian)

Polyakov S.E. Koncepty i drugie struktury soznaniya [Concepts and other structures of consciousness] SPb.: Piter. 2017, 624 P. Print. (in Russian)

Popova Z.D., Sternin I.A. Kognitivnaya lingvistika [Cognitive Linguistics] M.: AST: Vostok-Zapad. 2007, 314 P. Print. (in Russian)

Zalevskaja A.A. Psiholingvisticheskiy podhod k probleme koncepta [The psycholinguistic approach to the problem of concept] // Metodologicheskie problemy kognitivnoj lingvistiki [Methodological problems of cognitive linguistics] / Pod redakciej I.A. Sternina. Voronezhskij gosudarstvennyj universitet. 2001, P. 36-44. Print. (in Russian)

Aronin, L., Singleton, D. (2012) Multilingualism. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. Print.

Barsalou, L. (2017) Cognitively Plausible Theories of Concept Composition // Compositionality and Concepts in Linguistics and Psychology/ Ed. by James A. Hamton, Yoad Winter. Language Cognition and Mind Volume 3 Springer Open. P. 9-31. Print.

Bayram, F., Miller, D., Rothman, J., Serratrice, L. (2018). Studies in Bilingualism: 25 Years in the Making // Bilingual Cognition and Language: The State of the Science across its Subfields. John Benjamins Publishing Company. P. 1-15. Print.

Bierwisch, M., Schreuder, R. (1992) From Concepts to Lexical Items// Cognition. 42. P. 23-60. Print.

Cambridge Advanced Learner's Dictionary Fourth Edition. (2013) Cambridge University Press. Print.

Carey, S. (1999) Knowledge Acquisition: Enrichment or Conceptual Change? // Concepts Core Readings / Ed. by Eric Margolis, Stephen Laurence Cambridge, Massachusetts, London, England: A Bradford Book The MIT Press. P. 459-487. Print.

Chi, M. (2008) Three Types of Conceptual Change: Belief Revision, Mental Model Transformation, and Categorical Shift // International Handbook of Research on Conceptual Change / Ed. by Stella Vosniadou. London and New York: Routledge Taylor&Francis Group. P. 61-83. Print.

Conway, M. (2005) Memory and the Self// Journal of Memory and Language 53. P. 594-628. Print.

Cruse, A. (2000) Meaning in Language: An Introduction to Semantics and Pragmatics. New York: Oxford University Press.

Evans, V., Green, M. (2006) Cognitive Linguistics: An Introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press. Print.

Hoshino, N., Thierry, G. (2014) Language Selection during Speech Production in Bilingual

Speakers // *Advances in the Studies of Bilingualism* / Ed. by Enlli Mon Thomas, Ineke Mennen. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters. P. 201-214. Print.

Jacques, P., Cabeza, R. (2012) Neural Basis of Autobiographical Memory // *Origins and Development of Recollections Perspectives from Psychology and Neuroscience* / Ed. by Simona Ghetti, Patricia J. Bauer New York: Oxford University Press. P. 188-219. Print.

Jarvis, S., Pavlenko, A. (2008) *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York and London: Routledge Taylor&Francis Group. Print.

Jordan, G. (2004) *Theory Construction in Second Language Acquisition* // *Language Learning and Language Teaching* / Ed. by Birgit Harley, Jan H. Hulstijn, Volume 8, John Benjamins B.V. Print.

Kecskes, I., Papp, T. (2000) *Foreign Language and Mother Tongue*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Print.

Kroll, J. (1993) *Accessing Conceptual Representations for Words in a Second Language* // *The Bilingual Lexicon* / Ed. by Robert Schreuder, Bert Weltens. Amsterdam Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. P. 53-83. Print.

Lakoff, G. (2007) *The Contemporary Theory of Metaphor* // *The Cognitive Linguistics Reader* / Ed. by V. Evans, B. Bergen, J. Zinken. Equinox Publishing Ltd. P. 267-316. Print.

Lawrence, S., Margolis, E. (1999) *Concepts and Cognitive Science* // *Concepts Core Readings* / Ed. By Eric Margolis, Stephen Lawrence. A Bradford Book. The MIT Press. Print.

Ludlow, P. (2014) *Living words Meaning Undetermination and the Dynamic Lexicon*. New York: Oxford University Press. Print.

Murphy, G. (2002) *The Big Book of Concepts*. Cambridge, Massachusetts, London, England: A Bradford Book The MIT Press. Print.

Otwinowska-Kasztelanic, A. (2010) *Language Awareness in Using Cognate Vocabulary: The Case of Polish Advanced Students of English in the Light of the Theory of Affordances* // *Neurolinguistic and Psycholinguistic Perspectives on SLA* / Ed. by JanuszArabski, Adam Wojtaszek. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters. P. 175-190. Print.

Pavlenko, A. (1999) *New Approaches to Concepts in Bilingual Memory* // *Bilingualism: Language and Cognition*. 2 (3). P. 209-230. Print.

Pica, T. (2009) *Second Language Acquisition in the Instructional Environment* // *The New Handbook of Second Language Acquisition*. / Ed. by William C. Ritchie, Tej K. Bhatia. Emerald Group Publishing Limited. P. 473-495. Print.

Prinz, J. (2002) *Furnishing the Mind Concepts and the Perceptual Basis*. Cambridge, Massachusetts, London, England: A Bradford Book The MIT Press. Print.

Polzenhagen, F., Xia, X. (2005) *Language, culture and prototypicality* // *The Routledge Handbook of Language and Culture* / Ed. by Farzad Sharifian. London and New York: Routledge Taylor&Francis Group. P. 253-270. Print.

Rosch, E., Mervis, C., Gray, W., Johnson, D., Boyes-Braem, P. (1976) *Basic Objects in Natural Categories* // *Cognitive Psychology* No. 8, P. 382-439. Print.

Solomon K., Medin D., Lynch, E. (1999) *Concepts Do More Than Categorize* // *Trends in Cognitive Sciences* Vol. 3, No. 3, P. 99-104. Print.

Vosniadou, S. (2018) *Initial and Scientific Understandings and the Problem of Conceptual Change* // *Converging Perspectives on Conceptual Change Mapping an Emerging Paradigm in the Learning Sciences* / Ed. by Tamer G. Amin, Olivia Levrini. New York and London: Routledge Taylor&Francis Group. P. 17-26. Print.

Wolff, P., Malt, B. (2010) *The Language-Thought Interface: An Introduction* // *Words and the Mind. How Words Capture Human Experience*. New York, Oxford: Oxford University Press. P. 3-16. Print.

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРОЕКТЫ В РЕГИОНАХ РОССИИ

УДК 81.33 DOI 10.30982/2077-5911-2019-42-4-170-183

КУРСКАЯ ГРУППА ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

Мягкова Елена Юрьевна,
доктор филологических наук,
профессор Юго-Западного
государственного университета,
305040, Курск, ул. 50 лет Октября, 94
elenamyagkova@mail.ru

В статье приводится информация об исследованиях, проводимых в рамках группы психолингвистики, основной состав которой представлен преподавателями и сотрудниками кафедры иностранных языков Юго-Западного государственного университета (г. Курск). Официально группа не работает над реализацией единого конкретного проекта, но всех её участников объединяет интерес к тому, что стоит за словом в сознании носителя языка. Этот интерес обусловлен во многом необходимостью решения ряда практических задач, стоящих перед преподавателями. Конкретные проблемы, ставшие предметом исследования, выбраны в соответствии с особенностями образовательной среды в Юго-Западном государственном университете, в частности, работой с иностранными студентами – представителями различных культур, а также разнообразными программами дополнительного образования.

Ключевые слова: психолингвистика, эксперимент, значение слова, прецедентные феномены, двуязычие, многоязычие, понимание текста, внутренняя грамматика, ошибка, функциональная неграмотность, цифровое слабоумие

Введение

Курская группа психолингвистики начала формироваться на кафедре иностранных языков Юго-Западного государственного университета (ЮЗГУ) в начале 2000-х годов, когда на кафедре начали работать дипломированные специалисты, защитившие кандидатские диссертации по специальности 10.02.19 – теория языка. Первоначально исследования велись в сотрудничестве с Курским государственным университетом, где была открыта аспирантура по указанной специальности, позднее в ЮЗГУ также была открыта аспирантура по той же специальности и образовалась группа исследователей-единомышленников под руководством Е.Ю. Мягковой и Е.Г. Баянкиной. Несмотря на то что проводимые членами группы исследования посвящены изучению самых разных проблем, связанных с жизнью языка, все они, по сути, продолжают традиции Тверской психолингвистической школы под руководством А.А. Залевской и Московской школы психолингвистики (идеи А.А. Леонтьева, Ю.А. Сорокина, А.М. Шахнарвича).

Исследования Курской группы психолингвистики ведутся по следующим основным направлениям: значение слова, понимание текста, проблемы двуязычия и многоязычия, моделирование внутренней грамматики, функциональная неграмотность. Методологически работы основываются на теории слова как средства доступа к единой информационной базе человека, разработанной А.А. Залевской. В этом ключе выполняются

разнообразные экспериментальные исследования на материале ряда языков в разных социально-культурных и возрастных группах испытуемых. В последние годы исследования членов группы начинают объединяться единой темой, ставшей чрезвычайно актуальной в контексте жизни современного человека: изучением причин, специфики и последствий функциональной неграмотности.

Психолингвистические проблемы значения слова

Психолингвистические проблемы значения слова охватывают самые разные аспекты функционирования слова в сознании носителя языка. В широком смысле слова к этой сфере можно отнести все исследования, направленные на изучение того, что стоит за словом в индивидуальном сознании.

Исследование эмоционального компонента психологической структуры значения слова было начато Е.Ю. Мягковой ещё в конце 80-х годов прошлого века. Комплексное экспериментальное исследование, в котором использовались различные методики – от ассоциативного эксперимента до семантического дифференциала – позволили сделать ряд существенных выводов. В частности, на первом этапе исследования эмоциональной нагрузки слова было доказано, что эмоциональная нагрузка является неотъемлемым компонентом психологической структуры значения слова. При этом эмоциональная нагрузка понималась как любое проявление отношения индивида к тому, что называет воспринимаемое или используемое им слово. Результаты экспериментальных исследований показали условность выделения так называемой эмоциональной лексики. На втором этапе исследования, в рамках докторской диссертации, было показано, что феномен, обозначенный теперь уже термином «эмоционально-чувственный компонент значения слова», представляет собой исключительно сложное комплексное образование, в котором задействованы процессы разных уровней сложности и разных уровней осознанности. Кроме того, было показано, что при анализе чувственных компонентов психологической структуры значения слова необходимы ориентиры на психологические исследования в области эмоциональных процессов. Были выделены предполагаемые составляющие эмоционально-чувственного компонента значения слова, включающие как основные размерности семантического пространства по Ч.Осгуду (активность, сила, оценка), так и параметры, связанные с ощущением самого себя (комфортность), а также пространственно-временные параметры.

Вопросы эмоциональной составляющей значения получили развитие в работе А.В. Сороколетовой (Кремневой). Изучая эмоционально-чувственную составляющую образа, стоящего за словом в сознании ребёнка, А.В. Сороколетова пришла к выводу, что при овладении иноязычным словом у ребенка формируется связанный с ним образ, который характеризуется ярко выраженной эмоциональностью. Этот образ оказывается базой, на которую впоследствии «наслаиваются» новые знания, связанные с данным словом. Образ динамичен, и его специфика зависит от возраста ребенка, перестройки образа мира и себя в этом мире, ценностных ориентаций, а также может определяться особенностями процесса обучения иностранному языку. Результаты проведенных А.В. Сороколетовой экспериментов показали, что у детей 7-10 лет эмоционально-чувственная составляющая значения слова является доминирующей. Однако эта эмоциональная составляющая может со временем измениться, что ведет за собой изменение психологического значения слова для ребенка.

Одной из первых работ будущей группы психолингвистики в области изучения стоящих за словом ментальных феноменов стало исследование Н.С. Федосюткиной, в котором слова-ценности рассматривались как средство доступа к ценностной картине мира индивида. На основании полученных результатов были сделаны выводы о том, что слова-ценности являются средствами выхода на «узлы» ценностной картины мира, а стоящие за этими словами значения и личностные смыслы могут рассматриваться как отображение ценностных представлений. Межязыковое сопоставление слов-ценностей позволяет обнаружить различия культурных концептов ВАЖНОСТИ/ЦЕННОСТИ. Кроме того, результаты эксперимента позволили говорить о ценностной маркированности слова. Идея изучения стоящих за словом ментальных феноменов была продолжена в серии диссертационных исследований в области моделирования структуры концептов. В работе Н.Ю. Перфильевой, посвящённой экспериментальному исследованию специфики вербализации концепта ПОГОДА, было показано, что анализ средств его вербализации в разных языках позволяет сделать выводы о культурной специфике концептуализации одного и того же феномена. При межкультурном сопоставлении оказалось возможным выявить как универсальные, так и национально-специфические аспекты, отражающие культурно-историческую детерминированность формирования соответствующей когнитивно-прагматической области бытия и языковой картины мира носителей разных культур. В частности, в английской языковой картине мира концепт ПОГОДА реализует признак процессуальности, в то время как в русской языковой картине мира этот концепт имеет признак статичности. Е.В. Палеева исследовала способы вербализации концепта ДЕНЬГИ в английском и русском языках, основываясь на предположении, что относительно полное представление о структуре и содержании концепта может быть получено в результате интеграции данных, полученных в рамках различных исследовательских парадигм. Экспериментальное исследование стало средством уточнения структуры и содержания концепта в сознании современного носителя языка. При сопоставлении языкового материала двух языков совпадение содержания обнаружилось на уровне ядерных компонентов соответствующих моделей концепта, а национальная специфика проявилась на периферийных участках и в культурологическом компоненте. При этом характерной чертой концептуальных признаков, функционирующих в периферийной зоне концептуального поля концепта ДЕНЬГИ, является амбивалентность. В работе Е.А. Таныгиной слова-цветообозначения рассматривались как средства доступа к внутреннему миру человека и использовались для выявления (и описания) образа цвета в сознании носителя языка. В ходе экспериментов было выявлено, что образ цвета является динамичным и меняется в зависимости от изменений реалий культурной и социальной среды; разные культурные традиции определяют различия в восприятии и использовании основных слов-цветонаименований. Кроме того, было наглядно продемонстрировано, что на формирование образа цвета в сознании носителя языка оказывает влияние как индивидуальный опыт отдельного человека (его индивидуальное знание), так и культурное знание о данном цвете. На формирование образа цветообозначения в сознании рядового носителя языка оказывают влияние гендерные стереотипы.

Ещё одним аспектом изучения особенностей образа мира, выраженного средствами языка, стало исследование прецедентных феноменов. В работе Л.А. Кузьменко, исследовавшей особенности функционирования религиозного знания в языковом сознании

русских и американцев, было доказано, что социумно-прецедентные феномены не являются полными аналогами в разных национальных культурах. При этом интерпретация религиозного вербального прецедентного феномена (исследование проводилось на материале притчи о блудном сыне) осуществляется на основе культурно универсального внешнего контекста и/или культурно специфического внутреннего контекста, имеющего сложную структуру и необходимо включающего конвенциональную и индивидуальную составляющие. Кроме того, Л.А. Кузьменко убедительно показала, что национально-культурная специфика внутреннего контекста формируется в результате действия аттрактивных сил национальной культуры. Она проявляется на структурном и содержательном уровнях. Р.В. Попадинец сосредоточил внимание на специфике прецедентного имени. На основании результатов серии экспериментов в его работе был сделан вывод о том, что прецедентное имя может рассматриваться как «свернутая метафора» и в связи с этим может трактоваться как базовый элемент прецедентности. Именно поэтому динамика прецедентной базы культуры в значительной степени обусловлена динамикой прецедентного имени, которая может быть выявлена посредством обращения к сознанию носителя языка. Кроме того, прецедентная база имеет сложный, «диффузный» характер: в ней отсутствует инвариант восприятия некоторых литературных персонажей; появляются новые имена, на которые ориентируется личность (имена известных политиков, популярные киногерои, персонажи мультфильмов).

По результатам этих исследований были защищены кандидатские диссертации: Мягкова Е.Ю. Эмоциональная нагрузка слова: опыт психолингвистического исследования (М. 1986); Кузьменко Л.А. Национально-культурная специфика функционирования религиозного знания в языковом сознании русских и американцев (экспериментальное исследование) (Тверь 2003); Федосюткина Н.С. Слова-ценности как средство доступа к ценностной картине мира (Курск 2005); Попадинец Р.В. Прецедентные имена в сознании носителя русского языка (экспериментальное исследование) (Курск 2006); Кремнева А.В. Эмоциональная составляющая образа, стоящего за иноязычным словом в лексиконе младшего школьника (Тверь 2008); Перфильева Н.Ю. Специфика вербализации концепта ПОГОДА средствами русского и английского языков (Тверь 2008); Палеева Е.В. Способы вербализации концепта ДЕНЬГИ средствами английского и русского языков (Курск 2010); Таныгина Е.А. Образ цвета в сознании носителя языка (Курск 2012), а также докторская диссертация: Мягкова Е.Ю. Эмоционально-чувственный компонент значения слова: вопросы теории (М. 2000).

Проблемы двуязычия и многоязычия

Поскольку все исследователи, работающие в сфере изучения процессов функционирования слова в индивидуальном сознании, являются практикующими преподавателями иностранных языков, проблемы двуязычия и многоязычия неизбежно стали предметом их интереса. Так, З.Б. Девицкая исследовала процессы усвоения лексики при учебном многоязычии. В результате проведения серии экспериментов со студентами, изучающими второй иностранный язык (ИЯ2), она обнаружила, что на начальном этапе усвоения слов ИЯ2 большое значение имеют формальные связи со словами РЯ и ИЯ1, которые формируются на основе общности звукового или графического облика, а также наличия сходных структурных элементов (морфем, слогов и буквосочетаний). Слова ИЯ2 связываются со словами родного и обоих изучаемых иностранных язы-

ков на основе формальных и смысловых признаков. Наиболее сильной оказывается связь слова ИЯ2 с его смысловым эквивалентом в родном языке. Следующее по значению место занимают формальные связи, но в процессе овладения ИЯ2 их количество уменьшается в пользу разнообразных смысловых связей. Особое значение в формировании смысловых связей имеет опора на контекст (если слово представлено в тексте) или индивидуальный контекст, мини-ситуацию (в случае «изолированного» слова). Это говорит об обретении словом ИЯ2 доступа к единой информационной базе. З.Б. Девецкая показала закономерности вхождения слова ИЯ2 в индивидуальный лексикон: 1) ослабление формальных связей со словами родного и первого иностранного языков по мере овладения ИЯ2; 2) усиление формальных связей с другими словами ИЯ2; 3) увеличение количества смысловых связей со словами РЯ и внеязыковыми знаниями, стоящими за этими словами. В исследовании И.А. Толмачевой, в котором автор провела серию экспериментов со студентами-мьянманцами, владеющими английским языком и изучающими русский, было выявлено, что специфика связей между словами разных языков в сознании многоязычного индивида определяется особенностями становления многоязычия (с учетом национально-культурных особенностей страны родного языка). У носителей бирманского языка, владеющих английским и русским, эти связи обусловлены спецификой овладения вторым языком и относительной закрытостью мьянманской культуры. Кроме того, было установлено, что связи между словами-терминами разных языков в сознании многоязычного индивида существенно отличаются от связей, устанавливаемых между словами, принадлежащими к кругу общепотребительной лексики. В материалах экспериментов эти отличия проявились в отсутствии оценочных и наглядно-образных реакций, что, по-видимому, свидетельствует об отсутствии опоры на непосредственный чувственный опыт индивида. В сознании многоязычного индивида опорой для идентификации иноязычного слова-термина является слово на том языке, на котором оно было усвоено. И.А. Толмачева пришла к выводу, что связи, возникающие между словами бирманского, английского и русского языков обусловлены спецификой овладения вторым (английским) языком, которым испытуемые (помимо организованного обучения в школе и вузе) пользовались в двуязычной среде билингвальной языковой ситуации Мьянмы. Русским языком они овладевали в условиях организованного обучения уже на базе английского. Таким образом, опорой для идентификации русского слова-термина стало слово на английском языке, поскольку на нём оно было усвоено.

По результатам этих исследований были защищены кандидатские диссертации: Девецкая З.Б. Психолингвистическое исследование усвоения лексики при учебном многоязычии (Тверь 2008); Толмачёва И.А. Термин в сознании полилингва (экспериментальное исследование на материале бирманского, английского и русского языков) (Курск 2012).

Проблемы понимания текста и функциональной неграмотности

В связи с необходимостью решения практических проблем обучения языку и поиска новых подходов к организации обучения языку с точки зрения деятельности индивида как субъекта образовательного процесса были предприняты попытки разработки теории внутреннего метаязыка человека. Термин «*метаязыковой*» обычно ассоциируется с научным знанием, но в данном контексте метаязыковая деятельность

носителя языка понимается как необходимое условие пользования языком. Речь идет о *естественном внутреннем метаязыке*, который *сам* индивид вырабатывает в процессе «врастания» в язык и культуру и который скрыт от непосредственного наблюдения, то есть *обиндивидуальном* языке человека. Индивидуальная внутренняя метаязыковая деятельность протекает на разных уровнях осознаваемости и выступает как в виде непосредственного обдумывания и рассуждений об устройстве и правилах языка, так и в виде внутреннего знания, которое позволяет человеку пользоваться языком. При этом «условно-грамматические» элементы естественного метаязыка должны формироваться как опоры для обеспечения ориентировки в пространстве высказывания. Кроме того, «единицы» такого языка задействованы в приобретении нового знания, поскольку выполняют не только *идентифицирующую*, но и *моделирующую* функцию: на их основе и с их помощью могут создаваться новые речевые конструкции. Речь идет, в первую очередь, о речевой деятельности человека на родном языке.

При разработке практических курсов обучения второму языку трудности возникают, в первую очередь, в связи с тем, что правила построения высказывания и использования лексики неродного языка не могут напрямую соотноситься с правилами родного языка. Кроме того, *естественный метаязык* работает, в основном, на неосознаваемом уровне, поэтому не всегда может выступать в качестве осознаваемой базы для выработки алгоритма пользования структурами изучаемого языка. «Внутренняя грамматика» носителя языка существует не в форме привычных словесных правил и имеет свои принципы действия. Как показывают эксперименты, в большинстве случаев носители языка могут вывести свои внутренние языковые ориентиры на уровень рефлексии. Кроме того, результаты экспериментов заставили задуматься над тем, каким образом можно моделировать внутренний метаязык с целью использования таких моделей в преподавании родного и иностранного языков. Следующим шагом стало исследование внутреннего метаязыка в качестве средства диагностики функциональной неграмотности. Все эти вопросы получили освещение в публикациях Е.Ю. Мягковой (см. список литературы).

С обозначенными выше вопросами тесно связаны проблемы понимания текста. Так, в работе Т.В. Кружилиной, которая изучала понимание текста детьми дошкольного возраста, было проведено сопоставление результатов экспериментов, проведенных с использованием одной и той же методики, но с временным интервалом в 30 лет (исследования Е.Г. Биевой 1983 г. и Т.В. Кружилиной 2013г.). Это позволило сделать выводы о состоянии способности понимания текста у детей дошкольного возраста и о динамике изменения деятельности понимания за это время. В ходе сопоставления была выявлена тенденция к снижению уровня понимания среди детей дошкольного возраста. На основании теории взаимосвязи деятельности понимания и уровня сформированности когнитивных способностей в работе Т.В. Кружилиной был сделан вывод о снижении интеллектуального потенциала детей дошкольного возраста (что хорошо согласуется с результатами множества других отечественных и зарубежных исследований). Кроме того, была установлена связь между уровнем понимания в дошкольном возрасте и факторами социального окружения ребенка. На основании анализа результатов исследования был сделан вывод о том, что неограниченный просмотр телевизионных передач, а также неограниченное использование электронных гаджетов препятствует осуществлению детьми игровой предметно-практической деятельности и общения и приводит

к снижению уровня сформированности способности понимания текста в дошкольном возрасте.

Анализ современной научной литературы (как отечественной, так и зарубежной) убедительно свидетельствует о том, что если на ранних этапах социализации не стимулируется активная познавательная деятельность ребёнка, предполагающая преодоление трудностей, а вместо этого предлагаются всевозможные удовольствия, в дальнейшем получится функционально неграмотный человек, который вряд ли будет способен успешно решать жизненные задачи. Современные школьники и студенты не умеют работать с разными видами информации. Большинство из них «не видит» структуры текста и не может его пересказать. Изменения происходят и на уровне значения слова: всё больше слов становятся «пустышками», они используются «автоматически», но за ними не стоит знание. Наличие многочисленных ошибок свидетельствует о том, что у множества современных носителей русского языка не сформированы глубинные опоры, которые позволили бы им различать формы слов и правильно строить высказывания.

Результаты исследований в этом направлении изложены в кандидатской диссертации Т.В. Кружилиной «Понимание текста детьми дошкольного возраста с учётом факторов социального окружения ребёнка (экспериментальное исследование)» (Тверь, 2014), а также в публикациях Е.Ю. Мягковой.

Заключение

В настоящее время участники группы психолингвистики ЮЗГУ продолжают исследования в указанных направлениях. Результаты исследований отражены в многочисленных публикациях (научных статьях и монографиях). Кроме рассмотренных выше исследований, в работе группы принимают участие и другие члены кафедры иностранных языков ЮЗГУ (В.И. Егорова, О.А. Андреева, А.В. Анненкова, Л.Н. Казакова, Е.Н. Кондратенко, В.В. Махова, А.В. Павлова, М.В. Овчинникова, С.В. Пегов, О.Н. Занина). Защитили кандидатские диссертации С.В. Пегов («Терминологическая система атомной энергетики (на материале английского языка)», Тверь 2018), А.В. Павлова («Когнитивные и прагматические аспекты речевого акта просьбы при искусственном билингвизме», Тверь 2019) и М.В. Овчинникова («Англоязычные заимствования в индивидуальном сознании», Тверь 2019). В ближайшее время планируется разработка единого научного проекта, связанного с вопросами функционирования термина. В плане теории будет продолжаться работа над решением проблем функциональной неграмотности, в частности, проблемами моделирования внутреннего метаязыка. Такое направление исследования позволит, как представляется, внедрять теоретические разработки непосредственно в практику преподавания языка.

Литература

Анненкова А.В. Особенности восприятия образной составляющей имиджевой рекламы (некоторые результаты ассоциативного эксперимента) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия Лингвистика и педагогика, 2017. Том 7. № 3(24). С.58-66.

Анненкова А.В. Специфика проксонимических признаков в текстах имиджевой рекламы (на материалах рекламы региональных вузов) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия Лингвистика и педагогика, 2015. №2(15). С.16-21.

Баянкина Е.Г. Переводческое решение как фактор формирования понятия у носителей языка перевода // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия Лингвистика и педагогика, 2016. № 1 (19). С. 47-51.

Девуцкая З.Б. Психолингвистическое исследование усвоения лексики при учебном двуязычии: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2003. 15 с.

Занина О.Н. Грамматическая ошибка как средство анализа особенностей внутреннего метаязыка // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика, 2016. № 1 (19). С. 20-28.

Занина О.Н. Речевые ошибки как материал исследования // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика, 2012. № 2. С. 20-28.

Егорова В.И. Деперсонализация виртуальной коммуникации // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика, 2012. № 4 (43). С. 212-216.

Кремнева А.В. Эмоциональная составляющая образа, стоящего за иноязычным словом в лексиконе младшего школьника: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2008. 19 с.

Кружилина Т.В. Понимание текста детьми дошкольного возраста с учётом факторов социального окружения ребёнка (экспериментальное исследование): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2014. 19 с.

Кружилина Т.В. Понимание текста как деятельности в свете зрелости когнитивных структур ребёнка-дошкольника // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика, 2016. № 3 (20). С. 72-78.

Кружилина Т.В. Стратегии исследования текста в психолингвистике // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика, 2016. № 4 (21). С. 71-77.

Кузьменко Л.А. Национально-культурная специфика функционирования религиозного знания в языковом сознании русских и американцев: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2003. 19 с.

Махова В.В. Влияние фоновых знаний на переводческое решение при переводе текстов в области компьютерных и информационных технологий // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия Лингвистика и педагогика, 2016. № 3 (20). С. 78-84.

Мягкова Е.Ю. Эмоциональная нагрузка слова: опыт психолингвистического исследования: автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 1986. 18 с.

Мягкова Е.Ю. Эмоционально-чувственный компонент значения слова: вопросы теории: автореф. дис. ... докт. филол. наук. М., 2000. 43 с.

Мягкова Е.Ю. К вопросу о «формальной» и «внутренней» грамматике // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Филология», 2012. № 24. Выпуск 4. С. 96-103.

Мягкова Е.Ю. Ещё раз к вопросу о грамматике говорящего // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика, 2012. № 4. С. 53-59.

Мягкова Е.Ю. Внутренняя грамматика и овладение языком // Вестник Тверского государственного университета. Серия «Филология», 2013. № 24. Выпуск 5. С. 257-264.

Мягкова Е.Ю. Овладение навыками чтения как основа функциональной грамотности носителя языка // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология, 2016. № 4. С. 53-59.

Мягкова Е.Ю. Цифровое слабоумие: миф или реальность? // Слово и текст: психолингвистический подход: сб. науч. тр. / под общ.ред. А.А. Залевской. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. С. 63-73.

Мягкова Е.Ю. Где живёт бурый белый медвежонок, или чтение и проблемы понимания текста // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. № 4, 2017. С. 145-151.

Мягкова Е.Ю., Репринцева М.А. Исследование внутреннего метаязыка человека на материале грамматических ошибок // Вестник ТвГУ. Серия «Филология», 2012. Выпуск 2. № 10. С. 112-117.

Овчинникова М.С. Психолингвистический подход к проблеме иноязычного заимствования // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия Лингвистика и педагогика, 2012. № 2(15). С.38-42.

Овчинникова М.С. Особенности орфографической и морфологической ассимиляции англоязычных заимствований в немецких и русских публицистических текстах // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия Лингвистика и педагогика, 2013. № 4. С.76-81.

Павлова А.В. К вопросу о прагматических ошибках в речевом акте просьбы на иностранном языке // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия Лингвистика и педагогика, 2016. № 4 (21). С. 95-98.

Палеева Е.В. Способы вербализации концепта ДЕНЬГИ средствами английского и русского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Курск, 2010. 18 с.

Пегов С.В. Формирование неологизмов как способ терминообразования в терминосистеме атомной энергетики // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика, 2017. № 3 (24). С. 67-72.

Перфильева Н.Ю. Специфика вербализации концепта ПОГОДА средствами русского и английского языков: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2008. 16 с.

Попадинец Р.В. Прецедентные имена в сознании носителя русского языка (экспериментальное исследование): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Курск, 2006. 21 с.

Попадинец Р.В. Подходы к проблеме трактовки принципа метафорического переноса с позиций различных междисциплинарных научных направлений // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика, 2014. № 1. С. 21-26.

Попадинец Р.В. Прецедентные феномены в текстах англоязычной прессы (на примере британского периодического издания TheEconomist) // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика, 2016. № 2 (19). С. 38-45.

Попадинец Р.В., Сороколетова А.В. Понимание и интерпретация русского фольклорного сюжета китайскими студентами (на примере сказки «По щучьему велению»)

нию») // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология, 2013. № 5. С. 280-286.

Сороколетова А.В. Роль эмоционально-чувственного образа в формировании структуры значения иноязычного слова в лексиконе младшего школьника // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика, 2013. № 4. С. 37-44.

Сороколетова А.В. Лингвокультурные особенности русского национального характера как основа формирования этнокультурной компетенции // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика, 2016. № 4 (21). С. 15-21.

Таныгина Е.А. Образ цвета в сознании носителя языка: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Курск, 2012. 19 с.

Толмачёва И.А. Термин в сознании полилингва (экспериментальное исследование на материале бирманского, английского и русского языков): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Курск, 2012. 18 с.

Толмачёва И.А. Особенности многоязычия иностранных студентов // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика, 2013. № 4. С. 71-76.

Федосюткина Н.С. Слова-ценности как средство доступа к ценностной картине мира: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Курск, 2005. 22 с.

Lagutina O.V., Popadinets R.V. Stylistic devices of enhancing the perlocutionary effect in the texts of public speeches // Journal of Language and Literature. 2014. T. 5. No 4. P. 181-184.

KURSK GROUP OF PSYCHOLINGUISTICS

Elena Yu. Myagkova,

doctor of philology, professor,

The Southwest State University,

94, ul. 50 let Oktyabrya, Kursk, 305040

elenamyagkova@mail.ru

Kursk group of psycholinguistics is formed on the basis of Foreign Languages Chair of Southwest State University (Kursk). Its members are not officially attached to any single research project but are united by their interest to mental phenomena standing behind a word meaning in the mind of a language speaker. This interest is redoubled by the practical needs of language teaching, and the problems investigated by the group members are chosen with a glance to education environment of the Southwest State University: a large number of foreign students and a variety of additional education programs.

Keywords: psycholinguistics, experiment, word meaning, precedent phenomena, bilingualism, multilingualism, text understanding, inner grammar, error, functional illiteracy, digital dementia

References

Annenkova A.V. Spetsifika proksonimicheskikh priznakov v tekstakh imidzhevoj reklamy (na materialakh reklamy regional'nykh vuzov) [Perception peculiarities of figurative component of image advertising (some results of association experiment)] // Proceedings of the Southwest State University: Scientific Journal, 2015. No. 2 (15). S. 16-21. (In Russian).

Annenkova A.V. Osobennosti vospriyatiya obraznoj sostavlyayushhej imidzhevoj reklamy (nekotorye rezul'taty assotsiativnogo ehksperimenta) [Specific Features of Proximimiy in Advertising Texts (A Case Study of Advertising Material of Local Higher Educational Institutions)] // Proceedings of the Southwest State University: Scientific Journal, 2017. No. 3 (24). S. 58-66. (In Russian).

Bayankina E.G. Perevodcheskoe reshenie kak factor formirovaniya ponyatiya u nositelejazy'ka perevoda [Translator's Decision as a Factor of Concept Formation] // Proceedings of the Southwest State University: Scientific Journal, 2016. No.1(19). S. 47-51. (In Russian).

Devitskaya Z.B. Psiholingvisticheskoe issledovanie usvoeniya leksiki pri uchebnom dvuyazy'chii [Psycholinguistic research of vocabulary learning in educational bilingualism]: avtoref. dis. ... kand.filol.nauk. Tver: TvGU, 2003. 15 s. (In Russian).

Zanina O.N. Grammaticheskaya oshibka kak sredstvo analiza osobennostej vnutrennego metazy'ka [Grammatical error as a tool for inner metalanguage analysis] // Proceedings of the Southwest State University: Scientific Journal, 2016. No. 1 (19). S. 20-28. (In Russian).

Zanina O.N. Rechevy'e oshibki kak material issledovaniya [Speech errors as research data] // Proceedings of the Southwest State University: Scientific Journal, 2012. No. 2.S. 20-28. (In Russian).

Egorova V.I. Depersonifikaciya virtual'noj kommunikacii [Depersonification Of Virtual Communication] // Proceedings of the Southwest State University: Scientific Journal, 2012. No. 4 (43). Part 1. S. 212-216. (In Russian).

Kremneva A.V. (2008). Emotsionalnaya sostavlyayuschaya obraza, stoyashego za inoyazyichnyim slovom vl eksikone mladshhego shkolnika [Emotional aspect of the image behind a word in junior schoolchild lexicon]: avtoref. dis. ... kand.filol. nauk. Tver: TvGU, 2008.19 s. (In Russian).

Kruzhilina T.V. (2014). Ponimanie teksta detmi doshkolnogo vozrasta s uchyotom faktorov sotsialnogo okruzheniya rebyonka (eksperimentalnoe issledovanie) [Text understanding by pre-school children with a glance to child's social environment (experimental study)]: avtoref. dis. ... kand.filol.nauk. Tver: TvGU, 2014.19 s. (In Russian).

Kruzhilina T.V. Ponimanie teksta kak deyatel'nosti v svete zrelosti kognitivny'x struktur rebyonka-doshkol'nika [Text understanding as indicator of cognitive structures maturity in pre-school children] // Vestnik Tverskogo universiteta, Seriya «Filologiya», 2016. No.2. S.164-170. (In Russian).

Kruzhilina T.V. Strategii issledovaniya teksta v psixolingvistike [Text study strategies in psycholinguistics] // Proceedings of the Southwest State University: Scientific Journal, 2016. No. 4 (21). S. 71-77. (In Russian).

Kuzmenko L.A. Natsionalno-kulturnaya spetsifika funktsionirovaniya religioznogo znaniya v yazyikovom soznanii russkikh i amerikantsev [National-cultural specificity of re-

ligious knowledge functioning in the language consciousness of Russian and American speakers]: avtoref. dis. ... kand.filol.nauk. Tver: TvGU, 2003.19 s. (In Russian).

Makhova V.V. Vliyaniye onovy`x znaniy na perevodcheskoe reshenie pri perevode tekstov v oblasti komp'yuterny`x i informacionny`x tekhnologiy [Influence of background knowledge on translator's decision-making when translating texts in the field of computing and information technologies] // Proceedings of the Southwest State University: Scientific Journal, 2016. No. 3 (20). S. 78-84. (In Russian).

Myagkova E.Yu. Emotsionalnaya nagruzka slova: opyt psiholingvisticheskogo issledovaniya [Emotional charge of a word: experimental study]: avtoref. dis. ... kand.filol.nauk. Moscow: RAN, 1986.18 s. (In Russian).

Myagkova E.Yu. Emotsionalno-chuvstvennyiy component znacheniya slova: voprosy teorii [A theory of the word meaning emotional component]: avtoref. dis. ... dokt.filol.nauk. Moscow: RAN, 2000.43 s. (In Russian).

Myagkova E.Yu. K voprosu o «formal'noj» i «vnutrennej» grammatike [To the problem of "formal" and "inner" grammar] // Vestnik TVGU, Seriya «Filologiya», 2012. Issue 4, No. 24. S. 96-103. (In Russian).

Myagkova E.Yu. Eshhyo raz k voprosu o grammatike govoryashhego [On speaker's grammar] // Proceedings of the Southwest State University: Scientific Journal, 2012.No. 4. S. 53-59. (In Russian).

Myagkova E.Yu. Vnutrennyaya grammatika i ovladeniyeazy`kom [Inner grammar and foreign language acquisition] // Vestnik TVGU, Seriya «Filologiya», 2013. Issue 5, No.24. S. 265-272. (In Russian).

Myagkova E.Yu. Ovladenie navy`kami chteniya kak osnova funktsional'noj gramotnosti nositelya yazy`ka [Developing reading skills as the basis of functional literacy] // Vestnik TVGU, Seriya «Filologiya», 2016. No.4. S. 53-59. (In Russian).

Myagkova E.Yu. Cifrovoye slaboumie: mif ili real'nost'? [Digital dementia: myth or reality?] // Word and text: psycholinguistic approach. Tver: TvGU, 2016. S. 63-73. (In Russian).

Myagkova E.Yu. Gde zhivyot bury`j bely`j medvezhonok, ili chteniei problemy` ponimaniya teksta [Where the brown white bear lives or reading and text understanding problems] // VestnikTVGU, Seriya «Filologiya», 2017. No.4. S. 145-151. (In Russian).

Myagkova E.Yu., Reprintseva M.A. Issledovanie vnutrennego metazy`ka cheloveka na materiale grammaticheskix oshibok [Experimental study of inner metalanguage through grammar mistakes] // Vestnik TVGU, Seriya «Filologiya», 2012. Issue 2, No. 10. S. 112-117. (In Russian).

Ovchinnikova M.S. Psiholingvisticheskij podkhod k probleme inozy`chnogo zaimstvovaniya [Psycholinguistic approach to the problem of foreign borrowings] // Proceedings of the Southwest State University: Scientific Journal, 2015. No. 2 (15). S. 38-42. (In Russian).

Ovchinnikova M.S. Osobennosti orfograficheskoy i morfologicheskoy assilyatsii angloyazy`chny`x zaimstvovaniy v nemetskiykh i russkiykh publicisticheskix tekstax [Features of the orthographical and morphological assimilation of English loan words in German and Russian journalistic texts] // Proceedings of the Southwest State University: Scientific Journal, 2013. No. 4.S. 76-81. (In Russian).

Pavlova A.V. K voprosu o pragmaticeskix oshibkax v rechevom akte pros`by` na inostrannom yazy`ke [To the Question of Pragmalinguistic Mistakes in a Speech act of Request] // Proceedings of the Southwest State University: Scientific Journal, 2016. No. 4 (21). S. 95-98. (In Russian).

Paleeva E.V. (2010). Sposoby I verbalizatsii kontsepta DENGII sredstvami angliyskogo i russkogo yazyikov [Means of verbalization of the concept MONEY in Russian and English]: avtoref. dis. ... kand.filol.nauk. Kursk: KGU, 2010.18 s.

Pegov S.V. Formirovanie neologizmov kak sposob terminoobrazovaniya v termino-sisteme atomnoj e`nergetiki [Development of neologisms as a way of terms origination in terminological system of nuclear power] // Proceedings of the Southwest State University: Scientific Journal, 2017. No. 3 (24). S. 62-72. (In Russian).

Perfileva N.Yu. Spetsifika verbalizatsii kontsepta POGODA sredstvami russkogo i angliyskogo yazyikov [Means of verbalization of the concept WEATHER in Russian and English]: avtoref. dis. ... kand.filol.nauk. Tver: TvGU, 2008.16 s. (In Russian).

Popadinets R.V. Pretsedentnyieimenavsoznaniinositelyarusskogoyazyika (eksperimentalnoeissledovanie) [Precedent-related names in Russian speakers' conscionusness (experimental study)]: avtoref. dis. ... kand.filol.nauk. Kursk: KGU, 2006.21 s. (In Russian).

Popadinets R.V. Podxody` k probleme traktovki principa metaforicheskogo perenosa s pozicij razlichny`x mezhdisciplinarny`x nauchny`x napravlenij [Approaches to the interpretation problems of the principles of metaphorical transfer from the positions of various interdisciplinary research areas] // Proceedings of the Southwest State University: Scientific Journal, 2014. No. 1.S. 21-26. (In Russian).

Popadinets R.V. Precedentny`e fenomeny` v tekstax angloyazy`chnoj pressy` (na primere britanskogo periodicheskogo izdaniya The Economist) [Precedent phenomena in the texts of English print media (on the example of the British periodical The Economist)] // Proceedings of the Southwest State University: Scientific Journal, 2016. No. 2 (19). S. 38-45. (In Russian).

Popadinets R.V., Sorokoletova A.V. Ponimanie I interpretaciya russkogo fol`klornogo syuzheta kitajskimi studentami (na primere skazki «Po shhuch`emu veleniyu») [Understanding and interpretation of a Russian folklore plot by Chinese students] // VestnikT-VGU, Seriya «Filologiya», 2013. Issue 5, No.24. S. 280-287. (In Russian).

Sorokoletova A.V. Lingvokul`turny`e osobennosti russkogo nacional`nogo haraktera kak osnova formirovaniya e`tnokul`turnoj kompetencii [Linguistic and cultural aspects of Russian national character as a basis formation of ethnocultural competence] // Proceedings of the Southwest State University: Scientific Journal, 2016. No. 4 (21). S. 15-21. (In Russian).

Sorokoletova A.V. Rol` e`mocional`no-chuvstvennogo obraza v formirovanii struktury` znacheniya inoyazy`chnogo slova v leksikone mladshhego shkol`nika [Role of emotional and perceptive image in the formation of the structure of foreign words in the lexicon of primary school children] // Proceedings of the Southwest State University: Scientific Journal, 2013. No. 4.S. 37-44. (In Russian).

Tanyigina E.A. Obraz tsveta v soznanii nositelya yazyika [Colour image in a speaker's conscionusness]: avtoref. dis. ... kand.filol.nauk. Kursk: KGU, 2012.19 s. (In Russian).

Tolmacheva I.A. Termin v soznanii polilingva (eksperimentalnoe issledovanie na material birmanskogo, angliyskogo i russkogoyazykov) [Terminology in polylingual consciousness (experimental study on the basis of Burmese, English and Russian): avtoref. dis. ... kand. filol.nauk. Kursk: KGU, 2012. 18 s. (In Russian).

Tolmacheva I.A. Osobennosti mnogoyazy`chiya inostranny`x studentov [Multilingual features of foreign students] // Proceedings of the Southwest State University: Scientific Journal, 2013. No. 4. S. 71-76. (In Russian).

Fedosyutkina N.S. Slova-tsennosti kak sredstvo dostupa k tsennostnoy kartine mira [Value-words as a means of access to the value picture of the world]: avtoref. dis. ... kand. filol. nauk. Kursk: KGU, 2005. 22 s. (In Russian).

Lagutina O.V., Popadinets R.V. (2014). Stylistic devices of enhancing the perlocutionary effect in the texts of public speeches // Journal of Language and Literature. Vol.5. No.4., P. 181-184.

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

ОБЗОР ЧЕТВЕРТОЙ МЕЖДУНАРОДНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ «ГЕНДЕР: ЯЗЫК, КУЛЬТУРА, КОММУНИКАЦИЯ»

Г.И. Купцова,
ГБОУ Школа №1554, Москва
succub25@mail.ru

О.Ю. Черных
Московский городской педагогический университет, Москва
chernykhou@mail.ru

28-29 ноября 2019 г. в Московской международной академии (ММА) состоялась Четвертая международная конференция «Гендер: язык, культура, коммуникация», организованная ММА при участии Отдела психолингвистики института языкознания РАН, Научно-образовательного Центра межкультурных исследований им. А.А. Леонтьева ИЯ РАН и кафедры общей теории словесности (теории дискурса и коммуникации) филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова. Почетным председателем Оргкомитета конференции стала действительный член Российской академии образования, доктор филологических наук, профессор Ирина Ивановна Халеева. Обязанности Председателя Оргкомитета и спонсора конференции принял на себя ректор ММА доктор филологических наук Ливиу Михайлович Терентий. В состав Оргкомитета вошли видные отечественные и зарубежные специалисты в области лингвистики и гендерных исследований (ГИ).

К обсуждению предлагались следующие проблемы:

- *Методология гендерных исследований в современном гуманитарном знании;*
- *Трансформация научных представлений о гендере на рубеже XX-XXI веков: глобальное и локальное;*



На фото Президиум конференции: Л.М. Терентий, И.И. Халеева, В.И. Марченков

- *Гендер как социокультурный феномен и его отражение в языке;*
- *Гендерные различия в коммуникации: проблемы верификации, гендерные аспекты профессиональной коммуникации;*
- *Гендер как объект автороведческой экспертизы;*
- *Гендерная специфика межкультурной коммуникации;*
- *Текст и дискурс: гендерный анализ.*

Конференция стала юбилейной: 20 лет назад, 25-26 ноября 1999 г. в МГЛУ прошла Первая международная конференция «Гендер: язык, культура, коммуникация», положившая начало развитию и институционализации гендерных исследований в лингвистике и теории коммуникации.

На конференцию был подан 71 доклад, представленный учеными из России, Австрии, Бразилии, Болгарии, Великобритании, Греции, Израиля, Индии, Казахстана, Китая, Польши, Хорватии.

Открывая конференцию, председатель Оргкомитета, ректор ММА Л.М. Терентий подчеркнул значимость и своевременность этого научного форума конференции в свете изменения модели человека в меняющемся мире, а также отметил вклад И. И. Халеевой в институционализацию и развитие гендерной лингвистики в России: И.И. Халеева первой увидела перспективность ГИ и поддержала их, благодаря чему была основана первая в России лингвистическая лаборатория ГИ (зав. лабораторией – А.В. Кирилина); проведены три крупные международные конференции, изданы первые научные монографии, сборники и другие труды, разработан и прочитан ряд спецкурсов, в том числе и для преподавателей вузов; проведен двухлетний семинар для исследователей гендерной проблематики, гендерная проблематика включена тематику НИР и произошло включение ГИ в государственные исследовательские программы, в частности, в Программе Минобразования РФ «Государственная поддержка региональной научно-технической политики высшей школы и развитие ее научного потенциала». Подпрограмма 3 «Научно-организационные основы реализации региональной научно-технической политики высшей школы» появился Раздел 3.5. «Гендерные исследования». Выполнен ряд исследовательских проектов, поддержанных Министерством образования. Теперь, по словам Л.М. Терентия, ММА с радостью принимает эстафету и продолжает развитие ГИ.

Конференцию приветствовали действительный член РАО, доктор филологических наук, профессор И.И. Халеева и главный научный руководитель Военного университета МО РФ, доктор педагогических наук, профессор, генерал-полковник Валерий Иванович Марченков.

Во вступительном слове на открытии конференции заместитель председателя Оргкомитета, проректор по научной работе ММА, доктор филологических наук, профессор и ведущий отечественный специалист в области гендерной лингвистики А.В. Кирилина отметила, что за прошедшие двадцать лет сделано много: состоялась институционализация гендерных исследований, и началось как междисциплинарное, так и частнонаучное их развитие, защищено значительное число кандидатских и более 20 докторских диссертаций по гендерной проблематике; продолжилось освоение конструктивистской методологии; расширилась проблематика ГИ, появились корпусные исследования и труды, посвященные гендерной специфике профессиональной коммуникации. Значительные успехи достигнуты в сфере психолингвистики и



На фото А.В. Кирилина, Н.В. Уфимцева

особенно в сфере изучения ассоциаций и языкового сознания, создан ряд значимых трудов по гендерному анализу педагогической литературы. Чрезвычайно важным результатом прошедшего периода стал сбор и первичное осмысление материала различных языков и культур народов России и стран СНГ. В 2014 г. доктор Деннис Шеллер-Болтц организовал международную исследовательскую группу «Гендерная славистика», в которой участвуют и специалисты из России.

Отечественные ученые внесли весомый вклад в развитие теории гендерных исследований: получена информации о гендерном факторе в русском языке; обоснован тезис о неравной андроцентричности языков и культур; выявлены гендерные компоненты этнических представлений; описаны гендерные аспекты устной научной коммуникации; впервые применена конструктивистская методология, выявлены значимые гендерные особенности педагогического дискурса, систематизированы динамика и тенденции развития гендерных репрезентаций в постсоветской России.

Вместе с тем, отметила А.В. Кирилина, последние годы в отечественной исследовательской и научно-организационной активности ученых возникла пауза, поскольку более десяти лет не проводились специальные научные форумы, не выходили специальные издания. Прервать эту паузу призвана наша конференция. За прошедшие 20 лет произошли значительные изменения как в методологии гендерных исследований, так и в самом понимании гендера, который вышел за рамки пола и часто рассматривается сегодня как один из параметров (само)идентификации личности, непосредственно с полом не связанный. Разумеется, столь радикальное понимание гендера вызывает полемику, приходит в столкновение как с традиционалистскими подходами, так и имеющимися языковыми реформами, проведенными под влиянием Нового женского движения в последней четверти XX века, а также обнаруживает глобалистскую составляющую и многие другие черты, о которых ученые должны говорить и писать. В частности, известно крайне мало научных трудов, посвященных анализу результатов феминистской языковой политики, хотя феминистская лингвистика существует уже около полувека.

Все это говорит о востребованности гендерных исследований как части изучения меняющейся модели человека в меняющемся мире.

Конференцию продолжили пленарные доклады. И.И. Халеева (РАО) в докладе «Гендерные компетенции как феномен межпредметных связей (индивид, общество, культура)» обосновала необходимость расширенного включения гендерной проблематики не только в состав спецкурсов, но и в образовательные программы.

Профессор Урсула Долешаль (университет Клагенфурта, Австрия) в докладе «*The role of grammatical gender in gender marking*» обратилась к возросшей в последнее время актуальности проблемы соотношения категории грамматического рода и гендера.

Профессор Е.С. Гриценко (НГЛУ) посвятила доклад «*О современных тенденциях в лингвистическом изучении гендера, его концептуализации и репрезентации (на материале английского языка)*» современной интерпретации гендера в США и отражению американской гендерной идеологии в языке и общественном дискурсе.

Профессор В.И. Заботкина (РГГУ) представила доклад «*Гендерные аспекты языка: прагматический и когнитивный подходы*», в котором подробно рассмотрела соотношение когнитивных и прагматических параметров гендерных аспектов языка.

Профессор Н.В. Уфимцева (ИЯ РАН) выступила с докладом «*Гендер и культура*», в котором представила результаты ассоциативного эксперимента с национально-русскими билингвами, рассмотрев роль родного и русского языков в отражении гендера как социокультурного фактора.

Профессор И.А. Стернин (Воронежский госуниверситет) выступил с докладом «*Экспериментальное исследование гендерной семантики слова*», показав значительность влияния гендерного фактора на семантику слова и результаты свободного ассоциативного эксперимента.

Доцент М.В. Гаранович (Пермский НИУ) представила доклад «*Методы изучения социолингвистической вариативности гендерно обусловленных когнитивных образований*», в котором обратилась к проблеме разработки методов гендерной лингвистики и представила исследовательский проект изучения социолингвистической вариативности гендерных когнитивных структур, а также его результаты.

Завершил пленарное заседание доклад профессора А.В. Кирилиной «*Основные тенденции конструирования гендера в современной России*», в котором освещались



На фото И.А. Стернин, Богуслав Бирвяшонек

две конкурирующие тенденции создания гендерных репрезентаций – глобальная, стремящаяся к размыванию дихотомии пола и, отечественная, стоящая на позициях патриархального фундаментализма.

Далее работа конференции продолжилась в трех секциях. Секция *«Гендер как социокультурный феномен и его отражение в языке. Гендерная специфика межкультурной коммуникации и перевода»* представила ряд ярких информативных докладов, посвященных гендерному фактору в переводе (доклады Н.Н. Мироновой *«Гендерная специфика в литературном и аудиовизуальном переводе»*; Е.М. Масленниковой *«Гендерная спецификация кодов в художественном тексте»*; Я.Е. Андреевой *«Конструирование гендера в билингвальном художественном тексте и его переводе на китайский язык»*, Л.Ю. Губочкиной *«Особенности перевода образов антропоморфизма в художественной литературе сквозь призму гендерных исследований»*); гендерной специфике педагогического дискурса, художественной литературы и текстов повседневности (доклады И.И. Валуйцевой и Д.А. Степановой *«Гендерные особенности британских книг для детей 3-5 лет»*; В.В. Красных *«Метафорика любви в женской прозе (на материале рассказа В. Токаревой «Система собак»)»*); О.И. Максименко *«Гендерные особенности современного автомобильного нейминга»*. Е.В. Беловол рассмотрела гендерные особенности представлений о любви. Семиотику гендера в оформлении игрушек для детей разного возраста обсудила Г.И. Купцова. Е.М. Лазуткина (*«Предписания грамматической системы русского языка для обозначения гендерных различий и современный узус»*), Л.Л. Федорова (*«О сущности женского начала по данным словарей»*), Н.В. Дмитриук и Р.А. Арынбаева (*«Гендерный фактор в ассоциативной лексикографии»*) обратились к системе языка, ее возможностям и ограничениям в сфере гендерно значимой лексики. Т.Г. Хухуни и А.А. Осипова в своем докладе (*«Гендерное редактирование» библейского текста: основные тенденции»*) рассмотрели новую для отечественной лингвистики и библеистики тему корректировки сакральных текстов в свете гендерного равенства.

Секция *«Гендерные различия в коммуникации: проблемы верификации. Гендерные аспекты профессиональной коммуникации. Гендер как объект авторо-ведческой экспертизы»* собрала рече- и автороведов, которые обсудили ряд проблем, связанных со спецификой и проблемными вопросами определения по тексту пола (анонимного) автора (доклады В.А. Пищальниковой, А.В. Громовой, Т.А. Литвиновой) особенностями женской аксиосферы (доклад И.Т. Вепревой), базой данных Rusidiolet и ее возможности для исследования влияния фактора «гендер» на междиалектное варьирование количественных параметров текста (Т.А. Литвинова, Е.Д. Бирюкова, О.В. Загоровская); гендерными особенностями управления вниманием аудитории (В.Л. Соколова). Форматы знания о гендере как способе репрезентации концептуального содержания обсудила И.Г. Серова; гендерные и (возрастные) особенности языка в аспекте массовой коммуникации попыталась обсудить Е.Г. Борисова; комплексное рассмотрение вопроса о гендере и социальном статусе в контексте общей проблемы конструирования индивидуальности современного Homo Loquaх представлено в докладе И.А. Бубновой. Отражение гендерных различий на примере цветообозначения во французском языке обсуждено Е.Ю.Воробьевой.

Наибольшую международную представленность обнаружила секция *«Гендер и язык. Текст и дискурс: гендерный анализ»*. Богуслав Бирвяшонек (Ун-т Катовице, Польша) систематизировал закономерности когнитивной и языковой мотивированности

образных гендерно значимых лексических единиц; Удзад Джит (университет Амритсара, Индия) в системно-функциональном исследовании рассмотрела гендер как культурную практику в «Золотой тетради» Дорис Лессинг. Проанализированы с позиции гендерного подхода УМК по обществознанию и биологии (Т.Е. Агафонова) и комплекс учебников для начальной школы (О.Ю. Черных). Е.В. Ерофеева рассмотрела реализацию категорий деятельности в понятии «работа» у мужчин и женщин. Языковые особенности феминистских интернет-форумов представила Д.Ю. Корзникова (Берлинский ун-т). М. Бертоша и Т.Вукович (ун-т Загреба, Хорватия) проанализировали роль молчания пациентки в хорватском психиатрическом тексте. Участники секции обсудили также концептуальные характеристики конфликтогенного межгендерного дискурса (А.Э. Левицкий, МГУ) и «гендерные войны» в молодежных комментариях (Х. Сагредос, Э. Николова, ун-т Ланкастера). Интерес вызвал доклад Ван Юйхань (КНР) «Женская литература в Китае». Т.В. Левицкая представила деятельность Н.А. Лухмановой в качестве военного корреспондента. Включение гендерного подхода в теорию языка обосновано в докладе З.З. Исаковой «Инвариантное эмотивно-указательное поле и его гендерная составляющая». Не остались без внимания и художественные тексты (доклады Н.Н. Ключко «Хасанагиница: гендерный детектив» и В.М. Хаимовой «Ценностные основы бытия лирической героини в символической структуре поэмы М. Цветаевой «На красном коне»»).

Конференция завершилась пленарным заседанием, на котором, помимо подведения итогов, участники приняли резолюцию, обобщающую задачи и методологические принципы современных гендерных исследований с учетом культурно-исторических условий государств и народов, а также включающую общий план дальнейшего развития отечественных ГИ, в котором отмечаем целесообразность создания ассоциации исследователей гендерной проблематики и организация постоянно действующего методологического семинара.



**ОБЗОР РАБОТЫ МЕЖДУНАРОДНОЙ ЛЕТНЕЙ ШКОЛЫ
«ПОЛИТИЧЕСКИЙ ДИСКУРС И МЕДИАТИЗАЦИЯ ПОЛИТИКИ
В ГЛОБАЛИЗОВАННОМ МИРЕ»**

Миронова Ирина Анатольевна,
аспирант,

Национальный исследовательский университет
«Высшая школа экономики» – Нижний Новгород
603155, г. Нижний Новгород, ул. Большая Печерская, 25/12
imironova@hse.ru

**INTERNATIONAL SUMMER SCHOOL
POLITICAL DISCOURSE AND POLICY MEDIATIZATION
IN THE GLOBALIZED WORLD**

Irina A. Mironova,
PhD Student

National Research University
Higher School of Economics – Nizhny Novgorod
25/12 Bolshaya Petchorskaya st., Nizhny Novgorod 603155

С 16 по 19 августа 2019 года в филиале Высшей школы экономики в Нижнем Новгороде прошла летняя аспирантская школа, организованная совместно с международной исследовательской ассоциацией «DiscourseNet». Ассоциация объединяет ученых со всего мира, занимающихся исследованиями дискурса, и регулярно проводит научные и образовательные собрания: конгрессы, конференции, семинары, школы для молодых исследователей и аспирантов.

Одна из таких школ – первая в России – была проведена этим летом в Нижнем Новгороде. Участие в мероприятии приняли 25 исследователей, включая преподавателей, аспирантов и магистрантов, представлявших 13 стран мира: Аргентины, Великобритании, Венгрии, Германии, Гонконга, Египта, Индии, Италии, России, Сербии, США, Финляндии и Франции. Кроме того, отдельные лекции школы транслировались онлайн на официальном YouTube-канале НИУ ВШЭ – Нижний Новгород, где их смогли прослушать более 200 человек.

Выбор темы школы был связан с интересом к поиску общей теоретической базы, которая бы объединяла социо-политическую, технологическую и дискурсивную тематику, освещающую вопросы современной медиа-реальности. Попытки изучить современные изменения в политической коммуникации через понятия таргетинга¹, алгоритмизации², пузырей фильтров³ и прочих широко обсуждаемых терминов предпринимаются в рамках различных исследовательских областей, включая психолингвистику политического поля.

¹ Таргетинг (англ. target ‘цель’) – рекламный механизм, позволяющий привлечь специализированную целевую аудиторию.

² Алгоритмизация – процесс составления точного набора инструкций, описывающих порядок действий некоторого исполнителя для решения практической задачи.

³ Пузырь фильтров (англ. «Filterbubble», разработано EliPariser) – понятие, характеризующее негативную сторону персонализированного поиска. Основываясь на информации о пользователе – его местоположении, прошлых запросах и т.п. – веб-сайты показывают только ту информацию, которая согласуется с желаемым для пользователя контентом, иная информация не выводится.

В академическую программу мероприятия вошел ряд лекций от экспертов в области исследований дискурса. Открылась школа вступительной лекцией профессора Йоханнеса Ангермюллера (Открытый университет в Великобритании, Высшая школа социальных наук, Париж) на тему «Изучение глобальных дискурсов. Неравенства в глобализирующемся мире». В выступлении был представлен обзор актуального состояния исследований дискурса в различных языковых сообществах, а именно в английском, французском, испанском, португальском и немецком. Профессор Ангермюллер предложил сосредоточиться на процессах, в ходе которых научный авторитет отдельных авторов утверждался и продолжает утверждаться на национальных и международных аренах, и задался вопросом, почему признание так неравномерно распределено между исследователями. Докладчик отметил роль академических противоречий, в результате которых всего несколько фигур сформировали исследовательское поле дискурса-анализа.

Следующей в лекционной программе школы была поднята тема анализа дискурса на различных языках. Ронни Шольц (Британский университет в Египте) в своей лекции, озаглавленной «К межъязыковому анализу политических дискурсов в эпоху глобализированной коммуникации», обратил внимание на изменения значений международно используемых политических терминов в глобализованном коммуникативном ландшафте и разнообразных языковых контекстах. В своем выступлении докладчик предложил использовать аналитическую категорию дискурсивного сценария для исследования подобных интернационализированных понятий, особенно в тех случаях, когда политические требования представляются в качестве необходимого условия для сохранения общепризнанных социальных ценностей. Особое внимание спикер уделил исследованиям дискурсивных сценариев в политической онлайн-коммуникации.

Лекция Наталии Николаевны Морозовой (Высшая школа экономики, Нижний Новгород) «Как изучать гегемонию через призму политического дискурса-анализа» была посвящена понятию гегемонии в рамках постструктуралистской и постколониальной теорий. Особое внимание спикер уделила постструктуралистскому пониманию гегемонии, предложенному Э.Лаклау и Ш.Муфф и его использованию в исследованиях внешней политики. На примерах из собственных исследований спикер проиллюстрировала представления об идентичностях, на базе которых конструируются гегемонистские внешнеполитические дискурсы. Кроме того, в лекции были представлены способы идентификации этих ключевых представлений с помощью инструментов корпусной лингвистики.

Лекция Яна Красни (Тюменский государственный университет, Университет Ниша) «Система производства цифровых дискурсов. От фейк-ньюз к личным дискурсам» была посвящена теоретическому и методологическому инструментарию для исследования инфраструктур репрезентации и распространения массовой информации. Теоретический фокус лекции располагался в области теории аппаратов и диспозитивов (М.Фуко, Дж.Агамбен), сосредоточенной на исследовании инфраструктуры власти. Применение инструментов и моделей, основанных на данных теоретических моделях, было продемонстрировано на примере социальных сетей и фейк-ньюз.

Завершающую лекцию школы на тему «Высвобождая критический потенциал дискурсивных исследований. За сильную программу в эпоху популизма» прочел профессор Йоханнес Ангермюллер. В ответ на вызовы популистских дискурсов,

привлекающих внимание к вопросам правды и пост-правды, спикер предложил придерживаться «Сильной программы» (это понятие спикер заимствует из области социологии науки и техники) в исследованиях дискурса. С позиций «Сильной программы» притязания на знания социально конструируются независимо от того, воспринимаются ли они как «истинные» или «ложные» непосредственно исследователями, осуществляющими анализ. Актуализацию истинных и, наоборот, необоснованных политических или академических утверждений спикер продемонстрировал на примере данных социальных сетей, а также результатов сравнительного проекта о карьере академических исследователей в области дискурс-анализа.

Помимо лекционного блока, формат летней школы включал также элементы семинара с обсуждением и комментированием исследований участников, проектной сессии и конференции. Для того чтобы принять участие, было необходимо прислать расширенные тезисы исследовательского проекта и затем выступить с докладом. У каждого участника школы была возможность получить обратную связь не только в форме спонтанных вопросов и комментариев, но и заранее подготовленные отзывы от двух рецензентов: преподавателя школы и другого участника. В результате предварительного отбора и прохождения этапа рецензирования было сформировано четыре секции с докладами, сгруппированными по тематическому принципу, а также по принципу общности методологий.

В секции «Государство, культ и миграция: дискурсы и модальности» выступили докладчики, чьи исследования сфокусированы на мультимодальном анализе репрезентации культа (от религиозного до культа личности) и проблем миграции. В этой секции свои исследования представили Арианна Грассо (Университет Востока, Неаполь), Эурека Шики Ванг (Баптистский университет, Гонконг), Абдул Рауф (Институт Социальных и Экономических Изменений, Бангалор), Александр Галочкин (НИУ Высшая школа экономики, Нижний Новгород).

В секции «Геополитические проблемы в медиа» исследования участников фокусировались на репрезентации границ, вопросов межгосударственной «дружбы» и внешнеполитических конфликтов. В секции прозвучали доклады Жанны Милогородской (Университет Лейпцига), Ксении Семькиной (НИУ Высшая школа экономики, Москва, Свободный университет Берлина), Юстины Пирзинской (Университет Хельсинки).

Секция «Цифровые трансформации пространства и власти» была посвящена методологическим пересечениям медиатеории и исследований дискурса: в ней были представлены доклады, в которых ставились вопросы о том, как подойти к явлениям современной цифровой реальности с точки зрения дискурс-анализа. В секции приняли участие Ана Слимович (Университет Буэнос-Айреса), Илона Стадник (Санкт-Петербургский государственный университет), Дмитрий Лебедев (Европейский университет в Санкт-Петербурге), Барбара Кесеи (Будапештская Бизнес-школа).

Секция «Популизм и государство» включала выступления докладчиков, чей фокус – популистские и националистические дискурсы. В секции выступили Манель Палос Понс (Калифорнийский Университет в Сан-Диего), Александр Алексеев (НИУ Высшая школа экономики, Москва), Зифан Ман (Баптистский университет, Гонконг).

Программа школы включала также проектную сессию, в качестве старта которой послужила дискуссия между спикерами о правилах и рекомендациях по подготовке академических статей.

Подводя итоги проведенной школы, следует отметить, что сам факт проведения подобного мероприятия с интернациональным оргкомитетом и академической программой, учитывающей актуальные направления развития дискурс-анализа, говорит о том, что проблематика исследований дискурса не теряет актуальности в отечественном контексте и, наоборот, приобретает все большие возможности для международного обмена идеями и методиками.

Организационный комитет школы – Ю.В. Балакина (НИУ ВШЭ, Нижний Новгород), И.А. Миронова (НИУ ВШЭ, Нижний Новгород) и Т.И. Шутова (Университет Кардиффа) – выражает благодарность спикерам, участникам и слушателям школы за проявленный интерес к тематике и вклад в академическую дискуссию о политическом дискурс-анализе в цифровую эпоху глобального информационного пространства.

КОНФЕРЕНЦИЯ ПОЛИГЛОТОВ 2019 В ФУКУОКЕ

Казakov Григорий Александрович,
доктор английского языкознания (PhD)
доцент кафедры совершенствования языковой подготовки дипломированных
специалистов Российской таможенной академии
140000, Московская обл., г. Люберцы, Комсомольский пр-т, 4
amicilinguarum@rambler.ru

POLYGLOT CONFERENCE 2019 IN FUKUOKA

Grigory A. Kazakov,
PhD,
Associate Professor, Department of Improving the Language Training
of Certified Specialists of the Russian Customs Academy
4, Komsomolsky prospect, Lyubertsy, 140000
amicilinguarum@rambler.ru

С 18 по 20 октября 2019 г. в г. Фукуока на юго-западе Японии состоялась ежегодная Конференция полиглотов (Polyglot Conference), ставшая седьмой после аналогичных форумов в Будапеште (2013), Нови-Саде (2014), Нью-Йорке (2015), Салониках (2016), Рейкьявике (2017) и Любляне (2018). Оргкомитет возглавляли Ричард Симкотт, Александр Аргуэльес и Тимоти Кили. Местом проведения стал Университет Кюсю-Сангё, куда съехались около 400 участников из десятков стран мира, значительная часть которых прибыла из Юго-Восточной Азии. В этом году в центре внимания конференции оказались азиатские языки (в связи с местом проведения) и малые языки (в связи с объявленным ООН Международным годом языков коренных народов).

18 октября состоялась встреча участников со студентами университета, презентация вьетнамской культуры, японская чайная церемония и вводные семинары по баскскому, ирландскому, валлийскому языкам и эсперанто, а также торжественное открытие, на котором к собравшимся с приветствием обратился ректор университета. 19–20 октября развернулась основная программа конференции, включавшая 25 докладов и 11 практических семинаров в трех параллельных секциях. В плане значения для полиглотики можно выделить следующие доклады.

Тимоти Кили в выступлении «Strategies for learning Asian languages – a personal journey through a dozen or so languages of Asia» на основе собственного опыта сравнил ряд азиатских языков (китайский, японский, корейский, вьетнамский, тайский, лаосский, малайский, индонезийский, хинди, непальский, тибетский, таманг, шерпский и др.) с точки зрения их практического изучения, обращая особое внимание на схожие черты в рамках языковых семей.

Тэтсу Юн поделился наблюдениями из семейного опыта воспитания многоязычных детей («Successfully raising bilingual and multilingual children – how much does it cost?»), сделав акцент на расчете финансовых затрат, связанных с этим процессом. Он сформулировал семь способов:

- 1) говорить дома на разных языках;

- 2) связывать язык с любимыми занятиями и увлечениями детей;
- 3) искать союзников в этом деле (другие заинтересованные семьи, друзья, учителя и т.д.);
- 4) определять четкие этапы с поощрениями за языковые достижения;
- 5) международная общеобразовательная школа;
- 6) отправка детей за рубеж (языковые курсы, летние лагеря);
- 7) переезд семьи за границу.

При этом рекомендуется ассоциировать в сознании ребенка каждый язык с конкретным человеком в его окружении и вносить в процесс обучения больше игровых форм.

Майкл Кэмпбелл в докладе «Acquiring languages without subject or object» на примере австронезийских языков Тайваня обратился к теме изучения редких и исчезающих языков. Опираясь на данные подготовленного под его руководством аналитического обзора состояния языков мира («Glossika Language Vitality Report»), автор отметил, что надежным показателем жизнеспособности языка является речь 16-летних представителей соответствующего народа; что перспективы сохранения малых языков оптимистичнее, чем это иногда представляется в популярной литературе; а также что большинство вымирающих языков находятся в странах, где доминирует английский (прежде всего в США и Австралии).

Стюарт Джей Радж выступил на тему применения языковых знаний в бизнесе («Leveraging human intelligence in business through language»), подчеркнув, что многоязычная компетентность сейчас чрезвычайно востребована в деловом мире. Он отметил, что перспективной профессиональной стратегией для полиглота будет овладеть теми сферами знаний, в которых он работает с языком, из преподавателя или переводчика превращаясь таким способом в международного эксперта-консультанта. В данной идее можно видеть развитие тезиса предыдущей конференции о возможности использования принципов высоко-эффективной работы мозга полиглота для решения сложных задач в других, неязыковых, областях (см. «Вопросы психолингвистики» №38, с. 230).

Отталкиваясь от своего опыта изучения романских, германских, славянских и восточных языков, Стив Кауфманн в сообщении «The coming golden age of polyglots» обсудил недостатки школьной системы языкового образования и высказался о необходимости перехода к такой стратегии обучения, целью которой будет формирование полиглотов. Для этого следует более широко применять информационные технологии и повышать квалификацию преподавателей, которые должны уметь направлять самостоятельную работу учеников с текстами, видеоматериалами, аудиозаписями и музыкой на основе инпут-ориентированного подхода.

Доклад Александра Аргуэльеса «From start to Finnish: metacognitive reflections of a retired language learner» был посвящен осмыслению его недавнего эксперимента по овладению основами разговорной речи на финском языке в рамках образовательной программы «Concordia Language Villages» (комплекс языковых лагерей в США), директором которой он стал в этом году. В течение 13 дней он занимался по 12–16 часов в сутки, используя несвойственный его предыдущей практике метод интенсивного погружения в язык. Анализируя достигнутые результаты, автор пришел к выводу, что learning – активное изучение языка (подбор для себя учебных материалов, обращение с вопросами к преподавателю, побуждение носителя языка к диалогу на интересующие темы) – является более выигрышной учебной стратегией, чем acquisition – ожидание

пассивного усвоения языка от простого присутствия на занятиях, а также выразил мнение, что погружение в язык в специально организованной образовательной среде значительно продуктивнее, чем погружение в естественных условиях в стране изучаемого языка.

В ходе выступления «Effecting change at the intersection of technology and language activism» Ариэль Корен обратила внимание аудитории на тот факт, что почти половина населения Земли сталкивается с языковыми барьерами в повседневной жизни, и призвала полиглотов стать языковыми активистами, которые будут содействовать использованию потенциала современных технологий, бизнеса и гражданского общества для решения социальных проблем. В качестве примера были приведены разрабатываемые службой «Google Translate» программы моментального перевода для мигрантов.

В сообщении «Developing learning materials for smaller languages» Григорий Казаков рассмотрел вопрос разработки учебных материалов по малым языкам как фактора их сохранности и доступности массовой аудитории. На примере самоучителей издательства «Assimil» по региональным языкам Франции, докладчик описал модель оптимального учебника (параллельный текст с комментарием и продолжающимся сюжетом, разделенный на ежедневные уроки) и представил образцы учебных диалогов на вепском, неварском и шугнанском языках. Итогом выступления стало предложение полиглотам внести свой вклад в это дело в качестве методистов, популяризаторов и посредников между носителями миноритарных языков, системой образования и СМИ.

Чжи Сян Се рассказал об опыте создания сообщества полиглотов на Тайване и в Японии («Challenge of starting a polyglot community in Taiwan and Japan»), в числе основных трудностей этого проекта назвав свойственные данному региону моноязычие и моноэтничность (по крайней мере, в самовосприятии местных жителей), «комплекс английского языка» (психологический барьер после неудачного школьного опыта), культуру скромности и ориентацию на тесты в языковом образовании. В заключение автор отметил, что развитие многоязычия могло бы помочь разрешению некоторых актуальных проблем Восточной Азии.

В докладе «Personalities and polyglottery: the many faces of multilingualism» Алекс Роулинг обратился к теме языковой личности полиглота. Анализируя свой опыт изучения и использования новогреческого, немецкого и русского языков, он задался вопросом: что вызывало в нем ощущение другой личности в каждом из них? Автор пришел к выводу, что причинами данного феномена являются ограниченный словарный запас и в целом недостаточный уровень владения иностранным языком, экстраполирование личного опыта, сугубо прагматическое использование языка и подражание знакомым, ассоциируемым с этим языком (преподаватель, зарубежный друг и т.п.). Роулинг заключает: мы не чувствуем себя самими собой в иностранном языке, потому что мы не можем полностью быть самими собой в подобной ситуации (не можем полноценно выражать свои мысли и чувства и т.д.). Высокий же уровень владения языком характеризуется именно тем, что, говоря на нем, мы можем оставаться собой без каких-либо сковывающих экспрессию нашей личности ограничений.

Среди прочих в ходе конференции прозвучали доклады об истории и современном употреблении китайских иероглифов, японских диалектах, языках чаморро, сантали и науатль. В секции семинаров состоялись вводные занятия по уйгурскому, тувинскому, сунданскому, черкесскому языкам и идишу, а также практикумы по вербальному

выражению эмоций, способам языковой практики без выезда за рубеж, методике одновременного изучения нескольких языков и другим темам. По традиции, программу завершил пленарный круглый стол.

Конференция продемонстрировала осознание полиглотами ответственности за применение своих многоязычных знаний и навыков для социально значимых целей (сохранение малых языков и культур, защита прав человека, преодоление дефектов системы образования и т.д.), а также их способность выработать в недрах своего сообщества перспективные решения для сложных проблем современности, что вновь и вновь свидетельствует о важности внимательного изучения и моделирования этого уникального феномена.

II МЕЖДУНАРОДНАЯ НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ «ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КАРТИНА МИРА: КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ ДИАЛОГ»

22-23 ноября 2019 г. в МГПУ прошла II Международная научно-практическая конференция «Профессиональная картина мира: кросс-культурный диалог», которая была организована при поддержке *Института языкознания РАН, Московской международной академии и Агентства социально-гуманитарных технологий*.

Анализ сущности профессиональной картины мира и этнокультурного своеобразия данного феномена – главные темы прошедших круглых столов и пленарных заседаний. Впервые в истории отечественной психолингвистики профессиональная картина мира рассматривалась в аспекте ее междисциплинарных связей.

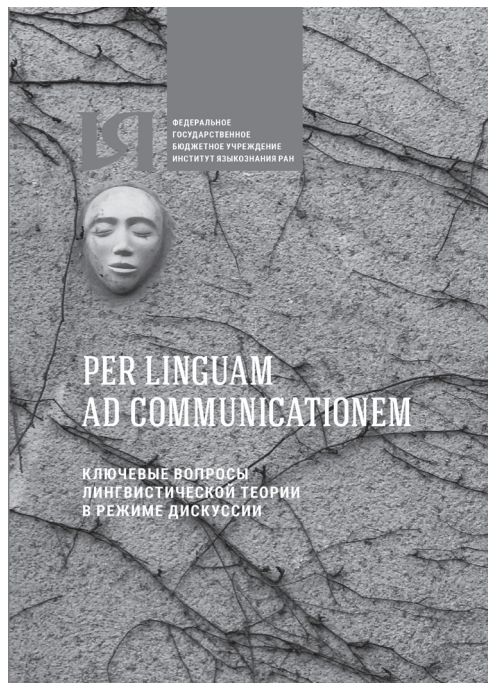
Тематика конференции вызвала большой интерес у аудитории, было получено более 100 заявок на участие от представителей российского и зарубежного научного мира.

Работу Конференции открыл доцент, доктор филологических наук, кандидат психологических наук *Сергей Мыскин*. Он зачитал приветственный адрес участникам от имени первого проректора МГПУ, профессора *Елены Геворкян*.

В своей приветственной речи профессор, доктор филологических наук *Евгений Федорович Тарасов* отметил, что «...профессиональная деятельность наряду с общением исчерпывает все активности человека. Наибольшее количество ключевых продуктов производятся в рамках профессионального общения и это наиболее востребованная область, которая нуждается в притоке знаний. Мы исходим из того, что профессиональное общение можно изучать только в рамках профессиональной деятельности. Хотим мы того или нет, профессиональная деятельность детерминирует речевое общение, объясняет, почему мы общаемся в профессии таким образом, а не иным. Поэтому предметная или объектная область вбирает в себя и профессиональное общение, и профессиональную деятельность».

Одним из увлекательных выступлений был доклад *Маттиаса Мейлера*, доктора филологии из Хемницкого технического университета. Он рассказал о том, что академическая сфера находится под серьезным влиянием глубоких изменений и трансформаций, вызванных цифровизацией. В своих исследованиях он рассматривает академический блоггинг среди социологов Германии. Аспекты, которые он затронул в своем докладе, касаются не только замены старых видов публикаций на новые цифровые издания, но и появление онлайн журналистики и онлайн научных изданий. Доктор Мейлер отмечает, что очень важным изменением является использование учеными кругами социальных инструментов, которые в современном мире предоставляет интернет.

За два дня работы Конференции были подняты и рассмотрены вопросы связи психолингвистики и социальной психологии в таких секциях, как «Этнокультурные варианты профессиональной деятельности, сознания и личности», «Историко-культурные аспекты профессиональной картины мира», «Монокультурная и поликультурная гипертекстуальность профессионального общения», «Социология, педагогика, психология и лингвистика профессиональной личности», «Совместная профессиональная деятельность в мультинациональных трудовых коллективах», «Политическая борьба как современная форма взаимодействия профессиональных культур».



Per linguam ad communicationem. Ключевые вопросы лингвистической теории в режиме дискуссии. Коллективная монография, под ред. А.В. Вдовиченко, Е.Ф. Тарасова, И.В. Журавлева. – М.: Институт языкознания, 2019. – 436 с.

Коллективная монография создана совместными усилиями исследовательской группы, работающей по проекту РНФ «Разработка коммуникативной модели вербального процесса в условиях кризиса языковой модели», грант № 17-18-01642.

Содержательная сторона предлагаемого труда в прямом смысле возникла из противоречий, которые обнаружили среди участников проекта при обсуждении ключевых вопросов описания вербальных феноменов. Данную противоречивую стадию работы группы было решено зафиксировать путем публикации не только статей, но и комментариев на статьи друг друга. Перед читателем возникает картина живой полемики, в которой каждый автор сохраняет концептуальную верность своим воззрениям, спроецированным на воззрения коллег. Монография, таким образом, «прошита» позициями участников, которые в тексте неоднократно выступают как авторами собственных статей, так и верификаторами чужих (иногда даже чуждых) теоретических позиций.

Авторы обращаются к коллегам-лингвистам, а также всем заинтересованным гуманитариям с приглашением к дискуссии, неизбежно провоцируемой коммуникативными новациями в современном языкознании.

Приобрести книгу можно в Секторе теоретического языкознания,
в Отделе психолингвистики Института языкознания РАН
по адресу: 125009, Москва, Большой Кисловский пер. 1 стр. 1
или по e-mail: anlvdo@mail.ru

НАШИ ЮБИЛЯРЫ



К юбилею Елены Сергеевны Гриценко

В декабре 2019 г. свой юбилей отмечает член редакционного совета научного журнала «Вопросы психолингвистики» доктор филологических наук, Почетный работник высшего профессионального образования профессор Елена Сергеевна Гриценко.

В 1982 году Елена Сергеевна с отличием окончила факультет английского языка Горьковского государственного педагогического института иностранных языков и посвятила себя служению этому вузу, ныне носящему название Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова.

Защитив в 1986 году кандидатскую диссертацию по стилистике под руководством Ю.М. Скребнева, Е.С. Гриценко прошла путь от аспирантки до проректора по научной работе НГЛУ, внесла значительный и разносторонний вклад в развитие отечественной лингвистики и продолжает активно работать на этом поприще: в 2003 г. Е.С. Гриценко активно подключилась к деятельности лаборатории гендерных исследований МГЛУ, а в 2005 году защитила докторскую диссертацию по гендерной проблематике и продолжила развитие гендерной лингвистики уже в родном вузе, открыв тему «Язык как средство конструирования гендера».

В круг интересов Е.С. Гриценко входит также проблемное поле «Язык и глобализация», развитие и распространение английского языка в мире и его

региональное дробление, язык молодежных субкультур и другие актуальные проблемы языкознания.

Труды Е.С. Гриценко отличаются системностью, четкостью методологии и методов. Е.С. Гриценко первой в российском языкознании применила конструктивистскую методологию. Научные проекты Е.С. Гриценко поддержаны грантами РФФИ, РГНФ, программой Фулбрайта и другими зарубежными фондами. Е.С. Гриценко – автор более ста трудов, среди которых несколько монографий, посвященных гендерной лингвистике и социолингвистике.

Е.С. Гриценко – член Российской и Международной Ассоциаций выпускников Программы Фулбрайта, Российской Ассоциации прикладной лингвистики, Российской Ассоциации лингвистов-когнитологов лингвистики, Международной Ассоциации «Профессионалы за сотрудничество», а также член редсоветов и редколлегии журналов «Вопросы психолингвистики» и «Вестник НГЛУ».

Под руководством Е.С. Гриценко защищен ряд ярких кандидатских диссертаций, создана и развивается научная школа лингвогендерологии.

Выполняя функции проректора по научной работе НГЛУ, Е.С. Гриценко существенно повысила научный уровень вуза и научно-организационную работу НГЛУ: благодаря энергии Елены Сергеевны открыт журнал «Вестник НГЛУ», быстро вошедший в перечень научных изданий, рекомендованных ВАК РФ; повысился уровень государственной поддержки научных исследований; открыты новые научные темы, организован ряд важных научных форумов; заключены соглашения о партнерстве со многими вузами; разработано и реализовано значительное количество международных научных и образовательных проектов с вузами-партнерами из-за рубежа.

В день замечательного юбилея коллектив журнала «Вопросы психолингвистики» и коллеги желают Елене Сергеевне здоровья, долгих и плодотворных лет жизни, новых открытий и успехов в научной деятельности.



К юбилею Александра Петровича Сквородникова

30 ноября 2019 года отметил свое 90-летие крупный российский лингвист, доктор филологических наук, Почетный работник высшего профессионального образования России; Заслуженный работник высшей школы Российской Федерации, Действительный член Международной академии наук высшей школы; член Лингвистического координационного совета вузов Сибири при СО АНВШ, член Президиума Краевого научного совета; член Совета Российской ассоциации учителей, преподавателей и исследователей риторики профессор Александр Петрович Сквородников.

Жизненный путь Александра Петровича отражает яркую и драматическую историю нашей страны: родившись в семье эмигрантов в Харбине, после возвращения в Отечество, Александр Петрович посвятил себя русскому языку и культуре, с отличием окончив в 1959 году Красноярский государственный педагогический институт по

специальности «Русский язык и литература». В 1967 году Александр Петрович защитил кандидатскую, а в 1983 году – докторскую диссертацию.

С молодых лет Александра Петровича отличают высокий профессионализм и активная жизненная позиция. Александр Петрович – видный специалист в сфере экспрессиологии, стилистического синтаксиса, культуры речи, риторики и лингвоэкологии; разработчик ряда авторских курсов, создатель научной школы.

А.П. Сковородников – автор более 300 публикаций, соавтор и соредатор энциклопедических словарей «Культура русской речи» (2003) и «Стилистический энциклопедический словарь русского языка» (2003); ответственный редактор и автор 97 статей в кн.: «Энциклопедический словарь-справочник. Выразительные средства русского языка и речевые ошибки и недочеты» (2005). И это лишь малая часть трудов А.П. Сковородникова.

Александра Петровича отличают научная и человеческая смелость, патриотизм, стойкость в борьбе за сохранение русского языка и культурного пространства. Одним из первых поняв драматизм отечественной языковой ситуации, Александр Петрович уже в 1990 году сумел добиться открытия Лаборатории лингвоэкологии и речевой культуры, что позволило реализовать ряд проектов, направленных на защиту русского языка и культуры, привлечь внимание к проблеме витальности русского языка.

С 2017 года под редакцией А.П. Сковородникова выходит серия коллективных монографий «Лингвистика информационно-психологической войны», значение которой трудно переоценить: авторский коллектив разрабатывает чрезвычайно актуальную проблематику, создавая теоретическую основу для борьбы за сохранение русского языка и культуры.

Энтузиазм, энергия и пассионарность Александра Петровича привлекают к нему единомышленников со всей России.

Журнал «Вопросы психолингвистики» и его читатели поздравляют Александра Петровича Сковородникова с замечательным юбилеем и желают ему здоровья, энергии, сил и новых научных успехов.

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕНИЯ И ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ РУКОПИСИ

Рукопись должна быть отправлена по электронной почте на адрес редколлегии журнала: editorial-vpl@yandex.ru.

Текст должен быть хорошо вычитан. Статьи, содержащие ошибки и опечатки, к рецензированию и публикации не принимаются.

Рукопись проходит обязательное рецензирование. О результатах рецензирования автору сообщается по электронной почте.

Об очередности опубликования статей, получивших положительный отзыв рецензента, принимает решение редколлегия.

Научные статьи в журнале публикуются бесплатно.

Рукописи оформляются по данному ниже образцу.

Образец

УДК 00000

НАЗВАНИЕ СТАТЬИ

Фамилия, имя, отчество автора полностью
ученая степень, должность, место работы,
почтовый индекс и адрес места работы,
электронный адрес

ГЛОБАЛЬНЫЕ КОММУНИКАТИВНЫЕ НОРМЫ В РОССИЙСКОЙ СФЕРЕ УСЛУГ

Иванов Иван Иванович

кандидат филол.наук,
доцент кафедры иностранных языков МФТИ
117198, Москва, ул. Керченская, д.1 А, корп. 1
ivanov@yandex.ru

Аннотация на русском языке (150-250 слов)

(Слово «Аннотация» не пишется, содержание аннотации должно отражать структуру и логику статьи: чему посвящена статья, предмет/объект, цель, методы, результаты, итог исследования; аннотация **не должна содержать общих слов**)

Ключевые слова: слово, слово, слово, слово (10-15)

Основной текст статьи

Рекомендуемая структура основного текста (рубрики должны быть выделены полужирным шрифтом на отдельной строке, выравнивание по ширине, абзац, без точки):

- **Введение**
- **Тематические подзаголовки**
- **Дискуссия (обсуждение)**
- **Резюме (выводы)**
- **Литература (на языке оригинала источника)**

Слова в таблицах пишутся полностью. Указание номера таблицы *Таблица №* дается перед таблицей (курсив, полужирный, выравнивание по правому краю, точка после номера не ставится).

Ниже дается название таблицы (выравнивание по центру, шрифт 12, обычный, полужирный, интервал одинарный, точка после названия не ставится).

Размер шрифта текста в таблице – 12, междустрочный интервал – одинарный; абзацный отступ – «нет».

Примечание, если есть, располагается под таблицей: слово *Примечание* курсивом, 10 шрифт, одинарный интервал, выравнивание по ширине, после двоеточия шрифт обычный.

Образец

Таблица №1

Название таблицы

Название рубрики	Название рубрики	Название рубрики
текст, текст, текст, текст, текст, текст, текст, текст, текст	текст, текст, текст, текст, текст, текст, текст, текст, текст	текст, текст, текст, текст, текст, текст, текст, текст, текст

Примечание: текст, текст, текст, текст, текст, текст, текст, текст, текст, текст, текст

Иллюстрации

В качестве иллюстраций допускаются только четкие рисунки, графики и схемы, а также фотографии. На все иллюстрации должны быть ссылки в тексте статьи.

Размер одного штрихового рисунка не должен выходить за рамки текстовых границ. Все детали рисунка при его уменьшении должны быть хорошо различимы.

Иллюстрации нумеруются единой порядковой нумерацией, снабжаются краткими и точными подписями. Слово *Рисунок* (сокращенно *Рис.*) располагается под иллюстрацией, цифра с точкой без использования знака №; название рисунка с прописной буквы, шрифт 12, обычный, интервал одинарный, выравнивание по ширине.

Примечание к рисунку, если есть, располагается под его названием, шрифт 10, слово *Примечание* курсивом, одинарный интервал, выравнивание по ширине, после двоеточия шрифт обычный.

Образец

Рис. 1. В.фон Гумбольдт – создатель научной лингвистики.

Примечание: Вильгельм фон Гумбольдт (1767-1835) – великий ученый, государственный деятель, основатель Берлинского университета, занимался языкознанием, поэзией, философией.

Литература

Литература на русском языке оформляется в соответствии с действующими нормами **ГОСТ Р 7.0.5-2008** (для e-library); литература на английском языке оформляется в соответствии с рекомендациями **APA style references**.

Список литературы дается в алфавитном порядке, фамилии выделяются курсивом, пробел ставится между фамилией и инициалами, внутри инициалов пробела нет.

Номер источника по порядку не ставится, абзацный отступ – 1,25.

Для каждого источника указывается количество страниц (монографии, учебники, пособия, авторефераты диссертаций и проч.) или интервал страниц (статьи, рецензии и проч.).

Лексикографические источники и интернет-документы указываются в общем списке источников.

Ссылка на источник в тексте дается в квадратных скобках непосредственно после цитаты (автор, год, страница): [Иванов 2000: 18]; интервал страниц обозначается знаком тире (–) без просветов: [Иванов 2000: 18–25].

В монографиях страницы указываются сокращенной маленькой буквой после цифры (450 с.), в статьях – прописной буквой перед цифрами (С. 76–86). Никаких других знаков тире в оформлении библиографии не используется.

Ссылки на Интернет-источники в тексте даются по фамилии автора [Акимова [http](http://)] или по первому слову названия источника [Большая... [http](http://)] («Большая российская электронная энциклопедия»).

Образец

Источники на русском языке

Статья в журнале (сборнике):

Адорно Т.В. К логике социальных наук // Вопросы философии. 1992. № 10. С. 76–86.

Монография:

Тарасова В.И. Политическая история Латинской Америки: учеб. пособие для вузов. 2-е изд. М.: Проспект, 2006. 450 с.

Диссертация:

Фенухин В.И. Этнополитические конфликты в современной России: на примере Кавказского региона: дисс. ... канд. полит. наук. М., 2002. 225 с.

Автореферат диссертации:

Глухов В.А. Исследование, разработка и построение системы электронной доставки документов в библиотеке: автореф. дисс. ... канд. техн. наук. Новосибирск, 2000. 18 с.

Интернет-документ: Родари Дж. Грамматика фантазии. Введение в искусство придумывания историй [Электронный ресурс]. URL: <http://lib.rus.ec/b/121295> (дата обращения: 15.11.2018).

После основного текста статьи помещаются краткие сведения о ней **на английском языке:**

- название статьи на английском языке;
- сведения об авторе/авторах на английском языке (перевод русской аффилиации);
- аннотация на английском языке (150-250 слов). Слово «Abstract» не пишется, аннотация на английском языке должна быть переводом аннотации на русском языке;
- ключевые слова: **Keywords** (10-15).
- **References:** транслитерация русского списка литературы (см. <http://translit.net>) и перевод названия книги/статьи/сборника на английский язык.

**GLOBAL COMMUNICATION NORMS IN RUSSIAN
SERVICE SECTOR**

Ivan I. Ivanov,
associate Professor of foreign languages MIPT
1, korp. , Kerch str., Moscow 117198
, nvdmitr@yandex.ru

Abstract: *Text, text, text, text, text, text,*

Keywords: *world, world, world, world, world*

**Источники с транслитерацией и переводом на английский язык
References**

В источниках **на русском языке** переводятся все выходные данные, транслитерируется фамилия автора и название статьи, год издания ставится после места издания, указываются страницы, в конце в скобках отмечается, что источник на русском языке (In Russian).

Монография:

Nenashev M.F. Poslednee pravitel'stvo SSSR [Last government of the USSR]. Moscow: Krom Publ., 1993. 221 s. (In Russian).

Статья:

Zagurenko A.G., Korotovskikh V.A., Kolesnikov A.A., Timonov A.V., Kardymon D.V. Tekhniko-ekonomicheskaya optimizatsiya dizaina gidrorazryva plasta [Techno-economic optimization of the design of hydraulic fracturing]. *Neftyanoe khozyaistvo [Oil Industry]*, 2008, no. 11. S. 54–57. (In Russian).

Интернет-документы:

Anoxin K.V. Mozg i razum [Brain and Mind] // Academia. Lekcii na kanale kultura [Lectures on the culture channel] https://tvkultura.ru/video/show/brand_id/0898/episode_id/156199/video_id/156199/ (data obrashheniya: 05.07.2019). (In Russian).

В источниках **на английском языке** (оригинал) фамилия автора/авторов отделяется запятой от инициалов, после чего в круглых скобках указывается год издания, количество страниц не указывается.

Монография:

Baker, M. (1992). In Other Words. London: Routledge.

Arbib, M.A. (2012). How the brain got language: The mirror system hypothesis. New York, NY: Oxford University Press.

Статья:

Arbib, M.A. (2005). From Monkey – like Action Recognition to Human Language: An Evolutionary Framework for Neurolinguistics // *Behavioral and Brain Sciences*. 28. P. 105–167.

Alexieva, B. (1997). A Typology of Interpreter-Mediated Events. *The Translator*, Vol. 2, No. 2, P. 153–175.

Интернет-документы:

The Economist. A Hollow Superpower [Elektronic source]. URL: <https://www.economist.com/leaders/2016/03/19/a-hollow-superpower> (retrieval date: 21.03.2016).

Вниманию авторов!

Процент оригинальности текста статьи для публикации в журнале должен быть не ниже 85.

Приветствуется самостоятельная проверка оригинальности текста в системе «Антиплагиат. Эксперт» с предоставлением справки (в электронном формате) о результатах проверки текстового документа на наличие заимствований.



Вышел из печати двухтомник:

Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова

Русский региональный ассоциативный словарь (Европейская часть России).

Том I. От стимула к реакции М.: Московская международная академия, 2018. – 560 с.

Том 2. От реакции к стимулу. М.: Московская международная академия, 2019. – 704 с.

Русский региональный ассоциативный словарь (ЕВРАС) – словарь, созданный по результатам массового ассоциативного эксперимента с жителями европейской части РФ. Испытуемыми по традиции были студенты вузов Москвы, Санкт-Петербурга, Саратова, Воронежа, Твери, Сыктывкара, Ростова-на-Дону, Владимира, Калуги, Рязани, Курска, Мурманска, Ижевска, Ульяновска в возрасте от 17 до 25 лет с родным языком русским – всего около 5500 человек. Эксперимент проводился с группами испытуемых в письменной форме с помощью анкет, которые включали 100 слов-стимулов из списка 1000 наиболее частотных слов русского языка с некоторым числом «экспериментальных» стимулов. Авторы сознательно включили в список 700 слов-стимулов из списка стимулов Русского ассоциативного словаря, чтобы иметь возможность изучать изменения, которые произошли в обыденном сознании русских в начале XXI века.

ЕВРАС включает Прямой словарь – от стимула к реакции (40,5 а.л.) и Обратный словарь – от реакции к стимулу (55,5 а.л.).

Словарь предназначен для широкого круга пользователей: ученых лингвистических и нелингвистических специальностей, студентов, изучающих русский язык в России и за ее пределами, преподавателей и всех, кто интересуется живым русским языком.

Ассоциативный словарь может найти практическое применение в области журналистики, социального проектирования, рекламной и иных сферах гуманитарной деятельности, где востребованы знания о русском языке и культуре его носителей.

Заказать словарь можно в ММА:

телефон +7(495) 616-43-23, e-mail: info@mmamos.ru

и в секторе этнопсихолингвистики Института языкознания РАН.