

ФБГОУ ВПО «Тверской государственный университет»

На правах рукописи

Саркисова Элина Владиславовна

ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ СТРАТЕГИЙ И СТРУКТУРНЫХ ОПОР
ПРИ ИДЕНТИФИКАЦИИ НЕЗНАКОМОГО СЛОВА

Специальность: 10.02.19 – теория языка

Диссертация на соискание учёной степени
кандидата филологических наук

Научный руководитель
Доктор филологических наук,
профессор
Залевская Александра Александровна

Тверь 2014

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
Глава 1. ПОНЯТИЕ ИДЕНТИФИКАЦИИ СЛОВА И ЧТЕНИЕ КАК ЕГО ОСНОВА	
1.1. Различные трактовки понятия идентификации.....	12
1.2. Чтение как основа процесса идентификации слова.....	18
1.3. Модели чтения и их роль в процессе идентификации слова.....	21
1.3.1. Логогенные модели чтения.....	21
1.3.2. Двусистемная каскадная модель визуального опознавания слов и чтения вслух.....	24
Выводы по главе 1.....	25
Глава 2. МЕТАКОМПОНЕНТ В ПРОЦЕССЕ ИДЕНТИФИКАЦИИ СЛОВА	
2.1. Общие положения.....	28
2.2. Принципы и модели функционирования метаязыковых способностей.....	31
2.2.1. Взаимосвязь между метакогнитивными и метаязыковыми способностями.....	31
2.2.2. Двухкомпонентная модель метаязыкового развития Э. Бялисток.....	32
2.2.3. Четырёхступенчатая модель метаязыкового развития Дж. Гомберта.....	34
2.2.4. Трёхступенчатая модель метаязыкового развития М. Валера	36
2.3. Метакомпоненты разных языковых уровней: взаимодействие и принципы функционирования.....	40
2.4. Проявление метакомпонента при идентификации незнакомое слово.....	45
Выводы по главе 2.....	49

Глава 3. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ИДЕНТИФИКАЦИИ НЕЗНАКОМОГО СЛОВА

3.1. Общая информация о проведённых экспериментах.....	52
3.2. Эксперимент на материале псевдофразы.....	
3.2.1. Вопросы организации и цель эксперимента.....	56
3.2.2. Описание эксперимента и анализ полученных данных.....	57
3.2.3. Результаты эксперимента.....	64
3.3. Эксперимент на материале эсперанто.....	
3.3.1. Вопросы организации и цель эксперимента.....	65
3.3.2. Описание эксперимента и анализ полученных данных.....	67
3.3.3. Результаты эксперимента.....	80
3.4. Эксперимент на материале английских слов, неологизмов и окказионализмов.....	
3.4.1. Вопросы организации и цель эксперимента.....	87
3.4.2. Описание эксперимента и анализ полученных данных.....	89
3.4.3. Результаты эксперимента.....	102
3.5. Эксперимент на материале русского языка с двуязычными детьми..	
3.5.1. Методика и материалы эксперимента.....	106
3.5.2. Результаты первого этапа эксперимента: изолированные слова.....	107
3.5.3. Результаты второго этапа эксперимента: слова в контексте..	112
3.6. Эксперимент на материале английской псевдофразы.....	118
3.7. Общие итоги экспериментального исследования.....	122
 ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	 127
 СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	 136

ВВЕДЕНИЕ

Проблема идентификации слов и связанных с этим процессов и опор является одним из аспектов изучения того, что лежит за словом у индивида при рассмотрении языка как достояния индивида. Накопленные эмпирические данные свидетельствуют о принципиальном различии между традиционным «словарным» описанием слова и его описанием в качестве единицы ментального лексикона, что требует фактический выход за рамки лингвистики. Н.И. Жинкин отмечал, что мы думаем не о словах, а о действительности, слыша речь [Жинкин 1982], т.е. слово ориентирует нас на некую ситуацию, и эта ситуация у каждого своя, на объект, на действие, которые значимы для индивида, поскольку включают предшествующий опыт и импликации и/или последующее развитие ситуации. Попытки приравнивания знания слов к декларативному типу знания, к трактовке слова как «загружаемой» в память в виде факта единицы противоречат получаемым в ходе педагогической деятельности наблюдениям и результатам проведённых экспериментальных исследований [Зайцева 2005; Иванова 2004а, 2004б; Медведева 1998]. Слово «живёт» и развивается в сознании индивида: «... речевая организация человека никак не может просто равняться сумме речевого опыта данного индивида, а должна быть какой-то своеобразной переработкой этого опыта» [Щерба 1974: 25]. Иными словами, актуализируются лежащие за словом опыт, знания и переживания. А.Н. Леонтьев писал о «чувственной ткани сознания», утверждая, что у мира есть чувственная данность, иначе его не воспринять [Леонтьев 1975]. Н.И. Жинкин говорил о комплементарности сенсорики – чувственной составляющей – и интеллекта. Ещё раньше эта мысль была высказана Л.С. Выготским: «Существует динамическая смысловая система, представляющая собой единство аффективных и интеллектуальных процессов» [Выготский 1934: 12]. Из приведённых высказываний

очевидно, что речь идёт о нестабильной, изменяющейся системе, включающей функционирование не только рационального, но и эмоционально-оценочного компонента, либо уводящего в прошлый опыт воспринимающего слово / текст индивида, либо предваряющего возможное развитие «сценария». В последнем случае речь идёт о прогностической функции значения слова, которая «направляет встречное конструирование возможного развития обозначаемой словом ситуации на базе всего идентифицированного и синтезированного и при акцентировании внимания на том, что оказалось (или кажется) актуальным в текущий момент времени» [Залевская 2011: 42]. Наряду с прогностической функцией синтезирующая функция значения слова, обеспечивающая опору на множественные выводные знания, также позволяет выйти за пределы непосредственно данного. Сказанное выше отражено в спиралевидной модели идентификации слова и понимания текста, постулируемой А.А. Залевской: раскручивание спирали до определённой глубины способствует актуализации лежащих за словом знаний и переживаний и, соответственно, догадке о значении слова.

Итак, слово, предъявленное даже вне контекста, непременно актуализирует некоторую ситуацию, представление, фрагмент индивидуальной картины мира. Опора на энциклопедическое знание, знание о ситуации, а также включённость индивида в социальный и культурный контексты способствуют лексической догадке о значении, формированию эффекта эмерджентности.

Импульсом к актуализации представлений и ситуаций выступают опоры, или так называемые функциональные ориентиры, разного характера, универсальной классификации которых нет, что представляется вполне закономерным, принимая во внимание необходимость выделения также и специфичных для представителей отдельных лингвокультур стратегий и опор выхода на образ мира индивида. Тем не менее, мы

считаем необходимым привести классификацию опор согласно К. Хааструп [Haastруп 1987: 199]:

- внутриязыковые ключи, связанные с исследуемым словом (его фонологией, орфографией, морфологией, устойчивой сочетаемостью) или синтаксисом предложения;
- межъязыковые ключи по линии первого или какого-либо другого из известных языков, что может быть также связано с общим впечатлением о происхождении слова, т.е. речь идёт об интерферирующем воздействии других языков;
- контекстуальные ключи, включающие текст, отдельное слово из ближайшего контекста, ближайший контекст и знание о мире.

На данный момент существует огромное количество эмпирических данных, собранных как отечественными, так и зарубежными исследователями, подтверждающих весомость и ценность всех упомянутых типов опор. Чтобы понять, как функционируют *внутриязыковые* ключи, сигнализирующие о связях и отношениях между словами, достаточно упомянуть пример Л.В. Щербы *Глокая куздра...* или рассказы Л.С. Петрушевской «Пуськи Бятые» [Петрушевская 2003, Петрушевская [http](http://)], язык которых в большей или меньшей степени понятен любому носителю русского языка благодаря сохранению грамматических отношений. Начиная с 1990-х гг. целый ряд авторов, в том числе Игорь Холин, Константин Кедров, Елена Кацюба и др., используют в своём творчестве заумный язык (заумь) как литературный приём, заключающийся в полном или частичном отказе от всех или некоторых элементов естественного языка и замещении их другими элементами или конструкциями, по аналогии осмысленными как языковые.

Иллюстрацией функционирования *межъязыковых* опор служат примеры исследований на языке эсперанто, с недавних пор можно говорить и об искусственном языке европанто (проекте итальянца Д. Марани), состоящем из элементов национальных языков стран-участниц

Европейского сообщества и предназначенного для межнационального общения.

Индивид оперирует и *контекстуальными* «подсказками»: на этом уровне обнаруживается использование не только языкового знания, но и ассоциативного и ситуационного подходов, получивших широкое распространение в психолингвистике. Первый из них предполагает наличие «глубинной модели связей и отношений, которая складывается у человека через речь и мышление, лежит в основе «когнитивной организации» его многостороннего опыта и может быть обнаружена через анализ ассоциативных связей слова» [Залевская 2007: 191]. Ситуационный подход предполагает ориентацию в тексте за счёт уже имеющегося знания о мире, что обеспечивает выход на индивидуальный образ мира.

Как показывает анализ данных, полученных в ходе экспериментальных исследований, проведённых другими авторами, а также наше собственное экспериментальное исследование, все названные опоры функционируют не «в одиночку», а в комплексе, обеспечивая тем самым максимально верную догадку о значении слова. Тем не менее, актуальным представляется выяснение того, какие именно опоры оказываются доминирующими, ведущими в процессе идентификации незнакомого слова, возможно ли вообще их «ранжирование» по принципу «главные – второстепенные». Какие из них универсальны, какие – специфичны и определяются языком. Что помогает индивиду видеть эти опоры при восприятии текста / сообщения и возможно ли целенаправленное формирование навыков учёта опорных элементов. Здесь нами учитывались работы представителей Тверской психолингвистической школы, рассматривающих слово как достояние индивида; мы обратились к исследованиям, рассматривающим стратегии идентификации слов носителями языка [Тогоева 1988, 1989, 1999, 2000; Сазонова 1993, 1998, 1999, 2000а, 2000б; Летягина, Солдатов 1992; Солдатов 1995; Лачина 1993; Медведева 1998, 1999а, 1999б, 1999в, 2003;

Родионова 1994; Родионова 1997; Шумилина 1997]. Ответы на эти вопросы составят вклад в повышение эффективности обучения родному и иностранному языкам, в повышение уровня успешности взаимопонимания при общении. Кроме того, получаемые в ходе наблюдения и экспериментального исследования результаты активно применялись нами при обучении двуязычных детей русскому языку.

Гипотеза исследования предполагает постоянное взаимодействие разного рода стратегий и опор в ходе идентификации читаемого слова при особой роли метакогнитивных усилий (далее – метакомпонента) в ситуациях затруднений при установлении формы и значения идентифицируемого слова.

Объектом исследования выступает идентификация слова как условие / инструмент понимания текста.

Предметом исследования являются стратегии и опоры, функционирующие при идентификации читаемого слова.

Целью диссертационного исследования является разработка психолингвистической модели процесса идентификации читаемого незнакомого слова, отображающей взаимодействие стратегий и опор и работу метакомпонента.

В соответствии с общей целью диссертации в исследовании решаются следующие конкретные задачи:

- анализ научных публикаций по теме исследования с фокусированием на существующих моделях процесса идентификации незнакомого слова;
- отбор материала для исследования на основании поставленной цели и результатов анализа научной литературы;
- выделение различных аспектов процесса идентификации читаемого незнакомого слова, что в свою очередь предполагает:
 - а) определение основных характеристик процесса чтения;
 - б) оценку роли рефлексивной деятельности индивида при осуществлении догадки о значении незнакомого слова и, соответственно,

обзор имеющейся литературы о значении метакогнитивных и метаязыковых способностей воспринимающего это слово индивида;

- организация и проведение многоэтапного экспериментального исследования процесса идентификации незнакомого слова изолированно и в контексте;
- осуществление сопоставительного анализа результатов, полученных на разных этапах исследования, с последующим выделением системы приоритетов в зависимости от характера заданий и условий эксперимента;
- выявление стратегий, схем действий и опорных элементов, к которым прибегли реципиенты;
- проведение вертикального и горизонтального анализа полученных результатов с последующим построением модели процесса идентификации незнакомого слова.

В качестве методов исследования использовались теоретический анализ интегративного типа, методы наблюдения, сравнения и синтеза, набор экспериментальных процедур (2009–2014 гг.), отвечающих целям исследования, метод количественной и качественной обработки экспериментальных данных с последующим сопоставительным анализом результатов всех этапов эксперимента, метод моделирования, обобщение теоретических и экспериментальных данных.

Научная новизна работы определяется фокусированием на метакомпоненте процесса идентификации слова и вариативностью экспериментальных материалов, способов их презентации, а также особенностей испытуемых.

Теоретическая значимость исследования состоит в обосновании роли метакомпонента и разностороннем описании его характеристик как инструмента, посредством которого вырабатываются навыки учёта опорных элементов при идентификации слова.

Практическая значимость исследования определяется важностью целенаправленного формирования метакомпонента процесса

идентификации слова, акцентирующего внимание на опорных элементах и признаках языковых явлений, которые позволяют строить догадку о значении незнакомого читаемого слова. Таким образом, результаты исследования могут составить вклад в повышение эффективности обучения родному и иностранному языкам, а также уровня успешности взаимопонимания при общении.

В результате проведённого исследования сформулированы и выносятся на защиту следующие положения.

1. Процесс идентификации слова является многоуровневым и характеризуется динамичностью.

2. Стратегии и опоры разного характера (как языковые, так и неязыковые) взаимодействуют при идентификации значения слова и понимании сообщения / текста: языковые (структурные) опоры обеспечивают доступ к признакам именуемых сущностей (объектов, действий, состояний и т.д.).

3. При идентификации незнакомого слова особую роль играет рефлексивный компонент выполняемой деятельности – метакомпонент.

4. Целенаправленное формирование базовых стратегий и структурных опор, способствующих успешной идентификации слова, должно осуществляться при обучении как родному, так и второму / иностранному языку, что необходимо для повышения эффективности понимания текста и взаимопонимания при общении.

Цели и задачи определили структуру работы: помимо введения, текст диссертации состоит из трёх глав, заключения и списка литературы.

Первая глава ориентирована на рассмотрение вопросов теории идентификации слова, обобщение теоретических данных с целью разработки психолингвистической трактовки процесса идентификации слова как достояния индивида. Здесь же рассматривается чтение как основа процесса идентификации, в связи с чем затрагивается проблема восприятия физических характеристик слова (сенсорное восприятие) и

связанных с ней особенностей процесса чтения. Вторая глава посвящена описанию метаязыковых способностей, особенностей их функционирования и их роли при осуществлении догадки о значении незнакомого элемента (когнитивный аспект). В третьей главе описано проведённое нами многоэтапное экспериментальное исследование, обобщаются теоретические и эмпирические данные, предпринимается попытка построения модели процесса идентификации незнакомого слова на основе полученных данных. В заключении подводятся итоги проведённого исследования.

Глава 1. ПОНЯТИЕ ИДЕНТИФИКАЦИИ СЛОВА И ЧТЕНИЕ КАК ЕГО ОСНОВА

1.1. Различные трактовки понятия идентификации

Ключевым для нашей работы является понятие *идентификации*, вследствие чего мы считаем необходимым подробнее остановиться на рассмотрении различных подходов к его определению в отечественной и зарубежной науке, уделяя особое внимание его трактовке в социогуманитарных науках, в частности в психологии. Изначальная трактовка понятия «идентификация» базируется на значении латинского слова *identifico* (отождествляю) с этимологическим корнем *iden*, обозначающим что-то, что остаётся неизменным достаточно долгий промежуток времени. Само понятие пришло в науку из математической теории систем: Л. Эйлер предложил использовать его в XVIII веке в математическом анализе сложных числовых рядов, что предполагает выбор определённых стимулов, предъявление их системе и регистрацию реакции системы на тождественные стимулы.

Далее понятие идентификации стало активно использоваться в психофизиологии для осмысления и описания различных сенсорных систем. При этом термин понимается как процесс сопоставления одного объекта с другим на основании какого-либо признака / свойства, что ведёт к установлению их сходства / различия.

В философии понятие идентификации зарождается в ходе разработки традиционных диалектических единств: тождество / различие (Аристотель, Декарт, Ж. Деррида, Ф. Шеллинг и др.), идентичность / самость (М. Хайдеггер, П. Рикёр и др.), категории Свой-Чужой (М. Бахтин, Г. Плеханов, Л. Фейербах) и др.

Итак, во главе угла оказывается процесс сопоставления определённых признаков, свойств объектов и установления принадлежности их к одному или различным классам. Стоит оговорить,

однако, что в логике имеют место другие производные существительные от латинского *identificare* – идентичность и латинского *identitatis* – тождество. Идея трактовки понятий *идентичность* и *идентификация* оказалась близка и некоторым современным философам: О.Н. Просвирина и М.А. Павлович описывают идентичность как интроспективное поведение человека, направленность на себя, а идентификацию – как определение человека «вширь», направленность на нечто другое, или «рефлексию-в-другое» [Павлович, Просвирина 2004: 166] . Последнее свидетельствует о принципиальной важности объекта-эталона, таким образом, процесс идентификации в философии приобретает аксиологический аспект своего рассмотрения [Левашкина 2013: 209].

В социологии в последнее время отдельно выделяют социокультурную идентификацию, представляющую собой осознание и переживание своей принадлежности к той или иной социальной общности со свойственными ей социальными характеристиками.

В психологии существуют как минимум три направления исследования проблемы идентификации – идентификация как базисное явление в процессе социализации и персонификации личности, идентификация с позиций общественной психологии, идентификация в комплексе с её мотивационным компонентом [Левашкина 2010: 73] – описание которых не входит в задачи нашей работы; отметим лишь, что лейтмотивом здесь может стать её интерпретация как основного механизма освоения социального опыта [Левашкина 2013: 211]. Итак, с психологических позиций идентификация рассматривается как процесс самоотождествления, формирования идентичности, предполагающий комплексную работу ряда психических процессов.

Проведённый обзор показывает, что понятие идентификации носит междисциплинарный характер, ни один из подходов нельзя считать общенаучным и основополагающим. На наш взгляд, А.О. Левашкина совершенно справедливо замечает: «... синтез достижений различных

подходов, а также выявление, определение и описание единого ядра в исследовании феномена идентификации становятся всё более актуальным направлением исследовательской деятельности» [Левашкина 2013: 211]. В нашей работе мы также стоим на позиции интегративного подхода к вопросам идентификации, не ограничивая себя лишь языковой областью.

Видя это «единое ядро» в сопоставлении, определим идентификацию как признание тождественности, опознание: «Акт идентификации устанавливает тождество объекта самому себе путём сопоставления свойств, признаков, фактов и т.п., данных в непосредственном наблюдении или поступающих по каналам информации, со сведениями или впечатлениями, вытекающими из прошлого опыта» [Арутюнова 1998: 11]. При этом непосредственная информация, представленная физической реальностью, поступает через сенсорные регистры, воздействуя на органы чувств. В этой связи М.С. Шехтер говорит об опознавании букв и буквосочетаний, рассматривая его одним из начальных этапов идентификации слова: воспринимаемые буквосочетания сравниваются с хранящимся в долговременной памяти закодированным эталоном [Шехтер 1967], на основе чего осуществляется выбор – принятие решения в пользу максимально соответствующего стимулу кода. Выбор предопределяется объединением, синтезом всей стимульной информации, рассматриваемой как в семантическом, так и в пространственно-временном контексте. Такой подход к восприятию и обработке информации представлен когнитивными теориями конструктивного восприятия [Асмолов 2002; Bruner, 1957, 1961; Gregory, 1980; Rock, 1983], базирующегося на идее множественности источников выбора: сенсорные данные, извлекаемые из долговременной памяти знания, выводные и знания контекста, предшествующий опыт и др. Согласно конструктивистам, все эти знания ассимилируются нами на подсознательном уровне, порождая определённый перцепт.

Полярную позицию занимает так называемый экологический подход Дж. Гибсона [Gibson 1950, 1966, 1979; Goldstein 1980, 1981], отдающий

единственно первостепенное значение информации, получаемой из сенсорного контекста, следовательно, находящейся в самом стимуле. Когнитивные же процессы более высокого порядка и предшествующий опыт оказываются необязательными для осуществления идентификации. Такое понимание процесса восприятия (прямое восприятие) значительно сужает поле действия, ограничивая индивида в принятии решения, поскольку исключает действие пространственно-временных отношений среды и возможность антиципации получаемой информации. При таком подходе восприятие предстаёт статичным, неживым. Конструктивисты же рассматривают восприятие как процесс, как некий континуум, берущий начало в пространственно-временных и семантических системах отсчёта, и имеющий целью построение / конструирование (как и предполагает само название) некоего образа. Теперь фокус внимания смещается на проблему организации, непрерывной репрезентации и использования информации, отражённой в информационном подходе, описывающем путь информации от стимулов к реакциям. Как правило, этот путь представлен алгоритмически – задаётся логическая последовательность процессов, начинающаяся с восприятия физических (зрительных и/или акустических) характеристик стимула, включающая возможные варианты его декодирования и этапы выбора ответа. Всё это осуществляется посредством определённых правил и операций. Тем не менее, не стоит забывать, что объективная реальность живёт своей собственной жизнью, не подчиняющейся «законам» информационного подхода, стремящегося «подогнать» её под свои правила. Плюс же информационного подхода заключается в представлении сложных процессов как суммы более простых; процесс восприятия представлен как поступательное движение от простых к более сложным структурам.

Все рассмотренные подходы сведены в представленную ниже таблицу (см. табл. 1.1).

Таблица 1.1

Подход к процессу восприятия	Недостатки
Когнитивный (конструктивное восприятие)	Недооценка важности сенсорных данных, ведущая к неэффективному восприятию.
Экологический (прямое восприятие)	Игнорирование когнитивных процессов более высокого порядка и предшествующего опыта индивида.
Информационный	Наложение определённых рамок на психологические и психолингвистические исследования вследствие чрезмерного упорядочивания / структурирования объективной реальности.

Не способные «поодиночке» привести к максимально верному результату, в комплексе когнитивная, экологическая и информационная парадигмы позволяют рассматривать восприятие как некий континуум, предполагающий антиципацию, получение, структурирование информации, а также действие когнитивных процессов разных уровней абстракции и осознаваемости (см. рис. 1.1). Всё это предполагает множественность используемых стратегий, в [Hawkins 1999] говорится о зависимости применения той или иной стратегии от строя языка и опыта слушающего, активно структурирующего речевую перцепцию. В результате порождается перцептивный образ / гештальт, о чём говорится в работе [Величковский и др. 1989]. Полученный образ является результатом взаимовлияния культуры, психофизиологии, мышления, языка и сознания, т.е. результатом когнитивно-дискурсивной деятельности. В этом случае слово предстаёт как носитель всей информации о многоуровневой системе взаимодействий, которая, однако, не характеризуется принципом иерархичности, а организована гетерархично, поскольку мы не знаем, по какому каналу начнётся первичная обработка информации, а также в каком направлении она развернётся (пространственно-временная ось); кроме того, не исключена и параллельность обработки информации, получаемой по разномодальным каналам. С этой позиции мы можем говорить о динамическом характере функционирования слова в сознании индивида, соответствующем спиралевидной модели развития значения слова [Рогожникова 1981, 1988].

Интегративный подход, предполагающий множественность источников информации и «отказ от поиска какой-то единственной процедуры доступа к словарю» [Венцов, Касевич 1994: 44-45; Чугаева 2009: 8; Шахбагова 1992; Ягунова 2008] определяется вариативностью как общим свойством языковой системы [Семенюк 1965; Солнцев 1984; Торсуев 1977].



Рис. 1.1

Неслучайно мы представляем на рисунке восприятие как часовой механизм, ведь, во-первых, это отражает участие *предшествующего* опыта индивида, а также *прогнозирование* им ситуации в процессе восприятия и идентификации слова, во-вторых, рисунок показывает, что сбой работы хотя бы одного элемента ведёт к прекращению функционирования всего механизма (затруднения реципиентов, обращение к метаспособностям, отказ от реакции), что потребует повторного «завода» механизма, установления новой «точки отсчёта».

Говоря об экологическом компоненте, нельзя не отметить, что в основе восприятия письменно представленного стимула всегда лежит чтение как

визуальное восприятие, распознавание графического образа слова, которое определяется биологическими характеристиками реципиента (человека как представителя вида). Когнитивный же компонент требует участия *рацио-составляющей* поведения индивида, что предполагает включение психологического компонента в процесс восприятия, следовательно, чтения. Учитывая сказанное выше, мы не можем обойти вниманием проблему чтения как нейропсихолингвистического процесса, чему и будет посвящён следующий параграф.

Резюмируя, нельзя не отметить междисциплинарный и внесубъективный характер понятия идентификации, нашедший отражение в лингвистических и психолингвистических исследованиях восприятия речи.

1.2. Чтение как основа процесса идентификации слова

Первостепенной задачей любого коммуникативного акта, будь то восприятие или продуцирование речи, является понимание смысла. В данном параграфе мы подробнее остановимся на проблеме визуального восприятия текста (сенсорная парадигма), т.е. на особенностях восприятия физических характеристик слов / текста, за которыми скрывается целый ряд ассоциаций, выводящих на индивидуальную картину мира. Удивительно, что при этом чтение занимает считанные секунды: «Организуя эти стимулы так, чтобы получились буквы и слова, читающий может затем извлечь из своей памяти значение. Весь этот процесс занимает долю секунды, и он просто поразителен, если учесть, сколько в нём участвует нейроанатомических и когнитивных схем» [Солсо 2006: 26]. Под «стимулами» здесь имеется в виду «набор линий и кривых». Ключевыми в приведённой цитате, на наш взгляд, являются слова *нейроанатомический* и *когнитивный* (когнитивная парадигма), поскольку именно они описывают, соответственно, человека как представителя вида и указывают на *рацио-составляющую* его поведения, речемыслительной деятельности. Хотя здесь нужно оговорить, что в

литературе нет однозначного понимания термина «когнитивный». Если мы условимся на сведения его исключительно к познавательным процессам, то проигнорирован будет весомый эмоциональный компонент: как отмечалось ранее, слово постулируется и переживается как живое знание. В связи с этим мы будем придерживаться взгляда Тверской психолингвистической школы, т.е. рассматривать когнитивный компонент не иначе как в триединстве перцептивно-когнитивно-аффективного [Залевская 2007, 2011]. Понимаемое в таком ключе, «вероятно, достаточно скоро слово *когнитивный* может стать исчерпывающей характеристикой процесса чтения» [Коршунов 2012: 14].

В «Когнитивной психологии» Р. Солсо предлагает схему предполагаемых этапов опознания слов, базирующуюся на «законах» чтения (см. рис. 1.2). Горизонтальными стрелками показано направление последовательности действий, вертикальными – воздействие качества стимула и контекста. Итак, первым этапом является операция кодирования, во время которой создаётся внутренняя репрезентация; после кодирования буквенный ряд проверяется лексической памятью индивида: не встречаются ли такие элементы (морфемы, слова) среди запомненных ранее (временная система отсчёта). В зависимости от результатов сопоставления (сопоставление / отождествление как ядро процесса идентификации) принимается решение. В случае «нет» осуществляется повторная попытка идентификации («завод»).

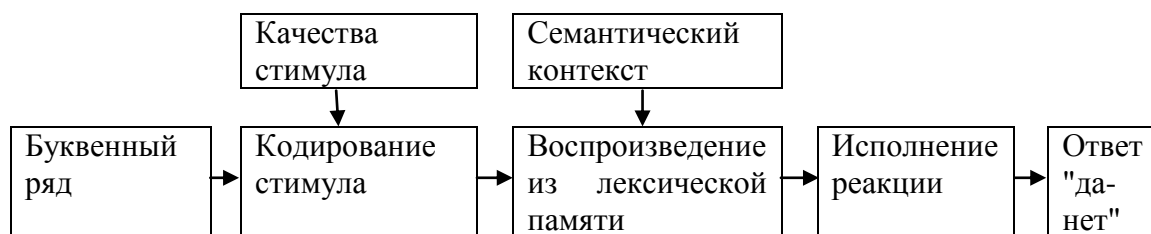


Рис. 1.2

В структуре процесса чтения традиционно выделяют звуковую и смысловую составляющие (план выражения, предполагающий акустические характеристики слова, его фонемный / морфемный состав и т.д., и план

содержания, к которому относят степень многозначности, осознаваемости внутренней формы слова и т.д.) и дополняющую их графическую сторону языка, предполагающую зрительный анализ. А восприятие письменной речи, как известно, подчиняется общим закономерностям зрительного восприятия. Именно поэтому для того чтобы выяснить, по какому направлению разворачивается вектор распознавания незнакомого слова, необходимо остановиться на рассмотрении чтения как совокупности биологического (объясняющего работу зрительной и нервной системы), психологического (описывающего содержание и последовательность умственных процессов) и языкового (предполагающего всё, что «закодировано» в графическом материале) процессов. Итак, опираясь на сказанное выше, мы вполне справедливым считаем взгляд Д.С. Коршунова, согласно которому чтение позиционируется как нейропсихолингвистический процесс, лежащий в основе опознания незнакомых элементов и влияющий на восприятие и идентификацию слов родного и иностранного языков [Коршунов 2012: 14]. Организованы ли все упомянутые факторы иерархически, что подразумевает градуальное, пошаговое включение каждого из них в процесс чтения, а, следовательно, и опознания слова, или имеет место их комплексное, параллельное включение в перцептивный процесс? В.Н. Каптелинин считает: «При восприятии слова семантическая идентификация осуществляется дважды – приблизительное распознавание смысла происходит на основании чисто зрительного анализа, причём параллельно разворачивается автоматический, но относительно медленный процесс графемно-фонемной трансформации, по завершении которого происходит вторичное, более точное распознавание значения слова» [Каптелинин 1983: 150]. А.С. Штерн полагает, что «... нет такого признака, с которого всегда бы начиналось опознание; «использование» оперативных единиц происходит одновременно» [Штерн 1992: 191], а это отвечает имеющимся интерактивным подходам к процессу чтения. С целью попытки ответить на

поставленные вопросы рассмотрим имеющиеся основные модели чтения, каждая из которых отражает три выделенные ипостаси (биологическую, психологическую, языковую), но в разной мере.

1.3. Модели чтения и их роль в процессе идентификации слова

1.3.1. Логогенные модели

Логогенная модель Дж. Мортонa, претерпевшая ряд модификаций, является предтечей большинства современных моделей чтения. На основе изученного материала мы представляем рисунок, отражающий первоначальный вариант рассматриваемой модели (см. рис. 1.3).

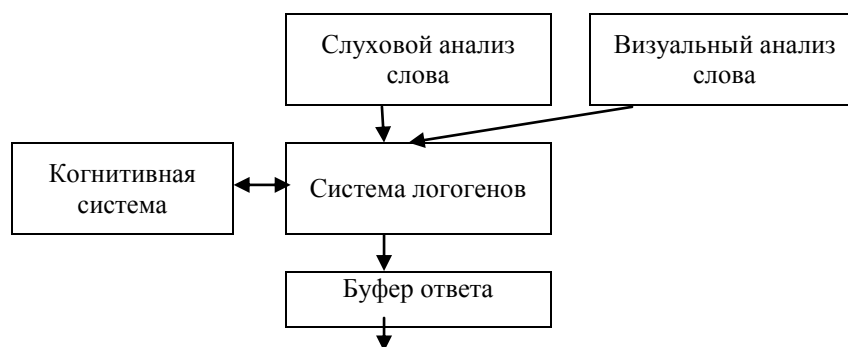


Рис. 1.3

Центральным понятием модели является логоген – устройство с пороговым механизмом активации (*activated threshold*), вобравшее в себя информацию о слове, получаемую от зрительных и акустических анализаторов, что характеризует чтение как биологический процесс. Соответствующая данному слову информация концентрируется в логогене до достижения определённого порога, после чего он получает доступ к когнитивной системе / значению слова, что предполагает «подключение» психологического и языкового компонентов. Понятие «буфер», заимствованное из компьютерной терминологии, рассматривается как область памяти, предназначенная

для временного хранения промежуточных данных, а именно, фонологического кода, артикулируемого в звучащую речь или графические символы. Нужно отметить, что на рисунке представлена оригинальная, немодифицированная по мере накопления экспериментальных данных схема [Morton 1980: 117–133].

К категории логогенных относят следующие модели.

А. Interactive Activation Model / MR81 (модель интерактивной активации), авторами которой являются Дж. Макклелланд и Д. Румелхарт. Модель включает три слоя, как и большинство коннекционистских моделей: вход, промежуточный слой, выход. Зрительный вход обеспечивает доступ к уровню линий и черт, т.е. детекторам визуальных признаков, с которых и начинается обработка информации, выходному слою соответствует буквенный уровень, промежуточному – уровень слов, что и объясняет эффект превосходства слова при восприятии написанного: опознание букв в словах осуществляется успешнее, чем изолированных букв, что способствует постепенному формированию лексичности. Согласно [Cattell 1986], понятие лексичности носит градуальный характер, что объясняет эффекты перемещённых букв и относительного положения, о которых речь пойдёт чуть позже. Связи между уровнем линий и черт и уровнем букв являются либо возбуждающими, либо тормозящими. Во втором случае активация от «лидирующей» буквы направляется к «словам-конкурентам», за счёт чего ускоряется процесс опознавания. Как только узлы слов активируются, они посылают тормозящую активацию всем другим словам и узлам всех других букв, содержащих аналогичные элементы. Недостаток рассматриваемой модели заключается в возможности обработки ею только четырёхбуквенных английских слов; описанная операция справедлива и для букв на второй, третьей и четвертой позициях.

Б. Distributed, Developmental Model of Word Recognition and Naming / SM89 (распределённая обучающаяся модель опознавания и чтения слов),

разработанная Дж. Макклелландом в соавторстве с М. Сейденбергом, также является трёхслойной моделью: входные орфографические элементы, скрытые элементы и выходные фонологические элементы. Принципиальное отличие этой модели от постулируемой Дж. Мортонем логогенной модели состоит в отсутствии элементов (морфем и/или слов) с наличием лексическим статусом: в этом смысле не проводится разграничение по принципу «слова – неслова». Орфографическое и фонологическое кодирование базируется на буквенных триплетах (для *take* - *_ta, tak, ake, ke_*) в отличие от описанной выше модели интерактивной активации, где значимой оказывается позиция элемента в слове. Для каждой возможной комбинации трёх знаков введён свой вычислительный код. Несмотря на изначальное основное предназначение данной модели – принятие лексического решения – недостаток её заключается в низких результатах при идентификации неслов и псевдослов. Однако модель подтвердила (в чём её преимущество): единого вычислительного процесса, трансформирующего орфографические признаки в фонологические, достаточно для чтения обычных слов и исключений [Seidenberg, McClelland 1989] (см. также [Seidenberg, Plaut 2006]).

В. PMSP96 (название определено авторским коллективом) – модификация распределённой модели, направленная на исправление имеющихся недостатков: теперь основополагающим является не принцип триплетов, а слоговая репрезентация (CVC), позволяющая использовать модель для работы с многосложными словами; возможным оказалось чтение как обычных, так и псевдослов. Тем не менее, в модели отсутствует семантический компонент, что делает её непригодной для осуществления лексического решения.

Итак, логогенные модели – это коннекционистские односистемные модели, поскольку произношение и чтение слова формируется на основе правил графемно-фонемных соответствий. Иначе работают двусистемные

модели, предполагающие два пути восприятия слов, о чем пойдет речь в следующем параграфе.

1.3.2. Двусистемная каскадная модель

визуального опознавания слов и чтения вслух

Для визуального опознавания и прочтения слова необходима фонологическая информация, формирование которой осуществляется двумя альтернативными путями [Patterson 1982: 78]: либо путём обращения к долговременной памяти с последующим извлечением готового произношения знакомого слова, рассматриваемого как паттерн (*извлекаемая фонология / retrieved phonology*), что нередко используется на занятиях по иностранному языку (далее – ИЯ) с целью формирования компетенции чтения на ИЯ, либо посредством использования определённых правил для конструирования произношения для незнакомого слова (*конструируемая фонология / assembled phonology*). В первом случае речь идёт о *лексическом* пути, когда слову приписывается готовое произношение, что характерно для частотных слов, во втором случае – о *сублексическом* пути, предполагающем использование правил графемно-фонемных соответствий. Подобный подход отражён в двусистемной каскадной модели визуального опознавания слов и чтения вслух (Dual Route Cascaded Model of Visual Word Recognition and Reading Aloud – DRC), разработанной М. Колтхартом [Coltheart 2001: 209] (см. рис. 1.4).

Название модели (каскадная) оправдывает её основной принцип: при восприятии предполагается беспрепятственное распространение даже малейшей активации без достижения определённого порога (как в логогенных моделях, о которых речь шла выше); обработка получаемой информации идёт по семантическому, лексическому путям и пути графемно-фонемных соответствий. Активация детектора буквы на определённой

позиции посылает возбуждение всем словам *орфографического лексикона*, содержащего данную букву в соответствующей позиции, и торможение всем другим словам. Орфографический лексикон включает односложные английские слова, каждое из которых связано с соответствующей единицей *фонологического лексикона*, который содержит меньше элементов, что свидетельствует об одинаковом чтении некоторых слов несмотря на различное написание (гетерографичные омофоны – *two / too, week / weak, wood / would, wait / weight* и др.), меньше слов, читающихся по-разному при одинаковом написании (гетерофонных омографов – *lead [led] / lead [li:d], desert ['dezət] / desert [de'zə:t]*). Система графемно-фонемных правил обрабатывает буквы (*блок букв*) последовательно с некоторой задержкой, чтобы не опережать обработку по лексическому пути.

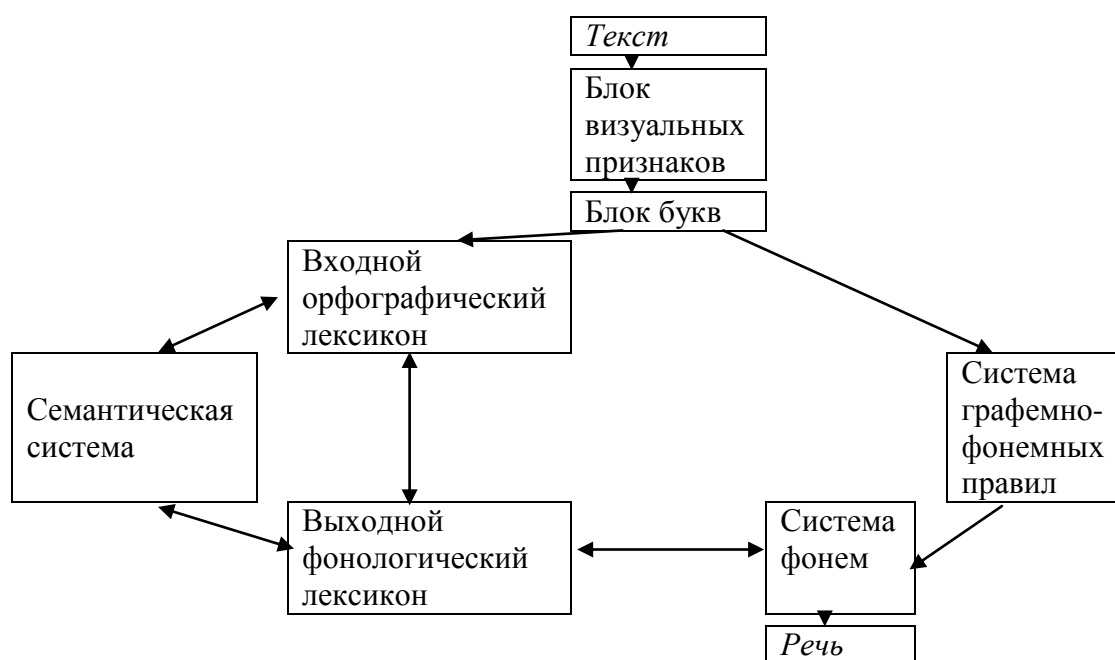


Рис. 1.4

Выводы по главе 1

Рассмотренные модели могут объяснить механизмы чтения и опознавания слов и на родном языке (далее – РЯ), и на ИЯ, объяснить, что побуждает нас

отождествлять *industrious* с *industrial*, *Beijing* – с *Belgium*, *famous* – с *family*, *heavy* – с *healthy* (примеры из практики) на основе восприятия блоков букв / буквенных триплетов и приписывать словам ошибочные значения. Приведённые примеры побуждают нас вернуться к проблеме лексичности, а именно – к её градуальному характеру; считается, что для русского языка значимый уровень лексичности определяется четырёхбуквенными сочетаниями, именно поэтому имеют место эффекты перемещённых букв и взаимного положения: вполне возможно прочесть текст и понять его смысл, даже если буквы представлены в неверной последовательности. Эмпирические данные, в том числе результаты проведённых в рамках нашего исследования экспериментов, свидетельствуют, что индивид, как правило, «хватается» за начало и/или конец слова (см. подробнее главу 3): **EXCISE** – *exercise, excel, excuse, ex*; **SLIMNASTICS** – *gymnastics, aerobics*; **PARAKITING** – *parachuting, парашлан, кайтинг* и др. Одна только эта стратегия демонстрирует комплексное функционирование всех трёх аспектов сложного и многогранного процесса чтения при восприятии стимула: во-первых, имело место визуальное восприятие (сенсорный канал), послужившее импульсом к дальнейшей обработке, во-вторых, в языковой памяти были «отысканы» выделенные группы букв с присущими ими значениями (пространственно-временная и семантическая системы отсчёта), в-третьих, осуществлено это было посредством установления ассоциативных связей, группировки и ряда других умственных и психических процессов, которых требовала ситуация (когнитивные процессы).

Резюмируя, отметим, что лексический доступ к слову осуществляется на основе различных параметров, среди которых чтение как сложный процесс, вбирающий в себя биологическую, психологическую и лингвистическую составляющие, занимает не последнее место. Неизвестно, однако, насколько рассмотренные модели, имеющие как преимущества, так и недостатки (отмеченные выше) отражают интерферирующее воздействие языков друг на друга (насколько взаимосвязаны графемно-фонемные соответствия разных языков), почему имеют место следующие ошибочные догадки: *strange-looking* –

страшный, *raisins* – *резиденция*, *pear* – *персик*, *naughty* – *ночной*, *clock* – *клок*, *шерсть* и т.д., что затрагивает обширную тему принципов организации внутреннего лексикона человека и оставляет диапазон для дальнейших исследований. Кроме того, постулируемый принцип единства биологического, психологического и языкового в процессе чтения как сложного явления не в полной мере отражён в рассмотренных моделях: доминирующими оказываются биологическая и языковая стороны, психологический же элемент, предполагающий единство слова у индивида с эмоционально-оценочным фоном (когнитивная составляющая), уходит на второй план, что не коррелирует с идеей рассмотрения слова как достояния человека, господствующей в современной психолингвистике, и требует более комплексного подхода к рассмотрению проблемы чтения и связанного с ней осуществления лексического доступа. Иными словами, процесс идентификации слова выходит далеко за восприятие исключительно физических / *сенсорных* характеристик [Seidenberg, Plaut 2006], на которых и сфокусированы рассмотренные выше модели, о чём свидетельствует рефлексивная функция значения слова (*когнитивная* составляющая описанного нами выше механизма), которой посвящена следующая глава нашей работы.

Глава 2. МЕТАКОМПОНЕНТ В ПРОЦЕССЕ ИДЕНТИФИКАЦИИ СЛОВА

2.1. Общие положения

Эта глава посвящена рассмотрению проблемы метакогнитивных и метаязыковых знаний и операций, в силу своей необходимости активно участвующих в процессе опознания незнакомого элемента в случаях коммуникативных неудач и языкового анализа, см. примеры:

What is “classmates” in university? (Студент имел в виду *groupmates, fellow students*).

... to make a ... if you want to marry... (Искомым было слово *proposal*)

“Inspiring” связано со “spirit”?

“Mutual” is like “mature”...

Так *“different”* разный... *my work is difficult.*

What is “divorce”? – *I don’t know, maybe “диверсия”.*

Им... “scholarships” ... это какие-то корабли?

“Replica” ... так и просится “высказывание” (ср. русск. реплика).

We can see the course of euro and dollar... (ср. русск. курс евро / доллара).

Как показывают приведённые выше примеры, наблюдения и педагогическая практика, именно метакомпонент процесса декодирования сообщения отражает эвристический поиск верного значения языковой единицы, способствует пересмотру начальных гипотез о значении слова, содержании сообщения, ведь ментальная активность признаётся неотъемлемой частью рассуждения, понимания, принятия решений [Ришар 1998]. Это соответствует рефлексивной функции значения слова, обеспечивающей выведение на «табло сознания» тех или иных аспектов формы или значения» [Залевская 2011: 42]. Здесь представляется необходимым подробнее остановиться на самом понятии *метаязыковой* и условиться, какой термин – изученная литература свидетельствует об

отсутствии ясности в этом вопросе – будет использоваться для обозначения процесса размышления над языком и описания рефлексивной языковой деятельности. Изученные источники на немецком языке предлагают несколько вариантов обозначения данного рефлексивного процесса, сведённых нами в таблицу (см. табл. 2.1).

Таблица 2.1

Обозначение	Авторы	Предполагаемый перевод
Metasprachliches Wissen	Schöler 1987, Dalbert/Schöler 1989	Метаязыковое знание
Sprachbewusstsein / Metasprachliches Bewusstsein	Böhme-Dürr 1987, Neuland 1992, Wilgermein 1991	Языковая сознательность / осведомленность
Sprachbewusstheit	Januschek/Paprotte/Rohde 1981, Oomen-Welke 1997, Schmid-Barkow 1999	Языковое осознание
Metasprachliche / metalinguistische Fähigkeiten	Kreuz 2000, List 1992, Reber 2003, Wehr 1994, 2001	Метаязыковые способности

Особую сложность представляют понятия *Sprachbewusstsein* и *Sprachbewusstheit*, рассматриваемые одними учеными как вполне равноценные и взаимозаменяемые, поскольку оба описывают способности «думать над языком», другими – как принципиально разные в силу учёта социального аспекта / контекста первым [Stroh 1993], автор определяет *Sprachbewusstsein* как «... das Wissen ... eine bestimmte Sprache zu sprechen, das Wissen um ihre korrekte grammatikalische und soziale Verwendung und das Verfügen über Einstellungen und Bewertungen bezüglich Sprache». *Sprachbewusstheit* относится преимущественно к описанию метаязыкового поведения детьми [Gornik 1989]. Такое разграничение определило предполагаемый перевод *Sprachbewusstsein* – *Sprachbewusstheit* как *языковая осведомленность* – *языковое осознание* соответственно, ведь позиционирование себя как участника социально-культурного контекста есть ни что иное как результат, продукт воспитания. Говоря о детском восприятии мира, мы не можем говорить о продукте воспитания в такой же

степени, как в случае со взрослым, здесь речь идёт о процессе формирования языковой личности, неком континууме. Мы считаем, что метакомпонент в любом случае не исключает социально-культурного контекста; согласно А.А. Залевской, смысл возникает на пересечении трёх осей: индивид (личность), физический мир (естественная среда), социальный мир (культура). В нашей работе условимся оперировать понятием «метаязыковые способности», описывающим рефлексивное языковое поведение, проявляющееся в применении механизмов контроля, управления и самокоррекции. Э. Бялисток говорит о «контролирующем внимании» (*die kontrollierte Aufmerksamkeit*) индивида к воспринимаемому сообщению, способствующем своевременному применению требуемого языкового аналитического знания [Bialystok 1991].

Приведём примеры определения метаязыковых способностей разными авторами:

- The ability to make language forms opaque... [Cazden 1974: 29];
- Die Sensibilität gegenüber den Struktureinheiten eigener Sprache [Budde 2001];
- Die Fähigkeit, die Form und den Inhalt der Sprache voneinander zu trennen [Schöler 1987];
- The ability to attend and reflect upon the properties of language [Galambos, Hakuta K., 1988: 41];
- Das Vermögen, über die Strukturen und Funktionen von Sprache zu reflektieren [Wehr 1994];
- Das Vermögen, über die Strukturen und Funktionen von Sprache zu reflektieren [Kirschhock 2004: 84] .

Все они, по сути, отражают рефлексивную составляющую метакомпонента и указывают на чувствительность / восприимчивость индивида к элементам языка. С целью лучшего понимания принципа функционирования абстрактного конструкта «метаязык» необходимо

детальнее рассмотреть различные компоненты метаязыкового развития и описывающие этот процесс существующие модели.

2.2. Принципы и модели функционирования метаязыковых способностей

Рассмотрению различных концепций метаязыкового развития служит идея, высказанная [Schöler 1986]: формирование метаязыковой компетенции находится в прямой зависимости от когнитивного развития. Наряду с ней выделяют гипотезу Э. Бялисток об опоре метаязыкового развития как на языковое, так и на когнитивное развитие в целом, которая легла в основу предложенной автором двукомпонентной модели метаязыкового развития [Bialystok 1985, 1986]. Эту гипотезу поддерживает и Дж. Гомберт, однако, несколько модифицируя предложенную Э. Бялисток модель и дополняя её третьим и четвёртым компонентами [Gombert 1992]. Нельзя не упомянуть взгляды М. Валера на обсуждаемый вопрос и выдвинутую им трёхкомпонентную модель метаязыкового развития: формирование и принцип функционирования метаязыковых способностей обусловлены изменениями в языковом поведении индивида [Waller http]. Изученный материал систематизирован в рис. 2.1 (А), (Б), (В).

2.2.1. Взаимосвязь между метакогнитивными и метаязыковыми способностями

В [Schöler 1986] постулируется подтверждённая исследованием автора гипотеза [Dalbert, Schöler 1991], согласно которой предпосылкой развития метаязыковых способностей являются когнитивные способности «децентрирования» (*Dezentrierung*) и «реверсивности» (*Reversibilität*), развивающиеся в возрасте 5–8 лет. На этой стадии развития активно формируются механизмы оперирования процессом аналитической

обработки воспринимаемой информации, способствующие постепенному формированию способности структурно и аналитически «наблюдать» за языком и пропускать смысл сообщения через себя. Работа с детьми, страдающими аграмматизмом, выявила, что дети узнавали больше ошибок, чем они могли исправить, а осознание собственных ошибок – несомненный индикатор метаязыкового знания. Актуальность проведённого исследования обусловлена его вкладом в методику обучения языку: недостатки языкового знания / аграмматизм могут быть преодолены посредством систематического педагогического (со стороны преподавателя) содействия развитию метаязыкового знания.

Согласно этой когнитивистской концепции, фундаментом формирования метаязыковой компетенции является метакогнитивный компонент развития, при этом все формы манипулирования языком обусловлены ситуацией / контекстом в широком смысле и являются выражением имплицитного «постижения» сообщения.

Кроме того, Schöler разграничивает два типа аналитического языкового знания – имплицитное и эксплицитное, которые приравниваются им процедуральному и декларативному знанию соответственно. Первое служит исключительно описанию процессов порождения и восприятия сообщения, в то время как второе открывает доступ к метакогнитивным операциям. Для того чтобы понять, каким образом это происходит, в этой главе мы попытаемся, насколько это возможно, последовательно рассмотреть существующие модели метаязыкового развития, базирующиеся на рассмотренной выше идее.

2.2.2. Двухкомпонентная модель

метаязыкового развития Э. Бялисток

Э. Бялисток [Bialystok 1986] разработала модель, определяющую формирование метаязыковой компетенции посредством двух компонентов

– анализа языкового знания (*analysis of linguistic knowledge*) и контроля за языковой обработкой (*control of linguistic processing*). Согласно автору, формирование и развитие метаязыковых способностей являются непосредственным отражением как языкового, так и когнитивного развития.

Первый компонент – аналитический – определяется как отвечающий за экспликацию изначально имплицитных и/или интуитивных репрезентаций [Bialystok 1986: 499], которые проходят три ступени трансформации, выявленные Э. Бялисток [Bialystok 1993]:

- *концептуальные репрезентации* формируются на начальных стадиях освоения языка и являются результатом «впитывания», абсорбции детьми языковых форм, используемых взрослыми, которые представляются образцом, некоей моделью; эти языковые формы сохраняются без дальнейшей обработки;
- фаза *формальных репрезентаций* демонстрирует первые попытки реорганизации накопленного знания (языковых форм); теперь языковое знание сохраняется в соответствии с аналитическими критериями, яркой иллюстрацией чего служит способность сегментирования слов на слоги при чтении, наблюдаемая уже в возрасте 3–5 лет [Gombert 1992];
- на третьей фазе *символических репрезентаций* уже структурированные единицы языка рассматриваются не как объекты, а как символы; например, ребёнок теперь осознаёт символьную функцию письма, вследствие чего языковые единицы переходят на уровень абстракции.

Второй компонент модели, контроль за языковой обработкой, претерпел ряд изменений в период с 1991 по 1999 гг. и идентифицируется теперь как «контролирующее внимание» (*kontrollierte Aufmerksamkeit*). Контроль понимается как способность выборочно реагировать на некоторые аспекты репрезентаций, особенно в неоднозначных ситуациях: «... the ability to selectively attend to specific aspects of a representation, particularly in misleading situations» [Bialystok 1999: 639]. Выборочное внимание (*selective*

attention) фокусируется на соответствующих аспектах языка и выполняет своего рода мониторинг в виде механизмов проверки и контроля.

Процессы, осуществляемые каждым из рассмотренных компонентов, проходят не независимо друг от друга, поскольку компоненты находятся в отношениях взаимовлияния и активируются поочередно.

2.2.3. Четырёхступенчатая модель

метаязыкового развития Дж. Гомберта

Дж. Гомберт [Gombert 1992] выделяет четыре ступени метаязыкового развития: первичное усвоение, эпиязыковые способности, метаязыковые способности и автоматизация. Согласно [Kreuz 2000], первые две являются обязательными, последние – факультативными.

Первая ступень метаязыкового развития предполагает освоение языка через контакт ребёнка со взрослым, а именно – через подражание, имитацию и установление ассоциаций, что тождественно фазе концептуальных репрезентаций Э. Бялисток; затем «входная информация» сохраняется не в структурированной форме, а по содержательным критериям и семантическому принципу. Быстрое накопление языковых единиц требует наступления следующей фазы метаязыкового развития, отвечающей за систематизацию накопленных данных. Согласно [Gombert 1992], следует разграничить эпи- и метаязыковые способности (*epi- and metalinguistic activities*) и, соответственно, эпи- и метапроцессы (*epi- and metaprocesses*). Эпиязыковые способности определяются как неосознаваемые метаязыковые способности (*unconscious metalinguistic activities*), имплицитная систематизация первичного языкового знания, черпаемого, как правило, из конкретных ситуаций и контекстов, а также накопленного посредством имитации, «зубрежки», установления ассоциаций. Такая систематизация предполагает усвоение слов посредством классификации, категоризации по какому-либо дифференциальному признаку, в результате чего слово

воспринимается самостоятельно, независимо от специфического «прагматического» контекста, поселяясь в прототипичном контексте, предполагающем использование слова не *здесь и сейчас*, а полифункционально, что тождественно процессу деконтекстуализации в модели Валера. И только потом возможным делается переход к следующей ступени – метаязыковым способностям, предполагающим эксплицитное знание о языке: «The absolute prerequisite for this consciousness is epilinguistic control. Only that which has already been mastered at a functional level can be so at a conscious level» [Gombert 1992: 190]. Теперь дети учатся абстрагироваться от содержания, фокусируясь на формальной стороне и систематическом анализе языка с элементами контроля, о котором говорит и Э. Бялисток. Однако невозможно когнитивно проследить каждое языковое действие, здесь на помощь приходит ступень автоматизации: определённые языковые процессы начинают требовать меньше внимания по мере увеличения практических заданий и непосредственного оперирования накопленным языковым знанием. Типичными примерами иллюстрации данного процесса являются обучение чтению и письму как на РЯ, так и на ИЯ.

Из всех рассматриваемых в этой главе авторов и постулируемых ими моделей метаязыкового развития Дж. Гомберт не рассматривает формирование метаязыковой компетенции как само собой разумеющееся, как данное априори: её зарождение и дальнейшее развитие детерминированы специальными «вызовами», как их называет автор, например, целенаправленным обучением чтению, письму, грамматике, которые не всегда могут быть обеспечены социальной и культурной средой, т.е. внешними факторами, которые и являются «запускающим» механизмом для метапроцессов.

2.2.4. Трёхкомпонентная модель метаязыкового развития М. Валера

М. Валер выделяет три компонента метаязыкового развития, одновременно рассматривая их как компоненты метакогнитивного развития: аналитические способности (*Sprach-analytisches Wissen*), оперативные стратегии (*Operative Strategien*) и осознание задачи (*Prozedurales Wissen als Problem- und Aufgabenbewusstsein*). Его модель является собой континуум, в котором он описывает как первостепенные, так и последующие формы метаязыковой активности. Постепенное разворачивание и включение всех трёх компонентов зависит, в первую очередь, от языкового развития и обусловлено также когнитивными процессами.

Аналитические способности, под которыми М. Валер понимает имплицитное знание, в зародыше своём не поддающееся анализу и «разложению», представляют основную предпосылку метаязыкового развития. Иными словами, индивид на начальной стадии знаком с языковыми элементами (словами, фразами и т.д.), успешно ими оперирует, отвечая тем самым на вопрос «что», но не «как». По мере развития происходит реорганизация / реструктуризация (*Reorganisation / Umstrukturierung*) накопленного языкового знания посредством анализа словарного запаса: осуществляется своего рода запуск программы, считывающей имеющиеся в резерве данные и обеспечивающей наиболее удобную для индивида реорганизованную систему хранения языкового знания. Ключевыми здесь являются слова *реорганизация* и *удобная для индивида*. Отметим, что данный принцип лёг в основу обучения лексике двуязычных детей в Германии (а также, как показывает анализ методической литературы, является ключевым при обучении ИЯ), при этом выявил свою эффективность, но также и продемонстрировал недостатки, о чём пойдет речь в третьей главе.

Задачу второго компонента метаязыковой компетенции – оперативных стратегий – М. Валер видит в корректном, уместном и

оправданном применении аналитических способностей. В качестве примера можно привести стратегию сравнения (*Vergleichsstrategie*), проявляющуюся в сопоставлении детьми своего варианта написания / чтения / произношения с вариантами, предлагаемыми другими детьми. Развитие оперативных стратегий прямо пропорционально развитию накапливаемых аналитических способностей.

Для полноценного функционирования этого механизма и его «запуска» необходим третий компонент – осознание задачи, требующийся для вступления в «игру» стратегии деконтекстуализации (*Strategie der Dekontextualisierung*), заключающейся в умении разграничить формальный аспект языка от его содержательной стороны с целью фокусирования на языковых структурах.

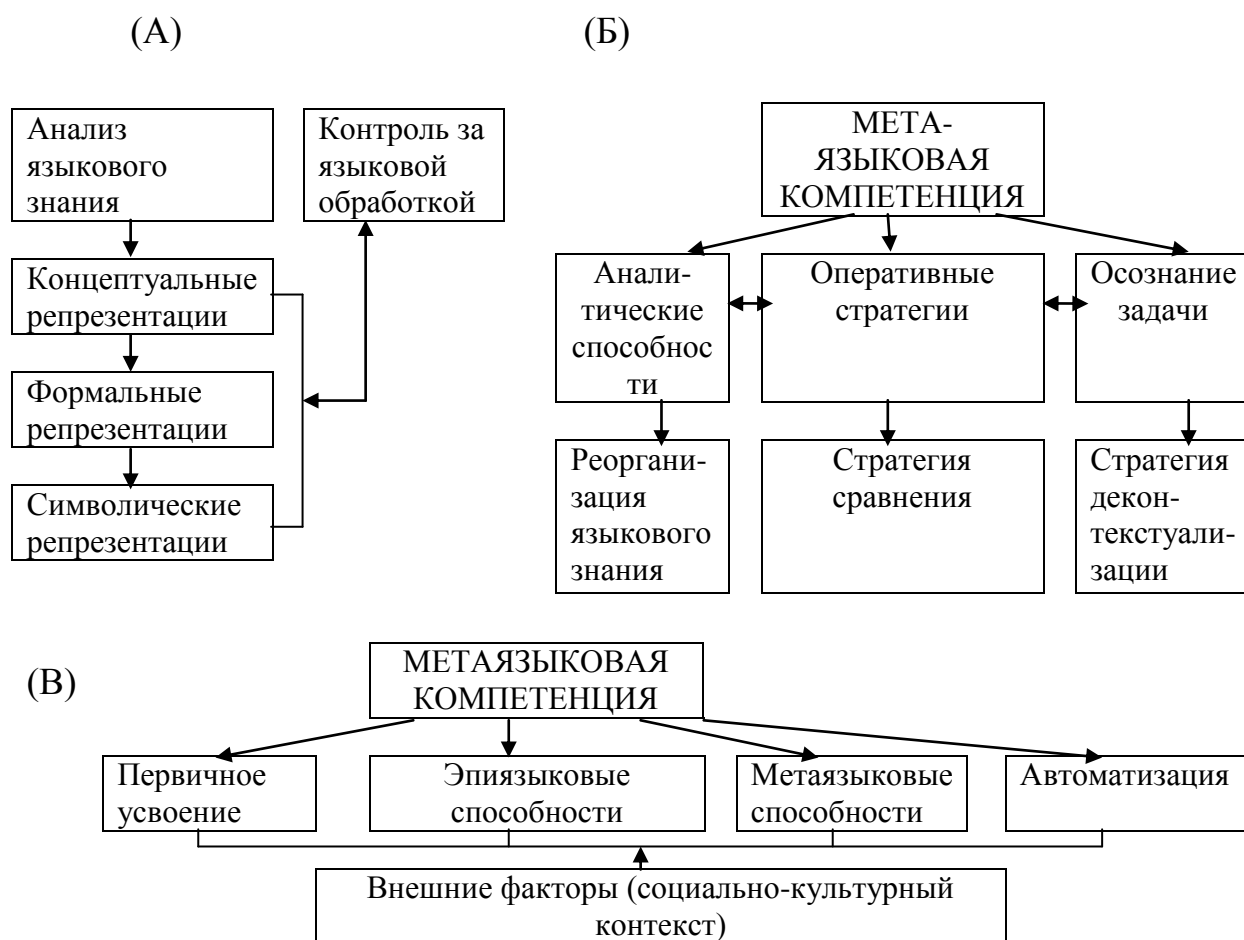


Рис. 2.1

Подводя некоторый итог рассмотрению основных моделей метаязыкового развития, можно сказать, что все они в большей или меньшей степени основаны на выдвинутой в [Schöler 1986] гипотезе о взаимосвязи между метаязыковыми и метакогнитивными способностями в целом и сводятся, по сути, к следующему: первичное усвоение, предполагающее этап постижения и анализа слова / текста с последующим выходом на смысл по индуктивному принципу, т.е. от смысла отдельных единиц до смысла целостного текста, побуждает задуматься о наличном арсенале средств (здесь индивид прибегает к различным стратегиям), необходимых для «расшифровки» стимульного материала как результата деятельности, после чего наступает этап самоконтроля / самокоррекции, носящей интегративно-селективный характер. Однако рассмотренные модели отличаются отношением к роли окружения индивида, т.е. внешним факторам, которые наиболее явно позиционируются в модели Дж. Гомберта (см. рис. 2.1). Автор отмечает, что внутреннее структурирование когнитивного и языкового опыта основано на обменных процессах между воспринимающим сообщением индивидом и его окружением. Иными словами, идентификации незнакомого элемента способствует контекст (в модели акцент делается на социально-культурной составляющей) в широком смысле слова.

Здесь мы считаем необходимым подробнее остановиться на понятии культуры и её роли в постижении сообщения (см. [Верещагин 1980]). Традиционно [Geertz 1973] выделяют три измерения культуры, которые находятся в постоянном взаимодействии:

- *социальное*, предполагающее «носителей культуры», т.е. общество в целом, группы внутри него и отдельно взятых индивидов. Как показывает педагогический опыт, этот аспект оказывается довольно актуальным при обучении языку. Так, представители ИТ-профессий или киберспортсмены легко справляются с такой лексикой, как *a blog, a search engine, to search, to send, to win, game*

over; медикам, специалистам по медицинской технике легко даются *a pill, medicine, to install, equipment*, кроме того, в помощь приходит пройденная ими ранее латынь; однако стоит оговорить, что такое «специальное» знание иногда препятствует догадке о значении, например, студентом (специалистом по программному обеспечению) была предпринята попытка перевести *upset* как некую компьютерную функцию в соответствии с *update*, прибегая к приёму декомпозиции, о чём речь пойдёт позднее;

- через призму *материальной* составляющей культуры текст определяется не просто как артефакт, выполняющий определённую функцию, но как знак с закодированным сообщением; носителями культуры здесь выступают фильмы, музыка, архитектура и др. Примечательно, что знание этих «носителей» культуры влияет на догадку о значении слова: *blizzard* интерпретируется как нечто, связанное с видео-играми, название компании по производству которых *Blizzard Entertainment*; слово *imagine* является импульсом к тому, чтобы вспомнить *Imagine* Джона Леннона; в поиске необходимого слова (*satisfaction*) студент говорит *I feel... hm... ну как же, песня такая есть у Rolling Stones...*;
- *ментальное* измерение – ценности, идеи, убеждения разделяются всеми носителями культуры; здесь [Geertz 1973] вводит понятие ментафактов (*mentefacts*), определяющих и регулирующих использование и ценность артефактов. Изучая ИЯ, индивид смотрит на него всё же через призму своей культуры, своего языка; так, для многих изучающих английский язык типичными являются предложения типа *I and my friend..., I and my family...* (вместо вежливого *My friend and I...*).

Итак, социально-культурный компонент оказывает существенное влияние на порождение смысла и напрямую связан с работой мета-

составляющей при обучении языку. Дж. Брунер отмечал, что развитие сознания оказывается процессом, «требующим посторонней помощи» [Брунер 1977: 376], под которой автор понимал внешнюю по отношению к человеческому телу культуру. Н.И. Курганова, изучающая операциональные параметры значения слова, т.е. метастратегии, схемы и когнитивные операции, подчёркивает: «... продуцирование смыслов характеризуется социальной обусловленностью и вписано в культурный контекст; это означает, что “операциональный багаж” человека не может быть независим от той системы взаимодействий, в которую с детства включен человек...» [Курганова 2013: 289]. Однако мы не можем смотреть на проблему только с одной позиции – позиции социологии, необходимо учитывать целый комплекс факторов при идентификации слова, начиная с биологических и психических и заканчивая различными внешними и внутренними факторами, чему и будет посвящена далее эта глава.

2.3. Метакомпонент разных языковых уровней:

взаимодействие и принципы функционирования

Иметь метаязыковые способности значит уметь размышлять над существенными признаками и функциями языка, а также уметь анализировать собственный язык в соответствии с этими размышлениями, в случае необходимости корректировать его. Здесь возникает вопрос: «На каких именно формальных аспектах языка можно сфокусироваться?»

Согласно [Bialystok 1993] и [Tunmer et al. 1984], такими объектами могут быть произношение, грамматика, лексический запас и прагматика, т.е. различные уровни языка. В [Gombert 1992] предлагается следующая классификация: метафонологические, метасинтаксические, металексические / метасемантические и метапрагматические способности. В силу рассмотрения проблемы идентификации слова особый интерес для нас представляют метасемантические способности, проявляющиеся в

словосочинительстве, установлении ассоциативных связей на основе синонимии, антонимии, многозначности и др. Тем не менее, остановимся подробнее на всех перечисленных аспектах, поскольку только комплексное функционирование метакомпонента (вариативность / множественность) способно обеспечить лексический доступ к слову.

Метафонологические способности предполагают умение декодировать звуковой облик сообщения. По [Mannhaupt, Jansen 1989], этот феномен, с одной стороны, являет собой способность воспринимать фонетические единицы языка, с другой стороны, позволяет успешно аналитически / синтетически оперировать этими языковыми сегментами.

В этой связи Дж. Гомберт [Gombert 1992] чётко разграничивает эпифонологическое и метафонологическое поведение: первая форма поведения относится к имплицитным языковым действиям, в то время как вторая описывает эксплицитные операции над языковыми структурами. Аналогом такого разграничения выступает понимание фонологических способностей (*phonologische Bewusstheit*) в широком и узком смысле [Skowronek u. Marx 1989]: в первом случае речь идёт об умении сегментировать слово на слоги и узнавать рифму, формирующиеся спонтанно, без целенаправленного обучения в дошкольном возрасте (ср. эпифонологические способности); во втором – об умении оперировать наименьшей языковой единицей – фонемой, которое проявляется при обучении письму (ср. метафонологические способности).

С целью «измерения» метафонологических способностей были проведены экспериментальные исследования, различающиеся заданиями, требующими разной степени необходимости использования контролирующего внимания, о котором речь шла выше в связи с моделью Э. Бялисток, и требуемого знания о фонетической структуре языка. Так, опознание рифмы – самое легкое задание, абсолютно не требующее контролирующего внимания; наиболее сложными представляются задания

на сегментацию на слоги, требующие максимального когнитивного контроля [Bialystok 1991].

В [Jansen et al. 1999] приведены примеры следующих заданий: опознание рифмующихся пар слов, анализ инициали / начального компонента слова, сегментация на слоги. Задания перечислены в соответствии с принципом: от эпи- к метафонологическим способностям.

[Marx, Schneider 2000] изучали развитие метафонологических способностей у детей младшего школьного возраста посредством заданий на сегментацию псевдослов (*drofgio*), замену гласного (*Wind* → *Wand*), опознание слова по начальному компоненту (*Trick* → *rick*), перестановку элементов (*Ordnung* → *rodnung*) и т.д. Все они требуют высокой степени когнитивного контроля и аналитических способностей.

Отметим, что метафонологический компонент активно исследуется в силу своей актуальности при обучении чтению и письму как на РЯ, так и на ИЯ: был получен ряд подтверждений о каузальной связи между метафонологическими способностями и навыками чтения / письма, которые, несомненно, являются частью процесса идентификации незнакомого слова. Именно поэтому метафонологические способности представляют интерес для нашего исследования.

Переходя непосредственно к *метасемантическим способностям*, отметим, что они отражают способность индивида рассматривать язык как произвольную систему, что предполагает восприимчивость к многозначности, синонимии и умение устанавливать ассоциативные связи между лексическими единицами. «Произвольность» подразумевает нарушение конвенциональной связи между словом и объектом, т.е. нарушение законов референции [Karolije-Walz 1981], в силу чего эффективными для исследования метасемантических способностей оказываются задания на замену (*symbol substitution task*), посредством которых проверяется знание произвольности языковых знаков [Ben-Zeev 1977]: *Can the airplane fly? → Can the turtle fly?* Аналогичный метод

использовался [Cromdal 1999]: *This tiger is hungry. → This hamburger is hungry.* Подобные задания предполагают разграничение формы и значения (*the form / meaning selection task*) [Bialystok, Niccols 1989]. С целью проверки осведомлённости ребёнка о фонологических и семантических свойствах слов используется вопрос *Which word sounds / means something like dog, fog or puppy?* В зависимости от поставленного вопроса дети должны сфокусироваться либо на форме, либо на содержательной / смысловой составляющей.

Интерес представляют также задания на определение многозначности или омофонии (*ambiguity task*) [Galambos, Nakuta 1988], поскольку именно эти явления приводят к наиболее частым ошибкам при изучении ИЯ индивидом: *замок* (при восприятии слова на письме контекст должен подсказать, какой слог ударный, что и определяет значение слова), *ключ* (родник и дверной), *балл – бал, лук – луг; a channel, two – too – to, court – caught* и др. Здесь очевиден выход на уровень метафонологических способностей, взять, к примеру, пару *too – to*. Языковые элементы в таких заданиях обычно «помещают» в контекст, что выводит нас на *метасинтаксический уровень*; соответствующие способности определяются как умение оценить грамматическую корректность сообщения [Bialystok 2001]. Дж. Гомберт, как и в случае с метафонологическим компонентом, выделяет эпи- и метасинтаксические способности, разграничивая их по тому же принципу: неосознанное / имплицитное применение грамматических правил и их сознательное / эксплицитное использование. О последних автор говорит: «Metasyntactic competence refers to the ability to reason consciously about the syntactic aspects of language, and to exercise intentional control over the application of grammatical rules» [Gombert 1992: 39]. Речь идёт об осознанном сосредоточении на грамматических структурах и умении их корректно применить [Portmann-Tselikas, Schmölzer-Eibinger 2001]. Наблюдения за изучающими ИЯ выявили, что развитие метасинтаксических способностей

находится в прямой зависимости от уровня владения языком: чем он выше, тем более ярко эти способности выражены. Отметим, что это справедливо для всех рассматриваемых метаспособностей, что доказали [Bialystok 1986, 1988], [Bialystok, Majumder 1998; Diaz 1985].

Согласно предложенной в [Tunmer, Grieve 1984] модели, с 6–7 лет дети в состоянии отличить грамматически верные предложения от ошибочных, что соответствует упомянутой выше эпифазе:

- с 2–3 лет дети оценивают предложение с позиции «Понимаю я его или нет?»;
- в возрасте 4–5 лет в фокусе внимания оказывается смысловой аспект;
- с 6–7 лет проявляется способность разграничить форму и содержание предложения и оценивать его в соответствии с морфосинтаксическими критериями.

Затем осуществляется переход к метафазе, детерминированный целенаправленным обучением чтению и письму в школе и предполагающий всё более ярко проявляющуюся способность размышлять над морфосинтаксическими структурами или манипулировать ими, абстрагируясь от контекста [Bialystok 1993]. Посредством «столкновения» с письменной репрезентацией языка, а также выучивания правил ребёнок постепенно накапливает эксплицитное грамматическое знание, легко доступное и «выручающее» в случае необходимости.

В [Anderson 2001] разграничиваются два типа знания – декларативное / эксплицитное и процедуральное / имплицитное.

Очевидно, что при работе с текстом неверно идентифицированная единица одного уровня языка приведёт к последующим затруднениям, вызванным несоответствием с «ситуацией» на других уровнях, например, неверно прочитанное слово искажает смысл, не вписываясь в контекст, что обнаруживается на стадии контроля. Именно взаимодействие

перечисленных выше метаспособностей обеспечивает догадку о значении незнакомого элемента (см. рис. 2.2).

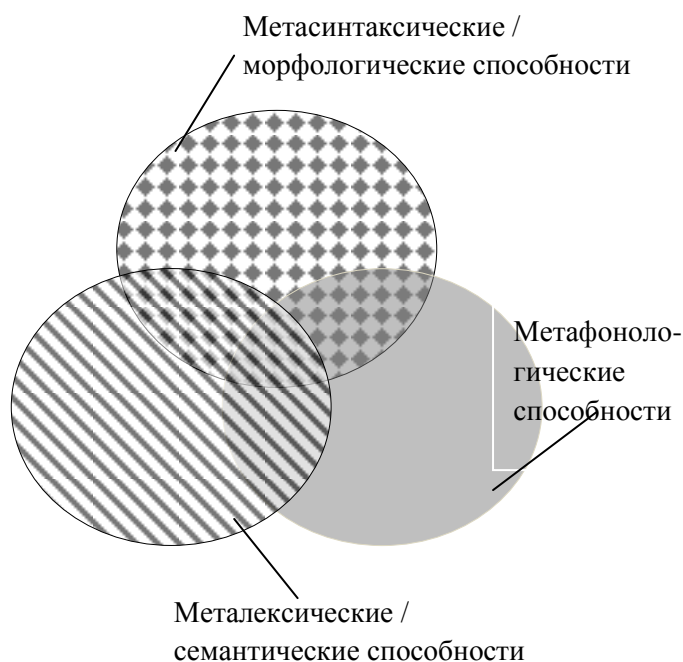


Рис. 2.2

2.4. Проявление метакомпонента при идентификации незнакомого слова

В данном параграфе мы приведём несколько примеров, подтверждающих взаимодействие метакомпонентов разных уровней языка. Все приведённые здесь примеры взяты из педагогической практики: преподавание английского языка детям и взрослым в г. Тверь и преподавание английского и русского языков двуязычным детям в г. Эссен, Германия. Отметим, что в первостепенные задачи нашего исследования не входит изучение процесса идентификации незнакомого слова именно детьми-билингвами, в силу чего мы не затрагиваем проблемы развития метаспособностей у билингов, активно исследуемые отечественными и зарубежными авторами, и не останавливаемся на возрастном аспекте.

Как уже неоднократно было отмечено, знакомство со словом всегда начинается со слухового и/или графического восприятия, обеспечивающего выход на семантический уровень, что делает актуальной проблему чтения, а вместе с тем и теорию слога, интересно представленную в работе Д.С. Коршунова [Коршунов 2012]. Известно, что современные авторы активно продолжают искать единицу восприятия (чтения) среди слогов и морфем. По заключению автора, единицей чтения является процесс объединения орфографического, фонологического и семантического компонентов, что мы находим справедливым и объясняющим «тактику», используемую реципиентами при опознании незнакомых слов. Д.С. Коршунов описывает этот интегративный процесс как «триединство» [Op. cit.: 188].

Теперь приведём несколько примеров, иллюстрирующих «работу» этого триединства: *a suite* /swi:t/ / воспринимается как *a suit* /sju:t/ как в фонетическом (в обоих случаях слово было прочитано как /sju:t/), так и семантическом плане; студенты путают также *sensitive* и *sensible*, *type* и *tip*, произнося в обоих случаях /tip/, на что повлияло и интерферирующее воздействие по линии РЯ (русский); *mature* отождествлялось студентом с *mutual* в силу схожести звукового облика /m/, /t]/, а также графического рисунка слов, студент сфокусировался на инициали слова. Как отмечает Д.С. Коршунов, «эффективным способом быстро получить предположение о том, какое это слово, является идентификация наиболее видимых букв и их взаимного расположения» [Коршунов 2012: 131], что предполагает активацию «сверху вниз», соответствующую каналу «грубой орфографии» [Grainger, Ziegler [http](http://)], оказывающемуся ещё более эффективным в сочетании с фактором контекста. Параллельно работающий канал «тонкой орфографии» / активация «снизу вверх», обеспечивающий выделение и группировку наиболее часто встречающихся сочетаний букв, также содействует прочтению слова при недостаточности «поддержки» первого канала. Сюда относятся сложные графемы и морфемы, например, *ch*, *th*, -

able, -ive, -ic, -ment, -ed, -ly (в английском языке) и *ch, sch, -ung, -heit, -tum, -zeug, -ich* (в немецком языке). Сказанное выше подтверждает, что в основе группировки букв лежат фонология и морфология. В случае неверного прочтения слова в силу решения пойти по быстрому, но в то же время менее точному пути «грубой орфографии» «страдает» смысловой компонент, как в приведённых выше примерах, что порождает неверную догадку, не вписывающуюся в контекст, в заданную грамматическую форму, например: *I decided to celebrate (вместо congratulate) him on his Birthday* (кроме того, эти слова относятся к одному семантическому полю, следовательно, соединены ассоциативной связью); *I'm thirty (вместо написанного thirsty), so I will drink a glass of water; He opened an envelope (*envelope* было идентифицировано как *развиваться*, очевидно, в силу похожего графического образа *envelope / develop*, при этом проигнорирован был артикль, являющийся индикатором частеречной принадлежности слова); *The people were coming there* (перевод *people* как *ученик*, не согласующийся с мн. ч. *were*).*

В ходе наблюдения над двуязычными детьми в Германии при обучении их русскому языку также было выявлено функционирование метакомпонента на разных языковых уровнях. Следующие варианты прочтения слов детьми во время занятий представляют пример проявления метаязыкового знания на фонологическом уровне: **он** – *но*; **листья из гербария** – *Бавария*; **словно** – *слово*; **гудение** – *рудение*; **из виду** – *из биду*; **сброд** – *Brot*; **дерзкий** – *детский*, **snack** – *shack*, **hamster** – *Amsterdam* и др.

Метасемантическое знание проявляется в:

- словосочинительстве: **kreideweiß** – *мелобелый, мелкобелый*; **Mummelmänken** – *бормочащий человек*;
- переносе: **Gänsefüßchen** (нем. «кавычки») – *гусиные лапки*; **ломать голову** – *Kopf brechen*; **насупился** – *суп налил*; **Schneewesen** – *метёлка для снега*; **nachdenken** – *думать потом*; затруднение в идентификации **снежная баба** (поскольку в нем.

яз. *der Schneemann*, снова мы наблюдаем действие социокультурного феномена);

- многозначности идентифицируемого слова: *Дожди идут низко, длинными ровными косами* – *der Zopf* (о волосах), *die Sense* (инструмент); путаница в постановке ударения в словах **игла** и **замок** при чтении текста.

Метасинтаксическое знание проявляется в:

- предложениях с отступлением от нормы на морфологическом уровне: *без имя; у заяц;*
- инверсии: *Er hat ihn ganz vergessen* – Его он совсем забыл; *...wollte der Herr wissen* – Хотел Бог знать;
- семантически аномальных предложениях: *Damit ließ er den Hasen sitzen und ging seiner Wege* – С этим покинул он зайца и пошел своим путем (сказуемое также перед подлежащим); *Dabei bückte er sich und zog dem verdatterten Tier die Ohren lang* – Рядом наклонившись он потенул ему длинные уши озодаченного животного.

Подробнее о работе с двуязычными детьми речь пойдёт в третьей главе, здесь мы ограничимся приведёнными выше примерами для иллюстрации интегративной работы метакомпонентов разных уровней языка.

Итак, опознание слова всегда начинается с восприятия дискретных по своей природе физических – акустических и/или графических – знаков, выражающих смысл, представляющий собой континуум, поскольку не является суммой значений имеющихся компонентов, а выходит за рамки непосредственно наблюдаемого, что означает не что иное как комплексную работу рационального компонента и индивидуального сознания / подсознания, обеспечивающую динамику смыслового континуума. К числу проявлений этой динамики относятся самоисправления, сделанные в результате самоконтроля, саморефлексии,

иными словами, в результате логико-рационального анализа, обеспеченного действием метаязыковой компетенции: смысл как продукт работы индивидуального сознания и/или подсознания вступает в конфронтацию со смыслом как продуктом логической «обработки». И в этой «борьбе» нет «победителя», поскольку смысл возникает где-то на пересечении субъективного (индивидуального) и объективного (поддающегося логике) начал.

Выводы по главе 2

Суммируя, отметим, что во второй главе представлены основные модели развития метаязыковых способностей и, в частности, определено общее и специфическое в этих моделях, рассмотрены метаязыковые способности разных уровней языка, приведены примеры их комплексного функционирования при идентификации незнакомого элемента, сделаны некоторые выводы в лингвистическом и методологическом плане.

Говоря о метаязыковой деятельности, нельзя не упомянуть работы Е.Ю. Мягковой [Мягкова 2006, 2010, 2012, 2012, 2013], считающей, что «... при обучении языку необходимо ориентироваться не на простое “усвоение правил”, а на работу с внутренним знанием индивида» [Мягкова 2013: 265]. Автор пишет о «внутренней грамматике» (противопоставляя её «внешним» грамматическим структурам), подчиняющейся индивидуальным принципам, существующей не в форме типичных словесных правил, а представленной функциональными ориентирами, помогающими сформировать собственную систему внутренних знаний за счёт экстерииоризации имеющихся у индивида собственных способов использования знаний о мире и последующей интериоризации получаемых знаний о другом языке. На основе результатов проведённых экспериментальных исследований Е.Ю. Мягкова делает вывод о том, что обучаемые пользуются своей внутренней грамматикой, элементы которой

могут вывести на уровень осознаваемого контроля [Op. cit.: 268]. Такая трактовка метаязыковой деятельности отражает действие «психического фактора» при осуществлении догадки о значении незнакомого элемента, а также поэтапность формирования умственных действий при обработке информации.

Все рассмотренные выше модели отражают базовые механизмы переработки информации; рассмотрим некоторые из них через призму триархической теории Стернберга (*the triarchic theory*), включающей три составляющие (субтеории): компонентную (*internal world of the person*), рассматривающую мыслительные процессы; опытную (*experience*), рассматривающую влияние индивидуального опыта на интеллект; контекстуальную (*external world*), имеющую дело с влиянием социальной и культурной среды на интеллект [Стернберг 1996; Sternberg 1988]. Являясь наиболее разработанной, компонентная субтеория рассматривает компоненты мышления и предполагает взаимодействие трёх типов этих компонентов:

- метакомпонентов (*metacomponents, metacognition*), используемых для планирования, мониторинга, контроля и оценки переработанной информации в процессе принятия решения;
- исполнительных компонентов (*performance components*), отвечающих за использование стратегий решения задач;
- компонентов приобретения знаний (*knowledge-acquisition components*), отвечающих за кодирование, комбинирование и сравнение информации в процессе решения задач.

С помощью одной только компонентной субтеории невозможно полностью объяснить индивидуальные различия между людьми, наблюдаемые в интеллектуальной сфере. Для объяснения роли индивидуального опыта в функционировании интеллекта была разработана опытная субтеория, согласно которой, различия в опыте людей определяют

способности к решению задач: от абсолютного отсутствия опыта до автоматического решения задачи.

О роли социального и культурного контекста речь шла выше: индивид прежде всего ищет способы адаптации к среде (поиск знакомых элементов). Если адаптация невозможна, индивид пытается выбрать иную среду или сформировать условия существующей среды (подобная креативность в поведении Ии. проявлялась в виде словосочинительства, опущения / замены / дополнения стимульной информации) таким образом, чтобы он мог более успешно приспособиться к ним.

Все три составляющие взаимосвязаны и не могут функционировать независимо друг от друга [Sternberg 1996: 555-557].

Рисунок, составленный на основе изученного материала, иллюстрирует три части теории и их взаимодействие (см. рис. 2.3.).

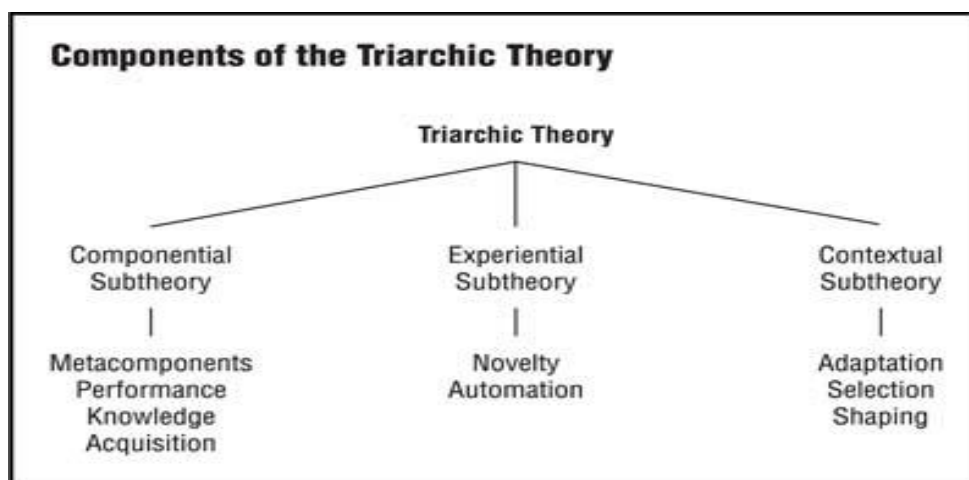


Рис. 2.3.

Существенным для нас оказывается факт комплексного функционирования *аналитических* и *творческих* способностей, проявляющихся в сравнении и оценке и словосочинительстве соответственно. Вместе они отражают действие рефлексивного компонента при идентификации незнакомого элемента.

Глава 3. МОДЕЛИРОВАНИЕ ПРОЦЕССА ИДЕНТИФИКАЦИИ НЕЗНАКОМОГО СЛОВА

3.1. Общая информация о проведённых экспериментах

Чтение текста на незнакомом или ИЯ реализуется посредством ряда психических процессов, поскольку наша языковая картина мира может функционировать только в постоянном взаимодействии с когнитивной картиной и энциклопедическим знанием, о чём свидетельствует тот факт, что при встрече с незнакомым элементом мы сразу же пытаемся увидеть в нём какие-то значимые части. Особую роль при этом играют структурные опоры (функциональные ориентиры), определяющие действия индивида и выбор им определённых схем действий, стратегий, обеспечивающих догадку о значении незнакомого элемента. Выяснение роли структурных элементов и стратегий при идентификации незнакомых слов ИЯ легло в основу нашей работы, которая представляет собой поэтапное исследование (2009–2014 гг.), направленное на изучение различных аспектов названной темы.

Наше исследование учитывает то, каким образом разного рода задания и условия (специфика отобранного материала, условия его предъявления, возрастные и другие особенности Ии.) могут повлиять на осуществление догадки о значении слова. Для объяснения механизма восприятия и понимания текста целесообразным представляется сочетание двух подходов: (I) идентификации слова и/или текста на знакомом / родном языке и (II) обращения к текстам на искусственном языке (в нашем случае – эсперанто) или псевдофразам, когда контекст «создаётся» самим индивидом.

Нами были проведены пять экспериментов, материалом для которых послужили: псевдофразы на русском языке (эксперимент 1); текст на языке эсперанто (эксперимент 2); неологизмы, окказионализмы и незнакомые слова английского языка, а также предложения с этими словами (эксперимент 3); слова и предложения русского языка (эксперимент 4);

псевдофраза на английском языке (эксперимент 5). Отметим, что Ии. варьировались по уровню владения языком: часть из них (дети 6–9 лет) владела языком на уровне среднего образования (эксперимент 4), часть (студенты 18–21) – на уровне высшего специального образования (эксперименты 1, 2, 3, 5). Все Ии. были двуязычными, но в разной степени: для участников экспериментов 1, 2, 3, 5, проводившихся в России на базе ТвГУ, русский язык являлся родным, для участников эксперимента 4, проводившегося в Германии на базе образовательного центра для детей и взрослых «Исток» (Kulturzentrum für Kinder und Jugendliche e.V. Istok), русский язык был иностранным. Ниже представлена подробная информация о проведённых экспериментах.

1. *Эксперимент 1* проводился на материале псевдофраз; от Ии. (18 студентов II и III курсов факультета ИЯ и МК английского отделения ТвГУ) требовалось записать, о чем идёт речь в трёх предъявленных фразах. Общее количество полученных ответов составило 386. Ход и результаты эксперимента описаны в параграфе 3.2 реферируемой работы.

2. *Эксперимент 2* включал работу с текстом на языке эсперанто; от Ии. (11 студентов IV курса факультета ИЯ и МК английского отделения ТвГУ) требовалось выполнение двух заданий: найти в тексте (отрывке из поэтического произведения известного русского поэта, переведённым на эсперанто) слова, которые могут помочь понять смысл текста, и надписать над ними предполагаемый перевод или ассоциативную реакцию; затем объявлялась первая строка оригинала текста, задание оставалось прежним. Было получено 640 ответов. Подробное описание представлено в параграфе 3.3.

3. *Эксперимент 3* предполагал работу с незнакомыми словами, неологизмами, окказионализмами английского языка; от участников (10 студентов V курса факультета ИЯ и МК английского отделения ТвГУ) требовалось дать реакции на предъявленные слова вне контекста, а затем опознать эти же слова в контексте. По двум этапам эксперимента было

получено 180 ответов. Ход и результаты эксперимента описаны в параграфе 3.4.

4. *Эксперимент 4* проводился на материале русских слов и предложений. Сначала участники эксперимента (18 детей-учащихся образовательного центра для детей и взрослых «Исток» в г. Бохум, Германия) давали ассоциации на отдельные слова русского языка, затем работали с этими же словами в предложениях. Общее число ответов – 356. Подробнее об эксперименте – в параграфе 3.5.

5. *Эксперимент 5* предполагал работу с псевдофразой на английском языке. От Ии. (57 студентов I курса факультета ИЯ и МК английского, немецкого и французского отделений ТвГУ) требовалось написать, как они понимают предъявленную фразу. Ии. дали 531 ответов. Подробнее об эксперименте – в параграфе 3.6.

Общее количество всех полученных ответов Ии. – 2093 (см. табл. 3.1), что обеспечивает достоверность проведённого исследования.

Следует особо подчеркнуть, что в наши цели входило обнаружение *базовых* стратегий и опор, поэтому приоритетным было варьирование характера используемых слов и условий их предъявления. Совокупность полученных ответов Ии. позволяет сделать следующие обобщения.

Таблица 3.1

Эксперимент / Описание	1 (2009)	2 (2010)	3 (2011)	4 (2013)	5 (2014)
Количество участников	18 (студенты 2 и 3 курсов фак-та ИЯ и МК английского отделения)	11 (студенты 4 курса фак-та ИЯ и МК английского отделения, изучающие нем./фр. яз. как второй иностранный)	10 (студенты 5 курса фак-та ИЯ и МК английского отделения, изучающие нем. яз. как второй иностранный)	18 детей-билингвов в возрасте 9–11 лет (6 мальчиков и 12 девочек), учащиеся образовательного центра «Исток» в г. Бохум, Германия	57 (студенты 1 курса фак-та ИЯ и МК английского, немецкого и французского отделений)
Материал исследования	Псевдофразы на русском языке	Текст на языке эсперанто (стихотворение А.С. Пушкина «Я помню чудное мгновенье...», переведённое на эсперанто)	Неологизмы, окказионализмы, незнакомые слова английского языка, предложения с этими словами	Слова и предложения русского языка	Псевдофраза на английском языке
Количество исследуемых слов / предложений	3 псевдофразы: 1 этап – 7 слов, 2 этап – 8 слов, 3 этап – 9 слов	Стихотворение (32 слова)	10 слов, 10 предложений	10 слов, 10 предложений	7 слов
Количество полученных ответов	1 этап – 63; 2 этап – 54; 3 этап – 46. Всего: 386	640 ответов	1 этап – 114 ответов; 2 этап – 66 ответов. Всего: 180	1 этап – 112 ответов; 2 этап – 85 ответов. Всего: 356	531 ответов
Итого: количество Ии. – 114; количество полученных ответов – 2093					

3.2. Эксперимент на материале псевдофразы

3.2.1. Вопросы организации и цель эксперимента

Сама идея проведения экспериментального исследования на материале псевдофраз не нова (см., например, [Ткачёва 2007а, 2007б]). В настоящем параграфе рассматриваются и анализируются результаты проведённого нами эксперимента (эксперимент 1), Ии. которого стали студенты II-III курсов факультета ИЯ и МК ТвГУ. Им давались бланки, включавшие следующее задание: напишите, о чём идёт речь в предлагаемых трёх предложениях (псевдофразах), не переходите к следующему предложению, пока не завершите работу с предыдущим. На всю работу отводилось 5–7 минут.

Цель эксперимента: выяснить, помогают ли структурные опоры при восприятии и истолковании текста.

Цель конкретизировалась в следующих **задачах**:

- выяснить, какие базовые закономерности исходной фразы могли послужить опорами для конструирования Ии. той или иной ситуации;
- выяснить, какие структурные опоры исходной фразы не нашли отражения в ответах Ии. и как это изменялось при расширении контекста и увеличении числа опор;
- выяснить, что является общим для приведённых Ии. ответов;
- выяснить, какие структурные опоры (фонетические, морфологические, синтаксические) легче воспринимаются Ии. и больше помогают при восприятии фразы;
- проверить рабочую гипотезу, согласно которой имеет место взаимодействие структурных, семантических, фонетикоорфоэпических, морфологических, ситуационных, сочетаемостных, ассоциативных и прочих возможных опор;

- сделать общий вывод о характере опорных элементов или признаков, помогающих человеку понимать текст (фразу).

3.2.2. Описание эксперимента и анализ полученных данных

Сначала Ии. была предъявлена следующая псевдофраза: *Варкается. Быро-быро куздра смяет на напушку и волит Манну.* Диапазон интерпретаций её довольно широк. В сознании студентов возникали разные ситуации, что связано с тем, что Ии. брали за основу разные слова этой фразы. Рассматривая эти слова как ключевые, Ии. строили вокруг них ситуации, так чтобы сочетаемость слов сохранялась. Иными словами, основными в данном случае являются *семантические* опоры. *Морфологические* же опоры студенты часто игнорируют, пренебрегая морфологической согласованностью слов в исходной псевдофразе (*ругается на кого-то; бежит к маме, мешает кашку,* хотя во фразе мы имеем дело с винительным падежом). Также существительное *Манна*, которое обозначает имя собственное (написано с заглавной буквы), часто воспринималось как имя нарицательное, так как соответствующее значение отвечало созданным Ии. контекстам. Стоит также отметить, что в этом случае доминировала *фонетическая* опора (слово часто получало значение 'манка', что и определяло значение рядом стоящего глагола). На этом наблюдении хотелось бы остановиться поподробнее. Сопоставление предложенного в эксперименте слова со схожим с ним по звучанию – не случайность, а следствие работы подсознания. А.Р. Лурия в своей работе «Язык и сознание» [Лурия 1979 [http](http://)] указывал на то, что за каждым словом стоит система как ситуационных, так и звуковых связей, которые могут всплыть на ответ на слово. Всегда имеет место выбор нужного значения из многих возможных, различные значения слова всплывают с неодинаковой вероятностью в тот момент, когда человек их слышит или видит. То, что в нашем случае доминировали звуковые связи, объясняется прежде всего тем, что Ии. сами выстраивали контекст, ситуацию, именуемую

фразой. Для многих из них слово *Манна* являлось ключевым, так как именно от него они начинали построение своей ситуации, как видно из полученных результатов эксперимента. В последнем примере слово вообще ассоциируется с инфинитивом, что выпадает из общей закономерности. Слово *куздра*, напротив, воспринималось как имя собственное. Наиболее типичные примеры того, как была понята эта фраза, представлены в табл. 3.2.

Таблица 3.2

Варкается	Быро-быро	куздра	сяпает	на напушку	и волит	Манну
Смеркается	Быстро	кухарка	мешает	Кашку	и варит	манку
Светаёт	Быстро	Кузя	идёт	на кухню	и варит	манку
Светаёт	Быстро-быстро	курица	идёт	на опушку	и клюёт	манку
Смеркается	Быстро	медведь	Идёт	на опушку	и собирает	малину
Темнеет	Быстро	Кузя	ложится	на подушку	и зовёт	Машу
Ворчит	Быстро	кто-то	ругается	на кого-то	и прогоняет	Маню
Толкается	Быстро	ребёнок	бежит	к маме	и просит	кушать

Как видно из таблицы, одни и те же слова получают совершенно разное значение в зависимости от созданной ситуации, причём значение одного слова подсказывает значение другого (если *кухарка*, то *варит манку*; если *курица*, то *клюёт манку*; если *ребёнок*, то *просит кушать*). Мы имеем дело со своего рода цепной реакцией. При этом наблюдается логическая связь между двумя представленными предложениями (*темнеет – ложится на подушку*; *ворчит – ругается на кого-то и прогоняет*). Также в ответах Ии. были представлены следующие варианты: *варится – мешает кашку*, *фыркает – кричит на малыша*.

Такое выстраивание гипотез, ситуаций Ии. неслучайно. Каждый из них придавал какое-либо значение одному из слов; можно предположить, что это было слово *Куздра*, так как оно легко идентифицируется с подлежащим (окончание *-а* указывает на форму именительного падежа). Придав каждый «свое» значение этому слову, Ии. воспринимали остальные слова данной

псевдофразы. В ответ на придаваемые ими значения подлежащему всплывали ситуационные связи (*кухарка-кашка, ребенок-мама, медведь-малина* и т.д.) А.Р. Лурия в своей работе «Язык и сознание» [Лурия 1977 <http>] писал, что это и есть проявление «внешних» ассоциативных связей, под которыми понимаются «ассоциации по смежности», когда данное слово вызывает компонент той наглядной ситуации, в которую входит названный объект (см. рис. 3.1). Слово в данном случае воспринимается как единица лексико-семантической системы языка. В лекции «Семантические поля и их объективное изучение» [Op. cit.: <http>] А.Р. Лурия отмечает, что каждое слово возбуждает сложную систему связей, являясь центром целой семантической цепи, что и продемонстрировали Ии. в своих ответах. В их ментальном лексиконе всплывали реакции на слова, а эти реакции, в свою очередь, порождали новые. Это даёт нам основание для построения ассоциативной сети на материале предложенных Ии. ответов:

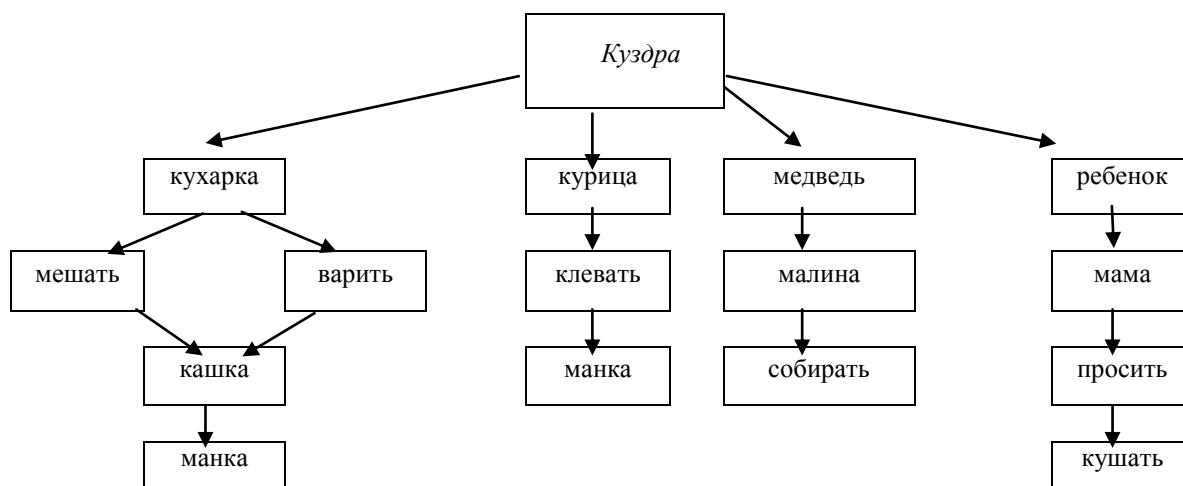


Рис. 3.1

Все сказанное выше позволяет нам сделать вывод, что ведущую роль в прочтении этой псевдофразы сыграли семантические опоры.

Интересным представляется и то, что в полученных от Ии. интерпретациях имеется логическая связь между двумя предъявленными

предложениями. Несмотря на то, что первое предложение безличное и на первый взгляд не несёт никакой смысловой нагрузки, студенты создали целые ситуации, в которых действие, имеющее место в первом предложении, определяет действие во втором предложении, что они отразили в своем прочтении значения глагола во втором предложении.

Мы вновь убеждаемся в том, что первостепенное значение придавалось лексическому значению слов, грамматические же опоры студенты иногда игнорировали; падежная согласованность, заданная в исходной псевдофразе, не всегда сохранялась.

Ещё одним важным наблюдением является то, что большинство Ии. давали ответы в соответствии с особенностями звукового состава рассматриваемых слов, который во многом помогал им придать слову верное значение. Давая свою интерпретацию слова *быро-быро*, студенты проводили параллель с русским языком, ориентируясь на сходные по звучанию или написанию слова (аналогичный пример рассматривается в [Летягина, Солдатов 1992: 82]). То же касается слова *напушка*, которое легко идентифицируется с русским словом *опушка*. Студенты в своих ответах так или иначе отражали звуковой состав данного слова (*опушка* – *подушка*, *кашка*). А.Р. Лурия, исследуя семантические поля слов, отмечал, что за каждым словом обязательно стоит система звуковых связей [Лурия 1979].

Затем Ии. была предложена следующая фраза: «*Расваркалось. Быро-быро кудра посяпала на напушку и заволила Манну бдуда*». Основной нашей задачей здесь было посмотреть, как аффиксы повлияют на интерпретацию Ии. Если в первом предложении им были предложены глаголы *варкается*, *сяпает*, *волит*, то теперь мы имеем дело с их производными *расваркалось*, *посяпала*, *заволила*. Большинство студентов в своих ответах отразили тот факт, что эти глаголы теперь приобретают оттенок совершённого действия в прошлом, показателем чего является суффикс *-л-*, а также приставки, которые служат индикаторами того, что действие уже совершено. Аналогичные примеры можно найти в русском языке: *цвёл* – *расцвёл*, *смотрел* – *рассмотрел*, *шёл* –

пошёл, знакомился – познакомился, звонил – зазвонил, пел – запел. Посредством аффиксов глаголы несовершенного вида становятся глаголами совершенного вида, подчёркивающими законченность действия, что в своих ответах очень интересно отобразили студенты. Своё понимание слова *расваркалось* они объяснили не только глаголом, но и такими фразами, как *пришёл день, день наступил, погода изменилась, наступил вечер, наступили сумерки, начало светать, уже смеркалось.* В зависимости от созданной ситуации, студенты предложили варианты, семантически разные, но объединённые некоторыми признаками. Наше внимание привлекает то, что одни Ии. подчёркивали начало действия с помощью глагола *начать*, другие же отмечали его законченность, используя для этого глаголы *пришёл, наступил*, а также слово *уже*, которое очень ярко и наилучшим образом подчёркивает завершённость действия. И это не случайно, мы можем провести параллель с русским языком и заметить, что такие глаголы, как *распеться, раскричатся, распрыгаться, рассмеяться*, например, относят нас к началу действия, а глаголы *распросить, рассказать, рассмотреть, расцвести, расписаться, растаять* подчёркивают завершённость действия. Никакой из этих двух вариантов интерпретации нельзя назвать неверным, просто в сознании Ии. эта структурная опора хранится по-разному, одно значение, придаваемое слову этой приставкой, превалирует над другим. Чтобы выяснить, какой же вариант является правильным, необходим более широкий контекст. В любом случае, опора на внутреннюю форму слова облегчила понимание и «присвоение» нового слова. Известно, что при свободном владении языком человек часто не осознаёт внутреннюю форму слова, так как эта информация оказывается избыточной и ненужной для употребления слова в речи. Однако, так же как мотивировка необходима при рождении слова, она всегда в какой-то форме присутствует при освоении нового слова индивидом [Медведева 1992: 77]. Когда мы раскрываем значение слова самостоятельно, пропуская через своё сознание каждую его частицу (словообразовательный элемент), мы приходим к чёткому пониманию его значения, постичь которое можно благодаря методу

компонентного словообразовательного анализа. Суть его заключается в исследовании содержательной стороны словообразовательных компонентов, несущих смысловую нагрузку [Черепанова <http>] (в нашем случае это аффиксы).

Как уже отмечалось выше, структурные опоры взаимодействуют между собой, структурная опора одного слова может подсказать нам значение другого. Так, форма прошедшего времени глаголов *посяпала* и *заволила* делает абсолютно очевидным тот факт, что существительное, к которому они относятся, женского рода, на что не обратили должного внимания Ии. при интерпретации первой фразы. Но это и не вызывает особого удивления, если учесть, что в русском языке формы *сяпает* и *волит* могли бы быть использованы с существительным как женского, так и мужского рода (он/она *сяпает*, он/она *волит*). Теперь же окончание глагола служит дополнительной подсказкой. В связи с этим сокращается количество вариантов интерпретации слова *куздра*, относящихся к категории мужского рода (*медведь*, *ребёнок*). В то же время возрастает количество и разнообразие вариантов, отмечающих принадлежность существительного к женскому роду: *кукушка*, *коза*, *гусеница*, *птица*, *хозяйка*, *кухарка*, *девушка*, *мать*. Видно, что каким бы значением слова не обладали, во всех грамматических формах сохраняется окончание женского рода. Некоторые студенты вообще не предложили интерпретацию слова, но отметили, что оно относится к женскому роду, что, *куздра*, очевидно, - самка.

Ответы Ии. ярко иллюстрируют тот факт, что каждая опора функционирует в процессе понимания текста не сама по себе, не отдельно от контекста, а служит своего рода сигналом, подсказкой для построения гипотезы о значении фразы. Идёт процесс углубления в смысл фразы, расширяются возможности её восприятия и понимания. Во втором примере представлено гораздо больше структурных опор, чем в первом, что заставило Ии. пересмотреть свои ответы, скорректировать их в соответствии с новыми опорами. Именно поэтому так различаются ответы студентов при интерпретации первой и второй фраз (см. табл. 3.3).

Первая фраза	Вторая фраза
Смеркается. Быстро медведь идёт на опушку и собирает малину.	Рассвело. Быстро кумушка побежала на опушку и позвала Машу туда.
Смеркается. Быстро-быстро туман спускается на опушку и убаюкивает Машу.	Рассвело. Быстро-быстро кузина пошла на опушку и позвала туда Машу.
Смеркается. Быстро Кузя ложится на подушку и просит кашу.	Рассвело. Кузя поспала на подушке и подозвала к себе маму.

Наше внимание обращает на себя то, что ответы, предложенные одним и тем же Ии., настолько различны, что кажется, будто он работал с совершенно разными высказываниями, никак не объединёнными семантически. В действительности же такой диапазон значений и ситуаций, созданных в сознании Ии., отражает процесс нахождения ими нужного значения того или иного слова, которое в первой фразе явно неоднозначно. При восприятии второго высказывания в распоряжении студентов значительно больше структурных опор, которые иногда делали необходимым пересмотр всей созданной ситуации, а не только значения отдельного слова. Например, появление слова *бдуда* во второй фразе являлось причиной пересмотра и изменения ситуации. Вычленить его значение большинству Ии. помогла фонетическая опора: они проводили параллель с русским языком (*бдуда – туда*). Другие придавали этому слову иное значение, но всё равно отвечающее на вопрос *куда?* (*бдуда – туда – куда*): *увела оттуда, повернулась на бок* и т.д.

Затем студенты работали с третьей фразой: *Заваркалось. Быро-быро куздра посяпала на напушку и заволила: «Манна, сяпай на напушку!»* Здесь ещё больше опор, подсказывающих значение слов, поэтому теперь ответы Ии. более или менее похожи. Теперь ими чётко осознаётся, что глагол *волить* означает акт говорения, так как он вводит прямую речь. И он приобретает

следующие значения: *позвала, закричала, завотила, взмолилась, сказала, позвала, завыла, пробормотала, попросила, закудахтала, заголосила*. Все они придают разные оттенки смысла в зависимости от созданной Ии. ситуации, но всё равно означают акт говорения. Прямая речь также сделала очевидным, что *Манна* – одушевлённое существительное, так как в предложении оно является обращением, на что указывает выделение запятой. Теперь никто из Ии. не идентифицировал его как имя нарицательное, как при интерпретации первых двух фраз, когда превалирующей в сознании Ии. была фонетическая опора и внешнее сходство слова с существительным *манка* (тогда студенты не обращали должного внимания на то, что слово написано с заглавной буквы). Также в сознании студентов оформляется значение слова *сяпает*, так как теперь оно упомянуто во фразе два раза, причём второй раз – в форме повелительного наклонения (*сяпай*), что нашло отражение в ответах всех участников эксперимента. Дополнительной подсказкой послужило и то, что предложение по своей эмоциональной окраске восклицательное.

3.2.3. Результаты эксперимента

Итак, по результатам проведённого эксперимента видно, что увеличение числа структурных опор от первой предложенной псевдофразы к третьей обусловило принятие Ии. решения о том, что слово означает в третьем высказывании, которое изобилует разнообразными структурными опорами. Стоит также отметить, что если на первом этапе эксперимента студенты «цеплялись» за одну опору, игнорируя другую (как в случае с *Манной*), на последующих этапах они выстраивали ситуации, основанные на взаимодействии опор разного характера (фонетические, морфологические, синтаксические). Кроме того, стоит заметить, что если изначально в ответах Ии. эмоционально-интуитивное начало доминировало над рациональным, что нашло отражение в большом разнообразии предложенных ситуаций, то при интерпретации второго и

третьего высказываний студенты в большей степени опирались на структурные опоры, поэтому понимание последней фразы всеми Ии. более или менее похоже. Нельзя не отметить, что на втором этапе эксперимента воспринималась (и узнавалась) не столько смысловая, сколько формальная составляющая, а именно – синтаксическая конструкция как таковая, что свидетельствует о наличии эталонов синтаксических структур в сознании индивида (см. такой вывод в работе [Чугаева 2009: 31]).

3.3. Эксперимент на материале эсперанто

3.3.1. Вопросы организации и цель эксперимента

Ниже рассматриваются и анализируются результаты проведённого эксперимента (эксперимент 2), Ии. которого стали студенты английского отделения IV курса факультета ИЯ и МК ТвГУ, изучающие либо немецкий, либо французский язык как второй иностранный. Эксперимент проходил в два этапа. Ии. давались бланки, включающие следующее задание: найдите в тексте – отрывке из поэтического произведения известного русского поэта, переведённом на язык эсперанто, – слова, которые могут помочь понять смысл текста, которые кажутся вам знакомыми или вызывают ассоциации с известными словами различных языков, и надпишите над ними предполагаемый перевод на русский язык или ассоциативную реакцию на это слово на любом языке. Если в ходе работы вы догадаетесь, какое произведение перед вами, напишите его название на полях рядом с той строкой, при чтении которой вам пришла эта мысль, и прекратите выполнение задания (1 этап). После того как все студенты закончили выполнение этого задания, им предлагалось перейти ко второму заданию (2 этап): перед вами первая строка оригинала текста, ещё раз просмотрите слова в тексте и надпишите над ними перевод или

ассоциации на любом известном вам языке. В заключение от Ии. требовалось изложить свои выводы относительно грамматической структуры языка эсперанто (отметить морфологические показатели разных частей речи), к которым они пришли в процессе работы над текстом.

Ниже приводится текст, предлагавшийся Ии., заимствованный с сайта, посвященного эсперанто [электрон. ресурс]:

La jaroj pasis. Viv' ribela
Disblovis revojn de junul',
Forgesis mi pri vocho bela
Kaj bildon charman en nebul'.

En la ekzilo kaj enuo
Mi longe vivis lau okaz',
Sen la inspir' kaj amo ghua,
Sen larmoj dolchaj, sen ekstaz'.

Цель эксперимента: выяснить, помогают ли структурные опоры при восприятии и истолковании текста на незнакомом языке, и проследить действие стратегий, которыми пользуется индивид при восприятии текста, содержащего большое количество незнакомых слов.

Цель конкретизировалась в следующих **задачах**:

- выяснить, какие базовые закономерности исходного текста могли послужить опорами для его понимания;
- выяснить, что было первично при записи Ии. реакций на отдельные слова текста: предполагаемый перевод или ассоциативная реакция на эти слова;
- проследить и выделить различия в стратегиях поведения Ии., изучающих французский и немецкий язык как второй иностранный;
- выяснить, что является общим для приведённых Ии. ответов;

- выделить структурные опоры текста, не нашедшие отражения в ответах Ии., и посмотреть, как это изменилось (и изменилось ли) при выполнении ими второго задания (когда студенты были в состоянии дать почти полный подстрочный перевод текста);
- выяснить, какие структурные опоры (фонетические, морфологические, синтаксические, графические) легче воспринимаются студентами и больше помогают при восприятии текста;
- проверить рабочую гипотезу, согласно которой имеет место взаимодействие структурных опор разного характера;
- сделать общий вывод о стратегиях в поведении Ии. при выполнении разных заданий данного эксперимента и проследить, как они менялись, а также о характере опорных элементов или признаков, помогающих человеку понять текст на незнакомом языке.

3.3.2. Описание эксперимента и анализ полученных данных

Группу студентов составили 11 человек, обучающихся на IV курсе. В первом задании два слова не вызвали реакций ни у одного испытуемого: GHUA, OKAZ'. Наибольшее количество реакций вызвали слова: RIBELA (*начинается заново, рябит, rebellion, бунтарь, цвести, бурлить, бунтующий, красивый*), NEBUL (*ночью, небо, небыль, дом, туман, небесный*), LARMOJ (*тревожить, любить, вечный, слеза, глаза, der Larm*), REVOJN (*join, revolt, новый, встреча, путешествие*), SEN (*sei, как, без, меня, что*), DISBLOVIS (*невидимый, неверующий, не верь, влюбленные*).

При качественном анализе реакций отмечается обращение Ии. к русскому, латинскому, греческому, немецкому, английскому и французскому языкам в поиске опор понимания слов эсперанто. Имеют место выделение морфем и стремление определить происхождение слова (ср. DISBLOVIS – *неверующий, невидимый, не верь, влюбленные*;

CHARMAN – очарованный, очаровательный, красота, красавица, красивый). Обнаруживаются также реакции, которые принято трактовать как ассоциации по сходству звукобуквенного комплекса: JAROJ (ярый, жара), NEBUL (небо, небыль), EKZILO (exist), JUNUL (юность, юный, июль, jung), LARMOJ (der Larm, la larme), PRI (npu), BILDON (bilden, blind, build), FORGESSIS (forget, vergessen), SEN (sans). Однако необходимо отметить, что граница между этими двумя стратегиями при выполнении первого задания представляется весьма спорной – по данным Ии. реакциям не всегда можно выяснить, проводился ли ими анализ слов по морфемам с обращением к родственным словам в других языках или они воспринимали слова-стимулы как гештальты, выводящие на целостные образы знакомых слов. Так, в ответе *невидимый, не видишь*, данным на слово DISBLOVIS, прослеживается действие стратегии ассоциирования по сходству звукобуквенного комплекса (**DISBLOVIS**), однако испытуемый обращается не к родному языку, а к латинскому, который действительно послужил источником данного слова (лат. приставка *dis+visualis*, *visa*, *video*; *visible* (англ., фр. яз), но ошибочно находит не тот корень. То же можно сказать о реакции *влюблённых (встреча)* на это же слово, где испытуемый приписал статус корня –LOV- (DISBLOVIS). Таким образом, Ии. вычленили разные морфемные структуры одного и того же слова, что и объясняет приписанное этому слову значение. Прибегнув к анализу по непосредственно составляющим, можно проиллюстрировать сказанное выше и иерархически отобразить «деривационную историю» слова, возникающую в сознании студентов. На рис. 3.2 морфемная структура слова отражена также линейно следующим образом: $W = \{[Pr + (R+L)] + Gr\}$, где W – слово, R – корень, L – лексический суффикс, Pr – префикс, Gr – грамматический суффикс [Ривлина <http>].

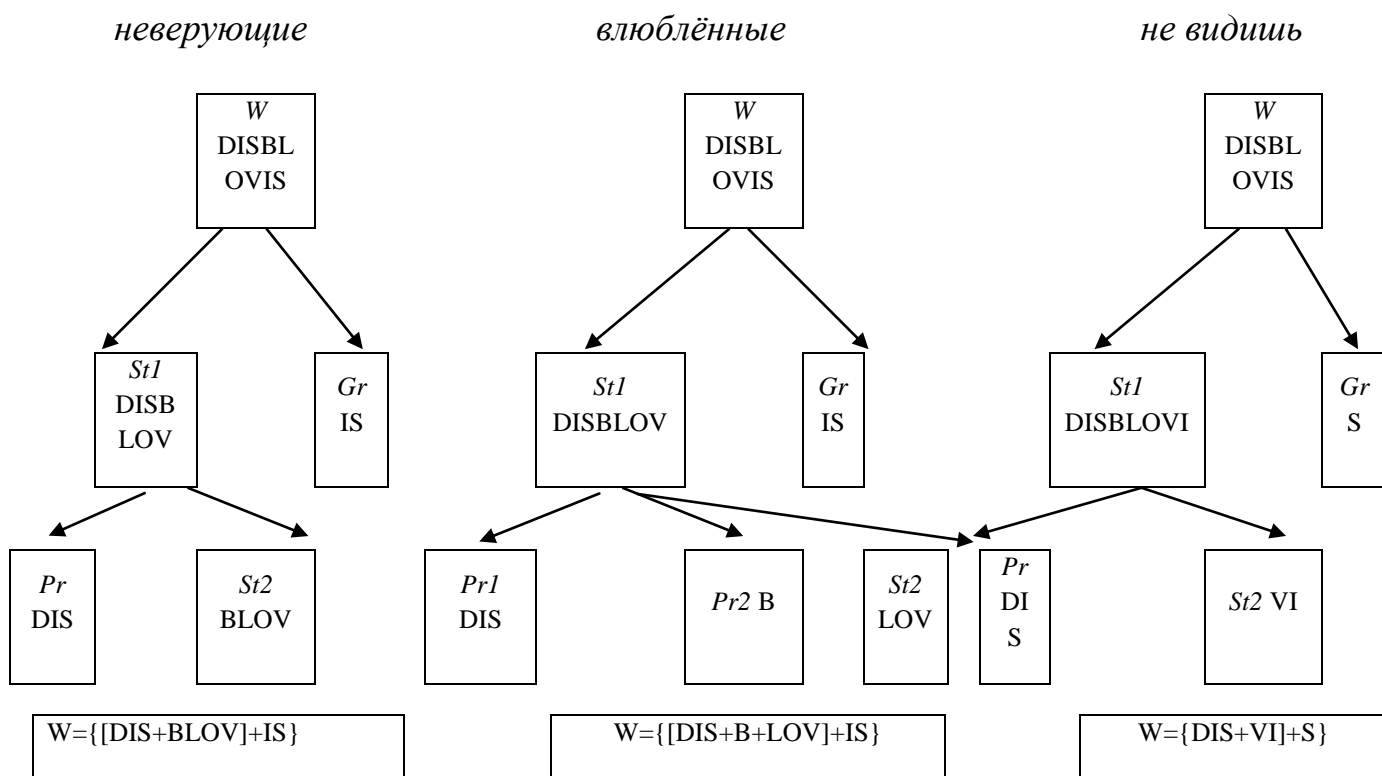


Рис. 3.2

В первых двух случаях грамматический суффикс –IS (возможно, по аналогии с английским языком) указывает на множественное число существительных (*nevertheless*, *in love*), в последнем варианте, данным студентом, изучающим французский язык как второй иностранный, –S рассматривается как суффикс 2-ого лица ед.ч. (ср.: *tu lis, tu pars, tu écris, tu mets* и т.д.). Во втором варианте интерпретации испытуемым не отражена приставка с отрицательным значением DIS-, так как оно не вписывается в «романтическую» атмосферу сценария, сюжета, выстроенного студентом: *Прошли года. Жизнь цвела / Влюблённых встреча подошла к концу*. Интерес представляет также и то, что данный вариант перевода отражает взаимодействие структурных опор сразу нескольких языков (латинского, английского и русского), в результате чего в слове выделяются две приставки (DISBLOVIS – *in love*).

Подобный анализ наводит нас на мысль о проблеме хранения производных слов в лексиконе индивида (т.е. хранятся ли они в целом виде или имеются отдельные «отсеки» для основ слов и аффиксов) [Залевская 2007:

309]. Дж. Стембергер отмечает, что морфемы не хранятся в лексиконе во множестве копий, они извлекаются как правила, состоящие из двух частей: одна из них сообщает, при каких условиях должна извлекаться информация, а другая содержит саму эту информацию, что связано соответственно с декларативным и процедурным знанием (см. табл. 3.4). Таблица иллюстрирует, что эти правила обеспечивают хранение всей информации в системе в простом и доступном виде и наиболее эффективное её извлечение. Каждое слово является «правилом», так как оно имеет структурное описание, поясняющее, при каких условиях оно может использоваться, а также содержит информацию о структурных изменениях, включающую и морфологический материал, при этом семантика соотносится со структурами, содержащими определённые признаки [Stemberger 2003: 156–162].

Таблица 3.4

	Декларативное знание (знание фактов по Дж. Андерсону)	Процедурное знание (знание процедур)
	знание теоретического типа, человек имеет к нему <i>осознанный</i> доступ	знание практического типа, находится <i>вне области осознания</i> , продукции автоматически извлекаются, когда встречаются соответствующие условия
DISBLOVIS	DIS - лат. приставка; VIS - лат. основа	DISBLOVIS → невидимый
REVOJN	RE - лат. приставка, указывающая на повторяемость действия; VOIR, VUE, VU - фр.	REVOJN (снова+видеть) → встреча

Так, если это приставка *dis-*, то слово приобретает отрицательное значение, приставка *re-* указывает на повторяемость действия. Об этом говорит и М.Я. Блох, анализируя способ образования сравнительной и превосходной степеней сравнения имен прилагательных в английском языке [Blokhh 2004: 232]. Он обращает наше внимание на то, что алломорф {-er}, [ə], фонетически тождественен деривационному суффиксу {-er}, образующему существительные (на письме: *-er, -or, -ar, -our*), поэтому в изолированной

позиции мы не можем точно сказать, являются ли слова *blinder*, *sharper*, *cooler*, например, существительными или прилагательными: “They may even be ambiguous in short phrases like “the blinder bats”, “the sharper cheats”, or “the cooler ices”. То же относится и к алломорфу {-est}, который в некоторых диалектах фонетически идентичен деривационному суффиксу {-ist}: “Similarly, [hjumənist] may be either the adjective “humanest” or the noun “humanist”, though it is hard to imagine a context in which they might be confused”. Высказанную мысль автор подкрепляет шутливым примером: “Of the deist, the theist, and the humanist, the humanist is humanest”. В английском языке можно найти массу таких примеров, Блох, например, указывает на слова с суффиксом *-ly*, которые часто ошибочно воспринимаются как наречия (*goodly*, *deadly*, *lively*) [Op. cit.: 239–240].

Рассматривая слово с позиций декомпозиции, нельзя обойти вниманием роль элементов латинского словообразования в процессе идентификации слова, которые зачастую выступают в качестве «подсказок» [Летягина, Солдатов 1992; Порецкий 1977].

Наряду с отмеченными у большинства студентов стратегиями реагирования на отдельные слова, у двоих Ии. мы находим и другие стратегии. Так, они воспринимали текст в первом задании «целиком», не занимаясь поиском опор в каждом слове. В этих случаях выделяется одно или несколько ключевых слов, которые задают картину того, что следует искать в содержании стихотворения, т.е. Ии. выстраивают свой сюжет, и «переводятся» не отдельные слова, а целые строки.

Так, в одном бланке при выполнении первого задания мы находим фразу «*Забудь меня, прекрасная дева*» рядом с третьей строкой стихотворения FORGESIS MI PRI VOCHO BELA, что можно трактовать как выстраивание собственного сценария (фрейма) того, что в принципе могло бы быть в стихотворении при опоре на единственное слово BELA. Имеется и другой вариант «прочтения» этой строки: *Прости меня, прошу*,

ваша красота. Задав себе такой сценарий, испытуемый находит опоры для развития этого сюжета ещё в двух строках:

FORGESIS MI PRI VOCHO BELA	<i>Прости меня, прошу, ваша красота</i>
KAJ BILDON CHARMAN EN NEBUL	<i>Как постройка прекрасная в небе,</i>
EN LA EKZILO KAJ ENUO	<i>Там существует</i>

То, что испытуемый явно игнорирует некоторые опоры, бросается в глаза при анализе его интерпретации последней строки приведённого отрывка, так как рядом с ней мы находим лишь одну фразу *там существует*, хотя в переводе на эсперанто слов здесь значительно больше. Кроме того, слова каждый раз получают новое «значение»: сначала *en* трактуется как предлог *в*, а в следующей строке как местоименное наречие *там*; *kaj*, переведённое в первом случае как *как*, вовсе никак не интерпретируется в последней строке, так как созданная испытуемым картина происходящего этого не требует. Вслед за этим сценарием сработали ассоциации по сходству звукобуквенного комплекса, когда возникшая идея находит для своего воплощения самые различные пути (важным представляется и то, что эта интерпретация принадлежит студенту, изучающему французский язык как второй иностранный): FORGESIS – *прости*, возможно, через *forgive*; PRI – *прошу* (фр. *prier*); VOCHO – *ваша* (возможно, фр. *votre*, также чтение французского сочетания *ch* как [ʃ]); BELA – *красота* (фр. *belle*); BILDON – *постройка* (*build*); CHARMAN – *прекрасная* (фр. *charmant*). Интересно также наблюдение, что *bildon charman* воспринимается как сочетание существительного и прилагательного в постпозиции, что свойственно французскому языку, в то время как студенты, изучающие немецкий язык, воспринимали *bildon* как глагол *создавать, строить, формировать* (*bilden*), а *charman* как существительное (*очарование*). Но и в реакциях Ии., изучающих немецкий язык, находят отражение некоторые особенности

этого языка, например, порядок слов в придаточном предложении, ведь в некоторых случаях на первое место ставится глагол: *Sen la inspir' kaj amo ghua* – *Что меня вдохновляет мой любимый друг*; *Kaj bildon charman en nebul'* – *Как создает очарование свой туман/Как был очарователен он ночью*. Несмотря на непохожесть вариантов интерпретации последнего предложения в плане семантическом, они тождественны по своей синтаксической структуре (сказуемое стоит в препозиции), хотя в первом варианте *bildon* воспринимается как глагол, выполняющий роль простого глагольного сказуемого, а *charman* – как существительное в функции подлежащего. Во втором же варианте *bildon charman* воспринято испытуемым как составное именное сказуемое, а *en* – как подлежащее, выраженное личным местоимением *он* (ассоциация по звукобуквенному комплексу).

В целом, в восприятии текста студентами ощущается больше обращение к внутренней форме слова, чем подобная «романтическая свобода», когда в переводах, предложенных Ии., больше стремления дать более или менее связный поэтический текст, благодаря чему рядом со словом, значение которого выводится с опорой на внутреннюю форму, появляются «переводы», которые можно объяснить только «поэтическим чутьём», подсказывающим испытуемому, какое слово максимально вписывается в созданный им контекст (ср. KAJ BILDON CHARMAN EN NEBUL' – *Построил очаровательный дом*, где объяснимы только *построил* и *очаровательный*; VIV' RIBELA – *Жизнь начинается заново / Жизнь цвела*, где неясно происхождение переводов *начинается заново* и *цвела*; SEN LARMOJ DOLCHAJ, SEN EKSTAZ – *Без слёз прощания, без удовольствия*, где *dolchaj* проинтерпретировано как *прощания*, так как сочетания *слёзы прощания*, *слёзы расставания*, *слёзы разлуки* являются наиболее распространёнными в русском языке, особенно в поэзии, и составляющие их слова хранятся вместе в ментальном лексиконе человека; FORGESIS MI PRI VOCHO BELA – *Прости меня при ночи красивой*). В приведённых примерах стратегией поведения Ии.

является не опора на внутреннюю форму слова, здесь доминирует «полёт фантазии», когда студенты создают свою историю, рисуют свою картину происходящего в тексте.

Выполнение второго задания начиналось с объявления первой строки оригинала текста – «Шли годы. Бурь порыв мятежный...», после чего Ии. предлагалось начать работу снова, так как теперь им было известно произведение, из которого взят анализируемый ими отрывок, и некоторые из них могли дать почти полный подстрочный перевод текста. Здесь также появились различия в стратегиях поведения Ии. В то время как большинство студентов действительно пытались заново осмыслить слова текста и дать фрагментарный подстрочный перевод, некоторые (2 бланка) посчитали необходимым вписать между строк текста на эсперанто русский текст в том виде, в каком они его помнят (хотя полностью текст не был воспроизведён ни одним студентом, особую трудность вызвало второе четверостишие), не учитывая принципиальной невозможности полного совпадения перевода и оригинала. В этих бланках бросается в глаза игнорирование Ии. формы некоторых слов эсперанто при их переводе. Например, над строками LA JAROJ PASIS VIV' RIBELA // DISBLOVIS... появляется перевод *Шли годы. Бурь порыв // Мятежный*, из которого вполне очевидно, что ориентиром для испытуемого, знающего содержание стихотворения, является ритм. Несмотря на объявление первой строки оригинала перед началом выполнения задания, слову DISBLOVIS был приписан перевод *мятежный*. Некоторые студенты не справились со вторым заданием, что связано с тем, что они не смогли вспомнить оригинальный текст стихотворения после объявления первой строки и предпочли никак не интерпретировать текст на эсперанто. Некоторые же студенты продолжили работу, пытаясь самостоятельно, с опорой на определённые признаки, найденные ими в тексте, понять его, давая при этом ассоциативную реакцию или предполагаемый перевод на отдельные слова, которые не получили реакции на первом этапе эксперимента. При тщательном анализе этих реакций в глаза всё же бросается влияние знания оригинального текста стихотворения на понимание его

перевода на эсперанто Ии. Так, слово DISBLOVIS, не «переведённое» Ии. при выполнении первого задания, проинтерпретировано как англ. *disturb*, этот же испытуемый отказывается от своей реакции на слово REVOJN, данной на первом этапе эксперимента (*revolt*), и приписывает слову значение *reveries*, подсознательно имея в виду, что речь идет о «мечтах» (*Развеел прежние мечты*). Интересным представляется и то, что из двух вариантов перевода, данных на слово FORGESIS (*forget, forgive*), испытуемый теперь отдаёт предпочтение первому (*И я забыл твой голос нежный*). Над строкой MI LONGE VIVIS LAU OKAZ', никак не проинтерпретированной студентом на первом этапе эксперимента, теперь появляются следующие реакции: MI (*mir*) LONGE (*long*) VIVIS (*vivat*) LAU (*laufen*) – *Тянулись тихо дни мои*. Однако вопрос о подсознательном проведении параллели с оригиналом стихотворения является в этом случае спорным, так как слово *vivat* (русск. *виват*) в толковом словаре живого великорусского языка Владимира Даля толкуется следующим образом: ВИВАТ лат. да здравствует, здравствуй, многая лета; будь здоров, живи во здравье, на твоё здравие. Возможно, здесь имело место ассоциация по звукобуквенному комплексу (лат. *vita* [ae, f] – *жизнь*; *vivere* – *жить*).

Остальные Ии. дали ответы на русском языке. Полностью или почти полностью первое четверостишие было воспроизведено большей частью Ии. (8 бланков из 11). Однако для исследования восприятия новых слов, содержащих знакомые морфемы, эти бланки оказались мало пригодными (несколько слов в них все же переведено с опорой на форму, чаще всего это JAROJ, PASIS, DISBLOVIS, FORGESIS, BILDON, CHARMAN). Ценность представляют ответы, данные при восприятии второго четверостишия, так как Ии. работали с ним, опираясь на контекст, на внутреннюю форму слов, на знание общего смысла стихотворения, не сумев дословно или даже приближенно к оригиналу вспомнить текст произведения. Но теперь, зная, что оно посвящено любимой женщине, Ии. делают её героиней этого стихотворения, адресатом, вследствие чего так кардинально отличаются ответы, данные на одни и те же строки одними и теми же Ии.; может даже показаться, что ответы даны разными студентами.

Теперь в переводах, предложенных Ии., появляется личное местоимение *тебе*, притяжательное местоимение *твои* (см. табл.3.5).

Таблица 3.5

Строки	Первый этап эксперимента	Второй этап эксперимента
EN LA EKZILO KAJ ENUO	Свой собственный и единственный / Он существует как одинокий	<i>Твои</i> губы / -
MI LONGE VIVIS LAU OKAZ'	Моя долгая жизнь бежит вперед / Моя долгая жизнь бежала прекрасно	Вся моя жизнь в <i>твоих</i> глазах / Моя долгая жизнь в <i>твоих</i> глазах
SEN LA INSPIR' KAJ AMO GHUA	Меня вдохновлял мой любимый друг / Что вдохновляло, как любовь	Они, как <i>твоя</i> нежная душа / Что вдохновляло, как любовь
SEN LARMOJ DOLCHAJ, SEN EKSTAZ'	Меня тревожит больше, меня бодрит / Что потревожило, что взбудоражило	Они предвестники весны / Что потревожило, что взбудоражило <i>тебя!!!</i>

Интересным представляется и то, что реакции, данные в первом задании, не объединяют строки в одно целостное «произведение», в то время как реакции, данные на втором этапе эксперимента, образуют, выстраивают единый сюжет:

Твои губы...

Вся моя жизнь в твоих глазах.

Они, как твоя нежная кожа,

Они предвестники весны.

Хотя в приведённом варианте интерпретации прослеживается явный уход от стратегии опоры на внутреннюю форму слов, в некоторых словах Ии. все же увидели те ключи, которые оказались значимыми для разгадки значений слов. Например, реакция *глазах*, данная на слово *okaz'*, очевидно, предполагает обращение студента к латинскому или русскому языкам: *oculus* (i, m) – глаз, *ocularius* – глазной; око).

Перевод, предложенный для последней строки *Sen larmoj dolchaj, sen ekstaz'* (*Они предвестники весны*), кажется абсолютно непонятным. Хотя, возможно, ключевым здесь оказалось слово *larmoj*, начинающееся так же, как и английское *lark* (жаворонок), а перифраз придал данной версии поэтический, романтический оттенок.

Реакция *твои губы*, предложенная для строки *En la ekzilo kaj eniuo*, выдаёт явное игнорирование структурных опор, испытуемый опирается здесь на своё знание о том, что может быть в тексте. Так, если речь идёт о «небесных чертах», то вполне естественным представляется упоминание *губ, глаз, души*.

Итак, при анализе ответов, данных на втором этапе эксперимента, прослеживается обращение студентов к уже существующему у них знанию о ситуации (уже знали, о каком стихотворении идёт речь), общему знанию о мире (случай с перифразом) и к их знанию о языковых явлениях, которое все же отходит на второй план по сравнению с первым этапом эксперимента, когда большинством студентов был проведён подробный анализ слов с обращением к их внутренней форме.

В заключение Ии. было предложено изложить выводы относительно грамматической структуры эсперанто (отметить морфологические показатели разных частей речи), к которым они пришли в процессе работы над текстом. С этим заданием достаточно успешно справились 4 студента: указаны окончания глаголов *-is* (*pasis, disblovis, forgesis*), существительных *-oj* (*jaroj, larmoj*) и *-o* (*vocho, ekzilo, eniuo, amo*). Двое испытуемых обнаружили местоимение *mi*, причем для одного из них оно послужило притяжательным местоимением (*моя долгая жизнь*), а для другого – личным местоимением 1-ого лица в винительном падеже (*прости меня*). Большинство студентов *la* было определено как определенный артикль, в чём проявляется влияние французского языка, хотя студенты, изучающие немецкий язык как второй иностранный, пришли к такому же выводу. Слова *pri* и *sen* были определены как предлоги *при* и *без* (в первом случае с опорой на русский язык при возникновении ассоциации по звукобуквенному комплексу; во втором случае с

опорой на французский язык – *sans*). *En* в одном бланке было воспринято как союз *and*, а в другом – как неопределённый артикль (ассоциация по звукобуквенному комплексу с английским языком, ср.: *an*). При этом второй вариант предложен студентом, изучающим французский язык как второй иностранный, что, возможно, также послужило дополнительным стимулом для отнесения этого слова к артиклям (ср.: *un (une)* во фр. яз. – *en* на эсперанто). Внимание обращает на себя то, что влияние французского языка заставляло некоторых Ии. упорно трактовать *la* как определённый артикль, хотя это входило в противоречие с предложенным же ими вариантом интерпретации *en* в качестве неопределённого артикля, что бросается в глаза в следующей строке: ***En la ekzilo kaj eniio***, когда испытуемому приходится отказаться от своей реакции на *en*, данной в предыдущей строке (*en nebul'*), и приписать этому слову другое значение, теперь выраженное предлогом *в* (***В существовании...***). Таким образом, знание нескольких языков может послужить как подсказкой при интерпретации текста на незнакомом языке или текста изучаемого языка с незнакомыми словами, так и преградой для его понимания и восприятия. Приведённый выше вариант является наглядным примером подобных случаев межъязыковой интерференции, под которой понимается «изменение в структуре одного языка под влиянием другого языка» [Сидельник <http>]. У. Вайнрах, определяет интерференцию как явление одновременно и психологическое, и языковое, случаи отклонения от норм, которые возникают в речи билингва в результате регулярного использования языков, то есть в результате языковых контактов [Вайнрах 1972: 25–60]; Э.А. Сидельник разделяет такую точку зрения [Сидельник <http>]. Подобная ситуация наблюдается и при определении большинством студентов –*is* как окончания, указывающего на множественное число существительных (по аналогии с английским языком): *неверующие, влюбленные (disblovis)*. Хотя некоторые Ии. отклонились от этой тенденции, отдав предпочтение переводу слова *forgesis* в императивной форме (*прости, забудь*), в этом случае наблюдается проведение параллели с французским языком, в котором повелительная форма для 2-ого

лица, ед. ч. образуется посредством –s. Итак, этот случай демонстрирует интерференцию между английским и французским языками. В случае интерференции происходит наложение одного языка на другой, что можно проиллюстрировать для большей наглядности (см. рис. 3.3). На рисунке «первый язык» (далее – Я1) и «второй язык» (далее – Я2) – условное разделение языков в независимости от времени (порядка) их усвоения или от их принадлежности к тому или иному социуму. В нашем случае это могут быть английский, немецкий, французский и даже латинский языки, которые изучаются или изучались (латинский) Ии. в искусственных учебных ситуациях, а также русский язык, являющийся для них родным.

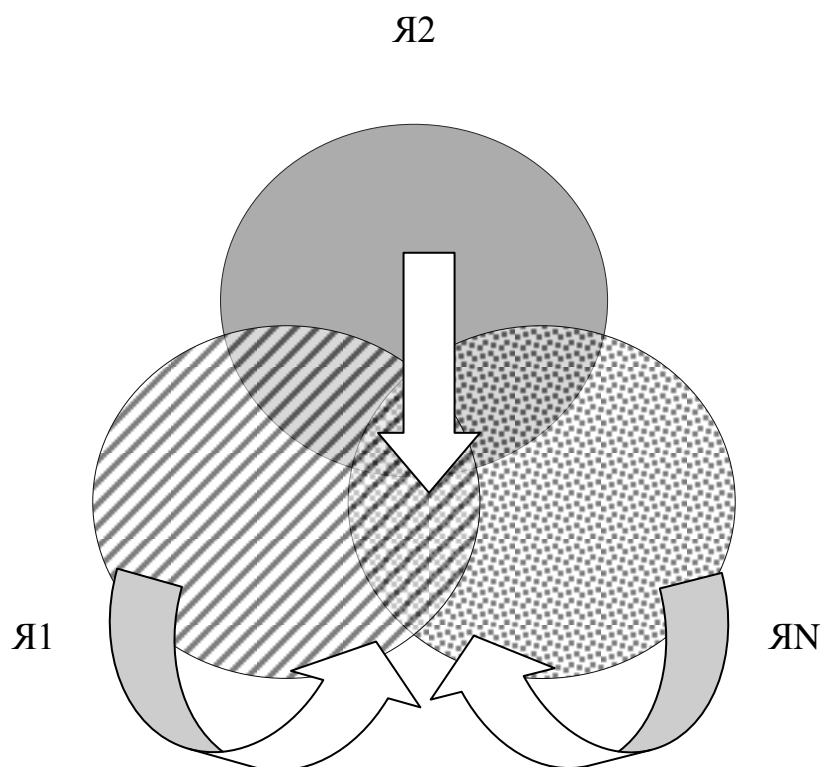


Рис. 3.3

Так как целью нашего эксперимента является выяснение роли структурных опор при чтении и восприятии текста на незнакомом языке и обращение Ии. к уже имеющимся у них языковым знаниям, разграничение понятий Я1 и Я2, принятое в научной литературе, а также условий, при

которых они изучаются (естественные или искусственные), не представляется для нас столь значимым.

3.3.3. Результаты эксперимента

Итак, по результатам проведённого эксперимента видно, что для прочтения с целью понимания предложенного Ии. стихотворения на языке эсперанто были использованы различные стратегии. Если на первом этапе эксперимента Ии., прибегнув к детальному анализу слов с обращением при этом к имеющемуся у них языковому знанию, пытались самостоятельно выстроить сюжет стихотворения, то на втором этапе анализ ответов, данных студентами, показывает явное игнорирование ими структурных опор, несмотря на очевидную «прозрачность» некоторых из них, так как у студентов в сознании было уже представление о том, что вообще может быть в тексте, диктующее им схему действий по интерпретации предложенного им стихотворения, это своего рода «надстройка» на определённую схему понимания. Даже если Ии. не могли вспомнить всё стихотворение целиком, они пользовались начальной строкой – *Я помню чудное мгновенье* – как средством выхода на содержание всего стихотворения, поскольку она задаёт тон и определяет возможную тематику текста. С этой позиции первая строка является ключевой для большинства Ии., выступает своего рода заголовком стихотворения, а заголовок оказывает непосредственное влияние на понимание текста [Кожина 1986; Корытная 1992, 1996, 1997]. Иными словами, изначально Ии. прибегли к *индукции*, пытаясь найти какие-то «зацепки», те факты, на которых и основывается предложенный ими перевод или ассоциативная реакция на слово. После предъявления первой строки оригинала они (большинство бланков) начали действовать от обратного, применяя *дедуктивный метод*, хотя некоторые из Ии. вовсе отказались от попытки найти структурные опоры в тексте, посчитав нужным лишь надписать над строками оригинальный текст в том виде, в каком они его помнят. Те же, кто не помнил

оригинальную версию стихотворения, продолжали действовать по старой схеме, идя от частного к общему.

В результате анализа ответов, данных на первом этапе эксперимента, очевидным становится, что даже слова, кажущиеся абсолютно «прозрачными» экспериментатору, знакомому с текстом, могут скрывать свою внутреннюю форму, если схема понимания, которой придерживается испытуемый, не соотносится с этой формой (например, когда *disblovis revojn de junul'* не опознавалось как *развевял прежние мечты*, пока не стало известным содержание стихотворения, то же касается *vocho bela – голос нежный, sen la inspir' – без вдохновения* и т.д.). В этом случае речь идёт о важности личностных факторов при понимании текста, которые побуждают Ии. идти к смыслу разными путями. А в нашем случае немалую роль оказало и знание Ии. разных языков (часть студентов изучает немецкий, а часть – французский язык как второй иностранный), что объясняет различия в данных ими ответах на одни и те же слова и даже синтаксические структуры. Например, *larmoj* было воспринято студентами, изучающими французский язык, как *слеза*, а студентами, изучающими немецкий, как *der Larm*; *sen* было определено как *sans* «французами» и как *sei* «немцами». Что касается синтаксических структур, то примером могут послужить реакции, данные на следующее предложение: *Kaj bildon charman en nebul'* – *Как создает очарование свой туман* (нем. яз.) / *Как постройка прекрасная в небе* (фр. яз.) В первом случае глагол стоит в препозиции, что свойственно немецкому языку, во втором – *bildon* воспринято как существительное в функции подлежащего, а *charman* как прилагательное в функции определения, причём это определение находится в постпозиции, что является характерной чертой французского языка. Все эти выводы относятся по большей части к ответам, данным студентами при выполнении первого задания. Анализ ответов, данных после объявления первой строки оригинала, не только обнаруживает использование Ии. своего языкового знания, но и делает возможным выделение других различных подходов к трактовке и описанию значения как достояния индивида. Речь идет об *ассоциативном* и

ситуационном подходах, получивших большое распространение в психолингвистике. Первый из них предполагает наличие «глубинной модели связей и отношений, которая складывается у человека через речь и мышление, лежит в основе “когнитивной организации” его многостороннего опыта и может быть обнаружена через анализ ассоциативных связей слова» [Залевская 2007: 191]. Теперь Ии. не только давали реакцию или предполагаемый перевод на слово, рассматривая его отдельно от контекста, в позиции изоляции, а старались выстроить отношения между словами, в чём можно обнаружить измерения, по которым идёт развитие идей по Ж. Пиаже [Обухова 1981: 29]. Если использовать терминологию Ж. Пиаже, то Ии. был проложен путь от реализма – мира независимых субстанций – к релятивизму – миру отношений. Примеры отношений, выстроенных Ии., можно показать при помощи семантических цепей, которые они выстраивали в процессе работы над текстом (см. рис. 3.4). На первой схеме (А) представлена реакция на строку *KAJ BILDON CHARMAN EN NEBUL'*, на второй (Б) – на строку *LA JAROJ PASIS. VIV' RIBELA*. В обоих случаях очевидным становится, что одно слово было выбрано Ии. как ключевое, именно оно и диктовало интерпретацию рядом стоящих слов и обусловило игнорирование студентами их «прозрачных» внутренних форм. Второй случай (Б) – это пример ассоциации по контрасту.

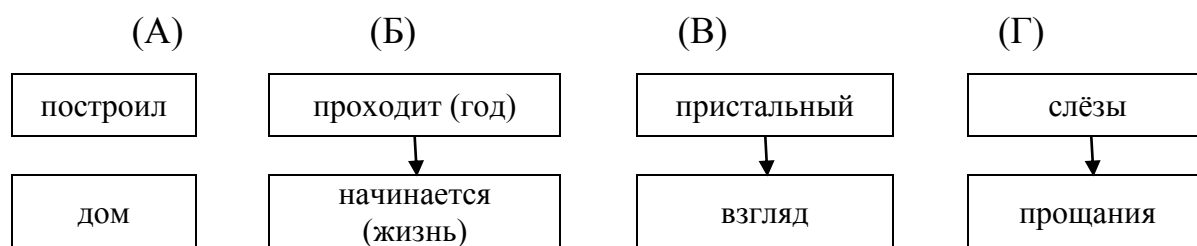


Рис. 3.4

Рисунок отражает то, как хранится языковой опыт в сознании индивида, и работу «языковой памяти», «различные частицы которой просвечивают и отражаются друг в друге в бесчисленном множестве разных направлений» [Гаспаров <http>]. Под «частицами» Б.М. Гаспаров

понимает слова, ведь каждый раз, когда воспринимающий текст индивид соприкасается с каким-либо словом или выражением в своей языковой деятельности, это соприкосновение неминуемо отзывается ассоциативным напоминанием о целом ряде других слов и выражений (см. рис. 3.5), так или иначе с ним сопряжённых в языковой памяти. На рисунке выше (см. рис. 3.4) мы имеем дело с внешними ассоциативными связями, а именно с ассоциациями по смежности, когда данное слово вызывает какой-либо компонент той наглядной ситуации, в которую входит названный объект. О роли ассоциативного окружения слова, взаимосвязи ассоциативного мира слова и текста пишет Т.М. Рогожникова [Рогожникова 1991, 1994]. Приведённые на рисунке ответы студента были даны на втором этапе эксперимента, когда он довольно успешно вспомнил первое четверостишие, забыв при этом второе, вследствие чего ему пришлось домысливать содержание стихотворения, в чём ему помогло то, что он знал, что речь идёт о «небесных чертах»; именно поэтому слово ОКАЗ', не получившее интерпретации при выполнении первого задания, теперь определяется как *глаза*, а ЕНУО, изначально понятое студентом как *единственный*, теперь определяется как *губы* без видимой на то причины. Но именно это и доказывает единство психологической природы семантических и ассоциативных характеристик слова.

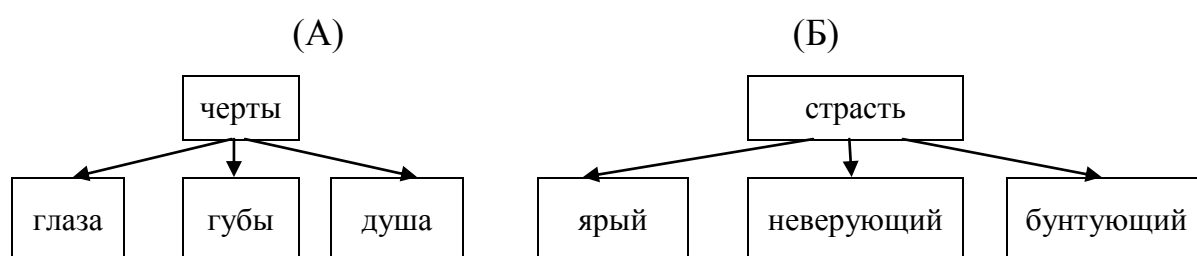


Рис. 3.5

Во втором случае (Б) ключевым послужило слово PASIS, получившее значение *страсть* (очевидно, на основе ассоциации по звукобуквенному комплексу – *passion*), которое «требует» рядом с собой таких эпитетов, как

ярый (JAROJ), *бунтующий* (RIBELA), *неверующий* (DISBLOVIS). Итак, от одного этапа эксперимента к другому меняется видение студентами сюжета стихотворения, что отражает организацию лексикона человека, характеризующегося такими противоречивыми свойствами, как заданность, узнаваемость и автоматическая воспроизводимость (нам кажется вполне очевидным и естественным, что, если мы говорим о *слёзах*, то это *слёзы прощания*, что *взгляд* должен быть *пристальным*, что *дом строится*) и размытость очертаний и границ, не позволяющая зафиксировать совокупность словарных единиц в качестве словарного списка (MI LONGE VIVIS LAU OKAZ': для одних Ии. слово *долго* ассоциируется с глаголом *жить*, а для других – с глаголом *ждать*). Речь идёт о «нечленимой целостности, способности вызвать непосредственный отклик в представлении говорящего» и в то же время о «разложимости на отдельные компоненты (слова и морфемы), делающей возможным всяческие манипуляции с этими компонентами и их комбинациями» [Гаспаров <http>].

Тесно связан с ассоциативным подходом ситуационный подход, которой тоже проявился в ответах Ии., так как речь опять идёт о «взаимосвязи между содержанием значения и его включённостью в некоторую структуру более высокого порядка» [Залевская 2007: 203]. Но принципиальное отличие заключается в том, что воспринимающий текст индивид выходит за рамки своего языкового знания и ориентируется в тексте за счёт уже имеющегося у него знания о мире (энциклопедического знания), т.е. вносит в текст что-то своё, что обеспечивает выход на его индивидуальный образ мира. Именно поэтому так отличаются интерпретации Ии. второго четверостишия, которое не было воспроизведено ни одним из них при выполнении второго задания: они смотрели на текст через призму своего собственного мира (для кого-то LARMOJ DOLCHAJ – *любовь сладкая*, для кого-то – *предвестники весны*, а другие определили это сочетание как *тревожит больше, будоражит без видимых на то «языковых» причин*).

Всё сказанное выше подводит нас к мысли о том, что при опознании слова индивид прибегает к различным схемам действия, начиная с попыток воспринять каждое слово изолированно от контекста, опираясь на его внутреннюю форму в поисках «подсказок», «ключей» для разгадки его значения, и заканчивая подключением контекста и энциклопедического знания. Примечательно то, что эти стратегии подкрепляют друг друга: без определения хотя бы одного слова в тексте в ходе выполнения заданий эксперимента было бы невозможно установление ассоциаций и выход на индивидуальную картину мира, что верно так же, как и то, что без опоры на контекст или на энциклопедическое знание слова, которые получили перевод или реакцию при выполнении заданий, остались бы лишь простым «переводом», не способным создать ситуацию, выстроить сюжет, т.е. не способным привести к *смыслу*, к *пониманию смысла*, что является первостепенной задачей любого коммуникативного акта, будь то восприятие или продуцирование речи.

Важным в результатах эксперимента представляется переплетение многих опор, стратегий и подходов к опознанию незнакомого слова (рис. 3.6), несмотря на разную степень актуальности которых в зависимости от того, имеет ли Ии. представление о том, что может быть в тексте, или смотрит на него через призму своего собственного понимания, каждый из этих подходов немислим без других и не может вывести на понимание предложенного текста как *единого целого*.

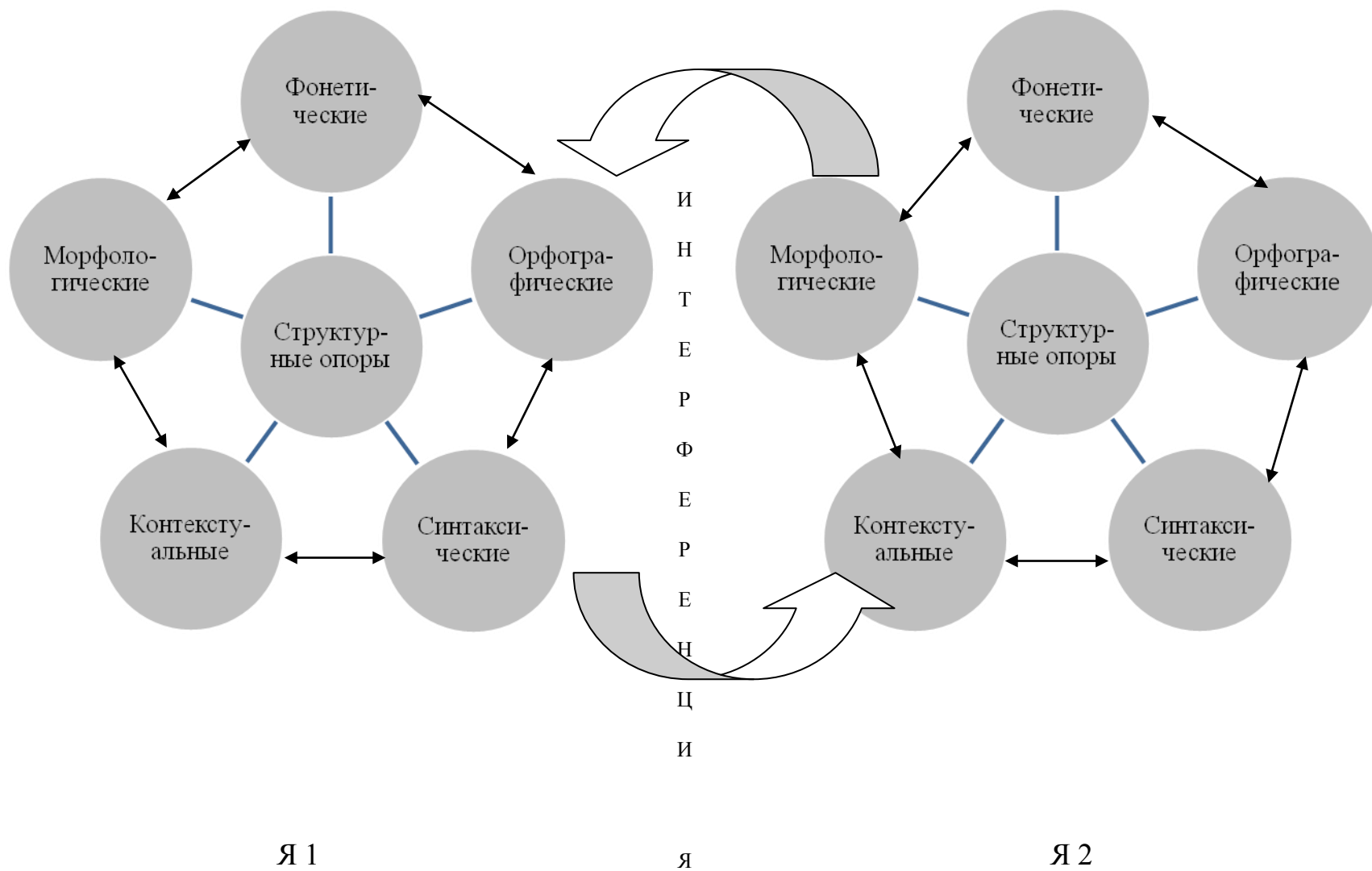


Рис. 3.6

3.4. Эксперимент на материале английских слов, неологизмов и окказионализмов

3.4.1. Вопросы организации и цель эксперимента

Ниже рассматривается экспериментальный материал и анализируются результаты проведённого нами эксперимента (эксперимент 3), Ии. которого стали студенты V курса английского отделения факультета ИЯ и МК ТвГУ, изучающие немецкий язык как второй иностранный. Эксперимент проходил в два этапа: на первом этапе Ии. давались бланки, включающие 10 неологизмов, окказионализмов и незнакомых слов английского языка, на втором этапе им предлагались предложения с этими же словами. На первом этапе Ии. получили следующее задание: надпишите над словами свои реакции – предполагаемый перевод на русский язык или ассоциативную реакцию на предъявленное слово на любом известном вам языке. После того как все студенты закончили выполнение этого задания, им предлагалось перейти ко второму заданию (2 этап): перед вами предложения с этими же словами, напишите предполагаемый перевод этих предложений на русский язык.

Ниже приводятся слова и предложения, составившие материал исследования(http://openaccesslibrary.org/images/RLN253_Ekaterine_Keke_Bakaradze.pdf), как правило, это так называемые слова-слитки, слова-стяжения, форма которых может послужить ключом к «разгадке» значения.

- | | |
|----------------|----------------|
| 1. Slimnastics | 6. Promiscuous |
| 2. Nudnik | 7. Pullman |
| 3. Boatel | 8. Blizzard |
| 4. Parakiting | 9. Middlescent |
| 5. Nogoodnik | 10. Excise |

1. Every single girl, every single day, has one hour of tennis, one hour in the pool, one hour of slimnastics.

2. Get that nudnik out of here; I can't stand her.
3. Another major enterprise was a wall of resorts, towns, motels and boatels along the Mediterranean coast.
4. In parakiting the water skier becomes airborne when his trailing parachute pops out.
5. He has a lousy attitude, poor work ethic and is just a nogoodnik.
6. My life has been promiscuous, carefree, and a source of immense pleasure.
7. She would take a boat, would catch a train and in Rome a pullman.
8. The snow began to spin down again with the vindictive swirl of a blizzard.
9. We are to provide attractive career changes to help middlescents develop new specialities.
10. The directors decided to excise these two scenes from the film.

Цель эксперимента: выяснить, к каким стратегиям и опорным элементам прибегает индивид при идентификации незнакомых слов в изолированном виде и в контексте на ИЯ.

Цель конкретизировалась в следующих **задачах:**

- определить роль контекста при идентификации незнакомого слова ИЯ;
- определить роль формальной составляющей слова (фонологические, орфографические, морфологические характеристики) при идентификации его в контексте;
- определить характер моделей опознания незнакомых слов Ии. вне контекста и степень влияния окружения слова на вычленение верного значения и выбор стратегий идентификации данного слова;
- выяснить, как взаимодействует слово с единицами более высокого порядка в прагматическом аспекте;
- определить степень интерферирующего воздействия со стороны РЯ и других изучаемых языков на процесс идентификации незнакомого слова;

- проверить рабочую гипотезу, согласно которой имеет место взаимодействие структурных опор разного характера;
- проследить действие стратегий «снизу вверх» и «сверху вниз» при восприятии Ии. предложенных высказываний и определить, какая из них является доминантной;
- выяснить, как соотносится прагматика нового слова с ментальным лексиконом индивида и пресуппозициями восприятия, какие ассоциативные связи выстраивает незнакомое слово в сознании индивида.

3.4.2. Описание эксперимента и анализ полученных данных

В эксперименте участвовали 10 человек, обучающихся на V курсе. В первом задании от них получено 114 реакций на 10 слов. Стоит отметить, что наблюдался нулевой показатель отказов от ответов при идентификации значений новых слов, что, по-видимому, может говорить о достаточно высоком уровне развития базовых идентификационных стратегий и оптимальном их использовании в процессе решения задачи, нацеленной на поиск путей и способов компенсации неадекватных ресурсов. Кроме того, некоторые Ии. не ограничились лишь одним ответом на предъявленное слово. Наибольшее количество ответов вызвали слова: *pullman* (10), *blizzard* (8), *middlescent* (8), что объясняется расширенным рассмотрением сети семантических отношений в лексике Ии., если исходить из анализа полученных результатов. Так, Ии. причисляли к ним не только синонимию (как в PARAKITING – *parashuting*, *параплан*, *воздушный змей*), полисемию, родовидовые отношения (когда SLIMNASTICS рассматривалось как общее понятие (гипероним) для *aerobics*, *shaping*, *gymnastics*, *fitness* (гипонимы); NOGOODNIK оценивалось как *профессия*; PARAKITING – как *вид спорта*), но и ассоциативные и тематические отношения, выводящие нас прямо на индивидуальную картину мира, что подчёркивается тем, что они не являются регулярными, имеют индивидуальный, часто окказиональный характер, о чём также свидетельствуют

попытки Ии. проинтерпретировать слово путем «словотворчества», «словосочинительства»: NOGOODNIK – *новогодник*, MIDDLESCEPТ – *недонюхи*. Подобное явление можно охарактеризовать как стратегию компенсирования с целью выражения значения, родившегося в сознании индивида. Суть субъективных ассоциаций в том, что они находят своё языковое воплощение в непредусмотренных системой связях слов. К таким случаям относятся: необычная трактовка значения слова, необоснованная актуализация того или иного компонента, перестановка семантических акцентов в слове, создание такого компонента, которого в слове нет (при идентификации слова NOGOODNIK был предложен вариант *freshman*, BLIZZARD – *magician*, PULLMAN – *собака*), а он нужен для «освоения» слова [Тогоева 2000: 76].

Возвращаясь к тематическим и ассоциативным отношениям, стоит отметить, что при интерпретации предложенных слов некоторые Ии. подключили свои фоновые знания как способ вычленения значения слова и его идентификации: на слово BLIZZARD была получен ответ *Entertainment* от двух Ии. (*Blizzard Entertainment* – компания-разработчик компьютерных игр, в реакции Ии. слово также написано с заглавной буквы), на PULLMAN – *Bill* (*Bill Pullman* – американский актёр), на EXCISE – *excel* (компьютерная программа), на PROMISCUOUS – *Nelly Furtado* (канадская певица, “Promiscuous” – название песни). В одном из бланков догадка о значении слова PULLMAN выглядела следующим образом: *autor’s name* (переплетение английского и немецкого языков при идентификации), очевидно, имелась в виду фамилия английского писателя Филиппа Пулмана. С этой точки зрения можно говорить о постоянстве непостоянства ментального лексикона индивида как динамической самоорганизующейся системы, отражающей индивидуальную картину мира, образ мира. Между тем, стоит отметить, что в процессе доступа к слову в индивидуальном лексиконе Ии. не рассматривали как единственно возможное обращение к фоновым знаниям, в которых отражён жизненный опыт и специфика жизнедеятельности субъекта. При качественном анализе полученных ответов отмечается обращение Ии. и к формальной составляющей

предъявленных слов, а именно – к фонетическому, графическому и морфологическому образу слов. Анализ ответов, данных на предъявленные слова, свидетельствует о том, что в сознании и/или подсознании индивида существуют звуко-ассоциативные лексические поля [Сазонова 2000: 51]. Ярким подтверждением этого служат реакции Ии. на слово EXCISE, распознавание которого осуществлялось, как правило, по начальным элементам. Кроме того, это одно из немногих слов, реакции на которое были даны преимущественно на ИЯ. Подобное явление можно объяснить тем, что три первые фонемы активируют в «языковой памяти» индивида все слова, начинающиеся с этой последовательности фонем, в связи с чем были предложены следующие варианты интерпретации: *exercise, excuse, excite, ex*. То же верно и для слова NUDNIK, которое было проинтерпретировано как *нудный, зануда, занудный, нудистский*. Можно предположить, что ответы Ии. представляют собой актуализацию какого-то слова в процессе перебора возможных «кандидатов», которое по каким-то причинам представляется наиболее приемлемым и близким идентифицируемому слову. Иными словами, речь идёт о пересечении элементов слов-стимулов и ассоциативных реакций. При этом возможно опознание не только начального элемента, но также и конечного или набора звуков или букв в целом (см. табл. 3.6): индивид «схватывает» какой-то опорный элемент, на основании чего конструируется психологическая структура значения слова, переживаемая как максимально наполненная смыслом...» [Залевская 1992: 99].

Таблица 3.6

Начальный элемент	Конечный элемент	Набор звуков, букв
EXCISE: <i>exercise, excuse, excel, excite, ex</i>	NOGOODNIK: <i>озорник, негодник, новогодник, неудачник</i>	PARAKITING: <i>Praktikantin, провокационный</i>
PARAKITING: <i>parashuting, парашлан, парашланирование</i>	PARAKITING: <i>kite, кайтинг</i>	
BLIZZARD: <i>близорукий</i>	BLIZZARD: <i>lizard</i>	
	MIDDLESCENT: <i>scent, sense</i>	
	SLIMNASTICS: <i>gymnastics, aerobics</i>	

Из представленной таблицы очевидно, что мотивирующими элементами идентификации незнакомых слов послужили различные компоненты слов, как значимые, так и простые цепочки графем и/или фонем, находящиеся в начале, середине или конце слова, на основе чего можно сделать вывод, что в задании на внеконтекстную семантизацию предъявленных слов видное место занимают случаи смешивания слов, имеющих схожий фонетико-графический контур.

Во многих случаях идентификация была обусловлена комбинацией мотивирующих элементов, так как некоторые из предъявленных слов характеризуются тем, что входящие в их состав морфемы встречаются и в других единицах ментального словаря: PARAKITING, PULLMAN, MIDDLESCEANT, BOATEL, что в одних случаях способствовало догадке о значении, а в других, напротив, уводило от правильного варианта идентификации слова, как, например, в случае со словом PULLMAN, в котором почти все Ии. (за редким исключением) прямо или косвенно (посредством грамматических показателей) выделили элемент *человек* (*man*): *человек, играющий в пул; человек, который что-то толкает; стрелок; игрок в пул; возчик; надоедливый человек*. При таком подходе слово рассматривалось Ии. не как гештальт, а как совокупность составляющих его частей, способствующих догадке о значении; как отмечает А.Н. Тихонов, ссылаясь на Бодуэна де Куртенэ, значение является морфологически-семасиологическим элементом [Тихонов [http](http://)]. Однако на втором этапе эксперимента контекст практически полностью исключит из данных Ии. ответов элемент *человек*.

Имела место и другая стратегия при опознании составных слов: один из элементов рассматривался как основной и определяющий значение слова, в то время как другой – либо полностью игнорировался, либо каким-то образом учитывался при идентификации. Так, в слове PARAKITING часть Ии. за основу взяла первый элемент (*парашиютизм, парплан, parachuting*), а часть – второй (*kite, запуск змея, кайтинг, воздушный змей*),

что и объясняет предложенные варианты перевода. Интересными с этой точки зрения представляются варианты идентификации слова BOATEL, в котором все Ии. выделили начальный элемент (*лодка*, 5 из 10 реакций, *лодочный*, *boating*), в одном бланке слово было «разобрано» как слово-гибрид (*boat+hotel*), оставшиеся студенты проявили тенденцию рассмотрения части *-tel* в качестве уменьшительно-ласкательного суффикса, что объясняет следующие варианты интерпретаций: *лодочка*, *маленькая лодка*. Подобная реакция может быть вызвана интерферирующим влиянием немецкого языка, в котором суффикс *-tel* описывает что-то как часть чего-то (*das Teil-Bruchzahlen*), как, например, в словах *das Drittel*, *das Viertel*, *das Hundertstel*. Возможно, такие ответы вызваны и влиянием английского языка, в котором суффикс *-let* придаёт слову уменьшительное значение (ср.: *starlet*, *piglet*), тогда здесь имеют место и звукобуквенные ассоциации (чередование *tel-let*). То, как осуществлялась декомпозиция предъявленных Ии. слов, можно проиллюстрировать следующим образом (см. рис. 3.7):

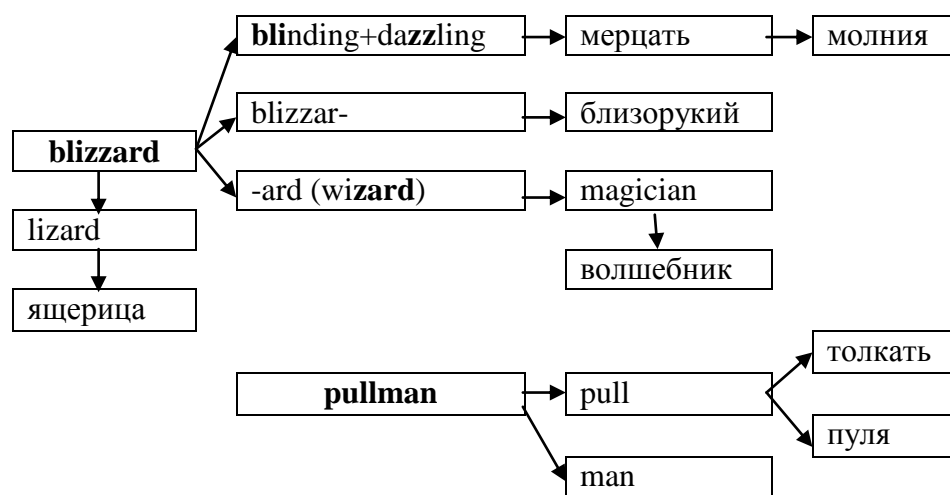


Рис. 3.7

Опора на внутреннюю форму облегчила понимание и «присвоение» нового слова. Известно, что при свободном владении языком человек часто не осознаёт внутреннюю форму слова, так как эта информация оказывается избыточной и ненужной для употребления его в речи. Однако, при освоении

нового слова индивидом необходима мотивировка: когда мы раскрываем значение слова самостоятельно, пропуская через своё сознание каждую его частицу (словообразовательный элемент), мы приходим к чёткому пониманию его значения, постичь которое можно благодаря методу компонентного словообразовательного анализа. Суть его заключается в исследовании содержательной стороны словообразовательных компонентов, несущих смысловую нагрузку [Черепанова <http>].

Итак, предпринятый анализ всех материалов, полученных в ходе первого этапа эксперимента, позволяет построить для каждого из предъявленных слов единое поле данных, объединяющее все выявленные стратегии идентификации, и отражает этапы работы со словом, т.е. различные уровни его идентификации. Так, наряду со стратегией опоры на структурные элементы слов, которая оказалась доминирующей на данном этапе эксперимента, выделены также модель идентификации путём дефиниции, когда Ии. пытались описательно определить значение незнакомого слова, опираясь при этом на свой чувственный опыт (PULLMAN – *человек, играющий в пул; человек, который что-то толкает; autor's name*; PARAKITING – *когда запускают змея*; NOGOODNIK – *нехороший человек*; SLIMNASTICS – *что-то, связанное с гимнастикой*), и модель включения предъявленного слова в систему предшествующего опыта индивида, а именно – в фрагмент индивидуальной картины мира, при этом слово рассматривается как единица индивидуального знания.

Ещё одна особенность, на которую стоит обратить внимание, заключается в том, что при затруднении попытки идентификации слова Ии. не отказывались от дачи реакции, а указывали на частеречную принадлежность предъявленного слова, как в случае с NUDNIK, NOGOODNIK, которые были определены как существительные, и MIDDLESCENT, понятое как прилагательное (см. табл. 3.7), что свидетельствует о том, что одним из принципов организации лексикона является группировка слов по грамматическим признакам. Очевидно, этот же принцип «подсказал» Ии. сферу, к которой относится рассматриваемое слово: SLIMNASTICS, PARAKITING

(вид спорта, ср.: gymnastics, aerobics, shaping), NOGOODNIK (профессия, ср.: механик, техник, сантехник, садовник). Подобные реакции доказывают оправданность стратегии догадки о значении слова при учёте его морфемного состава. Иными словами, мы имеем дело с потенциальными словами, т.е. «такими новообразованиями, которые говорящим не воспроизводятся, а создаются в процессе речи из материала, имеющегося в словарном составе языка, по существующим в языке образцам» [Каращук 1965: 9]. Читатель без затруднений опознает определённые словообразовательные модели, исторически сложившиеся в языке, даже если само слово ему неизвестно [Каращук 1977: 9].

Таблица 3.7

Slimnastics	Nudnik	Boatel	Parakiting	Nogoodnik
стройность	нудный (3)	лодка (5)	parashuting (3)	нехороший человек
худоба	зануда (3)	лодочный	параплан	озорник
фитнес	занудный	лодочка	воздушный змей	негодник (4)
гимнастика	нудистский	boating	парашютизм	новогодник
gymnastics (4)	сущ.	маленькая лодка	кайтинг	вредина
aerobics			запуск змея	сущ., профессия
вид спорта			вид спорта	
Promiscuous	Pullman	Blizzard	Middlescent	Excise
многообещающий (3)	стрелок	bizzare	среднего ума	exercise (4)
обещанный	игрок в пул	magician	средний (3)	excuse
обманчивый	Пулман	lizard	аромат	excel
распутный	надоедливый человек	близорукий	нота аромата	excite
многостоящий	собака	молния	middle-aged	ex, прошлый
неразборчивый в связях	autor's name	Entertainment	Middle Asia	упражняться
Nelly Furtado	Bill	ящерица (3)	прил.	

На втором этапе эксперимента Ии. предлагалось перевести предложения, содержащие те же слова, которые опознавались вне контекста, и дать перевод этих слов. Данный этап значительно сузил диапазон предложенных реакций, а

также исключил появление «обобщённых» вариантов интерпретации типа *вид спорта, профессия*, о которых речь шла выше, что можно объяснить тем, что теперь слова были вписаны в контекст, который понимается Л.Г. Ким как «субъект, характеризующийся сложной семантической организацией и *предопределяющий* направления его осмысления и интерпретации читателем» [Ким 2009 <http>]. Теперь ответы Ии. во многих случаях были тождественны, например, слово PULLMAN определялось в основном как средство передвижения (*тележка, теплоход, телега*, см. рис. 3.8 А), хотя для некоторых Ии. элемент *man* остался определяющим, но здесь уже имеет место сужение предполагаемого семантического поля данного слова в силу созданной предложением ситуации (*носильщик, паромщик, возчик, швейцар*), варианты же, предложенные на первом этапе эксперимента практически полностью исключаются. Слово BLIZZARD, вызвавшее многообразие интерпретаций на первом этапе, теперь было определено как явление погоды (*пурга, молния, вихрь*, рис. 3.8 Б).

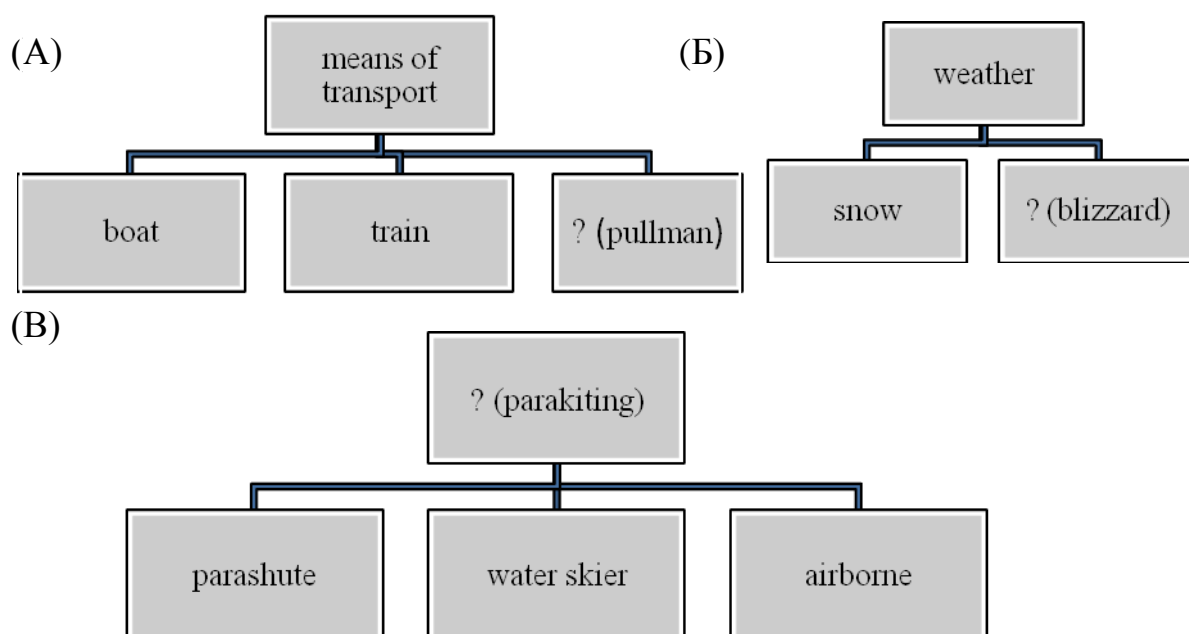


Рис. 3.8

Рисунок отражает возможное построение модели индивидуального лексикона, при котором значение слова напрямую увязывается с концептами,

образующими семантическую сеть с иерархической организацией связей типа «включение в класс». В этом случае не составляет большого труда догадаться о возможном значении искомого слова. А.Р. Лурия в своей работе «Язык и сознание» в лекции «Семантические поля» и их объективное изучение» указывает на то, что каждое слово порождает сложную систему связей и является центром семантической цепи, актуализирует определённые семантические поля, которые характеризуют важный аспект психологической структуры слова [Лурия 1979: 85]. Говоря об ассоциациях, считаем существенным сослаться на Н.В. Крушевского, высказавшего идею о том, что ассоциации «превращают бесконечную массу слов в одно стройное целое» [Крушевский [http](#)]. У Н.В. Крушевского мы находим интересное замечание о том, что системы структурных элементов языка связаны и соотносятся с процессами типизации, т.е. способностью человеческого мышления классифицировать и обобщать предметы и явления в определённые системы или типы понятий. Так и в нашем случае значение слов диктуется другими словами с уже присвоенными им значениями.

Рисунок показывает, как в рамках внутреннего когнитивного контекста человек интегрирует и организует новую информацию, заполняет пробелы в случае недостаточной информации и осуществляет доступ к этой информации. Подобная модель организации лексикона подразумевает ассоциативный подход к семантической памяти, согласно которому слова и выражения хранятся определённым образом и в определённой последовательности в языковой памяти; Б.М. Гаспаров выразил данную позицию следующим образом: «Языковая память представляется мне в образе некоей “суперкубистической” композиции, грандиозно многомерной, различные частицы которой просвечивают и отражаются друг в друге в бесчисленном множестве разных направлений, причём эти взаимные отражения имеют подвижно-мерцающий характер» [Гаспаров [http](#)].

Итак, теперь Ии. руководствовались дедуктивным подходом, или стратегией «сверху вниз», и приписывали слову то значение, которое

обуславливалось «преднастройкой» на определённую схему понимания, т.е. контекстом. При этом наблюдается игнорирование Ии. внутренней формы большинства идентифицируемых слов и отказ от первичного варианта «перевода». Например, в реакциях на слово MIDDLESCEENT в предложении *We are to provide attractive career changes to help middlescents develop new specialities* практически полностью исключались элементы *средний* и *аромат* или связанные с ними варианты интерпретации, что связано с окружением слова: сочетания *career changes, new specialities* определяют направление мысли Ии. Именно поэтому наиболее частотными вариантами интерпретации оказались *работники* (2), *безработные* (3), *сотрудники* (2), *средний бизнес* (1), *средний класс* (1), входящие с ними в одно семантическое поле. Анализируя предложенные варианты перевода, необходимо отметить, что общим для них является неблагоприятная картина происходящего, когда у кого-то какие-то проблемы; такая коннотационная составляющая, возможно, обусловлена глаголом *help*:

- *Мы должны обеспечить привлекательные перемены в карьере, чтобы помочь среднему бизнесу (средничкам) разработать новые специальности.*
- *Мы должны обеспечить новые рабочие места, чтобы помочь отстающим странам подготовить новых специалистов.*
- *Мы должны обеспечить изменения в карьере, чтобы помочь безработным разработать новые специальности.*

Вместе с тем нельзя утверждать, что опора на контекст оказалась определяющей, скорее имеет место взаимодействие стратегий «снизу вверх» и «сверху вниз». Так, индикатор множественного числа – суффикс *-s* – практически исключил попытки интерпретации данного слова как прилагательного, в то время как на первом этапе эксперимента при затруднении перевода слова Ии. отметили его как *прил.*, очевидно, руководствуясь продуктивным суффиксом *-ent*, присущим целому классу прилагательных (ср.: *consistent, dependent, emergent, transparent*). Позиция слова в предложении

также указывает на принадлежность его к классу существительных (*help smb. do smth.*), из чего можно сделать вывод, что грамматическая составляющая предложения и его синтаксическая структура рассматриваются как инструмент для распознавания и интерпретации сложных структур [Сазонова 2000: 75].

Сложнее дело обстояло с предложениями, в которых контекст предполагал множественность интерпретаций и не ограничивал варианты опознания незнакомого слова, как в случае с PROMISCUOUS, когда Ии. предлагали варианты перевода, совершенно противоположные друг другу (см. табл. 3.8), выстраивали свою собственную ситуацию того, о чём может идти речь в предложении, как единицу индивидуального знания, характеризующуюся определенными эмоционально-оценочными переживаниями.

Подобные варианты интерпретации показывают, что Ии. теперь руководствовались не исключительно внутренней формой слова, опираясь при этом на начальный его элемент *promis-*, который входит в систему предшествующего опыта Ии. и воспринимается как уже знакомый, а также и своим «внутренним чутьём», ведь неслучайно в одном из бланков получена реакция «приятности» на сочетание *immense pleasure*, что также свидетельствует об отрицательной коннотации всего предложения в сознании индивида. То же можно сказать и о *carefree*, которое в одних случаях было определено как *полная свободы, беспроблемная (жизнь)*, а в других – как *беззаботная, беспечная* (см. табл. 3.8). Иными словами, на формирование угла зрения на воспринимаемый текст влияют эмоциональные смыслы [Пищальникова 1993].

Таблица 3.8

My life has been <u>promiscuous</u> , carefree, and a source of immense pleasure.	
Моя жизнь была <u>многообещающей</u> , полной свободы и источником огромного удовольствия.	Моя жизнь была <u>разгульной</u> , беспечной и источником безграничного удовольствия.
Моя жизнь была <u>насыщенной</u> , беспроблемной и приносила массу удовольствия.	Я вел <u>распутную</u> жизнь, беззаботную, полную всевозможных "приятностей".
	Моя жизнь была <u>пустой</u> , беспечной и источником удовольствия.

Согласно Н.Д. Голеву, множественность интерпретаций связана с противопоставлением сильных и слабых позиций, первые делают актуальной одну версию, которая возникает в сознании реципиента автоматически и «не предполагает решения “интерпретационных дилемм”» [Голев [http](#)], что верно в рамках нашего эксперимента для предложения со словом EXCISE, «проясняющее» окружение которого актуализировало только одну версию интерпретации (*The directors decided to excise these two scenes from the film*), верная догадка была осуществлена всеми Ии. (*исключить, извлечь, убрать, вырезать, не включать*). А.А. Залевская, ссылаясь на К. Форстера [Залевская 1999: 178], разработавшего так называемую «когортную модель» [Forster 1976], отмечает, что при встрече с незнакомым словом в памяти человека всплывает ряд слов с таким же началом, что и имело место на первом этапе эксперимента (см. табл. 3.8). Затем под влиянием контекста число активизируемых слов сужается, в нашем случае контекст свёл понимание предложения (и рассматриваемого слова) до единственно верного варианта.

По результатам эксперимента становится ясно, что слово BOATEL также находится в сильной позиции, потому что, во-первых, оно находится в непосредственной близости от созвучного с ним слова *motels*, во-вторых, входит в ряд перечисления различных заведений, сооружений (*a wall of resorts, towns, motels and boatels*), наталкивая на мысль, что перед нами слово, означающее какое-то заведение. Именно поэтому почти всеми Ии. была осуществлена верная догадка о значении (*лодочная станция*), а также исключался вариант интерпретации слова как прилагательного (суффикс множественного числа – *s*), сузился диапазон интерпретаций. Теперь доминирующими оказались следующие варианты: *лодочная станция, отель морских путешествий, богательня* (слово написано неправильно и внесено в «Бестолковый словарь русского языка» Михаила Топорикова [[http](#)]) и др.

Слабой же позицией является такая, в которой интерпретационный потенциал реализуется в нескольких вариантах. Примеры с BLIZZARD (*The snow began to spin down again with a vindictive swirl of a blizzard*):

- *Снег начал кружиться снова витками.*
- *Снег начал кружиться снова с мстительным кружением, ослепляющим все вокруг.*
- *Снег начал падать, мстительно закручивая блёстки.*
- *Снег начал падать с изумительным блеском.*
- *Снова начал падать снег, кружась в прозрачном вихре.*
- *Снег опять начал кружиться с мстительной пургой.*

Полученные варианты перевода свидетельствуют об актуализированном образе, который послужил опорой для идентификации слова (дедуктивный подход / стратегия «сверху вниз»). Индикаторами опоры на внутренний контекст послужили некорректные словоупотребления и предложения, в которых нарушены правила семантической сочетаемости слов. В некоторых анкетах зарегистрированы исправления, отражающие стремление Ии. придать предложениям более правильную семантическую оформленность: *Снег начал кружиться, мстительно закручивая блёстки.* → *Снег начал падать, мстительно закручивая блёстки./Снова начал падать снег, кружась в еле заметном вихре.* → *Снова начал падать снег, кружась прозрачным вихрем.* Второй пример исправления свидетельствует также о желании Ии. придать предложению поэтический оттенок, так как используется сравнение. Говоря о сравнении, необходимо отметить, что один из Ии. увлёкся идеей создания «поэтической» ситуации, в результате чего был зарегистрирован вариант перевода, кажущийся необъяснимым: *Снег снова закружился с обвинительным (мстительным) свистом осы* (очевидно, вариант *обвинительный* был обусловлен межъязыковой интерференцией по линии РЯ – **vindictive-вина, винить**). Возможно, вариант *свист осы* был продиктован звукобуквенными ассоциациями, так как *buzz* переводится как жужжать, когда мы говорим о пчёлах или осах. На создание такой романтической атмосферы в предложении повлияло и незнание слова *vindictive* большинством Ии., которое было либо проигнорировано, либо переведено в соответствии с созданной ситуацией (*изумительный,*

прозрачный, еле заметный). Итак, можно сделать вывод, что контекст не всегда является объективной опорой при опознании незнакомых слов в силу незнания других слов в предложении, в результате чего Ии. подключали свою фантазию для выявления смысла и продолжали использовать опору на внутреннюю структуру слова, как на первом этапе эксперимента, а также в силу нахождения рассматриваемого слова в слабой позиции.

Показано также, что в ходе формирования предложения (в чём и заключалось задание второго этапа эксперимента) на вербальной сети происходят локальные изменения состояния активации её элементов, строго соответствующие тому, какое слово становится подлежащим, сказуемым или определением в создаваемом предложении. Помимо этих локальных изменений, наблюдается вовлечение в этот процесс «соседствующих» элементов, связанных с первыми отношениями синонимии, антонимии, однородных, близких по ситуации и т.п. [Ушакова [http](http://)]. Именно поэтому слово, определённое как подлежащее одним испытуемым, могло быть представлено другим членом предложения у другого испытуемого.

3.4.3. Результаты эксперимента

Использованные при анализе данных проведённого психолингвистического эксперимента модели распознавания и идентификации незнакомых слов ИЯ не противоречат принятой за основу анализа концепции взаимодействия нескольких опор, а доказывают, что, как правило, комбинация различных опор в процессе идентификации обеспечивает более успешный доступ к слову. Так, на первом этапе эксперимента, когда слово предъявлялось вне контекста, основной стратегией догадки о значении являлась стратегия опоры на формальную составляющую слова, когда Ии. руководствовались фонологическими, орфографическими, графическими и морфологическими характеристиками предъявленных слов, проводя при этом параллели со знакомыми

единицами изучаемых языков (английский язык и немецкий язык как второй иностранный) или РЯ, что является доказательством межъязыкового и внутриязыкового интерферирующего воздействия. Ещё одна стратегия, проявленная на начальном этапе эксперимента, сводится к подключению Ии. своих фоновых знаний, знания культурной жизни стран изучаемого языка, обращению к предшествующему опыту индивида, когда «на “табло сознания” находят выход лишь продукты многомерной деятельности индивида» [Залевская 1992: 89]. Этим и объясняются ассоциативные реакции, данные на слова PROMISCUOUS (*Nelly Furtado*), PULLMAN (*autor's name, Bill*), BLIZZARD (*Entertainment*), EXCISE (*Excel*). Второй этап эксперимента характеризуется меньшим количеством реакций, так как теперь слова предъявлялись в окружении. Согласно [Дейк ван 1998], предложения и тексты «не существуют в вакууме»: «Они производятся и воспринимаются говорящими и слушателями в конкретных ситуациях, в рамках широкого социокультурного контекста» [Op.cit.: 156], в результате чего восприятие и понимание сообщения – это не только когнитивное, но и социальное событие. Окружение слова, с одной стороны, служит *опорой* для осуществления верной догадки, с другой стороны, является *ограничением* для поиска нужного слова в ментальном лексиконе. Хотя в работе [Laufer http] и высказана мысль, что «the context is least likely to lead to incorrect guesses», результаты эксперимента показывают, что иногда контекст в силу содержания незнакомых Ии. элементов или двоякости интерпретации может поставить в тупик; тогда Ии. возвращаются к анализу слова как номинативной единицы несмотря на его включённость в контекст, тогда контекст как бы воссоздается Ии., на основе чего можно сделать вывод, что процессы обработки информации «снизу вверх» и «сверху вниз» взаимодействуют, обеспечивая распознавание слова. Примечательно то, что догадка о значении слова может быть и неверной, но это не противоречит контексту, как, например, в случае с SLIMNASTICS (занятие атлетикой): *Каждая девушка каждый*

день занимается один час теннисом, проводит час в бассейне и один час тратит на похудение. / Каждая девочка каждый день занимается теннисом, плавает в бассейне, работает над своей фигурой. Примеры с PULLMAN (скорый поезд): Она бы взяла лодку, поймала бы поезд, а в Риме – теплоход. / Она возьмёт лодку, поймает поезд и в Риме наймёт носильщика. Стоит отметить, что слово PULLMAN, возможно, не было идентифицировано как *поезд* в силу наличия в контексте слова *train*, чтобы избежать повтора (*She would take a boat, would catch a train and in Rome a pullman*).

Итак, установление связи между *идентифицируемыми словами, единицами контекста* и *наличными единицами индивидуального лексикона* по сходству некоторых формальных признаков обеспечивает вхождение нового / незнакомого слова в контекст предшествующего опыта индивида и догадку о значении слова (см. рис. 3.9). Представленный рисунок иллюстрирует взаимодействие различных источников информации, обеспечивающее догадку о значении слова. Так, объединяясь, энциклопедическое знание, личностный опыт, контекстуальные ключи, знание других языков способствуют осуществлению догадки о значении незнакомого слова.

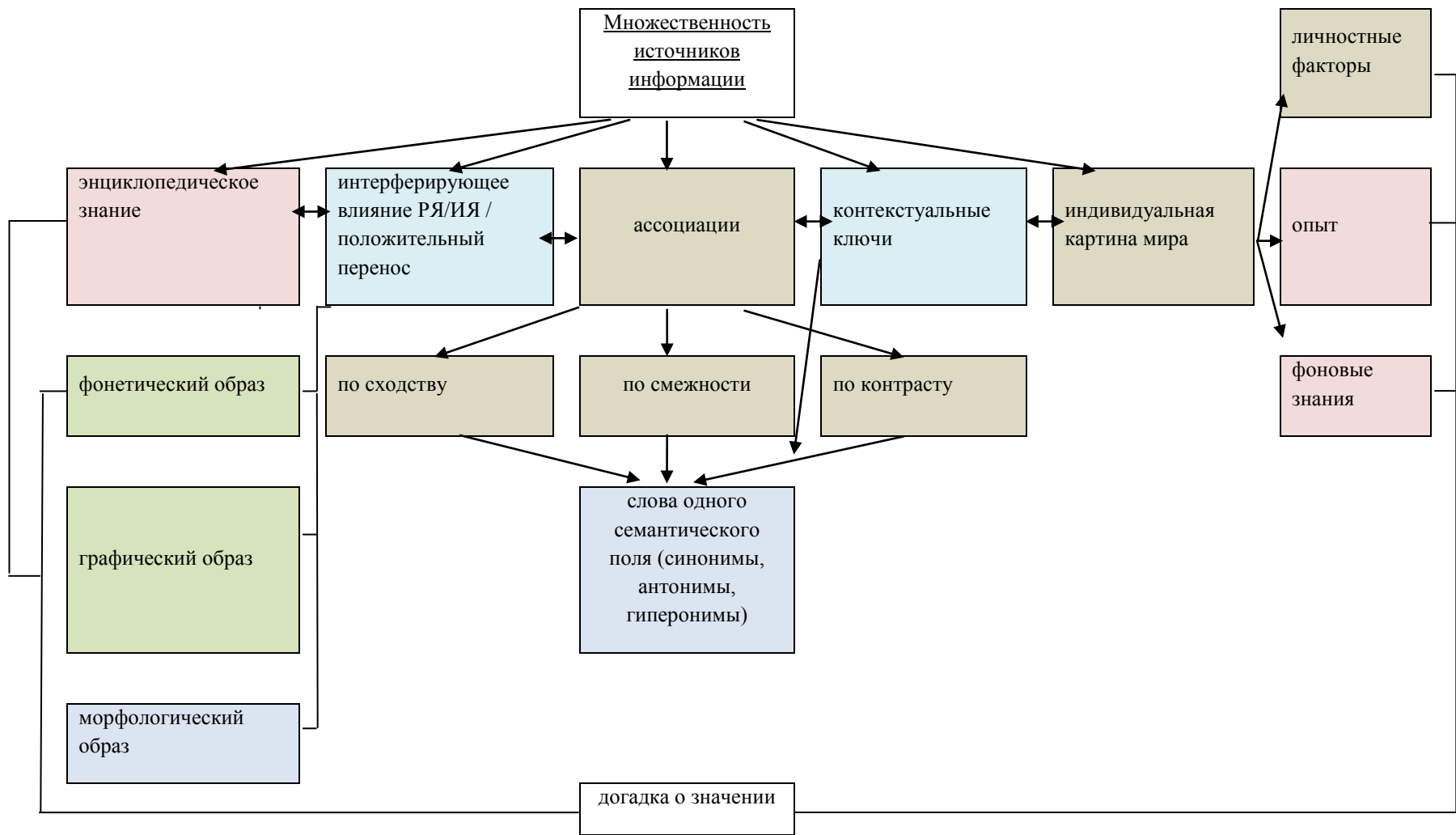


Рис. 3.9. Взаимодействие различных источников информации, обеспечивающее догадку о значении слов

3.5. Эксперимент на материале русского языка с двуязычными детьми

3.5.1. Методика и материалы эксперимента

При изучении вопросов идентификации незнакомых лексических единиц как вне контекста, так и в тексте на иностранном языке представляют интерес особенности осуществления этого процесса детьми-билингвами. Целью наблюдения и дальнейшего экспериментального исследования (эксперимент 4) было определение доминирующих стратегий и опор при идентификации иноязычного слова немцами, уже владеющими русским языком на базовом уровне. Использовалась комплексная методика исследования, включающая методы языкового анализа и наблюдения и проведение свободного ассоциативного эксперимента.

С целью верификации сделанных в ходе наблюдений выводов был проведён эксперимент, проходящий в два этапа с участием 18 детей-билингвов в возрасте 9–11 лет (6 мальчиков и 12 девочек), являющихся учащимися образовательного центра для детей и взрослых «Исток» в г. Бохум, Германия (Kulturzentrum für Kinder und Jugendliche e.V. Istok).

Работа с детьми велась в течение трёх месяцев (с января по март 2013 г.). На первом этапе дети получили следующее задание: перед вами 10 слов русского языка, напишите, что вы понимаете под этими словами на русском языке, также можно перевести слова на немецкий язык. Как только все дети закончили выполнение этого задания, мы перешли ко второму этапу, предполагающему следующее задание: перед вами 10 предложений с этими же словами, ещё раз напишите объяснение слова на русском языке (на первой строке в выдаваемом бланке) и переведите все предложения на немецкий язык (на второй строке в бланке).

Ниже приводятся использовавшиеся в эксперименте слова русского языка, схожие со словами немецкого языка (проблемой межъязыкового сходства лексических единиц занималась Н.С. Шумова [Шумова 1992]),

полиморфные слова, а также лексические единицы, пройденные с детьми на занятиях: *эльф, расточительный, хоровод, лозунг, побелеть, манекен, ратовать, переубедить, кисель, кланчить*. Все существительные были предъявлены с прописной буквы во избежание интерференции по линии немецкого языка, где существительные маркированы заглавной буквой. Кроме того, существительные и прилагательные были предъявлены в словарной форме, глаголы – в неличной форме.

На втором этапе эксперимента дети работали со следующими предложениями:

Эльфы – волшебные существа.

*Он очень **расточительный**, он потратил все деньги.*

*Они водили **хоровод** и пели песни.*

*Наш **лозунг**: «Мы должны хорошо учиться!»*

*Она **побелела** от страха, словно снег.*

*На **манекене** был красивый костюм.*

*Он **ратовал** за правду и справедливость.*

*Он упрямый, я не **переубедил** его.*

*Он выпил стакан **киселя**.*

*Сын **кланчил** игрушку у отца в магазине.*

Необходимость перевода предложений на немецкий язык на втором этапе эксперимента вызвана особым интересом к исследованию переводческих способностей двуязычных детей. Г.Н. Чиршева [Чиршева 2001: 153] утверждает, что посредством переводческой деятельности билингвы осознают семантические и стилистические особенности языков, анализируют, каким образом различные языковые системы соотносятся с одним и тем же языковым субстратом.

3.5.2. Результаты первого этапа эксперимента: изолированные слова

По анализу ответов, полученных на первом этапе эксперимента (см. рис. 3.10), замечено, что респонденты продемонстрировали значительный

разброс мнений относительно значений предъявленных слов в связи с ориентированием как на русский, так и немецкий языки: для некоторых определяющей оказалась внутренняя форма слова (*рас-точ-ительный*, *хоро-вод*), в то время как остальные «цеплялись» за звуковой облик слова, уводящий их к доминантному немецкому языку и определяющий значение (*эльф* – *elf*, *11*; *лозунг* – *Lösung*; *ратовал* – *raten* и т.д.). На втором этапе эксперимента диапазон реакций значительно сужается в силу наличия контекста, предполагающего специфику семантико-синтаксического функционирования слов в предложении, о чём речь пойдёт позже.

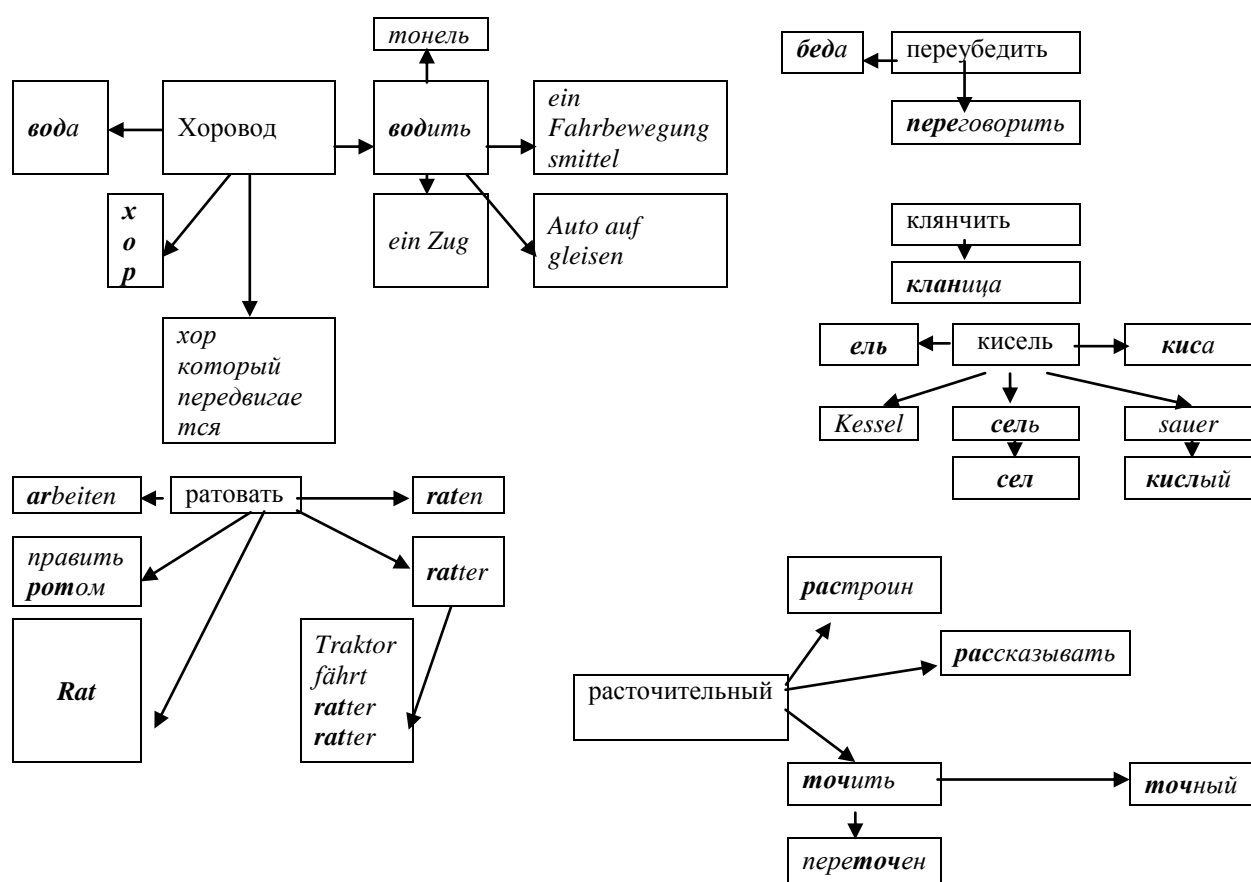


Рис. 3.10

Подобные ответы отражают внутреннюю структуру лексических единиц, выводящую на их ментальные репрезентации. Приведённые схемы (см. рис. 3.10) иллюстрируют принципы организации внутреннего словаря, знание (подсознательное в том числе) которых позволяет перейти от текста

к результатам его восприятия и/или понимания, поскольку словарь «обслуживает» процессы восприятия текста [Ягунова 2008: 13]. Процедуры анализа и синтеза полиморфного слова позволяют увидеть уже знакомые части, морфемы, в незнакомом / новом слове и способствуют его распознаванию, которое, однако, как показали данные Ии. ответы, может идти и по ложному пути (КИСЕЛЬ – *ель, сел*; РАСТОЧИТЕЛЬНЫЙ – *точить, переточен* и др.). Стоит отметить, что подобный дистрибутивный анализ не ограничивается ответами только на русском языке. Итак, Ии. прибегали ко всему разнообразию наличных средств и опор для идентификации предъявленных слов, поскольку восприятие незнакомого слова (как нечто извне, что вторгается в уже слаженный механизм) неизбежно влечёт за собой выход концептуальной системы индивида из состояния равновесия, о чём пишет Ю.В. Федурко, рассматривая ментальный лексикон через призму синергетического подхода [Федурко 2007: 37]. И тогда перцептивно-когнитивно-аффективный опыт индивида, предполагающий выход за пределы непосредственно воспринимаемой информации, во всём своем богатстве и разнообразии подключается к поиску искомого значения, что приводит к перестройке всей системы.

При анализе ответов, полученных на первом этапе эксперимента, наряду со стратегией декомпозиции единиц обнаружены и другие стратегии идентификации значения слова, речь идёт о переносе / трансференции. М. Кляйн [Clune 1967] говорит о «ложных эквивалентах», имеющих сходство в звучании со словом другого языка (ЛОЗУНГ – *die Lösung*, МАНЕКЕН – *Männchen*, КИСЕЛЬ – *der Kessel*). Сюда же можно отнести калькирование, или буквальный перевод сложного слова (ХОРОВОД – *singen und tanzen, хор который передвигается, в круге ходить*). Наряду с интерференцией на семантическом уровне можно выделить лексическую интерференцию, проявляющуюся в «идентификации значений корреспондирующих слов двух языков» [Имедадзе 1971: 27], базирующуюся на количественном или качественном отождествлении

семантического объёма лексических единиц языков (КЛЯНЧИТЬ – *fragen*, ПЕРЕУБЕДИТЬ – *beweisen, überzeugen*, а не *überreden*).

Часть Ии. прибегла к тактике дачи «дефиниции» как на русском, так и немецком языках, приёму описания: РАСТОЧИТЕЛЬНЫЙ – *может когда ты расстроиш*; МАНЕКЕН – *кукла, на ней выставляют вещи* (очевидно, определение *кукла* детерминировано немецким *die Schaufensterpuppe*). Интересными оказались реакции, описывающие некоторые ситуации, в то же время отражающие детскую логику и незаурядный ум: КЛЯНЧИТЬ – *конфету*; КИСЕЛЬ – *это фкусно*; ХОРОВОД – *zum G-tag, у ёлки*; ЭЛЬФ – *это в сказках бывает, у эльфа уши spitz, мурская Feя* и др. В данных примерах читается дисграфия, как правило, свойственная детям-билингвам и носящая эклектический характер, так как подразумевает ошибки, типичные для различных форм дисграфии у детей-монолингвов; имеются также специфические проявления по типу языковой интерференции (особые для билингвизма искажения), например, замена букв кириллицы латинскими коррелятами, написание имён существительных с заглавной буквы. Здесь же можно наблюдать принцип переключения кодов, когда Ии. чувствует недостаток ресурсов для выражения мысли и прибегает к своему первому языку. Подобные двуязычные высказывания – обычное явление для детей-билингвов. Согласно [De Houwer 2009], «...mixed utterances are highly creative features of speech. They are exclusively available to bilinguals» [De Houwer 2009: 44].

В этих коротких «дефинициях» прослеживается также и интерференция на уровне синтаксиса (*варят его*, а не *его варят*; *это в сказках бывает*, где осуществлён перенос рамочной конструкции с немецкого языка на русский, в силу чего глагол занимает конечную позицию), наиболее ярко выраженная в ответах, данных на втором этапе эксперимента, направленном на проверку формальных связей в ментальном лексиконе.

Говоря о формальных связях, следует подробнее остановиться на грамматическом аспекте ответов Ии. Несмотря на то что все слова были предъявлены в абстрактной начальной форме (существительные в форме

номинатива, глаголы – инфинитива, прилагательные – в форме именительного падежа, мужского рода, единственного числа), т.е. так, как они зарегистрированы в словарях, большая часть Ии. перекодировала воспринятую инфинитивную форму глагола в личную, что отображено в их ответах как на русском, так и немецком языке: КЛЯНЧИТЬ – *мы хочеш и dostoeu* (2 лицо, ед. ч.), ПОБЕЛЕТЬ – *z.B. eine Wand weiss anstreicht* (er, sie), *wenn etwas ausbleicht, weiss wird*. То же характерно и для ответов, данных на слова других частей речи: расточительный – *tratum* деньги (3 л., ед. ч.), *может когда ты расстроиш*. Подобные реакции могут быть обусловлены конструкцией немецкого предложения: безличное предложение немецкого языка начинается со слов *man* или *du* (интерференция на уровне синтаксиса). Очевидно, глагольная форма запоминается в совокупности с подлежащим, которое может быть и не названо эксплицитно, поэтому в зарегистрированных ответах отмечено синтаксическое согласование. Более того, по полученным ответам можно также судить, что воспроизводится некоторая определённая ситуация, единичный фрагмент языковой реальности Ии. Как отмечает В.А. Белов, при восприятии текста Ии. стремится воссоздать ситуацию, что всегда подразумевает некоторый сигнификативный элемент [Белов 2012: 201] . Это явление отражает ещё один принцип построения и функционирования ментального лексикона, а именно – для того чтобы индивид вспомнил значение слова, необходим контекст ситуации, которая задаётся глаголом в личной форме. Очевидно, что на первом этапе эксперимента у каждого респондента этот контекст свой, ведь за каждым словом скрыт некий образ, нечто личностное, выход на это осуществляется через графемную и/или звуковую форму слова.

Иначе дело обстоит с восприятием имён существительных: ни в одном бланке не был зарегистрирован ответ в качестве существительного в форме косвенного падежа.

Итак, при анализе реакций (также и 2-ого этапа эксперимента) были зафиксированы следующие виды интерференции (см. рис. 3.11):

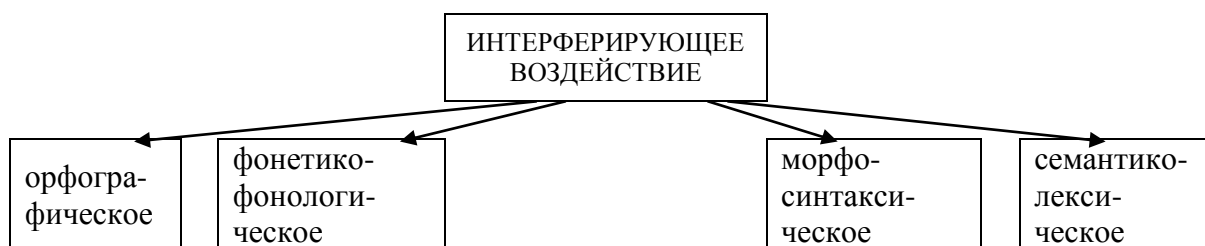


Рис. 3.11

3.5.3. Результаты второго этапа эксперимента: слова в контексте

Второй этап эксперимента способствовал осуществлению догадки о значении слов, проигнорированных Ии. на первом этапе, см. примеры (1), а также переосмыслению / корректировке изначально данных реакций (2), некоторые реакции остались прежними (3), что в процентном соотношении может быть представлено следующим образом (см. рис. 3.12):

(1) РАСТОЧИТЕЛЬНЫЙ – *если кто-то деньги тратит*; КЛЯНЧИТЬ – *etwas sehr stark wollen und bitten*; ПЕРЕУБЕДИТЬ – *на другие мысли посадить*; МАНЕКЕН – *выставка*;

(2) ЛОЗУНГ → *Lösung* → *Slogan*; КИСЕЛЬ → *der Kessel* → *Getränk*; ХОРОВОД → *тонель* → *танцы*; КЛЯНЧИТЬ → *кланица* → *украл / der Sohn hat was von den Spielzeugen geklaut*;

(3) ЭЛЬФ – *эльфы*; ХОРОВОД – *танцы* и др.

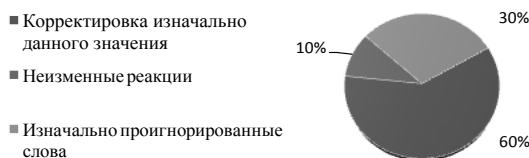


Рис. 3.12. Изменение поведения Ии. на 2-ом этапе эксперимента

Как видно из приведённых примеров, контекст способствовал более «продуктивному» поиску догадки о значении предъявленных слов, изменяя траекторию развития идей Ии., создавая определённую картину происходящего в каждом предложении. Полученные ответы (2) показывают, что не всегда респонденты шли по «верному пути», однако, методом проб и ошибок большая часть Ии. смогла верно найти значение, чему способствовало установление причинно-следственных связей: ХОРОВОД (песни → *танцы*), КИСЕЛЬ (стакан → *напиток*) и др. Очевидно, что на второй план отходят стратегии ассоциирования идентифицируемых слов с другими похожими по звучанию или написанию словами русского или немецкого языков; внутренняя форма теперь не только не оказывается доминантой в процессе идентификации незнакомого слова, но в ряде случаев вступает в конфликт с «новой» идеей, порождённой контекстом, в результате чего Ии. попадают в двойственную ситуацию, когда приходится осуществить выбор между изначальной и «новой» трактовкой значения слова. Но именно этот конфликт и порождает другое видение, поскольку новое не возникает, если всё верно и симметрично.

Интересным оказался следующий ответ испытуемого на слово ЛОЗУНГ, проинтерпретированное им на первом этапе эксперимента как *Lösung: Slogan im Supermarkt z.B. Real: Einmal hin, alles drin* (*Real* – название супермаркета в Германии). Это очевидная демонстрация некоего образа, стоящего за словом и отражающего культурный опыт ребёнка. Описываемый поиск «нового» тождественен поиску центра, вокруг которого и будет модифицироваться и выстраиваться дальнейшая «структура». Согласно Ж. Дерриде, размышляющем о взаимоотношениях между центром и определяемой им структурой, структура немислима без центра, поскольку он организует и направляет, но вместе с тем и ограничивает поле деятельности [Derrida [http:](http://) 279]. Так и в нашем случае: найдя новый «центр», Ии. отказывались от предыдущего варианта

развития «сценария», выстраивая новые связи и отношения, новую «структуру», которая всегда произвольна и случайна (*arbitrary*). Ж. Деррида противопоставляет изначально непоколебимую и зафиксированную структуру и «нечто», что спонтанно врывается извне, ослабляя и видоизменяя её. В нашем эксперименте этим «нечто» является предъявленное слово. Подобный бриколажный (бриколаж в понимании Ж. Дерриды как процесс установки центра) процесс поиска и установки центра, определяющего понимание значения искомого слова Ии., вполне может быть взят за модель идентификации незнакомого слова ИЯ в контексте. Кроме того, сам термин «бриколаж» (фр. *bricolage*) предполагает создание предмета из подручных материалов (у нас контекст) или сам этот предмет.

Итак, при чтении текста / предложения мы пытаемся создать его гештальт, в идеальном случае – абсолютно законченный, без каких бы то ни было пробелов, т.е. стремимся к обретению чувства целостности текста. В действительности же процесс чтения и восприятия динамичен и предполагает постоянную активность со стороны воспринимающего, что приводит к построению новых ментальных репрезентаций. Процессы восприятия и понимания текста изучаются рядом авторов [Василюк 1993; Залевская 1991; Каминская 1996, 1998а, 1998б; Леонтьев 1997; Мохамед (Рафикова) 2000; Рафикова 1995, 1997, 1998а, 1998б, 1999], указывающих на психическую форму текста, или, по А.А. Леонтьеву, «образ содержания текста» [Леонтьев 1997: 142], существующий только в сознании индивида и, следовательно, постоянно находящийся в состоянии изменения: «живая чувственная ткань» находится в постоянном движении, проявляясь в проекции текста или слова то с одной, то с другой стороны [Василюк 1993]. В полученных реакциях это отражено в многократных исправлениях со стороны Ии., свидетельствующих об отказе от установления каузальных связей и обращении к опыту воспринимающего сознания.

Как отмечает А.А. Залевская,

«... чтобы опознать слово как таковое, его нужно включить во внутренний контекст предшествующего опыта познания и общения, т.е. “высветить” в голограмме индивидуального образа мира полимодальный образ соответствующего объекта (действия, состояния и т.д.) как некую сущность с определёнными признаками, свойствами, связями и отношениями, типичными и возможными / невозможными ситуациями, пресуппозициями и импликациями, а также с социально принятым и/или личностным отношением к именуемой сущности» [Залевская 2012: 57].

При этом во взаимодействие вступают предшествующий опыт индивида (то, что лежит за словом) и предполагаемое развитие ситуации, задаваемое, как правило, контекстом. Слаженное функционирование и взаимодействие этого опыта с «внешней» ситуацией обеспечивает верное понимание текста, а также лексический доступ к незнакомой единице. Итак, постоянное взаимодействие внешних и внутренних факторов задаёт направление траектории поиска значения слова.

Анализ полученных ответов показывает, что не все Ии. устанавливали причинно-следственные связи, детерминированные наличным контекстом. В этих случаях мы можем наблюдать работу «клипового» сознания, предполагающего отсутствие способности что-либо логически соединять: Ии. «хватались» то за одно, то за другое слово предъявленного предложения, скачкообразно перемещаясь по тексту, что читается в полученных ответах: *Er hat ehrlich und lieb gearbeitet* (реакция на *Он ратовал за правду и добро*), *Karneval wahr schöne Kostüme* (реакция на *На манекене был красивый костюм*) и др. Примеры свидетельствуют о тактике опущения детьми незнакомого элемента или даже части предложения, что приводит к перестроению предложения в синтаксическом плане и полной субституции одной конструкции другой, или тактике замещения незнакомого предполагаемым вариантом, при этом наблюдается сохранение грамматического, синтаксического облика предложения. Подобное наблюдение позволяет выделить два уровня:

формальный и функциональный. Первый предполагает опору на форму выражения и её неперменное сохранение, второй – превосходство концептуального развития в обеспечении первичного значения для грамматических форм.

Итак, в процессе идентификации незнакомого слова одинаково важны как его внутренняя форма, так и наличный контекст, взаимодействие которых обеспечивает выход искомого значения на табло сознания (см. рис. 3.13), способствуя формированию эффекта эмерджентности, ибо любая опора может оказаться наиболее весомой и актуальной для индивида. Е.В. Ягунова говорит о «принципиальной неединственности стратегий восприятия текста», отмечая, что каждая из перцептивных стратегий представляет собой результат взаимодействия ряда факторов, относящихся к различным аспектам речевой деятельности, начиная с коммуникативной ситуации в целом и заканчивая фонетическими особенностями речевой цепи [Ягунова 2008, 2009].

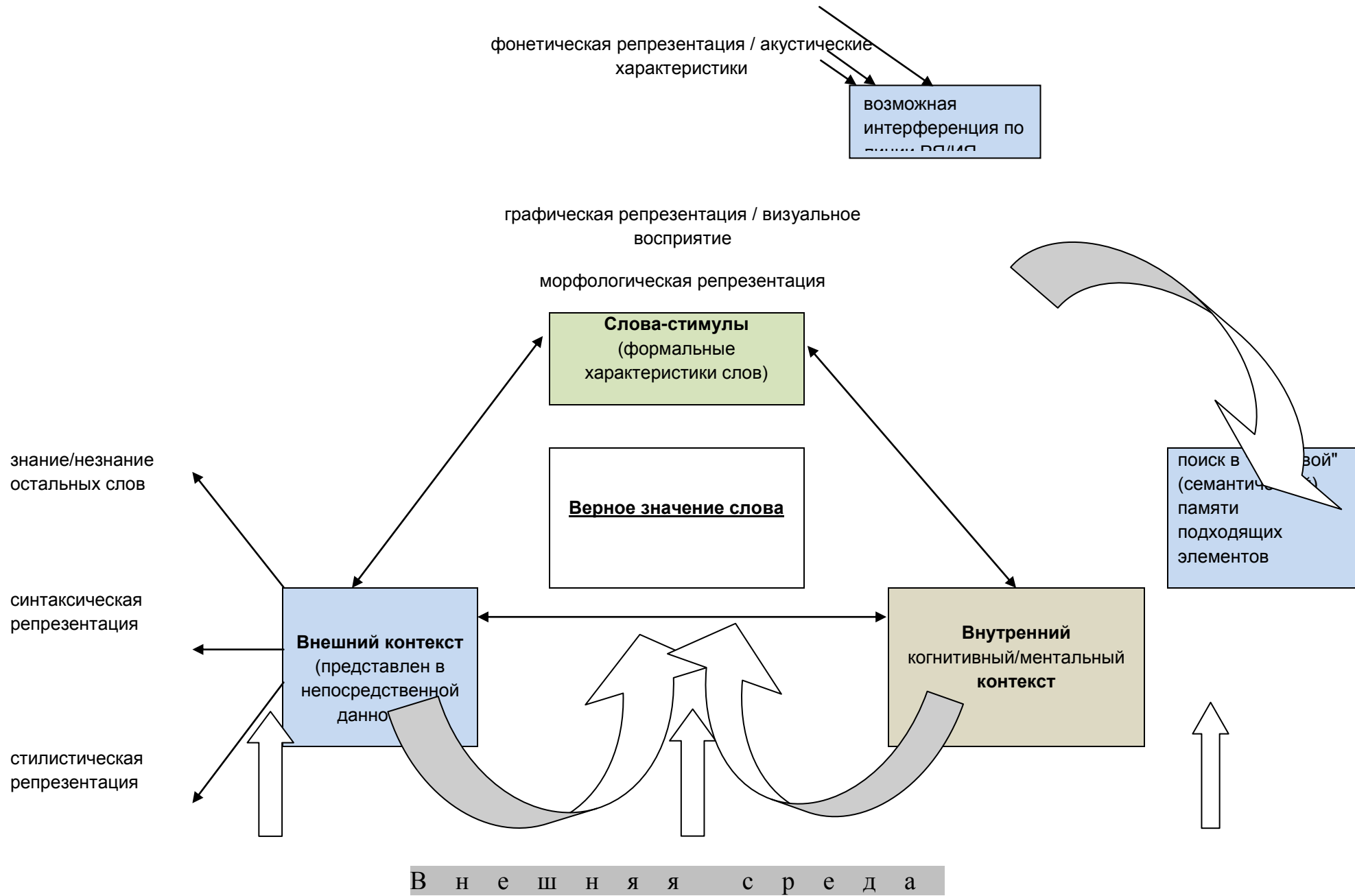
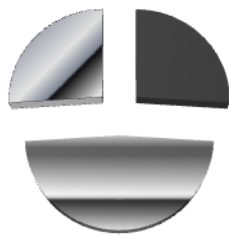


Рис. 3.13. Предполагаемый механизм опознавания слов испытуемыми в контексте (интеграция опор разного характера)

3.6. Эксперимент на материале английской псевдофразы

В качестве заключительного этапа исследования нами был проведён эксперимент, нацеленный на подтверждение / опровержение идеи о взаимодействии стратегий и опор при идентификации слова. Ии. стали студенты I курса факультета ИЯ и МК ТвГУ, им выдавались бланки, включавшие следующее задание: напишите, как вы понимаете, о чём идёт речь в предлагаемой фразе. Также требовалось указать, какие иностранные языки знают реципиенты, на выполнение задания отводилось 5–7 минут. Нами была выбрана псевдофраза Ч. Фриза «A diggled woggle uggled a wiggled diggte», составленная из несуществующих слов, но сохраняющая базовые синтактико-морфологические отношения, присущие английскому языку. Нами было проанализировано 39 бланков. Подавляющее большинство проанализированных бланков было заполнено студентами, изучающими английский язык (30 бланков), от «немцев» и «французов» мы получили 8 и 1 заполненных бланков соответственно. Такое распределение языков в отношении догадок можно объяснить самой предлагаемой фразой: все Ии. знают, что *a* – артикль английского языка, *-ed* – индикатор прошедшего времени глагола. Полученные результаты позволили нам сделать вывод о том, какими опорами руководствуется индивид при идентификации фразы на незнакомом языке и каким образом они функционируют.

По характеру полученных ответов Ии. можно поделить на три группы (см. рис. 3.14): Ии., предпринявших попытку «перевести» фразу на русский язык (группа 1), Ии., указавших либо на частеречную принадлежность отдельных слов фразы, либо на их синтаксическую функцию (группа 2), и Ии., узнавших в предложенной фразе «Глокую куздру...» Л.В. Щербы (группа 3).



- Группа 1
- Группа 2
- Группа 3

Рис 3.14. Распределение Ии. по характеру ответов

Отметим, что большинство представителей группы 1 – «англичане», «немцы» вошли только в группы 2, 3, очевидно, в силу того, что изучающим английский язык как основной было легче провести звукобуквенные ассоциации со словами английского языка (*to dig, ugly, a wig* и т. д.), тем не менее, они были способны увидеть структуру фразы. Почти все бланки, предназначавшиеся «французам» были оставлены пустыми. Однако, немногочисленность «немцев» и «французов» среди участников эксперимента (9 и 6 соответственно) вряд ли позволяет однозначно судить о причинах отказов и данных догадок (см. табл. 3.9).

Таблица 3.9

	основной изучаемый язык			Всего проанализированных бланков
	английский	немецкий	французский	
Данные ответы / заполненные бланки	30	8	1	39
Отказ от ответов / пустые бланки	12	1	5	18
Итого				57

Большая часть группы 1 изучает английский язык как иностранный, что объясняет такие реакции: *что-то вскопанное, будет закопано* на слова **DIGGLED, DIGGTE** (ср. англ. dig – копать); *обезобразил, обезображенный, некрасивый, испортил, страшен* на слово **UGGLED** (ср. англ. ugly – безобразный), отметим, что в ответах большинства Ии. сохраняется такая отрицательная коннотация, что свидетельствует об эмоциональном

восприятию слова; *плохой, летящий* на слова **WOGGLE, WIGGLED** (очевидно, в связи со сходством звукобуквенного комплекса (*worse, wing* соответственно). О значимости эмоционального восприятия свидетельствуют и такие ответы, как *плохая / хорошая вещь*, например, в следующем ответе: *Плохая вещь испортила хорошую*. Иными словами, Ии. определяли для себя, какой элемент в предложении передаёт информацию, значение со знаком «плюс», какое – со знаком «минус». В эту же группу нами были отнесены реципиенты, попытавшиеся связать происходящее во фразе с идеей о *google*, скорее всего, в силу повторяющихся *o, g, l*, образующих «рисунок» фразы. Такое поведение Ии. подтверждает идею об опоре индивида на физический образ элемента при его идентификации, в таком случае слово воспринимается целиком (холистический подход), без анализа составляющих его частей. Кроме того, подобный ответ объясняется подключением энциклопедических, фоновых знаний, личного опыта и социокультурного контекста.

Приведённые выше примеры подтверждают влияние интерференции на догадку о значении незнакомого элемента. Поскольку перед нами псевдофраза, трудно судить о пользе этого фактора при идентификации слова в данном случае. Однако проведённые нами ранее исследования позволяют говорить об интерференции как о некоего рода «подсказке», так и как о «преграде» при осуществлении догадки. Опора на другие языки описывает индивида как языковую личность.

Возвращаясь к стратегии декомпозиции, отметим, что она была использована подавляющим большинством участников эксперимента, что чётко отражено в ответах Ии. наиболее многочисленной группы – группы 2, которые выделили *-ed* как индикатор прошедшего времени или причастия (**DIGGLED, UGGLED, WIGGLED**), определили **WOGGLE** и **DIGGTE** как существительные, поскольку к ним относится артикль *A*. Были даны такие ответы: *3-е слово – существительное, 2-е – признак, описывающий это сущ., 4-е – гл. в прош. времени; я могу определить только части речи у слов и каким членом предложения являются слова; мы можем чётко понять, что*

является сказуемым, подлежащим и т.д. Ответы, данные в таком ключе, превалируют у этой группы Ии., некоторые пояснили своё понимание фразы графическим путём, указывая на синтаксическую функцию слов, например: A diggled woggle uggled a wiggled diggte. Подобные ответы говорят о проведении Ии. логико-рационального анализа (эмоциональный компонент уходит на второй план), подключении процедуры анализа-синтеза, что подтверждает участие выделенного нами ранее метакompонента в процессе идентификации слова.

Часть Ии. ограничилась ответами типа: *Какой-то кто-то сделал какое-то что-то; Кто-то сделал что-то; Кто-то учится что-то делать; Какой-то кто-то делает что-то с каким-то кем-то (чем-то)* и т.д. Такие ответы говорят о знакомстве Ии. со структурой английского языка, правилами построения предложения, установления отношений между словами.

Знание Ии. «Глокой куздры...», которое можно отнести к фоновым знаниям, послужило своего рода преднастройкой на определённую схему понимания, в результате чего Ии. отказались от попытки «проинтерпретировать» фразу по-своему, опора шла на уже имеющиеся знания и опыт.

Результаты, полученные от группы 1, в наибольшей степени иллюстрируют слаженное функционирование различных опор, здесь эмоциональное и логико-рациональное начала оказываются «наравне», что порождает игру воображения и стремление «истолковать» предложенную фразу.

Анализ полученных данных свидетельствует об опоре индивида на целый комплекс опор, что позволяет говорить о множественности источников информации – начиная с физических характеристик слова / фразы и заканчивая личностным опытом воспринимающего и контекстом в широком смысле слова. Такие результаты не противоречат сделанному нами ранее выводу о взаимодействии стратегий и опор разного характера при идентификации слова в силу включённости человека в широкую сеть

разнообразных отношений, что обеспечивает осуществление догадки о значении незнакомого элемента.

3.7. Общие итоги экспериментального исследования

Общей для всех этапов эксперимента оказалась опора индивида на формальные признаки слова, к которым относятся графическая, структурная и фонетическая составляющие слова, способствующие возникновению ассоциаций по сходству звукобуквенного комплекса и сходству морфем. Отметим, что даже наличие контекста не побуждало Ии. отказаться от этой стратегии, очевидно, в силу того что информация, заложенная в форме слова, является наиболее рельефной и, следовательно, доступной Ии. При этом слово воспринимается либо как целостная (холистический подход), либо как комбинаторная (посредством декомпозиции) единица, на основе чего вырисовывается «образ» слова. При этом инкорпорированное в лексикон новое слово переживается человеком как знакомое и активирует различные образы; процесс идентификации незнакомого слова – эвристический поиск, в ходе которого Ии., как показывает опыт проведённого исследования, могут приписывать ему неверные значения: RIBELA – *rebellion*, *рябит*, *бунтующий*; JAROJ – *ярый*, *жара*; NEBUL – *небо*, *небыль*; LARMOJ – *der Larm*, *la larm*; EXILO – *exist* (эксперимент на материале эсперанто); SLIMNASTICS – *gymnastics*, *aerobics*; NOGOODNIK – *негодник*, *озорник*; NUDNIK – *зануда*, *нудистский* (эксперимент на материале неологизмов, окказионализмов и незнакомых слов английского языка); КИСЕЛЬ – *der Kessel*; МАНЕКЕН – *Männchen*; ЭЛЬФЫ – *elf*, 11 (эксперимент с двуязычными детьми на базе билингвальной школы в Германии).

Наряду со стратегией опоры на звукобуквенный комплекс отмечена стратегия опоры на личностный опыт и знания, предполагающая яркий образ: BLIZZARD – *Entertainment*; PROMISCUOUS – *Nelly Furtado*; PULLMAN – *Bill*; ЛОЗУНГ – *Slogan im Supermarkt z.B. Real: Einmal hin, alles drin* (*Real* – название супермаркета в Германии). Эти примеры – очевидная демонстрация некого образа, стоящего за словом и отражающего культурный

опыт Ии., представленный элементами ситуации, являющейся фрагментом индивидуальной картины мира. Приведённые примеры отражают два подхода к восприятию незнакомых слов: *аналитический*, когда Ии. осуществляет догадку на основе логических размышлений, и *эмоционально-оценочный*, предполагающий привнесение себя и своего опыта / знания в процедуру опознания. Стоит, однако, отметить, что в обоих случаях имеет место актуализация некого образа на выходе. Н.И. Курганова пишет о выделении двух типов схем – предикативных и образных, определяющих два способа осмысления информации: понятийно-логического и ситуативно-образного. Автор отмечает, что «схемы задают формат идентификации слова на когнитивном уровне и являются важным параметром операционального знания» [Курганова 2013: 288]. Последнее определяется как продукт переработки перцептивного, когнитивного и аффективного опыта человека, в силу чего носит процессуальный характер [Залевская 2007].

Если речь идёт об идентификации незнакомой единицы в тексте на иностранном языке, важно, чтобы этот образ вписался в окружение слова, как синтаксическое, так и лексико-семантическое. Проблеме соотношения слова и текста посвящён ряд исследований (см., например, [Панчук 1985, Токаревич 1987]), однако уделено недостаточное влияние роли воспринимающего индивида.

Перечисленные выше стратегии применяются либо в комплексе / параллельно, либо последовательно. В любом случае важно следить за тем, чтобы не произошла конфронтация параметров порядка на разных уровнях (графическом, фонологическом, морфологическом, синтаксическом и лексико-семантическом). Ответственным за это является метакомпонент (см. главу 2), выбирающий «лидера» среди параметров порядка, задающего вектор движения / развития системы таким образом, чтобы она пришла в состояние равновесия. Приведём несколько примеров такой конфронтации: *Он выпил стакан киселя* – теперь стимул воспринимался не как *der Kessel* или *сел, ель* в силу своего фонологического и морфологического облика, а как *Getränk, Saft*, поскольку

этого требовало «окружение»; *Сын кланчил игрушку у отца в магазине* – замечен отказ Ии. от варианта *кланица*, базирующегося на сходстве звукобуквенного комплекса, теперь контекст диктует другое значение – *beten, fragen*; слово *apologize* (пример из педагогической практики), вне контекста идентифицированное как *полагаться*, в предложении *He apologized for his mistake* обретает свойственное ему значение; то же касается слов *delete* (*делить*), *competitive* (*компетентный*), *divorce* (*диверсия*), *still* (*стильный*), *scholarships* (*какие-то корабли*), *polite* (*политика*), *hazardous disease* (*заразная*), которым были приписаны неверные значения, ставящие респондентов впоследствии в тупик. Итак, «окружение», с одной стороны, загоняет в угол, с другой стороны, выявляет ошибочную догадку, указывая на несоответствие параметров порядка на разных уровнях, стимулируя тем самым дальнейший поиск верного значения.

Рисунок ниже показывает (см. рис. 3.15), как распределилось использование Ии. перечисленных стратегий на разных этапах эксперимента в зависимости от условий и характера заданий. Рисунок отражает ситуацию идентификации слов в контексте и позволяет выявить доминантную стратегию для каждого из этапов. Отметим, что на рисунке имеются в виду русские слова и предложения, предъявленные двуязычным детям в Германии.

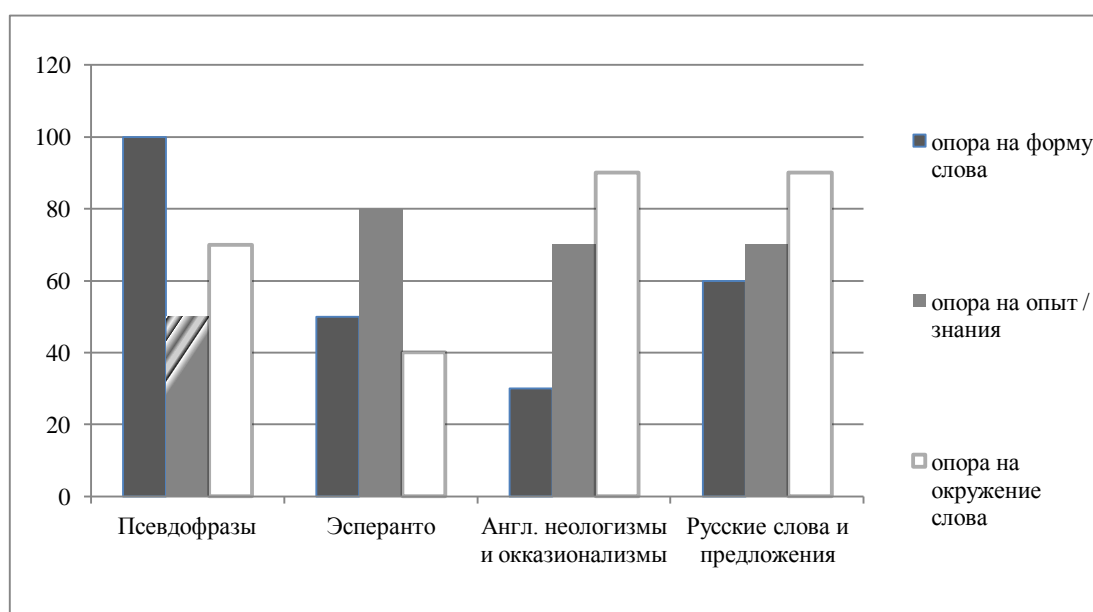


Рис. 3.15. Использование стратегий Ии. на разных этапах исследования

Отмечено явное преобладание стратегии опоры на окружение слова на последних двух этапах, в то время как работа с псевдофразами и эсперанто шла с опорой на форму предлагаемых слов и опыт Ии. соответственно. Подобные результаты можно объяснить тем, что на последних двух этапах исследования велась работа по идентификации неизвестного элемента, вписанного в знакомое окружение, которое предоставляет дополнительные ключи и подсказки. Первые же два этапа исследования предполагали работу по опознанию неизвестного слова, помещённого в неизвестное Ии. окружение, представляя собой своего рода уравнение с двумя неизвестными, что, с одной стороны, усложняет задачу, поскольку довольно сложно прочесть такой текст линейно (особенно если первый элемент не несёт для индивида никакой смысловой нагрузки), вместо этого применяется спорадическое чтение (Ии. «цеплялись» то за один, то за другой элемент текста), с другой стороны, даёт больший простор для «творчества»; неслучайно именно эти этапы характеризуются словосочинительством, словотворчеством со стороны Ии. (*новогодник, годник, многостоящий* вместо *дорогостоящий, мелобелый, мелкобелый, мурской* и др.). Здесь речь идёт о категории инноваций в словообразовательной системе. Тем не менее, подобные реакции всё же демонстрируют следование Ии. определённым продуктивным моделям, системным типам; при создании потенциальных слов осуществляется реализация законов словообразования, что свидетельствует о наличии в сознании индивида строительных элементов, из которых по мере необходимости создаются слова. Такое распределение свидетельствует о превалировании *эмоционально-оценочного* подхода на первом и втором этапах и *логико-рационального* подхода на третьем и четвёртом этапах исследования, при этом в обоих случаях слово выступает как оператор, порождающий ряд сложных ассоциаций на разных уровнях (как языковых, так и неязыковых), как носитель некоего кванта информации. Вместе с тем необходимо всё же отметить диалектическое единство двух этих подходов.

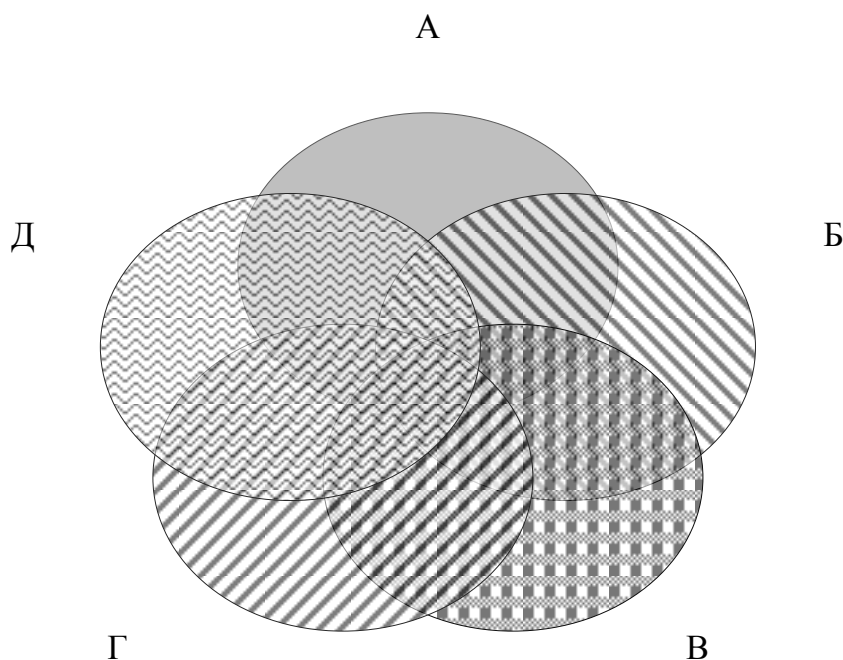
Проведённый вертикальный анализ полученных ответов свидетельствует, что Ии. уже после предъявления четвёртого-пятого слова вырабатывают определённую доминантную стратегию поведения, которой придерживаются в дальнейшем, что может как упростить, так и усложнить поиск верного значения. Остальные стратегии «подключаются» как вспомогательные, в случае необходимости перенимая на себя ведущую роль. Посредством стратегий текст, физически конечный и предельный, может интерпретироваться многими способами, но не любыми, поскольку текст – структурное образование, кроме того, интерпретация сопровождается познавательными процессами (действие логико-рационального подхода), что накладывает определённые ограничения на процесс интерпретации.

Суммарный анализ данных, полученных в ходе проведённых экспериментов, предоставил обширный материал для выявления различных стратегий и опорных элементов (функциональных ориентиров), используемых для идентификации незнакомого слова в тексте на иностранном языке. Результаты исследований позволяют говорить о *многоуровневом* характере функционирования слова в сознании респондентов: «глубина» значения слова определяется формальными, семантическими, когнитивно-дискурсивными и метакогнитивными характеристиками. А.А. Залевская, говоря о специфике живого поликодового гипертекста, отмечает, что «идентифицируемое носителем языка слово немедленно включается в широчайшую сеть связей, учитываемых на разных уровнях осознаваемости и обеспечивающих переживание слова как понятного» [Залевская 2012: 57]. Каждая языковая единица может интерпретироваться посредством другой языковой / семиотической единицы или любого другого знания, что изображается спиралевидным движением, которое может совершаться *ad infinitum*, до бесконечности [Дейк ван 1989].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Результаты проведённого многоэтапного исследования показывают, что опора на какой-либо признак при идентификации слова является, по сути, средством идентификации того, что стоит за словом, т.е. находится в единой информационной базе человека, доступ к которой осуществляется за счёт анализирующей, синтезирующей, абстрагирующей и обобщающей функций значений слов, примеры реализации которых приведены выше. Ответы Ии. также подтвердили значимость прогностической функции, моделирующей возможное развёртывание ситуации в том или ином направлении. Вторая глава работы посвящена рассмотрению метакогнитивных и метаязыковых способностей, олицетворяющих рефлексивную функцию значения слова, проявляющуюся в самоисправлениях и самоконтроле со стороны реципиента. Заметим, что часть перечисленных функций «работает» с непосредственно представленной информацией, в то время как другая часть (прогностическая и синтезирующая функции) способствует выходу за пределы непосредственно данного. Между тем важно, что эти функции работают не изолированно, а в комплексе, ведь непосредственно данная информация (визуально и/или акустически) – знак – это средство выхода на личностный опыт, внутри которого этот знак функционирует как достояние человека. Говоря о знаке, нельзя обойти вниманием знаковую функцию значения слова: в нём представлены конвенциональные, аккумулированные в коллективном / социально-культурном знании процессы и их продукты. В предыдущей главе мы уже останавливались подробнее на этом вопросе и рассмотрении трёх измерений культуры и пришли к выводу, что нельзя ограничиваться лишь социально-культурной (общепринятой и объективной) стороной понимания, пренебрегая личностным опытом (специфичным и субъективным). Согласно [Добжанский 2000], человечество принимает участие как в биологической, так и культурной эволюции. Речь идёт о

«человеческом» факторе в процессе восприятия, понимания и идентификации, который соответствует пониманию слова как живого знания. Е.Н. Винарская говорит о ключевой роли человека в системе мироздания и понимания окружающего мира и о колоссальном потенциале его сознания [Винарская 2010]. Понимание человеческого фактора требует междисциплинарного подхода, что отражено на рисунке (см. рис. 3.16). Уточним, что цвета в представленных в работе схемах взаимодействия различных опорных элементов и механизма опознания слова в контексте соответствуют цветовым обозначениям на рисунке, вместе с тем являясь условными, поскольку все компоненты находятся в тесном взаимодействии, в результате чего порой достаточно сложно их разграничить.



- А – биологический фактор (человек как представитель вида)
- Б – фактор психической деятельности (человек как личность)
- В – социокультурный фактор (человек как представитель социума и носитель культуры)
- Г – «рацио» фактор (человек как *Homo sapiens*)
- Д – языковой фактор (человек как языковая личность)

Рис. 3.16

Рисунок (см. рис. 3.16) отражает многоплановость миров, в которые помещён человек: «Человек – это непрерывность перехватов его тела и мысли с окружающим миром: мир охватывает человека в точке его тела, а человек охватывает мир в круге своей мысли» [Эпштейн 2004: 250]. Такое диалектическое понимание человеческого бытия как совокупности «души» и «тела» даёт право говорить о комплексном подходе к рассмотрению человека [Золотова [http](#); Петров 1997; Цоколов 1996] и, следовательно, языка, ведь «язык является аналогом человека», объединяя в себе материю и дух [Арутюнова 2000]; «... нельзя познать человека, не познав его языка» [Караулов 1987: 7]. Здесь считаем нужным оговорить, что проблеме соотношения «тело-разум» посвящён целый ряд работ (см., например, [Величковский 2006; Газарова 2002, 2005; Залевская 2002, 2005, 2006; Зинченко 1998, 2005; Карасева 2007; Леви 2005а, 2005б; Петренко 1997, [http](#); Сеченов 1958; Соколова 2005; Damasio 1999; Ruthrof 1997, 2000; Pulvermuller 2002; Stringaris A. et. al. 2007]), по-разному трактующих эти две составляющие одного целого, разделяющие «тело» и «телесность» и т.д.; в задачи нашей работы не входит детальное обсуждение данного поля вопросов, существенным является лишь то, как диалектическое единство «тело-разум» влияет на процесс идентификации «живого слова».

Именно такой подход обеспечивает целостность человека, предполагающую единство перцептивных и когнитивных процессов и эмоционально-оценочных переживаний, взаимодействие тела и разума, включённость человека одновременно в макро- и микроконтексты со всеми вытекающими отсюда следствиями: жизнь любого организма должна рассматриваться как процесс его взаимодействия со средой [Имото 2006; Кравченко 2004; Сонин 2002; Трофимова 2006; Maturana 1970, 1978]. Сама идея целостности и всеединства не нова, достаточно вспомнить греческих философов и постулируемый ими принцип «всё во всём», чтобы в этом убедиться: философские положения Гераклита, Ксенофана, Анаксагора, выраженные формулами *panta hen, panta en panti* (всё едино, во всём есть часть всего),

трактуют о единстве, в этой связи нельзя не упомянуть диалектику единого у Платона. Итак, «роль человека в процессах порождения и восприятия смыслов, репрезентированных языком, невозможно игнорировать, как бы ни хотелось создать лингвистику “объективную”, лишённую влияния субъективной деятельности индивида» [Пищальникова 2013: 12]. Ю.С. Степанов утверждает, что человек имеет ряд параметров, сводимых к следующим аспектам: человек – мир / Бог, человек – человек, человек – общество [Степанов 1997: 552]. Эти аспекты, взаимодействуя, определяют поведение человека, в том числе языковое. Резюмируя, отметим, что авторы сходятся во мнении, что человек – открытая, «незавершённая», «процессуальная» система, подверженная воздействию извне [Баталов 2006; Менегетти 2005]; именно это свойство определяет процесс идентификации слова.

Возвращаясь к психолингвистике, отметим, что этот же принцип – принцип взаимосвязанности и внутренней сопринадлежности – позволяет по-новому взглянуть на проблему понимания и идентификации, учитывая не только рациональную составляющую этого процесса; полноценным его делает рассмотрение через призму индивидуального сознания / подсознания, работу которого демонстрируют всевозможные схемы действия, опоры и стратегии, обеспечивающие догадку о значении на пересечении физического, рационального и личностного компонентов.

Описанное выше переплетение множества факторов, множества «сфер», в которые включен человек, свидетельствует о динамическом характере процесса идентификации, а вместе с тем и процессов смыслообразования, неотъемлемой частью которых является само слово (слово выступает одновременно как *цель* и *средство* идентификации), обеспечивающее выход к языковой памяти, «различные частицы которой просвечивают и отражаются друг в друге в бесчисленных множествах разных направлений» [Гаспаров [http](http://)]. Иными словами, соприкосновение индивида с каким-либо словом неминуемо отзывается ассоциативным напоминанием о целом ряде других слов и выражений, так или иначе с ним сопряженных в

языковой памяти. Эти языковые ассоциации в свою очередь являются импульсом к активации социокультурного аспекта, т.е. энциклопедического знания, знания о ситуации, фоновых знаний.

Сказанное выше навело на проведение следующей аналогии: подобно тому, как мы видим разное в картинках-иллюзиях, мы также «цепляемся» за разные аспекты при идентификации слова. Ещё одним основанием для сравнения является и тот факт, что оптические рисунки используют при рассмотрении как физиологии зрения (нейробиологический критерий), так и психических процессов и работы разума, который всегда ищет самый лёгкий путь опознания (см. рис. 3.17). Гештальт-психология (М. Вертгеймер, К. Коффка, К. Левин и др.) противопоставляет *целостность* восприятия *отдельному признаку*, приобретающему своё значение в составе целого [Величковский 1982; Клацки 1978; Солсо 1996; Шелякин 2012; Sternberg 1996]. Такой подход побудил А.С. Штерн к переосмыслению понятия перцептивной базы языка: «... следовало бы говорить о наборе эталонов не только на фонетическом (звуки, слоги), но и на других лингвистических уровнях, что связано с проблемой целостности / поэлементности восприятия речи» [Штерн 1992: 207]. Восприятие всегда предполагает двойственность, неоднозначность, вариативность, что достаточно наглядно иллюстрируют картинки-гештальты. Так и со словом / текстом: при чтении мы создаем свой собственный завершённый гештальт / ментальный образ, заполняя «пропуски» и «пробелы» своими воображением и опытом, что отражает динамический характер данного процесса: рисунок предполагает выделение значимого и незначимого, он не воспроизводит всё, всегда подразумевает стиль (*division between the significant and the insignificant; not reproduce everything; no drawing without style*). Так и в случае с интерпретацией незнакомого элемента: индивид выбирает для себя ключевую / значимую опору, опуская «ненужную» информацию и привнося свой опыт, «стиль» в процесс опознания [Barthes 1977: 44].

Итак, при встрече с незнакомым элементом индивид воспринимает и «обрабатывает» представленную на входе информацию, которая посылает импульс к различным уровням (как языковым, так и неязыковым) восприятия и опознания незнакомое слово. Этот процесс представляет собой не простое «считывание», а выход за рамки непосредственно данной информации. В этой связи Л. Барсалоу [Barsalou 2012: 239] разграничивает понятия «регистрирующей» (*recording system*) и «интерпретирующей» (*interpretative system*) систем, отмечая, что первая порождает лишь приближенную копию воспринимаемого объекта, в то время как вторая предполагает наличие ряда вычислительных функций, обеспечивающих применение категоризации, выводных процедур и пропозиций как способов выхода за рамки визуально представленной информации, поскольку они обеспечивают функционирование важнейших компонентов познавательной деятельности – перцепции, внимания, памяти, мышления.



Рис. 3.17

Предлагаемая модель (см. рис. 3.18) иллюстрирует опору индивида на формальные признаки слова, к которым относятся графическая и/или фонетическая составляющая стимула, способствующие возникновению ассоциаций по сходству звукобуквенного комплекса и сходству морфем. Анализ полученных данных показывает, что стратегия фокусирования на внутренней форме слова является общей для всех этапов исследования. Отметим, что даже наличие контекста не побуждало Ии. отказаться от этой

стратегии, очевидно, в силу того, что информация, заложенная в форме слова, является наиболее рельефной и, следовательно, доступной Ии. При этом слово воспринимается либо как целостная (холистический подход), либо как комбинаторная (посредством декомпозиции) единица, на основе чего вырисовывается «образ» слова. При этом инкорпорированное в лексикон новое слово переживается человеком как знакомое и активирует различные образы, искомое значение постоянно модифицируется и развивается, что свидетельствует о наличии у него многочисленных семантических признаков: RIBELA – *rebellion*, *рябим*, *бунтующий*; JAROJ – *ярый*, *жара*; NEBUL – *небо*, *небыль*; LARMOJ – *der Larm*, *la larm*; EXILO – *exist* (эксперимент на материале эсперанто); SLIMNASTICS – *gymnastics*, *aerobics*; NOGOODNIK – *негодник*, *озорник*; NUDNIK – *зануда*, *нудистский* (на материале английских неологизмов и окказионализмов); КИСЕЛЬ – *der Kessel*; МАНЕКЕН – *Männchen*; ЭЛЬФЫ – *elf*, *11* (эксперимент с двуязычными детьми на базе билингвальной школы в Германии). Наряду со стратегией опоры на звукобуквенный комплекс отмечена стратегия иллюстрации примером, предполагающая яркий образ: BLIZZARD – *Entertainment*; PROMISCUOUS – *Nelly Furtado*; PULLMAN – *Bill*; ЛОЗУНГ – *Slogan im Supermarkt z.B. Real: Einmal hin, alles drin* (*Real* – название супермаркета в Германии). Приведённые примеры отражают два подхода к восприятию незнакомых слов: *аналитический*, когда Ии. осуществляет догадку на основе логических размышлений, и *эмоционально-оценочный*, предполагающий привнесение себя и своего опыта / знания в процедуру опознания. Стоит, однако, отметить, что в обоих случаях имеет место актуализация некого образа на выходе. Н.И. Курганова пишет о выделении двух типов схем – предикативных и образных, определяющих два способа осмысления информации: понятийно-логического и ситуативно-образного. Автор отмечает, что «схемы задают формат идентификации слова на когнитивном уровне и являются важным параметром операционального знания» [Курганова 2013]. Последнее определяется как продукт переработки

перцептивного, когнитивного и аффективного опыта человека, в силу чего носит процессуальный характер [Залевская 2007].

Если речь идёт об идентификации незнакомой единицы в тексте на ИЯ, важно, чтобы этот образ вписался в окружение слова. Иными словами, важно следить за тем, чтобы не произошла конфронтация параметров порядка на разных уровнях (графический, фонологический, морфологический, синтаксический и лексико-семантический). Ответственным за это является метакомпонент, выбирающий «лидера» среди параметров порядка, задающего вектор движения / развития системы таким образом, чтобы она пришла в состояние равновесия. Итак, «окружение», с одной стороны, загоняет в угол, с другой стороны, выявляет ошибочную догадку, указывая на несоответствие параметров порядка на разных уровнях, стимулируя тем самым дальнейший поиск верного значения.

Предложенные схемы и результаты исследований позволяют говорить о многоуровневом характере функционирования слова в сознании респондентов: «глубина» значения слова определяется формальными, семантическими, когнитивно-дискурсивными и метакогнитивными характеристиками.

Проведенный вертикальный анализ полученных реакций свидетельствует, что Ии. уже после предъявления четвертого-пятого слова-стимула вырабатывают определенную стратегию поведения, которой придерживаются в дальнейшем, что может как упростить, так и усложнить поиск верного значения.

Итак, суммарный анализ данных, полученных в ходе проведенных экспериментов, предоставил обширный материал для выявления различных стратегий и опорных элементов (функциональных ориентиров), используемых для идентификации незнакомого слова в тексте на иностранном языке.

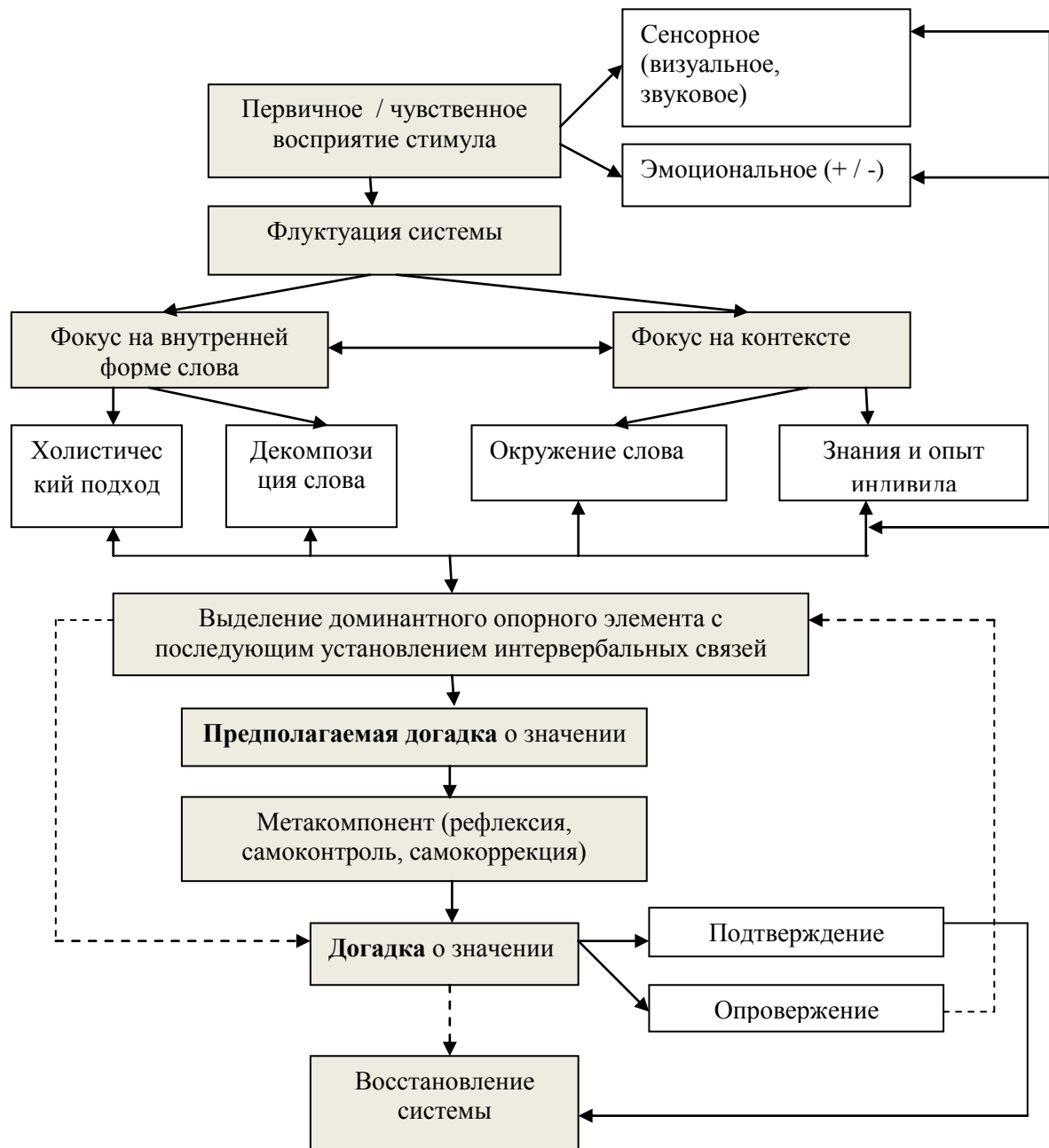


Рис. 3.18

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека [Текст] / Н.Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 896 с.
2. Арутюнова Н.Д. Наивные размышления о наивной картине языка [Текст] / Н.Д. Арутюнова // Язык о языке: сб. ст. – М.: Языки русской культуры, 2000. – С. 7–19.
3. Асмолов А.Х. По ту сторону сознания. Методологические проблемы неклассической психологии [Текст] / А.Х. Асмолов. – М.: «Смысл», 2002. – 480 с.
4. Баталов А. А. Человек как бесконечномерный субъект-объект [Текст] / А.А. Баталов // Человек. – 2006. – № 6. – С. 121–127.
5. Белов В.А. О доминирующей словоформе грамматической парадигмы [Текст] / В.А. Белов // Вестник Тверского государственного университета. – Серия «Филология». – 2012. – № 24. – Вып. 4 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С. 198–202.
6. Брунер Дж. Психология познания: за пределами непосредственной информации [Текст] / Дж. Брунер: пер. с англ. К.И. Бабицкого. М.: Прогресс, 1977. – 412 с.
7. Вайнрах У. Одноязычие и многоязычие [Текст] / У. Вайнрах // Новое в лингвистике. – 1972. – Вып. 6 «Языковые контакты». – С. 25–60.
8. Василюк Ф.Е. Структура образа [Текст] / Ф.Е. Василюк // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 5–19.
9. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология [Текст] / Б.М. Величковский. – М.: МГУ, 1982. – 336 с.
10. Величковский Б.М. Когнитивная наука: Основы психологии познания [Текст] / Б.М. Величковский. – В 2-х т. – М.: Смысл: Издательский центр «Академия», 2006. – Т.2. – 432 с.
11. Венцов А.В., Касевич В.Б. Проблемы восприятия речи [Текст] / А.В. Венцов, В.Б. Касевич. – СПб.: Изд-во С.-Петербург. ун-та, 1994. – 232 с.

12. Верещагин Е.М., Костомаров В.Г. Язык и культура: лингвострановедческая теория слова [Текст] / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – 2-е изд. – М.: Рус. яз., 1980. – 320 с.
13. Винарская Е.Н. Сознание человека: взгляд с научного перекрестка [Текст] / Е.Н. Винарская. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2010. – 376 с.
14. Выготский Л.С. Мышление и речь. Психологические исследования [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Государственное социально-экономическое издательство, 1934. – 362 с.
15. Газарова Е.Э. Психология телесности [Текст] / Е.Э. Газарова. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2002. – 192 с.
16. Газарова Е.Э. Тело и телесность: психологический анализ [Текст] / Е.Э. Газарова // Психология телесности. Между душой и телом / под ред. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2005. – С. 558–573.
17. Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования [Электронный ресурс] / Б.М. Гаспаров / Режим доступа: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Linguist/Gasp/09.php. - Дата обращения: 21.03.2012. – Загл. с экрана.
18. Голев Н.Д., Ким Л.Г. Вариативно-интерпретационное функционирование текста (к вопросу о расширении границ лингвистической вариантологии) [Электронный ресурс] / Н.Д. Голев, Л.Г. Ким / Режим доступа: http://www.lib.csu.ru/vch/165/vcsu09_27.pdf. - Дата обращения: 6.11.2010. – Загл. с экрана.
19. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация [Текст] / Т.А. ван Дейк. – М.: Прогресс, 1989. – 312 с.
20. Дейк ван Т.А., Кинч В. Стратегии понимания связного текста [Текст] / Т.А. ван Дейк, В. Кинч // Новое в зарубежной лингвистике. – М.: 1988. – Вып. 23 «Когнитивные аспекты языка». – С. 153–211.
21. Добжанский Ф. Мифы о генетическом предопределении и о *tabula rasa* [Текст] / Ф. Доубжанский // Человек, 2000. – № 1. – С. 8–24.

22. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации [Текст] / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 160 с.
23. Зайцева Е.А. Слово в индивидуальном сознании [Текст]: дис. ... канд. фил. наук: 10.02.19 / Е.А. Зайцева ; Твер. гос. ун-т. – Тверь, 2005. – 141 с.
24. Залевская А.А. Метафора и формирование проекций текста [Текст] / А.А. Залевская // Текст в коммуникации. – М.: Ин-т языкознания РАН, 1991. – С.158–168.
25. Залевская А.А. Индивидуальное знание [Текст] / А.А. Залевская. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1992. – 136 с.
26. Залевская А.А. Введение в психолингвистику [Текст] / А.А. Залевская. – М.: Российск. гос. ун-т, 1999. – 382 с.
27. Залевская А.А. Роль тела в языковой коммуникации: корпоральная семантика [Текст] / А.А. Залевская // Психолингвистические исследования: слово и текст. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002. – С. 36–46.
28. Залевская А.А. «Чувствующий мозг» в трактовке А. Дамазио [Текст] / А.А. Залевская // Слово и текст: психолингвистический подход. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2005. – Вып.4. – С. 41–56.
29. Залевская А.А. Проблема «разум-тело» в трактовке А. Дамазио [Текст] / А.А. Залевская // *Studia Linguistica Cognitiva*. – Вып. 1 «Язык и познание: Методологические проблемы и перспективы». – М.: Гнозис, 2006. – С. 82–105.
30. Залевская А.А. Введение в психолингвистику: учебник [Текст] / А.А. Залевская. – 2-е изд. испр. и доп. – М.: Российск. гос. ун-т, 2007. – 560 с.
31. Залевская А.А. Внутренний контекст и метафора «живой поликодовый гипертекст» [Текст] / А.А. Залевская // Вестник Тверского государственного университета. – Серия «Филология». – 2012. – № 24. – Вып. 4 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С. 55–62.
32. Зинченко В.П. Психологическая педагогика: материалы к курсу лекций [Текст] / В.П. Зинченко. – Самара: Самарский Дом печати, 1998. – 296 с.
33. Зинченко В.П. Психология на качелях между душой и телом [Текст] / В.П. Зинченко // Психология телесности. Между душой и телом. – М.: АСТ МОСКВА, 2005. – С.10-52.

34. Золотова Н.О. Человек-и-слово как интегративная часть жизненного мира [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://iling-ran.ru/library/voprosy/10.pdf>. - Дата обращения: 16.01.2014. – Загл. с экрана.
35. Иванова О.В. Динамические аспекты функционирования лексикона билингва [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / О.В. Иванова ; Твер. гос. ун-т. – Тверь, 2004а. – 127 с.
36. Иванова О.В. Динамические аспекты функционирования лексикона билингва [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / О.В. Иванова. – Тверь, 2004б. – 15 с.
37. Имедадзе Н.В. О двух уровнях лексической интерференции в процессе усвоения второго языка [Текст] / Н.В. Имедадзе // Взаимодействие языков в процессе обучения. Вильнюс, 1971. – С. 27–29.
38. Имото С. Философское основание теории восприятия Матураны [Текст] / С. Имото // *Studia Linguistica Cognitiva*. – Вып. 1 «Язык и познание: Методологические проблемы и перспективы». – М.: Гнозис, 2006. – С. 8–20.
39. Каминская Э.Е. Психолингвистическое исследование динамики смыслового поля слова [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Э.Е. Каминская. – Тверь, 1996. – 26 с.
40. Каминская Э.Е. Слово и текст в динамике смыслового взаимодействия: психолингвистическое исследование [Тверь] / Э.Е. Каминская. – Новгород: НГУ, 1998а. – 133 с.
41. Каминская Э.Е. Поле слова и поле текста как взаимодействующие смысловые системы [Текст] / А.А. Залевская, Э.Е. Каминская, И.Л. Медведева, Н.В. Рафикова // Психолингвистические аспекты взаимодействия слова и текста. – Тверь: ТвГУ, 1998б. – С. 47–87.
42. Каптелинин В.Н. Экспериментальные исследования зрительного восприятия слов [Текст] / В.Н. Каптелинин // Вопросы психологии. – 1983. – № 1. – С. 143–152.
43. Карасева Е.В. Современные подходы к проблеме «разум – тело» и исследование предметно-чувственного компонента значения слова

- [Текст] / Е.В. Карасева // Вестник Тверского государственного университета. – Серия «Филология». – 2007. – № 7 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С. 121–132.
44. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю.Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
45. Карашук П.М. Аффиксальное словообразование в английском языке [Текст] / П.М. Карашук. – М.: Высшая школа, 1965. – 173 с.
46. Ким Л.Г. Субъективность текста как фактор вариативности его интерпретации [Электронный ресурс] / Л.Г. Ким / Режим доступа: [http://proceedings.usu.ru/?base=mag/0066\(01_\\$042009\)&xsl=showArticle.xslt&id=a15&doc=../content.jsp](http://proceedings.usu.ru/?base=mag/0066(01_$042009)&xsl=showArticle.xslt&id=a15&doc=../content.jsp). - Дата обращения: 6.11.2010. – Загл. с экрана.
47. Клацки Р. Память человека. Структуры и процессы [Текст] / Р. Клацки. – М.: Мир, 1978. – 320 с.
48. Кожина Н.А. Заглавие художественного произведения: структура, функции, типология [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Н.А. Кожина. – М., 1986. – 18 с.
49. Коршунов Д. С. Психолингвистические модели чтения в буквенных и иероглифических языках [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Д. С. Коршунов ; Воен. ун-т. – М., 2012. – 249 с.
50. Коротная М.Л. Опыт экспериментального исследования роли заголовка и ключевых слов в построении проекции текста читателем [Текст] / М.Л. Коротная // Слово и текст в психолингвистическом аспекте. – Тверь, 1992. – С.118–122.
51. Коротная М.Л. Роль заголовка и ключевых слов в понимании художественного текста [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / М.Л. Коротная. – Тверь, 1996. – 190 с.
52. Коротная М.Л. Вихревая и математическая модели понимания художественного текста [Текст] / М.Л. Коротная // Психолингвистические исследования слова и текста. – Тверь, 1997. – С. 163–167.

53. Кравченко А.В. Когнитивная лингвистика сегодня: интеграционные процессы и проблемы метода [Текст] / А.В. Кравченко // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1. – С. 37–52.
54. Крушевский Н.В. Очерк науки о языке [Электронный ресурс] / Н.В. Крушевский / Режим доступа: <http://kls.ksu.ru/krush/articles.php?id=1&num=6000000>. – Дата обращения: 26.03.2011. – Загл. с экрана.
55. Курганова Н.И. Живое слово: операциональные параметры [Текст] / Н.И. Курганова // Вестник Тверского государственного университета. – Серия «Филология». – 2013. – № 5. – Вып. 2 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С. 287–294.
56. Лачина И.С. Особенности идентификации прилагательных [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / И.С. Лачина. – Тверь: ТвГУ, 1993. – 16 с.
57. Левашкина А.О. Понятие идентификации в психологии [Текст] / А. О. Левашкина // Дошкольное и начальное образование: новые парадигмы: материалы международной конференции «Чтения Ушинского» педагогического факультета ЯГПУ. Ч II. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2010. – С. 71–76.
58. Левашкина А.О. Трактовки понятия идентификации в отечественных и зарубежных исследованиях [Текст] / А.О. Левашкина // Ярославский педагогический вестник. – Серия «Психолого-педагогические науки». – 2013. – № 3. – Том 2. – С. 208–211.
59. Леви Т.С. От составителя [Текст] / Т.С. Леви // Психология телесности. Между душой и телом / под ред. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2005а. – С. 5–9.
60. Леви Т.С. Психология телесности в ракурсе личностного развития [Текст] / Т.С. Леви // Психология телесности. Между душой и телом / под ред. В.П. Зинченко, Т.С. Леви. – М.: АСТ: АСТ МОСКВА, 2005б. – С. 410–33.
61. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики [Текст] / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
62. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность [Текст] / А.Н. Леонтьев. – 2-е изд. – М.: Изд-во политич. литературы, 1977. – 304 с.

63. Летягина Е.С., Солдатов В.В. Восприятие русскими студентами английских слов, содержащих латинские морфемы [Текст] / Е.С. Летягина, В.В. Солдатов // Слово и текст в психолингвистическом аспекте: сб. науч. тр. – Тверь: Тверск. гос. ун-т, 1992. – С. 80–88.
64. Лурия А.Р. Язык и сознание [Текст] / А.Р. Лурия: под ред. Е.Д. Хомской. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
65. Медведева И.Л. Опора на внутреннюю форму слова при овладении иностранным языком [Текст] / И.Л. Медведева // Слово и текст в психолингвистическом аспекте: сб. науч. тр. – Тверь: Тверск. гос. ун-т, 1992. – С. 73–80.
66. Медведева И.Л. «Знание» слов и понимание текста на Я2 [Текст] / А.А. Залевская, Э.Е. Каминская, И.Л. Медведева, Н.В. Рафикова // Психолингвистические аспекты взаимодействия слова и текста. – Тверь: ТвГУ, 1998. – С. 142–174.
67. Менегетти А. Проект «Человек» [Текст] / А. Менегетти. – 2-е изд., испр. и доп. Пер. с итальянского. – М.: ННБФ «Онтопсихология», 2005. – 335 с.
68. Мохамед (Рафикова) Н.В. Психолингвистическое исследование процессов понимания текста [Текст]: дис. ... д-ра. филол. наук: 10.02.19 / Н.В. Мохамед (Рафикова); Твер. гос. ун-т. – Тверь, 2000. – 346 с.
69. Мягкова Е.Ю. Моделирование внутреннего метаязыка при обучении пониманию иноязычного текста [Текст] / Е.Ю. Мягкова // Слово и текст: психолингвистический подход: сб. науч. тр. / под общ. ред. А.А. Залевской. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2006. – Вып. 6. – С. 122–130.
70. Мягкова Е.Ю. Язык – логика – грамматика: к проблеме моделирования метаязыка [Текст] / Е.Ю. Мягкова // Методология современного языкознания: сб. ст. / отв. ред. А.Г. Сонин, А.С. Баранов. – М.: АСОУ, 2010. – С. 141–150.
71. Мягкова Е.Ю. О «формальной» и «внутренней» грамматике [Текст] / Е.Ю. Мягкова // Вестник Тверского государственного университета. –

- Серия «Филология». – 2012. – № 24. – Вып. 4 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С. 96–103.
72. Мягкова Е.Ю. Логическая грамматика как основа обучения языку: как разработать курс русского как иностранного [Электронный ресурс] / Е.Ю. Мягкова // Многоязычие и межкультурная коммуникация: вызовы XXI века (Прага, 11–13 октября 2013) / Режим доступа: <http://bilingual-online.net/>. – Дата обращения: 14.02.2014. – Загл. с экрана.
73. Мягкова Е.Ю., Репринцева М.А. Исследование внутреннего метаязыка человека на материале грамматических ошибок [Текст] / Е.Ю. Мягкова, М.А. Репринцева // Вестник Тверского государственного университета. – Серия «Филология». – 2012. – № 10. – Вып. 2 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С. 224–229.
74. Мягкова Е.Ю. Внутренняя грамматика и овладение иностранным языком [Текст] / Е.Ю. Мягкова // Вестник Тверского государственного университета. – Серия «Филология». – 2013. – № 24. – Вып. 5 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С. 265–272.
75. Обухова Л.Ф. Концепция Жана Пиаже: за и против [Текст] / Л.Ф. Обухова. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 191 с.
76. Павлович М.А., Просвирина О.Н. Философия как актуализация духовной идентичности человека [Текст] / М.А. Павлович, О.Н. Просвирина // II международная научно-практическая конференция КРСУ (27–28 мая 2004 г.) – Бишкек, 2004. – С.165–171.
77. Панчук С.А. Лингвистические основы тематичности художественного текста [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / С.А. Панчук. – Л., 1985. – 20 с.
78. Петренко В.Ф. Основы психосемантики [Текст] / В.Ф. Петренко. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997. – 400 с.
79. Петренко В.Ф. Психосемантические аспекты картины мира субъекта [Электронный ресурс] / В.Ф. Петренко // Дополнительный материал к докладу на Междисциплинарном семинаре «Философско-методологические проблемы искусственного интеллекта» (5 октября 2005

- г.) – Режим доступа: http://scm.aintell.ru/S/s5_ip.htm. - Дата обращения: 08.02.2014. – Загл. с экрана.
80. Петров Ю.В. Антропологический образ философии [Текст] / Ю.В. Петров. – Томск: Изд-во НТЛ, 1997. – 448 с.
81. Петрушевская Л.С. Пуськи Бятые [Электронный ресурс] / Режим доступа: <http://community.livejournal.com/tramway/71167.html>. – Дата обращения: 07.10.2008. – Загл. с экрана.
82. Петрушевская Л.С. Дикие животные сказки. Морские помойные рассказы. Пуськи Бятые [Текст] / Л.С. Петрушевская. – М.: Эксмо, 2003. – 272 с.
83. Пищальникова В.А. Смысл художественного текста как психолингвистическая проблема [Текст] / В.А. Пищальникова, Ю.А. Сорокин // Введение в психопоэтику. – Барнаул, 1993. – С. 6–130.
84. Пищальникова В.А. Психолингвистика и современное языковедение [Текст] / В.А. Пищальникова // Методология современной психолингвистики: сб. ст. – М., Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2003. – С. 4–21.
85. Порецкий Я.И. Элементы латинского словообразования и современные языки [Текст] / Я.И. Порецкий. – Минск: Высш. шк., 1977. – 124 с.
86. Рафикова Н.В. Опорные элементы понимания текста [Текст] / Н.В. Рафикова // Психолингвистические исследования: слово и текст. – Тверь, 1995. – С.89–96.
87. Рафикова Н.В. Психологическая структура значения слова как набор фиксированных установок [Текст] / Н.В. Рафикова // Психолингвистические исследования слова и текста. – Тверь, 1997. – С. 54–65.
88. Рафикова Н.В. Процесс формирования смысловых опор при понимании текста [Текст] / Залевская А.А., Каминская Э.Е., Медведева И.Л., Рафикова Н.В // Психолингвистические аспекты взаимодействия слова и текста. – Тверь, 1998а. – С. 88–141.
89. Рафикова Н.В. Влияние внутреннего контекста на понимание слова и текста: обзор моделей понимания [Текст] / Н.В. Рафикова // Семантика слова и текста: психолингвистические исследования. – Тверь, 1998б. – С. 50–62.

90. Рафикова Н.В. Психолингвистическое исследование процессов понимания текста [Текст] / Н.В. Рафикова. – Тверь: Тверск. гос. ун-т, 1999. – 146с.
91. Ривлина А.А. Теоретическая грамматика английского языка [Электронный ресурс] / А.А. Ривлинв / Режим доступа: <http://www.bgpu.ru/site/content/kafs/engphil/rivlina/grammar/lectures/lectures%20UNIT%202.htm>. – Дата обращения: 6.01.10. – Загл. с экрана.
92. Ришар Ж.Ф. Ментальная активность: Понимание, рассуждение, нахождение решений [Текст] / Ж.Ф. Ришар. Пер. с франц. Т.А. Ребеко. – М.: Издательство «Институт психологии РАН», 1998. – 232 с.
93. Рогожникова Т.М. Ассоциативное окружение слова: контекстное и внеконтекстное [Текст] / Т.М. Рогожникова // Слово и текст: Актуальные проблемы психолингвистики. – Тверь, 1994. – С. 44–55.
94. Рогожникова Т.М. О спиралевидной модели развития значения слова у ребенка [Текст] / Т.М. Рогожникова // Психолингвистические проблемы семантики и понимания текста. – Калинин, 1981. – С. 100–105.
95. Рогожникова Т.М. Механизмы функционирования слова в индивидуальном сознании: их специфика и последовательность становления [Текст] / Т.М. Рогожникова // Психолингвистические исследования значения слова и понимания текста. – Калинин, 1988. – С. 15–22.
96. Рогожникова Т.М. Взаимосвязь ассоциативного мира слова и текста [Тверь] / Т.М. Рогожникова // Проблемы семантики: психолингвистические исследования. – Тверь, 1991. – С.45–53.
97. Родионова Т.Г. Роль и функции схемы при восприятии нового слова [Текст] / Т.Г. Родионова // Психолингвистические исследования слова и текста. – Тверь, 1997. – С.94–98.
98. Родионова Т.Г. Стратегии идентификации неологизмов-глаголов [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Т.Г. Родионова. – Тверь: ТвГУ, 1994. – 16 с.

99. Сазонова Т.Ю. Стратегии идентификации новых слов носителями языка (на материале прилагательных) [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Т.Ю. Сазонова. – Тверь: ТвГУ, 1993. – 17 с.
100. Сазонова Т.Ю. Морфология в лексиконе человека [Текст] / Т.Ю. Сазонова // Семантика слова и текста: психолингвистические исследования: сб. ст. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1998. – С.72–80.
101. Сазонова Т.Ю. Стратегии и опоры при идентификации слова [Текст] / Т.Ю. Сазонова // Психолингвистические проблемы функционирования слова в лексиконечеловека: коллективная монография / Под общ. ред. А.А. Залевской. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1999. – С. 102–131.
102. Сазонова Т.Ю. Психолингвистическое исследование процессов идентификации слова [Текст]: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Т.Ю. Сазонова. – М., 2000а. – 46 с.
103. Сазонова Т.Ю. Моделирование процессов идентификации слова человеком: психолингвистический подход [Текст]: монография / Т.Ю. Сазонова. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2000б. – 134 с.
104. Семенюк Н.Н. Некоторые вопросы изучения вариативности [Текст] / Н.Н. Семенюк // Вопросы языкознания. – 1965. – №1. – С. 49–57.
105. Сеченов И.М. Кому и как разрабатывать психологию? [Текст] / И.М. Сеченов // Избранные произведения. – М.: Учпедгиз, 1958. – С. 142–228.
106. Сидельник Э.А. К вопросу о причинах возникновения ошибок в речи студентов [Электронный ресурс] / Э.А. Сидельник / Режим доступа: <http://pitis.tsure.ru/files33/12.pdf>. - Дата обращения: 27.01.10. – Загл. с экрана.
107. Соколова Е.Е. Тринадцать диалогов о психологии: Учеб. пособие по курсу «Введение в психологию» [Текст] / Е.Е. Соколова. – Изд. 5-е – М.: Смысл, 2005. – 685 с.
108. Солдатов В.В. Опорные элементы при освоении студентами делового английского [Тверь] / В.В. Солдатов // Психолингвистические исследования: Слово и текст. – Тверь, 1995. С. 59–69.

109. Солнцев В.М. Вариативность как общее свойство языковой системы [Текст] / В.М. Солнцев // Вопросы языкознания. – 1984. – № 2. – С. 31–42.
110. Солсо Р. Когнитивная психология [Электронный ресурс] / Р. Солсо / Режим доступа: http://yanko.lib.ru/books/psycho/solso=cognitive_psychology6.ru=ann.htm. – Дата обращения: 28.01.10. – Загл. с экрана.
111. Сонин А.Г. Когнитивная лингвистика: становление парадигмы [Текст]: монография / А.Г. Сонин. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2002. – 222 с.
112. Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования [Текст] / Ю.С. Степанов. – М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. – 824 с.
113. Стернберг Р. Триархическая теория интеллекта [Текст] / Р. Стернберг // Иностранная психология. – 1996. – № 6. – С. 54–61.
114. Тихонов А.Н. Морфема как значимая часть слова [Электронный ресурс] / А.Н. Тихонов / Режим доступа: http://destruction.narod.ru/Tihonov_Morfema_kak_znachimaja_cast_slova.doc. – Дата обращения: 24.03.2009. – Загл. с экрана.
115. Ткаченко Н.М. Исследование стратегий идентификации значения псевдослова [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Н.М. Ткаченко. – Ижевск, 2007а – 20 с.
116. Ткаченко Н.М. Исследование стратегий идентификации значения псевдослова [Текст]: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / Н.М. Ткаченко ; Удмуртский гос. ун-т. – Ижевск, 2007б. – 158 с.
117. Тогоева С.И. Экспериментальное исследование стратегий идентификации словесного новообразования индивидом [Текст] / С.И. Тогоева // Психолингвистические исследования значения слова и понимания текста: сб. ст. – Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1988. – С. 42–54.
118. Тогоева С.И. Психолингвистическое исследование стратегий идентификации значения словесного новообразования [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / С.И. Тогоева. – Саратов, 1989. – 16 с.

119. Тогоева С.И. Новое слово: подходы и проблемы [Текст] / С.И. Тогоева // Психолингвистические проблемы функционирования слова в лексиконе человека: коллективная монография / Под общ. ред. А.А. Залевской. Тверь: Твер. гос. ун-т, 1999. – С.75–101.
120. Тогоева С.И. Психолингвистические проблемы неологии [Текст]: монография / С.И. Тогоева. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2000. – 155 с.
121. Токаревич Н.М. Лексико-семантическое поле в соотношении его системных и текстообразующих особенностей [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01 / Н.М. Токаревич. – Минск, 1987. – 22 с.
122. Торсуев Г.П. Константность и вариативность в фонетической системе [Текст] / Г.П. Торсуев. – М.: Наука, 1977. – 122 с.
123. Трофимова Е.Б. Статус языка в концепции У. Матураны [Текст] / Е.Б. Трофимова // *Studia Linguistica Cognitiva*. – Вып. 1 «Язык и познание: Методологические проблемы и перспективы». – М.: Гнозис, 2006. – С. 20–30.
124. Ушакова Т.Н. Понятие языкового сознания и структура рече-мысле-языковой системы [Электронный ресурс] / Т.Н. Ушакова / Режим доступа: http://www.psychol.ras.ru/boiko-school/texts/2004/ushakova_yazykovoe_sozn.pdf. – Дата обращения: 26.03.2011. – Загл. с экрана.
125. Федурко Ю.В. Синергетическая природа процесса идентификации нового слова: опыт экспериментального исследования [Текст] / Ю.В. Федурко // Вестник Тверского государственного университета. – Серия «Филология». – 2007. – № 4. – Вып. 9 «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – С. 37–46.
126. Цоколов С.А. Единая наука о человеке: иллюзия или реальность [Текст] / С.А. Цоколов // *Человек*. – 1996. – № 6. – С. 5–20.
127. Черепанова С.С. Исследование метода компонентного словообразовательного анализа [Электронный ресурс] / Режим доступа: http://www.cross-ipk.ru/index.cfm?cnt=articles&a_id=198. – Дата обращения: 07.04.2009. – Загл. с экрана.

128. Чиршева Т.Н. Основы онтобилингвологии [Текст]: дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Т.Н. Чиршева ; ВИГУ. – СПб., 2001. – 456 с.
129. Чугаева Т.Н. Звуковой строй языка в перцептивном аспекте (экспериментальное исследование на материале английского языка) [Текст]: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19 / Т.Н. Чугаева. – СПб., 2009. – 45 с.
130. Шахбагова Д.А. Фонетическая система английского языка в синхронии и диахронии [Текст] / Д.А. Шахбагова. – М.: Фоллис, 1992. – 283 с.
131. Шелякин М.А. Язык и человек. К проблеме мотивированности языковой системы [Текст] / М.А. Шелякин. – М.: Флинта, 2012. – 292 с.
132. Шехтер М.С. Психологические проблемы узнавания [Текст] / М.С. Шехтер. – М.: Просвещение, 1967. – 219 с.
133. Штерн А.С. Перцептивный аспект речевой деятельности: Экспериментальное исследование [Текст] / А.С. Штерн. – СПб.: Изд-во СПб ун-та, 1992. – 236 с.
134. Шумилина О.С. Стратегии идентификации иноязычных фразеологических единиц (на материале глагольных фразеологизмов с соматическими компонентами) [Текст]: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / О.С. Шумилина. – Тверь: Тверск. гос. ун-т, 1997. – 16 с.
135. Шумова Н.С. Проблема межъязыкового сходства лексических единиц [Текст] / Н.С. Шумова // Слово и текст в психолингвистическом аспекте. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 1992. – С.89–93.
136. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность [Текст] / Л.В. Щерба. – Л.: Наука, 1974. – 428 с.
137. Эпштейн М. Н. Знак пробела. О будущем гуманитарных наук [Текст] / М.Н. Эпштейн. – М.: Новое литературное обозрение, 2004. – 864 с.
138. Ягунова Е.В. Вариативность стратегий восприятия звучащего текста (экспериментальное исследование на материале русскоязычных текстов разных функциональных стилей) [Текст]: автореф. дис. ... д-ра филол. наук: 10.02.19, 10.02.21 / Е.В. Ягунова. – М., 2009. – 39 с.

139. Ягунова Е.В. Вариативность стратегий восприятия звучащего текста (экспериментальное исследование на материале русскоязычных текстов разных функциональных стилей) [Текст]: монография / Е.В. Ягунова. – Пермь: Перм. ун-т, СПбГУ, 2008. – 395 с.
140. Anderson, J. R. Kognitive Psychologie [Text] / J.R. Anderson. – Heidelberg; Berlin: Spektrum Akademischer Verlag:, 2001.
141. Barsalou, L. The human conceptual system [Text] / L. Barsalou // The Cambridge Handbook of Psycholinguistics. – Cambridge University Press, 2012. – Pp. 239–258.
142. Barthes, R. Rhetoric of the image [Text] / R. Barthes // Image, music, text. – Hill and Wang: New York, 1977. – Pp. 33–51.
143. Ben-Zeev, S. (1977): The influence of bilingualism on cognitive strategy and cognitive development [Text] / S. Ben-Zeev // Child development. – 1977 – 48. – Pp. 1009–1018.
144. Bialystok, E.C. Factors in the growth of linguistic awareness [Text] / E.C. Bialystok // Child Development. – 1986. – 57. – Pp. 498–510.
145. Bialystok, E.C., Ryan, E. B. (1985): Toward a Definition of Metalinguistic Skill [Text] / E.C. Bialystok, E.B. Ryan // Merrill-Palmer Quarterly. – 1985. – 31. – Pp. 229–251.
146. Bialystok, E.C. Levels of bilingualism and levels of linguistic awareness [Text] / E.C. Bialystok // Developmental Psychology. – 1988. – 24. – Pp. 560–567.
147. Bialystok, E.C., Niccols, A. Children’s Control Over Attention to Phonological and Semantic Properties of Words [Text] / E.C. Bialystok, A. Niccols // Journal of Psycholinguistic Research. – 1989. – 18 – Pp. 369–385.
148. Bialystok, E.C. Metalinguistic dimensions of bilingual language proficiency [Text] / E.C. Bialystok // Language processing in bilingual children. – 1991. – Cambridge : Cambridge University Press, Cambridge/New York u.a. – Pp. 113–140.

149. Bialystok, E.C. Metalinguistic awareness: the development of children's representations of language [Text] / E.C. Bialystok // Systems of representation in children: development and use / C. Pratt, A.F. Garton (Eds.). – 1993. – Pp. 211–233.
150. Bialystok, E.C., Majumder, S. The relationship between bilingualism and the development of cognitive processes in problem solving [Text] / E.C. Bialystok, S. Majumder // Applied Psycholinguistics. – 1998. – 19. – Pp. 69–85.
151. Bialystok, E. Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind [Text] / E.C. Bialystok // Child Development. – 1999. – 70 (3). – Pp. 636–644.
152. Bialystok, E. Bilingualism in Development. Language, Literacy, and Cognition [Text] / E. Bialystok. – Cambridge : Cambridge University Press, 2001. – 288 p.
153. Blokh, M.Y. A Course in Theoretical English Grammar [Text] / M.Y. Blokh. – M., 1983. – 384 p.
154. Blokh M.Y., Semionova T.N. & Timofeyeva S.V. Theoretical English Grammar. Seminars. – M., 2004.
155. Bruner, J. S. Going beyond the information given [Text] / J.S. Bruner. – New York : Norton, 1957.
156. Bruner, J. S. (1961). The act of discovery [Text] / J.S. Bruner // Harvard Educational Review. – 1961. – 31. – Pp. 21–32.
157. Budde, M. (2001): Sprachsensibilisierung. Unterricht auf sprachreflektierender und sprachbetrachtender Grundlage. Eine Einführung [Text] / M. Budde. – Kassel : Kassel University Press, 2001. – 81p.
158. Cattell, J.M. The time it takes to see and name objects [Text] / J.M. Cattell // Mind. – 1886. – Vol. 11. – Pp. 63–65.
159. Cazden, C.B. Play with language and metalinguistic awareness: one dimension of language experience [Text] / C. B. Cazden // Play: its role in development and evolution / J.S. Bruner, A. Jolly, K. Sylva (Eds.). – The Urban Review, 1974. – Pp. 603–608.

160. Clyne, M. Transference and triggering. Observations on the language Assimilation of Postwar German Migrants in Australia [Text] / M. Clyne. – The Hague: Nij-hoff, 1967. – 274 p.
161. Coltheart, M., Rastle, K., Perry, C., Langdon, R., Ziegler, J. DRC: a dual route cascaded model of visual word recognition and reading aloud [Text] / M. Coltheart, K. Rastle, C. Perry, R. Langdon, J. Ziegler // Psychological Review. – 2001. – Vol. 108. – Pp. 204–256.
162. Cromdal, J. Childhood bilingualism and metalinguistic skills: Analysis and control in young Swedish-English bilinguals [Text] / J. Cromdal // Applied Psycholinguistics. – 1999. – 20. – Pp. 1–20.
163. Damasio A. The feeling of what happens: body and emotion in the making of consciousness [Text] / A. Damasio. – New York, San Diego, London: Harcourt Brace & Co., 1999. – 386 p.
164. DeHower, A. Bilingual first language acquisition [Text] / A. DeHower . – Multilingual Matters Limited, 2009. – 412 p.
165. Derrida, J. Writing and difference [Электронный ресурс] / J. Derrida / Режим доступа: http://books.google.ru/books?id=eolGLbsWZEC&printsec=frontcover&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false. – Дата обращения : 15.03.2013.
166. Diaz, R. M. Bilingual cognitive development: Addressing three gaps in current research [Text] / R.M. Diaz // Child Development. – 1985. – 56. – Pp. 1376–1388.
167. Forster, K.I. Accessing the mental lexicon [Text] / K.I. Forster // New approaches to language mechanisms / Wales R.J. & Walker E.(Eds.). – Amsterdam: North-Holland, 1976. – Pp. 257–287.
168. Galambos, S. J., Hakuta K. (1988): Subject-specific and task specific characteristics of metalinguistic awareness in bilingual children [Text] / S.J. Galambos, K. Hakuta // Applied Psycholinguistics. – 1988. – 9. – Pp. 141–162.

169. Geertz, C. Thick Description: Toward an Interpretative Theory of Culture [Text] / C. Geertz // The Interpretation of Cultures. – New York: Basic Books, 1973. – Pp. 3–30.
170. Gibson, J.J. The Perception of the Visual World [Text] / J.J. Gibson. – Houghton Mifflin, Boston, 1950.
171. Gibson, J.J. The Senses Considered as Perceptual Systems [Text] / J.J. Gibson. – Houghton Mifflin, Boston, 1966.
172. Gibson, J.J. The Ecological Approach to Visual Perception [Text] / J.J. Gibson. – Houghton Mifflin, Boston, 1979. – 332 p.
173. Goldstein, E.B. Sensation and Perception [Text] / E.B. Goldstein. – Belmont, CA, U.S.A.: Wadsworth Publishing, 1980.
174. Goldstein, E.B. The ecology of J.J. Gibson's perception [Text] / E.B. Goldstein // Leonardo. – 1981. – Vol. 14 (3). – Pp. 191–195.
175. Gombert, J.E. Metalinguistic development [Text] / J.E. Gombert. – Chicago: University of Chicago Press, 1992. – 238 p.
176. Gornik, H. (1989). Metasprachliche Entwicklung bei Kindern. Definitionsprobleme und Forschungsergebnisse [Text] / H. Gornik // Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 40 (OBST). – Universität Osnabrück, 1989. – Pp. 39–59.
177. Grainger, J., Ziegler, J.C. A dual-route approach to orthographic processing [Text] / J. Grainger, J.C. Ziegler // Frontiers in Psychology. Language Sciences. – 2011. – Vol. 2 (54). – Pp. 1–13.
178. Gregory, R. L. 1980 Perceptions as hypotheses [Text] / R.L. Gregory // Philosophical transactions of the Royal Society of London (Trans. R. Soc. Lond). – 1980. – Pp. 181–197.
179. Haastrup, K. Using thinking aloud and retrospection to uncover learners' lexical inferencing procedures [Text] / K. Haastrup // Introspection in second language research / C. Faerch and G. Kasper (Eds.). – Clevedon : Multilingual Matters, 1976. – Pp. 197–212.

180. Karolije-Walz, P. Metasprachliche Fähigkeiten bilingualer Kinder [Text] / P. Karolije-Walz // Osnabrücker Beiträge zur Sprachtheorie 20 (OBST). – Universität Osnabrück, 1981.
181. Kirschhock, E.M. Entwicklung schriftsprachlicher Kompetenzen im Anfangsunterricht [Text] / E.-M. Kirschhock. – Julius Klinkhardt Verlag, 2004. – 283S.
182. Kreuz, A. Metaphonologische Fähigkeiten und Aussprachestörungen im Kindesalter [Text] / A. Kreuz. – Peter Lang, Frankfurt am Main ; Berlin ; Bern u.a., 2000.
183. Laufer, B. The lexical plight in second language learning [Электронный ресурс] / B. Laufer // Second language vocabulary acquisition: a rationale for pedagogy / J. Coady, N.T. Huckin (Eds.). – Электрон. журн. / Режим доступа:http://books.google.ru/books?id=CoPEJN_jQLEC&pg=PA20&lpg=PA20&dq=Laufer+B.+The+lexical+plight+in+second+language+learning&source=bl&ots=L98ppuuEr&sig=V4PJCAel02nhRAQ_v7HiEFum14A&hl=ru&ei=V2mOTOWyG9dOKCwjOkM&sa=X&oi=book_result&ct=result&resnum=2&ved=0CBwQ6AEwAQ#v=onepage&q=Laufer%20B.%20The%20lexical%20Oplight%20in%20second%20language%20learning&f=false. – Дата обращения : 19.11.2010. – Загл. с экрана.
184. Mannhaupt, G., Jansen, H. Phonologische Bewusstheit: Aufgabenentwicklung und Leistungen im Vorschulalter [Text] / G.Mannhaupt, H. Jansen // Heilpädagogische Forschung. – 1989. – 15. S. 50–56.
185. Marx, P., Schneider, W. Entwicklung eines Tests zur phonologischen Bewusstheit im Grundschulalter [Text] / P. Marx, W. Schneider // Diagnostik von Lese-Rechtschreibschwierigkeiten / M. Hasselhorn, W. Schneider, H. Marx (Hrsg.). – Hogrefe, Göttingen, 2000. – S. 91–117.
186. Maturana, H.R. Biology of cognition [Электронный ресурс] / H.R. Maturana. – Urbana: University of Illinois, 1970 / Режим доступа: www.enolagaia.com/M70-80BoC.html. - Дата обращения : 25.02.2014. – Загл. с экрана.

187. Maturana, H.R. Biology of language: the epistemology of reality [Электронный ресурс] / H.R. Maturana // Psychology and biology of language and thought: Essays in honour of Eric Lenneberg / G. Miller and E. Lenneberg (Eds.). – Электрон. журн. – 1978 / Режим доступа: www.enolagaia.com/M78BoL.html. - Дата обращения : 25.02.2014. – Загл. с экрана.
188. Morton, J. The logogen model and orthographic structure [Text] / J. Morton // Cognitive Processes in Spelling. – 1980. – Pp. 117–133.
189. Patterson, K.E. The relation between reading and phonological coding: Further neuropsychological observations [Text] / K.E. Patterson // Normality and pathology in cognitive function. – 1982. – Pp. 77–111.
190. Portmann-Tselikas, P. R., Schmölder-Eibinger, S. [Text] / P.R. Portmann-Tselikas, S. Schmölder-Eibinger // Grammatik und Sprachaufmerksamkeit. Studienverlag, Innsbruck, Wien, München, Bozen, 2001. – Pp. 116–135.
191. Pulvermiller, F. The neuroscience of language: on brain circuits of words and serial order [Text] / F. Pulvermiller. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 315 p.
192. Rock, I. The logic of perception [Text] / I. Rock. – Cambridge, MA : MIT Press, 1983. – 341 p.
193. Ruthrof, H. Semanticss and the body: meaning from Frege to postmodern [Text] / H. Ruthrof. – Toronto : University of Toronto Press, 1997. – 321 p.
194. Ruthrof, H. The body in language [Text] / H. Ruthrof. – London, New York : Cassell, 2000. – 193 p.
195. Schöler, H., Anzer, A., Illichmann, E. Untersuchungen zu metasprachlichen Fähigkeiten dysgrammatisch sprechender Kinder [Text] / H. Schöler, A. Anzer, E. Illichmann // Die Sprachheilarbeit. – 1986. – 31. – S. 279–285.
196. Schöler, H. Zur Entwicklung metasprachlichen Wissens [Text] / H. Schöler // Deutsche Gesellschaft für Sprachheilpädagogik (Hrsg.): Spracherwerb und Spracherwerbsstörungen. – Hamburg, 1987. – S. 339–359.

197. Seidenberg, M.S., McClelland, J.L. A distributed, developmental model of word recognition and naming [Text] / M.S. Seidenberg, J.L. McClelland // Psychological Review. – 1989. – Vol. 96. – Pp. 523–568.
198. Seidenberg, M.S., Plaut, D.C. Progress in understanding word reading: Data fitting versus theory building [Текст] / M.S. Seidenberg, D.C. Plaut // From inkmarks to ideas: Current issues in lexical processing / S. Andrews (Ed.). – Hove, UK: Psychology Press, 2006. – Pp. 25–49.
199. Skowronek, H., Marx, H. Die Bielefelder Längsschnittstudie zur Früherkennung von Risiken der Lese-Rechtschreibschwäche: Theoretischer Hintergrund und erste Befunde [Text] / H. Skowronek, H. Marx // Heilpädagogische Forschung. – 1989. – 15. – S. 39–49.
200. Stemberger, J.P. Speech Error Models of Language Production [Text] / J.P. Stemberger / Linguistic knowledge/ L. Nadel (Ed.). – 2003. – Vol. 4. – Pp. 156 – 162.
201. Sternberg, R.J. Cognitive Psychology [Text] / R.J. Sternberg.. – Harcourt College Publishers, 1996 – 576 p.
202. Stroh, C. Sprachkontakt und Sprachbewusstsein: eine soziolinguistische Studie am Beispiel Ost-Lothringens [Text] / C. Stroh. – Narr, Tübingen, 1993.
203. Tunmer, W. E., Grieve, R. (1984): Syntactic Awareness in Children [Text] / W.E. Tunmer, R. Grieve // Metalinguistic awareness. Theory, Research, and Implications / W.E. Tunmer, C. Pratt, M.L. Herriman (Hrsg). – Springer-Verlag, New York ; Tokyo, S.. 92–104.
204. Tunmer, W. E., Pratt, C., Herriman, M. L. Metalinguistic awareness. Theory, Research, and Implications [Text] / W.E. Tunmer, C. Pratt, M.L. Herriman. – Springer-Verlag, New York ; Tokyo, 1984.
205. Waller, M. Komponenten der metasprachlichen Entwicklung und Bedingungen ihres ontogenetischen Aufbaus [Электронный ресурс] / M. Waller // Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie . – Электрон. журнал. – 1998. – S. 297–321 / Режим доступа:

<http://www.gesis.org/sowiport/search/id/iz-solis-90106934>. – Дата обращения : 24.02.2013. – Загл. с экрана.

206. Wehr, S. Theorien und Forschungsergebnisse zur metasprachlichen Entwicklung – Implikationen für die Diagnose und Therapie sprachbehinderter Kinder [Text] / S. Wehr // Die Sprachheilarbeit. – 1994. – 5. – S. 288–196.