

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Тверской государственный университет»
Кафедра теории языка, перевода и французской филологии

СЛОВО И ТЕКСТ:
ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Сборник научных трудов

Выпуск 21

ТВЕРЬ 2022

УДК 81'23(082)
ББК Ш100.0я5
С48

Рецензент:

кафедра иностранных языков
Юго-Западного государственного университета

Редакционная коллегия:

д-р филол. наук, проф. Е.Ю. Мягкова (отв. редактор), д-р филол. наук, доц. Н.О. Золотова, канд. филол. наук, доц. Е.М. Масленникова, д-р филол. наук, доц. С.В. Мкртычян (зам. отв. редактора), д-р филол. наук, проф. Т.М. Рогожникова, д-р филол. наук, доц. С.А. Чугунова.

С48 Слово и текст: психолингвистический подход: сб. науч. тр. / под общ. ред. Е.Ю. Мягковой. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2022. Вып. 21. 100 с.

В статьях сборника обсуждаются актуальные вопросы теории и результаты экспериментальных исследований в области психолингвистики, а также особенности функционирования слова и словосочетания. В текущем выпуске мы продолжаем публиковать статьи, посвященные проблемам обучения иностранному языку в школе и вузе.

Рассматриваются проблемы дифференциации понятий, развития языковых категорий, специфики эмоционально-чувственного значения, особенности билингвизма в специфических условиях коммуникации, а также значение трудов классиков языковедения для понимания базовых проблем психолингвистики. Исследования особенностей лексики связаны с появлением новых терминов, их функционированием, а также возможностями методик изучения слова. Кроме того, обсуждаются актуальные проблемы устаревания перевода и сложности процесса понимания текста. Ещё одним важным аспектом изучения становится профессиональная идентичность учителя иностранного языка.

Сборник предназначен для широкого круга специалистов в области психолингвистики, психологии речи, общего языкознания, обучения языкам.

УДК 81'23(082)

ББК Ш100.0я5

ISSN 2226-2369

© Авторы статей, 2022
©Тверской государственной
университет, 2022

СОДЕРЖАНИЕ

Вопросы теории

| | |
|--|----|
| <i>Андрюшкина Ю.С.</i> Дифференциация понятий «иноязыковая тревожность» и «языковой барьер» | 5 |
| <i>Григорьева О.И.</i> Категория модальности от античности до наших дней | 9 |
| <i>Мяжкова Е.Ю.</i> Пространство как составляющая эмоционально- чувственного значения слова | 16 |
| <i>Никитичев И.Г.</i> Некоторые психолингвистические особенности билингвизма в академическом дискурсе | 23 |
| <i>Яковлев А.А.</i> А.А. Ухтомский и психолингвистический подход к языку | 31 |

Слово и его функционирование

| | |
|--|----|
| <i>Антипова А.С.</i> Некоторые психолингвистические особенности функционирования термина COVID-19 (на материале корпусного исследования медиа-текстов) | 44 |
| <i>Гордеева Л.К.</i> Ассоциативная структура значения термина САРКОМА в индивидуальном сознании студента-медика | 53 |
| <i>Дьякова И.В., Зайцева Е.А.</i> Некоторые методики измерения степени освоенности слова: опыт зарубежных исследователей | 60 |
| <i>Корниенко К.А.</i> Сложности понимания понятия «электронные деньги» в профессиональной и непрофессиональной коммуникации | 67 |
| <i>Лебедева А.А.</i> Психолингвистическое исследование речежанрового имени КОНСТИТУЦИЯ РФ | 74 |

Текст и перевод

| | |
|---|----|
| <i>Ивонина А.С.</i> Влияние синтаксической сложности иноязычного текста на его понимание | 81 |
| <i>Масленникова Е.М.</i> Устаревание перевода: фикция или реальность? | 88 |

Проблемы лингводидактики

| | |
|--|----|
| <i>Баклушина И.А.</i> Оценочная составляющая в структуре профессиональной идентичности учителя иностранного языка | 93 |
|--|----|

CONTENTS

Theory issues

| | |
|--|----|
| <i>Andryushkina Y.S.</i> Differentiation of the concepts of «foreign language anxiety» and language barrier» | 5 |
| <i>Grigoryeva O. I.</i> The category of modality from antiquity to modernity | 9 |
| <i>Myagkova E. Yu.</i> Components of emotive meaning: space | 16 |
| <i>Nikitichev I.G.</i> Some psycholinguistic features of bilingualism in academic discourse | 23 |
| <i>Yakovlev A.A.</i> A.A.Ukhtomsky and psycholinguistic approach to language | 31 |

Word and its functioning

| | |
|---|----|
| <i>Antipova A.S.</i> Psycholinguistic peculiarities of COVID-19 terminological functioning: media-discourse corpus based research | 44 |
| <i>Gordeeva L.K.</i> Associative structure of the term SARCOMA in a medical student's consciousness | 53 |
| <i>Dyakova I.V., Zaitseva E.A.</i> Word knowledge scoring methods: experience of foreign researchers | 60 |
| <i>Kornienko K.A.</i> Challenges in understanding the concept of electronic money in professional and nonprofessional communication | 67 |
| <i>Lebedeva A.A.</i> Psycholinguistic study of the speech-genre name CONSTITUTION OF THE RUSSIAN FEDERATION | 74 |

Text and translation

| | |
|--|----|
| <i>Ivonina A.S.</i> Effect of syntactic complexity of foreign language text on its comprehension | 81 |
| <i>Maslennikova E.M.</i> Are really translations getting obsolete and outdated? | 88 |

Linguodidactic issues

| | |
|--|----|
| <i>Baklushina I.A.</i> Evaluation component in the structure of foreign language teacher professional identity | 93 |
|--|----|

ВОПРОСЫ ТЕОРИИ

УДК
81'23

ДИФФЕРЕНЦИАЦИЯ ПОНЯТИЙ «ИНОЯЗЫКОВАЯ ТРЕВОЖНОСТЬ» И «ЯЗЫКОВОЙ БАРЬЕР»

Ю.С. Андриюшкина

Брянский государственный университет, Брянск

Целью данной статьи является попытка дифференциации понятий «иноязыковая тревожность» и «языковой барьер». Рассматривается контекст употребления данных терминов в современной научной литературе. Делается вывод о невозможности их синонимизации.

Ключевые слова: иноязыковая тревожность, языковая тревожность, языковой барьер, учебный билингвизм.

В работах, посвященных исследованию психологических проблем, связанных с изучением и использованием второго или иностранного языка (далее – Я2) встречается немало примеров синонимизации терминов «иноязыковая тревожность» (или «языковая тревожность при усвоении и использовании Я2») и «языковой барьер». Мы полагаем, что в познавательном пространстве они не рядоположены, поскольку относятся к двум разным парадигмальным областям, потому едва ли могут подвергаться сближению.

Для обозначения проблем, возникающих у индивида в процессе общения на Я2, в русскоязычной научной литературе часто используется понятие «языковой барьер», однако единого общепринятого определения этого термина нет. С одной стороны, под языковым барьером понимается незнание или слабое знание языка, препятствующее субъекту реализовывать свои интенции, вступать в контакт с членами языкового коллектива, а с другой стороны, это психологическая установка, связанная с низкой самооценкой знаний неродного языка, препятствующая его участию в коммуникативных актах на этом языке [5: 286]. Толковый словарь русского языка определяет «языковой барьер» как невозможность общения по причине незнания Я2 [8]. В этих формулировках очевидна первостепенная роль коммуникации и лингвистической составляющей этого процесса.

Ряд авторов склонны выделять «лингвистический барьер» в отдельный вид затруднений в использовании Я2 ввиду недостатка лексики, незнания или непонимания тех или иных элементов грамматики и в понимании иноязычной речи на слух. Этот барьер может быть устранён в результате восполнения соответствующих пробелов в знаниях [4]. Очевидно, что лингвистический барьер в чистом виде может встречаться достаточно редко. Очень часто говорящий, владея необходимым лексическим запасом и знанием грамматики, по субъективным причинам оказывается неспособным к продуцированию и восприятию речи на Я2 [7]. Другими словами, выделяются как минимум две

основные составляющие языкового барьера: лингвистическая и психологическая.

Большое количество работ посвящено преодолению психологических трудностей, которые рассматриваются в качестве доминирующих в вопросе возникновения языкового барьера (см. обзор в [6]). В Психологическом словаре приводится следующее определение: психологический барьер – психическое состояние, проявляющееся в неадекватной пассивности субъекта, что препятствует выполнению им тех или иных действий. Эмоциональный механизм этого барьера состоит в усилении отрицательных переживаний и установок – стыда, чувства вины, страха, тревоги, низкой самооценки, ассоциированных с задачей (например, страх публичных выступлений) (см.: [4]).

Ряд авторов видят причины возникновения языкового барьера в характере процесса формирования иноязычной коммуникативной компетенции. Выделяются объективные и субъективные психолого-педагогические препятствия, мешающие усвоению Я2, а также речепорождению, и, как следствие, приводящие к нарушению общения на Я2 [там же]. И.А. Зимняя напрямую связывает языковой барьер с самооценкой индивида, которая формируется в среде обучения. Неспособность или нежелание по тем или иным причинам говорить на Я2 вызывает пробелы в его использовании. Зачастую неосознаваемый студентом барьер в общении на Я2 приводит к пассивности и нежеланию выразить свои мысли или даже выполнять иные задания, требующие задействования речи [9].

Сопоставительный анализ литературы по исследуемой тематике позволяет выделить следующие трактовки понятия «языковой барьер» [6]:

- затруднение в общении (В.Л. Бернштейн, О.Г. Ветрова, О.Н. Годованова);
- затруднение в использовании имеющихся знаний (А.А. Каскевич, И.В. Фирсова);
- затруднение в продуцировании речи (Х.Ф. Макеев, Э.Б. Новикова, Т.А. Потапова, Н.М. Шленская).

Другими словами, термин «языковой барьер» обозначает затруднение в осуществлении коммуникации с акцентом на лингвистической составляющей данного процесса. Несмотря на то, что психологическая составляющая указывается как основная причина возникновения языкового барьера [1; 3; 10], в большинстве формулировок данного термина это никак не отражается; как правило, подчёркивается сложность или даже неспособность к коммуникации в силу принадлежности коммуникаторов к разным культурно-языковым группам.

В зарубежной науке термин “barrier” имеет более широкое значение препятствия, преграды. Барьерами называются бедность, недоступность обучения, личное отношение и отношение в обществе к изучению Я2 и т.д. (см. обзор [6]). Наиболее близким к понятию языкового барьера являются термины “mental block” и “foreign language anxiety” [там же].

В отечественных исследованиях последних лет прослеживается тенденция к отождествлению и синонимизации понятий «языковой барьер» и «языковая

тревожность» [2; 6], что не совсем корректно. В отечественной традиции в трактовке понятия «языковой барьер» фокус внимания, как оговаривалось выше, в большей степени сосредоточен на неспособности коммуникации по причине лингвистической составляющей данного явления, исследования же психологических причин возникновения затруднений в коммуникации сосредоточены в отдельной области исследований – «психологические барьеры усвоения и использования Я2». На наш взгляд, англоязычный термин “foreign language anxiety”, определяемый как особый комплекс убеждений, чувств, самооценки и образа действий, проявляющийся при изучении Я2 в условиях учебного билингвизма и связанный со специфичностью этого процесса [11], требует иного перевода и, отсюда, введения в русскоязычный научный обиход иного понятия, термин «языковой барьер» эту специфику не отражает. Мы полагаем, что наиболее удачным термином, отражающим комплексный характер речемыслительной деятельности индивида в условиях учебной ситуации, или искусственного билингвизма, во всем многообразии причин возникновения и факторов влияния – эмоциональных, когнитивных и собственно языковых, является термин «иноязыковая тревожность».

Список литературы

1. *Агеева Н.В.* Стратегии преодоления студентами психологических барьеров при аудировании иноязычной речи: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Курск, 2009. 21 с.
2. *Бабина М.С., Одегова О.В.* Феномен языкового барьера: причинность и многоаспектность // Филологический аспект: международный научно-практический журнал. 2021. № 02 (70). URL: <https://scipress.ru/philology/articles/fenomen-yazykovogo-barera-prichinnost-imnogoaspektnost.html> (дата обращения: 28.02.2021).
3. *Барвенко О.Г.* Психологические барьеры в обучении иностранному языку взрослых: Автореф. дис. ... канд. психол. наук. Ставрополь, 2004. 20 с.
4. *Годованая О.Н.* К вопросу о языковых барьерах при изучении иностранных языков // Глобальный научный потенциал. 2015. № 6. С. 39–43.
5. *Жеребило Т.В.* Термины и понятия лингвистики: Общее языкознание. Социоллингвистика: Словарь-справочник. (956 словарных статей). Назрань: ООО «Пилигрим», 2011. 280 с.
6. *Короленко И.А., Локша О.М.* Речевые формулы как средство преодоления языкового барьера при изучении иностранного языка // Современные исследования социальных проблем. 2017. Том 8, № 6–2. URL: <http://ej.soc-journal.ru> (дата обращения: 02.07.2018).
7. *Маркевич Т.А., Самойлова И.В.* Преодоление языкового барьера для активации процесса говорения у курсантов морских специальностей // Практическая подготовка в морском образовании. Сборник трудов региональной научно-практической конференции (Керчь, 16–17 ноября 2017 г.) / под общ. ред. проф. Е.П. Масюткина. Керчь: ФГБОУ ВО «КГМТУ», 2017. С. 156–163. URL: http://www.kgmtu.ru/documents/nauka/practical_training_in_maritime_education_2018.pdf (дата обращения: 02.07.2018).
8. *Ожегов С.И., Шведова Н.Ю.* Толковый словарь русского языка: 80000 слов и фразеологических выражений. М.: Азбуковник, 1999. 944 с.
9. *Фирсова И.В.* Языковой барьер при обучении иностранному языку // Гуманитарные науки. Вестник финансового университета. 2013. №. 1 (9) С. 89–92.
10. *Чаплина Е.И.* Стратегии преодоления психологических барьеров у студентов при изучении иностранного языка: Автореф. дисс. ... канд. психол. наук. Курск, 2006. 22 с.
11. *Horwitz E.K., Horwitz M.B., Cope J.* Foreign Language Classroom Anxiety // The Modern Language Journal. 1986. Vol. 70, № 2. Pp. 125–132.

**DIFFERENTIATION OF THE CONCEPTS
OF «FOREIGN LANGUAGE ANXIETY»
AND «LANGUAGE BARRIER»**

Y.S. Andryushkina

Bryansk State University, Bryansk

The purpose of this article is an attempt to differentiate the concepts of «foreign language anxiety» and «language barrier». The context of the use of these terms in modern scientific literature is considered. It is concluded that it is impossible to synonymize them.

***Keywords:** foreign language anxiety, language anxiety, language barrier, classroom bilingualism.*

Об авторе:

АНДРЮШКИНА Юлия Сергеевна – преподаватель кафедры английского языка и методики его преподавания Брянского государственного университета, e-mail: Shakhova.07@mail.ru

КАТЕГОРИЯ МОДАЛЬНОСТИ ОТ АНТИЧНОСТИ ДО НАШИХ ДНЕЙ

О. И. Григорьева

Тверской Государственный Университет, Тверь

Статья посвящена рассмотрению вопроса исторического развития категории модальности. Возникновение учения о модальности было связано с философскими концепциями. Важную роль в его эволюции сыграли работы выдающихся учёных: Г.В. Лейбница, И. Канта, Ш. Балли, М.Н. Эпштейна, В.В. Виноградова и др. Исследователи использовали разные подходы к изучению этой категории. Новые семантические теории модальности разрабатывают лингвисты современности.

Ключевые слова: модальность, модальные значения, диктум, модус, грамматика, лексические средства

Модальность – сложная и загадочная категория, которая будоражила умы философов и лингвистов от древних времён до наших дней. Изучением вопросов модальности занимаются различные науки: философия, логика, лингвистика, аксиология. Термин «модальность» не имеет единого определения; однако его толкования не должны противоречить друг другу, так как разъясняют один процесс – отражение сознанием предметов и явлений действительности.

Задолго до того, как учёные обратили внимание на лексику и грамматику языка, человека интересовал вопрос о том, как при помощи речи выражаются различные коммуникативные намерения. Ещё Диоген Лаэртский в трактате «О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов» указал, что Протагор из Абдеры «... выделил четыре вида речи – пожелание, вопрос, ответ и приказ <...> назвав их основами речи» [6: 376]. По мнению В.Ю. Костюченко, это разделение речи на четыре вида соответствует модальным классам речевых актов в современной лингвопрагматике [10: 73].

В рамках логики основы учения о модальности были заложены Аристотелем в работах «Аналитики», «Метафизика», «Об истолковании имён». Позже слово *склонность*, используемое Аристотелем для обозначения познавательных модальностей, стало основой представлений о наклонениях глаголов.

Размышляя о «сущем», Аристотель разделял его на «сущее в возможности» и «сущее в действительности». Он производит деление на три типа «возможного»:

- явления, возможные в действительности (безусловная необходимость);
- явления возможны, потому что могли бы произойти (условная необходимость);
- объединяет первые два в единое целое (мир сущего, как такового).

Аристотель выделял модальные значения, такие как «необходимо», «возможно», «невозможно», «случайно». «Всякая посылка есть или посылка о том, что присуще; или о том, что необходимо присуще, или о том, что возможно

присуще; и из этих суждений в зависимости от того, приписывается ли что-либо в них или не приписывается, одни утвердительные, другие отрицательные; и далее, из утвердительных и отрицательных одни – общие, другие – частные, третьи – неопределённые» [1: 11].

В X–XI веках ничего существенного в грамматику не добавлялось. Учение ограничивалось пояснениями трудных слов, воссозданием латинских трудов Доната, Присциана и др.

Под влиянием трудов Аристотеля в XIII–XIV веках формируется грамматическое учение модистов. Центром учения модистов стал парижский университет Сорбонна. Самый известный из модистов – Томас Эрфуртский. Его основной труд в грамматическом учении называется «О способах обозначения, или Спекулятивная грамматика» [13].

Большой вклад в развитие учения модистов внесли датские философы Мартин Дакийский, Симон Дакийский, Иоанн Дакийский, Боэций Дакийский – представители аверроизма. Представителями Фламандского направления в учении модистов были Мишель из Морбэ и Сигер из Куртрэ.

Модисты считали, что у всех народов грамматика едина, и изучали лишь латинский язык, предполагая, что языки отличаются только внешней звуковой оболочкой, а их глубинная структура одинакова для всех языков. Учёные уделяли внимание только существенным аспектам грамматики. По их мнению, общими являются не только лексические значения слов, но и значения, которые выражаются частями речи (т.е. грамматические значения).

В сфере проблематики и терминологии грамматику модистов можно назвать философской.

Модисты ставили перед собой задачу не только создать общую теорию грамматики, но и раскрыть отношения языка к реальной действительности.

Важной заслугой модистов стало выделение диктума и модуса. Модисты «увидели, что в высказывании есть два содержательных плана – «сказанное» (лат. *dictum*), т.е. объективное содержание, которое относится к реальности непосредственно, и «отношение говорящего к сказанному» (лат. *Modus* – способ (отношения)), т.е. субъективно-оценочный компонент содержания» [13: 137].

В XIV веке философ и логик Дунс Скот предложил новое толкование модальных понятий. Он ввёл в философию модель «совозможностей», идея которой состояла в положении о существовании в определённый момент времени множества возможностей. Таким образом, философ признавал первичность сущего в возможности [9: 35].

В Новое время большое внимание на представление о модальности оказали немецкие мыслители Готфрид Вильгельм Лейбниц и Иммануил Кант.

Г.В. Лейбниц, как и Д. Скот, признаёт первичность возможности по отношению к действительности: «из возможного следует существование, если ничто не препятствует, то есть возможное рано или поздно становится действительным в случае отсутствия каких-либо преград» [11: 13]. По концепции Г.В. Лейбница, существует бесчисленное множество возможных

миров, и эта идея распространяется на языковые высказывания. Употребляя модальные выражения, мы

... неосознанно рассматриваем сразу несколько возможных миров, которые при других обстоятельствах могли бы осуществляться вместо нашего реального мира [9: 42].

И. Кант был учеником Г.В. Лейбница. Он признавал первичность сущего в возможности, но отделял Бога: «... из всех существ Бог есть единственное, в котором существование первичнее возможности» (см.: [7: 275]). Он предложил разделять суждения на ассерторические (суждения действительности), аподиктические (суждения необходимости) и проблематические (суждения возможности). Это деление лежит в основе описания свойств модальности в современной модальной логике.

В начале XX века термины «диктум» и «модус» использовал Ш. Балли для объяснения своей теории. Диктум – объективное содержание предложения. Модус – выражение позиции мыслящего субъекта по отношению к этому содержанию.

Эксплицитное предложение состоит из двух частей: одна из них будет коррелятивна процессу, образующему представление (например, «дождь», «выздоровление»), по примеру логики мы будем её называть диктумом. Вторая содержит главную часть предложения, без которой не может быть предложения, а именно выражения модальности, коррелятивной операции, проводимой мыслящим субъектом. Логическим и аналитическим выражением модальности служит модальный глагол (думать, радоваться, желать), а его субъектом – модальный субъект, вместе образуют модус, дополняющий диктум [2: 47].

Модусом может выступать суждение, чувство, воля говорящего.

Либо думают, что идёт дождь, либо этого не думают, или в этом сомневаются; радуются тому, что идёт дождь, или об этом сожалеют, желают, чтобы шёл дождь, или этого не желают [цит. раб.: 48].

Советскими учёными в 1940-х годах ставится вопрос об универсальности категорий модальностей и их соответствиях в языках мира.

В результате исследований грамматических значений в языках мира И.И. Мещанинов относит модальность к понятийным категориям.

Всякое понятие, существующее в сознании человека, может быть передано средствами языка. Оно может быть выражено описательно, может быть передано семантикой отдельного слова, может в своей языковой передаче образовать в ней определённую систему. В последнем случае выступает понятийная категория. Она передаётся не через язык, а в самом языке [14: 15].

Понятийные категории могут иметь грамматическое оформление или передаваться лексическими средствами. Следующее определение этим категориям приводится в Лингвистическом энциклопедическом словаре: «Понятийные категории в языкознании – смысловые компоненты общего характера, свойственные не отдельным словам и системам их форм, а обширным классам слов, выражаемым в естественном языке разнообразными средствами» [5: 385].

В.В. Виноградов рассматривает модальность не в отношении к реальности, а как характеристику осмысления предметов явлений реальности, выраженную языковыми средствами. Он отмечал, что любое высказывание содержит в себе указание на отношение к действительности.

Любое целостное выражение мысли, чувства, побуждения, отражая действительность в той или иной форме высказывания, облекается в одну из существующих в данной системе языка интонационных схем предложения и выражает одно из тех синтаксических значений, которые в своей совокупности образуют категорию модальности. <...> Так как предложение, отражая действительность в ее практическом общественном сознании, естественно отражает отнесенность (отношение) содержания речи к действительности, то с предложением, с разнообразием его типов тесно связана категория модальности» [4: 55].

В дальнейшем появилось учение о модальности предложения, в котором сформировалось три основных направления.

1. Исследования основывались на положениях формальной логики. Выделялись три вида языковой модальности – возможности, действительности, необходимости. Представителями этого направления были И.И. Давыдов, Г.В. Колшанский.
2. М. Грель, Г.А. Золотова рассматривали модальность как многоплановую категорию.
3. Модальность рассматривалась как отношение содержания предложения к действительности. Это направление развивали В.В. Виноградов, Т.В. Борисова, Н.Ю. Шведова.

Нельзя не отметить концепцию российского философа М.Н. Эпштейна, который подтверждает теорию существования возможных миров, созданную Д. Скотом и Г. Лейбницем. По мнению М.Н. Эпштейна, модальность – это совокупность отношений и действий, предполагающих наличие предиката «мочь» [17: 226]. Он выделяет три типа модальности: бытийную, эпистемическую и потенциальную.

М.Н. Эпштейн считает, что в основе всей системы модальностей лежит «соотношение возможного и необходимого через двойное отрицание». «Если возможное – это «может быть», то отрицание первого из двух предикатов даёт невозможность («не может быть»), а отрицание второго – случайность («может не быть»). Соединение этих двух отрицаний даёт необходимость – «не может не быть» [цит. раб.: 276].

Взгляды многих лингвистов современности базируются на концепции М.Н. Эпштейна. «...Естественный язык формирует одно из ключевых свойств человеческой психики: способность противопоставлять “я” и “не-я”» [14: 81–82]. Применительно к русскому языку в направлении указанной концепции известны исследовательские разработки Н.Г. Мальцевой [12], О.Ю. Рвачёвой [16] и др.

Современные направления исследований категории модальности в лингвистике были представлены в 2007 году на Международной научной конференции «Модальность в языке и речи: новые подходы к изучению», проходившей в Калининграде – Светлогорске. Конференцию организовал Российский государственный университет имени Иммануила Канта. В

конференции приняли участие учёные из ведущих вузов России, Германии, Польши, Беларуси. В своих докладах они уделили внимание широкому кругу вопросов, касающихся актуальных проблем модальности.

С докладом на конференции выступила Г.А. Золотова. Продолжая развивать свою концепцию, которая основана на рассмотрении модальности, как многоплановой категории, она представила типы и разновидности семантики модальности, связи с другими семантическими категориями.

А.В. Бондарко придерживается подхода к категории модальности как функционально-семантической категории, выражающей разные виды отношения содержания высказывания к действительности. В своём докладе он обратил внимание на типы категориальных единств, оппозиционные и неопозитивные различия в сфере модальности, связи модальности с другими семантическими категориями.

Из многочисленных докладов, прозвучавших на конференции, можно выделить несколько подходов к изучению категории модальности:

- исследование модальности в сопоставительном аспекте (С.Т. Нефёдов, И.А. Демидова);
- модальность как текстовая категория (Л.Г. Бабенко, М.А. Кронгауз, Т.В. Шмелёва, И.Ю. Куксы и др.);
- модальность в когнитивном аспекте (В.В. Химик, Н.Ю. Павловская, М.Ю. Федосюк и др.) [3].

В процессе исторического развития представления о «модальности» обогащали и дополняли исследования учёных разных направлений.

Огромное значение для лингвистики сыграли учения Аристотеля. Безусловная модальность в философии служит фундаментом субъективной модальности в языке, а условная модальность является базой объективной модальности.

Как категория «модальность» была выделена логиками, которые определили её смысловую область. В разное время виды модальных суждений в логике и категории модальности в языке обозначались разными терминами, но всегда эти термины отражали достоверность передаваемого факта. П. Портнер в своей работе «Модальность» отметил:

Классическая модальная логика не является семантической теорией языковой модальности, но основные идеи модальной логики можно адаптировать в целях лингвистического анализа. При рассмотрении новых семантических теорий модальности модальная логика выступает важным эталоном оценки (цит. по [10: 80]).

Лингвисты разделяют виды модальности, опираясь на семантику и форму языкового выражения, для них важен состав языковых средств, выражающих модальные значения.

В широком смысле понятие «модальность» включает в себя все то, что имеет отношение к смыслу слова. История развития категории модальности подтверждает её универсальный характер и многогранность использования.

Список литературы

1. *Аристотель*. Аналитики первая и вторая. Л.: Госполитиздат, 1952. 439 с.
2. *Балли Ш.* Общая лингвистика и вопросы французского языка, пер. с франц. М.: Изд-во иностранной литературы, 1955. 416 с.
3. Ваулина С.С. Модальность в языке и речи: новые подходы к изучению: сб. науч. тр.: Доклады участников международной научной конференции. Калининград: Изд-во РГУ им. Канта, 2008. 349 с.
4. *Виноградов В. В.* О категории модальности и модальных словах в русском языке // Исследования по русской грамматике. Избр. труды. М.: Наука, 1975. с. 53–87.
5. *Булыгина Т.В., Крылов С.А.* Понятийные категории // Лингвистический энциклопедический словарь. 2-е издание, дополненное М.: Большая российская энциклопедия, 2002. С. 385–386.
6. *Диоген Лаэртский*. О жизни, учениях и изречениях знаменитых философов, М: Мысль, 1979. 620 с.
7. *Доброхотов А.Л.* Избранное. М: Территория будущего, 2008. 472 с.
8. *Донскова О.А.* Средства выражения модальности в драматургическом тексте: на материале англо-американской драмы XX века: дис. ... канд. филол. наук. М., 1982. 113 с.
9. *Зеленищев А.В.* Пропозиция и модальность. Изд. 2-е доп. М.: URSS, 2010. 216 с.
10. *Костюченко В.Ю.* Категория модальности с точки зрения логики и лингвистики: сходства, различия и перспективы синтеза // Журнал Белорусского государственного университета. Филология. 2018. № 3. С. 71–82.
11. *Майоров Г.Г.* Теоретические основания философии Г.В. Лейбница. 2-е изд., испр. и доп. М: КДУ, 2007. 312 с.
12. *Мальцева Н.Г.* Модальные слова в детской речи // Детская речь как предмет лингвистического исследования: Материалы международной конференции / Отв. ред. С.Н. Цейтлин. СПб., 2004. С.166–169.
13. *Мечковская Н.Б.* Философия языка и коммуникации. М.: Флинта. Совместное издание
14. с «Наука». 2017. 520 с.
15. *Мещанинов И.И.* Понятийные категории в языке. // Труды Военного института исследования языка. М., 1945. С. 5–15.
16. *Олефир С.С.* Обзор теоретических изысканий в области лингвистической модальности // Вестник Адыгейского государственного университета. Серия 2 «Филология и искусствоведение» 2011. № 2. С. 78–83.
17. *Рвачева О.Ю.* Объективная и субъективная оценочная семантика в условиях языковой коммуникации // Вестник ТГУ. Тамбов: Тамбовский гос. ун-т, 2009. Вып. 4. С.106–109.
18. *Эпштейн М.Н.* Философия возможного. Модальности в мышлении и культуре. СПб.: Алетейя, 2001. 334 с.

THE CATEGORY OF MODALITY FROM ANTIQUITY TO MODERNITY

O. I. Grigoryeva

Tver State University, Tver

The article is devoted to the consideration of historical development of the category of modality. The emergence of the doctrine of modality was associated with philosophical concepts. An important role in its evolution belonged to the works of outstanding scientists: G.V. Leibniz, I. Kant, S. Bally, M.N. Epstein, V.V. Vinogradov, etc. Researchers have used different approaches to study this category. Modern linguists are developing new semantic theories of modality.

Keywords: *modality, modal meanings, dictum, modus, grammar, lexical means*

Об авторе:

ГРИГОРЬЕВА Ольга Игоревна – аспирантка 2-ого курса Тверского Государственного Университета, e-mail: olia.vid@yandex.ru

ПРОСТРАНСТВО КАК СОСТАВЛЯЮЩАЯ ЭМОЦИОНАЛЬНО-ЧУВСТВЕННОГО ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА

Е.Ю. Мягкова

Тверской государственной университет, Тверь

Обсуждаются психологические теории эмоций и чувств как неотъемлемых составляющих психических процессов. Эти теории рассматриваются в качестве основания психолингвистической теории эмоционально-чувственного значения слова. Предполагается, что в число базовых составляющих этого значения входит параметр ВРЕМЯ. Обсуждается возможность выявления этого параметра в эксперименте.

Ключевые слова: теория эмоций, психические процессы, эмоционально-чувственное значение слова, время, пространство.

В рамках лингвистической парадигмы оказывается возможным описать только те слова, эмотивное значение которых зафиксировано культурой. Сделать это, и правда, довольно трудно, поскольку, с одной стороны, количество таких слов постоянно меняется, а с другой стороны, меняются и сами эти значения. Число работ, так или иначе затрагивающих проблемы эмотивности/эмоциональности слова, постоянно увеличивается на протяжении последних десятилетий, но все еще можно говорить о неясности самого понятия эмотивности/эмоциональности и методов выявления и репрезентации эмотивного субстрата в текстах, функционирующих в коммуникации [Сорокин 1994]. Многочисленные классификации так называемой эмоциональной лексики вряд ли можно назвать исчерпывающими, а экспериментальные данные указывают на то, что многие слова, являющиеся эмотивными для носителей языка, в такие классификации не попадают. Однако без исследования природы и статуса эмотивных/эмоциональных составляющих значения слова могут остаться невыясненными многие важные вопросы, связанные с изучением становления значения и процессов категоризации. В связи с этим изучение слова с точки зрения его эмотивности/эмоциональности приобретает особую важность.

Рассуждая о значении слова в психолингвистическом аспекте, А.А. Леонтьев говорит о том, что слово как знак имеет собственную чувственную природу и «в то же время выступает как составная часть системы общепринятых и общезначимых форм и способов внешнего выражения и закрепления идеальных явлений» [Леонтьев А.А. 2011: 9]. Поэтому

за языковыми значениями скрываются общественно выработанные способы (операции) действия, в процессе которых люди изменяют и познают объективную реальность. Иначе говоря, в значениях представлена преобразованная и свернутая в материи языка идеальная форма существования предметного мира, его свойств, связей и отношений, раскрытых совокупной общественной практикой. Поэтому значения сами по себе, то есть в абстракции от их функционирования в индивидуальном сознании,

столь же не «психологичны», как и та общественно познанная реальность, которая лежит за ними [Леонтьев А.Н.1972а: 134].

Следовательно, по мнению А.А. Леонтьева, языковые значения

...есть часть общественного сознания и общественно-исторического опыта; и в силу этого они развиваются по общественно-историческим законам, имманентным индивидуальному сознанию. Но в то же время они есть важнейшая образующая этого индивидуального сознания: действительность дана, презентирована в сознании человека как означенная действительность, объективная реальность, переведенная на язык значений. Значения есть форма идеального существования действительности ... [Леонтьев А.А. 2011: 10].

Таким образом, идеальное содержание знаков (ср. «развитие понятий» у Л.С. Выготского [Выготский 1999]) – преобразовывается через «развитие их субъективного содержания на основе все более полного овладения объективным содержанием» [цит. раб.: 12], а это овладение «...и происходит через деятельность; именно и только в деятельности человек «присваивает» (Маркс) предметную действительность» [там же].

Этот подход к слову дает возможность изучать живую психологическую структуру его значения, и, по-видимому, именно он поможет дать ответы на многие вопросы. С этих позиций значение слова как достояния индивида может быть охарактеризовано как *процесс* соотнесения идентифицируемой словоформы с некоторой совокупностью продуктов переработки предшествующего опыта человека [Залевская 1981]. Такое представление о значении не сводит его к индивидуальному, субъективному значению (см. выше); противопоставление объективного и субъективного здесь не имеет смысла, поскольку объективное значение всегда преломляется через индивидуальное, субъективное (см. также: [Зинченко 1991; 1999]).

В таком контексте представление об эмоциональных характеристиках слова значительно меняется: под воздействием индивидуального опыта человека слово не может не окрашиваться многочисленными впечатлениями, переживаниями, отношениями и т.д., причем такая окраска должна быть неотъемлемой характеристикой *каждого* слова (см.: [Мягкова 2000]). Представление о значении как о процессе исключает также возможность его моделирования (и/или описания) в виде статичного, неизменного образования. Следовательно, эмоциональные характеристики также могут варьироваться в процессе жизни слова, что и обуславливает трудность их фиксации и интерпретации.

Чтобы выяснить, как эмоции представлены в структуре значения слова как единицы индивидуального лексикона, необходимо, прежде всего, признать, что, говоря об эмоциях, мы имеем в виду исключительно сложный феномен, не поддающийся непосредственному наблюдению. Кроме того, функционируя в качестве средства доступа к единому информационному тезаурусу человека [Залевская 2005], слово включается в разнообразные психические процессы, в которых эмоциональное и интеллектуальное представляют неразделимое целое.

Исследование эмоциональных характеристик слова необходимо проводить с опорой на психологические теории, в которых эмоции и другие психические процессы исследуются в их единстве и взаимообусловленности (см. [Мягкова 2000; 2014; 2020]). С точки зрения сторонников такого подхода чувства и эмоции – неотъемлемая часть рассудка, они задействованы во всех его проявлениях. По сути, эмоции являются проявлениями действия механизмов биологической регуляции. Более того, по словам А. Дамасио,

Чувства сопровождают процесс жизненного развития нашего организма: всё, что он воспринимает, узнаёт, запоминает, воображает, обдумывает, оценивает, выбирает, планирует или создаёт в уме. Считать, что чувства – всего лишь случайные гости разума или что они могут быть вызваны только типичными эмоциями, значит совершенно не воздавать должное вездесущности и функциональной значимости этого феномена [Damasio 2018: 190; *перевод мой – Е.М.*].

По мнению В.К. Вилюнаса, основы концепции субъективного переживания были заложены еще В. Вундтом в его трехмерной теории эмоций:

в субъективном образе всякое содержание получает двойное отражение: на основе тех или иных когнитивных характеристик и, кроме того, в виде чувств-переживаний... пережить – это значит не просто субъективно испытать, а испытать непременно особо, как-то специфически, и это «как-то» непосредственно схватывается субъектом на изначально ему доступном сложном языке, который только в развитых формах психики становится *частично* вербализуемым, причем с *иллюзией* принадлежности вербализованных отстоявшихся форм исключительно полюсу знания и объекта [Вилюнас 1989: 55; *выделено мною. – Е.М.*].

Здесь появляется третий элемент: переживания, знания, *язык переживаний*. Этот третий элемент увязывает первые два по ряду размерностей: свое ↔ чужое, субъективное ↔ объективное и т.п., и это часть, неотъемлемый элемент процесса и результатов интериоризации [Зинченко 1999]. Именно на основе таких чувств-переживаний и формируются эмоциональные реакции, которые мы привыкли называть собственно эмоциями. Таким образом, эмоциональная сфера представляет собой *многоуровневый* феномен, инкорпорирующий как не всегда осознаваемые чувства-ощущения, так и опосредованные культурой эмоции, которые индивидуально переживаются опять же в виде чувств-ощущений (см. об этом: [Мягкова 2014]; ср.: [Damasio 2003: 32, 37]).

Трудности определения самого феномена эмоции обусловлены не только его сложностью, но и тем, что разные исследователи подходят к его анализу с разных точек зрения. Л.М. Веккер, указывая на недостаточность отдельных определений эмоции, считает, что шагом вперед на пути определения сущности эмоциональных явлений будет их понимание как непосредственного психического “*отражения отношений* субъекта к объектам окружающей реальности” [Веккер 1998: 374; *выделено мною – Е.М.*]. С представлением об эмоциональных процессах как отражении отношений связано понятие переживания. Непосредственное психическое отражение отношения субъекта к внешним объектам неотделимо от непосредственного же отражения его членов, т.е. его объекта и субъекта, поэтому в высших эмоциях человека, которые

являются отражением отношения именно психического субъекта к соответствующим объектам, непосредственно отражаются психические состояния самого психического субъекта. А. Дамасио [Damasio 1994: xvi] показывает, что, на самом деле, непосредственно отражаются не только психические, но и физические состояния субъекта: *тело*, представленное в структурах сознания, составляет неотъемлемую точку отсчета для всего того, что мы называем интеллектом. Именно наш организм используется как исходный пункт в создании собственного «я», которое составляет основу всех наших действий. А. Дамасио основывает свою концепцию на положении о том, что мозг человека и его тело составляют неразделимое целое, организм, который в совокупности всех происходящих в нем процессов взаимодействует с окружающей средой: это взаимодействие мозга и тела одновременно. Поэтому психические феномены могут быть поняты *только* в контексте взаимодействия организма с его окружением, которое частично является продуктом деятельности самого организма. Вполне понятно, тогда, что чувства и эмоции, которые являются неотъемлемой частью механизма биологической регуляции, участвуют во *всех* процессах деятельности. Л.М. Веккер указывает также на специфичность эмоции относительно других психических процессов, состоящую в том, что

... эмоциональные процессы одновременно являются наиболее плотскими, соматичными, объективно физиологически выраженными и вместе с тем наиболее субъективно психологичными психическими явлениями, ближе всего примыкающими к самым интимным тайникам структуры субъекта как носителя психики [Веккер 1998: 377].

Эмоции, ближайшим носителем которых является психический субъект, не просто осознаются или осмысливаются, а непосредственно переживаются последним. Следовательно, структурно эмоция двухкомпонентна: одним из этих компонентов является психическое отражение объекта эмоции, а вторым – психическое отражение ее субъекта-носителя, т.е. собственного состояния, оцениваемого в концепции А. Дамасио как точка отсчета для всей деятельности интеллекта: «именно на этих механизмах и строится самость» [Дамасио 2018: 129]. Таким образом, с психологической точки зрения в полимодальной структуре эмоции содержатся элементы внешнего и внутреннего опыта, которые отображают, соответственно, как объект эмоции, так и состояние ее носителя. Все эти компоненты органически связаны между собой, и каждому из них принадлежит особая роль в структуре «психической ткани эмоционального гештальта» [Веккер 1998: 393].

Итак, природа эмоциональных явлений – биологические механизмы регуляции деятельности. Однако, это лишь первичный уровень сложного процесса. Выступая в качестве неотъемлемого компонента психики, эмоциональные реакции формируются и активизируются на всех уровнях психической деятельности. В области высших форм психики, связанных с образом мира и себя, задействованы процессы других уровней, связанные с формированием социализированных эмоций. Тем не менее, поскольку все

уровни связаны между собой, то все эмоциональные процессы так или иначе связаны со всеми уровнями психической деятельности [Мягкова 2014].

Итак, феномен, обсуждаемый в психолингвистических исследованиях как эмоциональный (в предлагаемой модели *эмоционально-чувственный*) компонент значения слова как единицы лексикона, представляет собой комплекс связанных со словом переживаний (в широком смысле этого слова). Основными характеристиками этого комплекса будут его *нерасчлененность* (т.е. невозможность выделить в «чистом виде» его составляющие и отделить их друг от друга – это можно сделать лишь гипотетически), разный уровень *осознаваемости* составляющих его элементов, разный уровень *социальной и этнокультурной опосредованности*, а также индивидуальная специфика процессов репрезентирования информации. В этом комплексе соединяются как сиюминутные субъективные впечатления, так и опосредованные культурой отношения и эмоции [Мягкова 2020]. Факторная обработка результатов эксперимента [Мягкова 2000], в котором модифицированным методом СД исследовалась эмоциональная нагрузка 44 слов русского языка, позволила выделить четыре фактора, формирующих эмоциональную нагрузку слова. Эти факторы были названы факторами *отрицательного отношения, категоричности отношения (отрицательного и положительного), дискомфорта и степени выраженности отношения (отрицательного и положительного)*.

Особого внимания заслуживает фактор *некомфортности*, связанный, как представляется, с ощущением себя в мире. Поскольку в переживании реализуются два компонента: отношение к объекту и отношение к себе, и что человек всегда отображает свои состояния на «карте» собственного тела, можно утверждать, что первичные репрезентации самого тела обеспечивают также пространственную и временную схему, на которой могут быть основаны другие репрезентации [Damasio 1994]. По-видимому, эта схема является основанием сложного комплекса переживаний. Экспериментальные данные (в частности, наличие в структуре значения фактора дискомфорта) свидетельствует, по меньшей мере, о двух важных фактах. Во-первых, любое слово в той или иной мере выводит нас на ощущение (преимущественно неосознаваемое) собственного тела и его ориентацию в пространстве – это ощущение может быть элементарной составляющей фоновых чувств [Bloom 1993], определяющих нормальное (комфортное) состояние организма. Во-вторых, такое ощущение с большей степенью вероятности переходит из состояния фонового чувства в состояние осознаваемого переживания в том случае, если оно связано с нарушением комфортности, привычной и удобной ориентации в пространстве относительно себя самого и других физических тел – именно поэтому, вероятно, нагрузки слов по указанному фактору были отрицательными, и он получил название фактора *некомфортности*. Здесь вполне резонно предположить, что этим в какой-то мере объясняется преобладание слов с выраженным *отрицательным* эмотивным значением в лингвистических классификациях эмотивной лексики (см.: [Мягкова 2000]). Можно предположить, что

пространственный параметр также может быть в принципе эксплицирован в процессе исследования, причем именно как параметр эмоционально-чувственного значения.

В качестве примера реализации пространственно-временных характеристик значения в ассоциациях можно привести здесь результаты экспериментального исследования, материалом которого послужили слова (имена концептов) из «Словаря русской культуры» [Степанов 1997]. Подробное описание экспериментов дается в [Мягкова 2000; 2018]. Одним из этапов этого исследования был ассоциативный эксперимент, по результатам которого были выделены несколько групп ассоциаций, одна из которых получила название «ощущение пространства и времени», например: *сущность* – ядро, где-то внутри; *мир* – внутри меня; *воля* – сила внутри; *страх* – яма, *вечность* – время, длинная. Любопытно, что такие же реакции выявляются при анализе материалов РАС (1, 3): *вечность* – долго, бесконечность, пространство, что-то долгое; *любовь* – вечность; *радость* – огромная; *воля* – большая; *знание* – высокое; *страх* – маленький. Конечно, приведенные выше примеры можно рассматривать лишь в качестве предварительных показателей того, что выделенные в рамках эмоционально-чувственного значения пространственно-временные составляющие могут быть эксплицированы в экспериментальном исследовании. Для проверки сформулированной выше гипотезы целесообразна организация и проведение дальнейшего экспериментального исследования.

Список литературы

1. Веккер Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов. М.: Смысл, 1998. 685 с.
2. Виллюнас В.К. Перспективы развития психологии эмоций // Тенденции развития психологической науки. М.: Наука, 1989. С. 46–60.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь. Изд. 5, испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
4. Дамасио А. Так начинается «я». Мозг и возникновение сознания. Пер. с англ. И. Ющенко. М.: Карьера Пресс, 2018. 384 с.
5. Залевская А.А. О комплексном подходе к исследованию закономерностей функционирования языкового механизма человека // Психолингвистические исследования в области лексики и фонетики. Калинин: Калининский государственный университет, 1981. С. 28–44.
6. Залевская А.А. Слово. Текст. Избранные труды. М.: «Гнозис», 2005. 542с
7. Зинченко В.П. Миры сознания и структура сознания // Вопросы психологии, 1991. № 2. С. 15–36.
8. Зинченко В.П. Проблема внешнего и внутреннего и становление образа себя и мира // Первые чтения памяти В.В. Давыдова. М.: Педагогический центр «Эксперимент», 1999. С. 18–30.
9. Леонтьев А.А. Психолингвистический аспект языкового значения // Вопросы психолингвистики, 2011. № 1 (13). С. 8–29.
10. Леонтьев А.Н.. Деятельность и сознание. Вопросы философии, 1972, № 12. С. 129–140.
11. Мягкова Е.Ю. Эмоционально-чувственный компонент психологической структуры значения слова: монография. Курск: Изд-во КГУ, 2000. 112 с.
12. Мягкова Е.Ю. Эмоционально-чувственная основа языка и обучение языку // Язык для специальных целей: система, функции, среда: сб. научных статей V Междунар. Науч.-

- практ. конф. 20-21 мая 2014 г. / редкол.: Е.Г. Баянкина (отв. Ред.) [и др.]. Курск: Юго-Зап. гос. ун-т, 2014. С. 150–154.
13. Мягкова Е.Ю. Значения слов, обозначающих «константы русской культуры», в изменяющихся условиях социализации // Язык, сознание, коммуникация: Сб. научных статей по материалам конференции «Полифония большого города – 7,8» / Отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. М.: МАКС Пресс, 2018. Вып. 58. С. 45-54.
 14. Мягкова Е.Ю. Эмоциональный опыт и значение слова // Язык, культура, творчество: Мировые практики изучения. Сборник научных статей к 90-летию профессора Вероники Николаевны Телия / отв. ред. И.В. Зыкова, В.В. Красных. М.: Гнозис, 2020. С. 551–561.
 15. Сорокин Ю.А. Этническая конфликтология. Самара: Русский лицей, 1994. 95 с.
 16. Степанов Ю.С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. 824 с.
 17. Boroditsky L. Evidence for metaphoric representation: Understanding time through Spatial Metaphors // Holyoak K., Gentner D & Kokinov B. (Eds.). Advances in analogy research: Integration of theory and data from the cognitive, computational, and neural sciences. Sofia, Bulgaria: New Bulgarian University Press, 1998. Pp.308–319/
 18. Bloom L. The transition from infancy to language. Acquiring the power of expression. New York: Cambridge University Press, 1993. 350 p.
 19. Damasio A.R. Descartes' error: Emotion, reason, and the human brain. New York: Avon books, 1994. 312 p.
 20. Damasio A.R. Looking for Spinoza: joy, sorrow and the feeling brain. Orlando, Austin, NY, etc.: A Harvest book, Harcourt, Inc., 2003. 356 pp.
 21. Damasio A.R. The strange order of things: life, feeling and the making of cultures. NY: Vintage Books, 2018. 310 pp.

COMPONENTS OF EMOTIVE MEANING: SPACE

Е.Ю. Мягкова

Tver State University, Tver

Psychological theories of feeling and emotion understood as the vital elements of human psychic processes are discussed as the possible grounds for the psycholinguistic theory of emotional meaning. The dimension of SPACE is suggested to be one of the basic components of this meaning with the possibility of this complex phenomenon being identified through experimental study.

Об авторе:

МЯГКОВА Елена Юрьевна – доктор филологических наук, профессор кафедры теории языка, перевода и французской филологии Тверского государственного университета, e-mail: elenamyagkova@mail.ru

НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ БИЛИНГВИЗМА В АКАДЕМИЧЕСКОМ ДИСКУРСЕ

И.Г. Никитичев

Курский государственный университет, Курск

В статье рассматриваются отечественные и зарубежные психолингвистические исследования билингвизма. Рассматриваются особенности речевого поведения билингвов с целью речевого воздействия в академическом дискурсе. В исследовании отмечается, что интеграция языков в условиях двуязычия на основе лингвокультурного фона коммуникантов делает необходимой выработку определённых приёмов речевого воздействия с использованием всех языковых уровней и интенсификации языковых явлений в речи билингва. Резюмируется, что билингвальное взаимодействие в условиях академического дискурса должно пониматься как динамический психолингвистический феномен, если цель взаимодействия – диахроническое изменение языковой способности личности билингва.

Ключевые слова: билингвизм, академический дискурс, тактики речевого поведения, речевое воздействие, языковая личность

Билингвизм как один из наиболее широко исследуемых феноменов современности, представляющий собой относительно свободное использование двух языков и представленность двух лингвокультур в речи, привлекает внимание отечественных и зарубежных лингвистов. Современная лингвистическая наука ставит одной из своих целей решение проблем билингвизма во взаимосвязи функционирования языков с сознанием и мышлением, что позволяет по-новому интерпретировать и осознавать этот феномен.

По мнению А.А. Залевской, в центр изучения вопросов билингвизма ставится носитель языка, что «требует выхода за рамки лингвистики (теории языка, теории межкультурной коммуникации и т.д.) в психологию личности, психологию общения и так далее с акцентированием внимания на специфике познавательных процессов и межличностных контактов в разных условиях формирования двуязычия как психического феномена» [1: 13].

В нашем исследовании искусственный билингвизм рассматривается в условиях академического дискурса как институционального, объединяющего научный и образовательный дискурсы. Мы считаем, что перечень релевантных характеристик академического дискурса, а также его методы и приемы в условиях двуязычия изучены недостаточно. Поэтому предметом интереса стали неизбежно задействуемые психолингвистические процессы порождения, понимания и усвоения языка билингвами. Академический дискурс соотносится со способом мышления и использованием языка, имеющим место в научной среде [1: 1], так как этот вид дискурса не только служит средством научной коммуникации, но и повышает уровень готовности студентов к адаптации в поликультурной среде.

Психолингвистический ракурс рассмотрения проблемы билингвизма мы переносим на речевое воздействие «человека на другого человека или группу лиц при помощи речи и сопровождающих речь невербальных средств для достижения поставленной говорящим цели» [6: 45]. Необходимо отметить, что речевое воздействие в процессе коммуникации есть «комплекс речевых действий, направленных на достижение коммуникативной цели», предполагающей «планирование процесса речевой коммуникации в зависимости от конкретных условий общения и личностей коммуникаторов, а также реализацию плана общения» [3: 54].

Так, нам представляется важным рассмотрение речевого поведения русскоязычного преподавателя-билингва в научных и учебных условиях взаимодействия с англоговорящими студентами-билингвами в образовательном пространстве вуза. Речевое воздействие продуцента-преподавателя на иностранных студентов мы объективируем на основе схемы оптимизации речевого воздействия, предложенной А.А. Леонтьевым. Придерживаясь данной схемы, можно оптимизировать процесс речевого воздействия с помощью добавления в семантическое поле реципиента новых семем (например, ввести пояснение термина), способных изменить его восприятие; значимой модуляции структуры семантического поля реципиента без введения в него новых элементов (сообщение нового об уже известном); манипуляции мотивом деятельности реципиента, т.е. получение знаний [5: 70]. Следует подчеркнуть, что способы оптимизации речевого воздействия, показанные в психолингвистической модели А.А. Леонтьева, используются здесь как основа для изучения особенностей вербальной репрезентации речевого воздействия как продуцента, так и реципиента, наблюдаемых в академических речевых произведениях на английском языке (лекциях, докладах на научных конференциях и обучающих вебинарах, академическое эссе), которые будут рассмотрены нами на дальнейших этапах исследования.

Академический билингвальный дискурс как кооперативный тип дискурса направлен на передачу академических знаний и управление коммуникативным поведением реципиента. На основании этого мы заключаем, что реализация этой цели осуществляется посредством совокупности речевых тактик и убеждающих приёмов воздействия. Сразу оговоримся, что мы ориентируемся на рассмотрение языковой коммуникации, так как именно языковые приёмы являются, как нам видится, основными маркерами для реализации тактик и стратегий речевого воздействия на личность билингва в академическом дискурсе.

Исследование различных аспектов речевого воздействия (социальное; волеизъявление; оценочное и эмоциональное; разъяснение, информирование) [7] даёт нам основания понять разную степень их наличия в академическом дискурсе. Мы исходим из того, что основополагающим является информирование, предполагающее изложение научной информации, при комплементарной роли прочих типов (так, например, социальное – приветствие аудитории; волеизъявление – совет, просьба; оценочное и эмоциональное – одобрение или критика). Все эти типы речевого воздействия эксплицируются

через использование различных средств языка, а подбор конкретных вербальных инструментов подразумевает включение психолингвистических механизмов.

В своём исследовании мы делаем акцент на речевом поведении языковых личностей-билингвов в условиях академического дискурса на английском языке. Полагая, что данному виду дискурса свойственна определённая структура изложения мысли, а при трансляции академического повествования сохраняются традиции англоязычного дискурса, следует заключить, что участники коммуникации должны адаптироваться к дискурсивным нормам в академической среде на английском языке. Например, к таковым нормам можно отнести дедуктивный стиль изложения материала (*Generalisation – Support – Development to Specific*). В этом смысле предусматривается следование структурной речевой модели: введение в тему сообщения (*introduction*), основная терминология (*definition*), фоновая информация по теме (*background*), цель представления научного материала (*purpose*), основные методы её достижения (*method/outline*), ограничения при рассмотрении темы, обусловленные нормами выбранного академического жанра (*limitations*). Наряду с этим при презентации материала с целью воздействия на аудиторию предусматривается использование преподавателем-билингвом структурированных аргументов, доказательств (*support*), иллюстраций (*illustrations*), а также обязательного резюмирующего вывода, предусматривающего наиболее эффективные пути решения поставленной в дискурсе проблемы (*the optimal solution*) с представлением прогноза на будущее (*prediction for the future*). Кроме того, как нам представляется, академический дискурс билингвов на английском языке предполагает (для достижения комфортного взаимодействия участников коммуникации) выбор академической лексики и формальной грамматики, отвечающей нормам научного обмена на международном варианте английского языка (*English as an International Language (EIL)*) [13: 167–168]. К таковым, например, мы относим избегание абсолютизации утверждений (вместо *Industrial growth leads to pollution of the environment* следует сформулировать как *Industrial growth tends to lead to pollution of the environment*), использование как средств обобщения информации существительных (*factor, concept, phenomenon, aspect, device, perspectives, categories*), слов-коннекторов (*also, in addition to, notwithstanding*), формы единственного числа с определенным артиклем (*The computer has transformed the way we live*), приведение статистической информации с помощью специальной лексики (*one in three, a five/tenfold increase, a quarter/fifth, the majority/minority* и т.д.) и другие.

Владение коммуникантами английским языком как вторым влечёт за собой необходимость учёта психолингвистических особенностей языковой интерференции в речи русскоязычного преподавателя и иностранного студента. Мы осознаём, что необходимо использовать дополнительные иницирующие средства для адаптации и последующего воздействия как речи продуцента к ситуации общения, так и сознания студента-билингва к восприятию этой речи. Учёт психолингвистических факторов речевого воздействия билингвов, как нам

видится, вызывает необходимость использования различных приёмов на всех уровнях языка, нацеленных на степень ясности высказывания.

Так, адаптацию коммуникантов к разным условиям академического дискурса на английском языке логично рассматривать, принимая во внимание психолингвистические исследования в области изучения ментального лексикона билингва. В настоящее время в рамках изучения ментального лексикона билингва ряд учёных приходит к выводу о его унитарной природе [15]. В данном случае мы можем полагать, что восприятие слова из второго языка билингва будет интерпретироваться реципиентом исходя из особенностей его ментального лексикона и коннотативного значения слова, используемого продуцентом с целью успешного речевого воздействия и адекватного восприятия информации. Например, слово *cottage*, которое у носителей английского языка ассоциируется с небольшим деревенским домом, в то время как русское *коттедж* означает просторное жильё за городом с собственным участком. Из этого следует, что для того, чтобы эксплицировать значение данной лексемы на английском языке, необходимо придать ему дополнительный признак (например, *spacious cottage*). Необходимо заметить, что во время порождения речи билингвы даже с высоким уровнем владения вторым языком не могут полностью подавить родной язык. В данном случае значимым психолингвистическим фактором является интерференция, затрагивающая все уровни от фонетики и просодики до грамматических явлений. Так, например, в речи русскоговорящего продуцента неизменно будет присутствовать индуктивный стиль изложения, характерная нисходящая вопросительная интонация, в то время как в английском языке интонация общего вопроса – восходящая в конце интонаемы, неправильное употребление предлогов с глаголами (*in Friday* вместо *on Friday*), изменение порядка слов в предложении (*I want you tell* («Я хочу тебе сказать») вместо *I want to tell you*) и др. Становится понятным, что присутствие такой интерференции в речи продуцента снижает уровень эффективности воздействия и доверия аудитории.

Из сказанного мы заключаем, то в процессе реализации академического взаимодействия билингвальных коммуникантов на английском языке возникает обратная связь, то есть культуры продуцента и реципиента частично интегрируются в языковую культуру англоязычного академического дискурса, что оказывает влияние на психологию их речевого поведения. Интеграция языков в билингвальной коммуникации приводит к формированию в сознании так называемого динамического промежуточного языка. Использование билингвальной личностью промежуточного языка предполагает выработку разнообразных стратегий и тактик для преодоления в процессе коммуникации трудностей, связанных с речевым воздействием продуцента, а также с трудностями идентификации лексики в процессе речемыслительной деятельности реципиента при восприятии речи продуцента. В данной ситуации возникает новая языковая личность и связанное с ней психологическое измерение, порождающее необходимость применения специфических слов и выражений. Важно отметить, что в фокусе психологического воздействия на

аудиторию согласно академическим нормам англоязычного дискурса находятся различные приёмы интенсификации речевого воздействия. Примером фонетической интенсификации может быть интонационное выделение отдельного слова, сопровождаемое удлинением произношением ударного звука (*This example is w-a-a-a-a-y oversimplified*). Примерами лексической интенсификации в английской речи являются наречия (*slightly, considerably, significantly, substantially, as...as, the same as*), оценочная лексика (в случае положительной оценки – *benefit, advantage, a positive aspect, pro, plus, one major advantage is* и др., в случае отрицательной оценки – *drawback, disadvantage, a negative feature, con, minus, a serious drawback*), экспрессивная (*a vital factor in, the leading cause of, set to become*), убеждающая лексика (*fallacy, implication, posit, premise*) [8].

Значимость изучения речевого поведения билингвов в академическом дискурсе подчёркивается, как нами отмечено, зарубежными исследованиями [12], описывающими психолингвистические этапы обработки языка. Зарубежные исследователи моделируют речепорождение билингва как многоступенчатый процесс, в котором продуцент, основываясь на условиях дискурса, концептуализирует внутреннюю программу высказывания на основе межпредметных ассоциаций, выбирает слова и синтаксическую структуру предложения, а затем активирует фонологические формы с целью произношения. Мы также считаем логичным учитывать эти механизмы в исследовании, так как, на наш взгляд, они коррелируют с целями нашего исследования, то есть изучением порождения и восприятия речи в условиях учебного билингвизма. Выполненные в рамках данного направления работы зарубежных исследователей показывают, что модели обработки языка билингвами часто представляют собой адаптированные версии монолингвальных моделей, в которых оба языка взаимодействуют в речи с учётом языковых и когнитивных факторов, либо сдерживающих, либо инициирующих межъязыковое взаимодействие. В данном случае билингвальное общение может быть объяснено с помощью активации межъязыковых процессов в сознании билингва и интерактивного выравнивания (*interactive alignment*) в диалоге [там же]. Основная идея этого языкового явления заключается во включении в речепорождение не просто кодирования сообщения и его артикуляции, как во многих традиционных моделях, а скорее в общей концепции понимания предмета дискурса. Билингвальный дискурс предполагает интерактивное выравнивание на всех языковых уровнях, которое проявляется во внутренней переработке речевого опыта в сознании билингва. Из этого мы заключаем, что интерактивное выравнивание между коммуникантами-билингвами оказывает влияние на выбор языковых единиц участников диалога. Так, например, нельзя не заметить, что на процесс межъязыкового взаимодействия билингвов в аспекте речевого воздействия высокую степень влияния оказывает лексическое совпадение между языками. Это проявляется путем использования в речи эквивалентных по лексической форме единиц (когнатов), таких как русско-английское *отель-hotel*, которые

позволяют быстрее и точнее активировать их в речи [10], так как они легче ассоциируются билингвами, из чего можно заключить, что применение когнатов приводит к увеличению речевого воздействия со стороны продуцента, что объясняется близостью когната к родному языку реципиента.

Следует обратить внимание на использование в речи коннотаций, формирующих субъективность значения слова при восприятии или продуцировании. Коннотации рассматриваются как часть психолингвистического значения слова с целью речевого воздействия на реципиента. Кроме того, значимой для нас в аспекте речевого воздействия является теория блендинга Ж. Фоконье и М. Тернера [9], согласно которой значения слов, интегрирующие ментальные пространства реципиента, помогают осмысливать содержание значения высказываний продуцента. В частности, ментальные пространства могут интегрироваться при создании лексических контаминантов, т.е. лексем, содержащих элементы формы и значения других слов. В числе факторов идентификации этих лексем выделяют личностно-психологические особенности учебных билингвов, такие как объём фоновых знаний, уровень лингвистической компетенции и степень социокультурной эрудиции [4].

Кроме того, следует отметить, что в рамках психологического воздействия на личность студента-билингва и его адаптации в монологическом и диалогическом форматах академического дискурса на английском языке мы рассматриваем речевое поведение преподавателя-билингва. Преподаватель использует помимо интенсификации собственно языковых академических средств также речевые тактики разъяснения и информирования, направленные, например, на аргументацию, приведение доказательств и иллюстраций. Так, к тактикам речевого воздействия и информирования для разъяснения материала мы отнесём применение таких средств выразительности речи, как тропы, метафоры, приёмы контраста, повторы, риторические вопросы. Например, риторические вопросы, используемые в академическом дискурсе, как можно заметить, придают значимость предмету дискурса в сознании реципиентов, делают акценты, приглашают к размышлению и самоанализу (*Is that not what you would think about it? Can this system work?*). Тем самым такие вопросы используются как эффективный инструмент воздействия на реципиентов. В этой связи необходимо выделить мысль, что «риторические тропы, так называемые “излишества”, не могут быть не только нередуцируемы, но являются тем, что формирует язык как язык, делая его средством описания и коммуникации» [2]. Мы склоняемся к мысли о том, что несмотря на положительный эффект использования в академическом дискурсе идиом английского языка (например, *on the one hand, on the other hand, bear in mind, the balance of power, at the end of the day, take for granted, in its own right, across the board* и др.), уместное употребление которых, с одной стороны, способствует интеграции иностранных студентов-билингвов в академическое сообщество [14], но, с другой стороны, может усложнять восприятие академического английского языка в устной речи. В дополнение к этому, мы предполагаем использование страноведческого

материала (например, обращение к сведениям из области истории и культуры страны родного языка студента), диалогизации речи с целью достижения перлокутивного эффекта понимания продуцентом сформированности учебных знаний реципиента (например, преподаватель просит студента написать эссе на тему изученного материала). Эти тактики позволят нам в дальнейших исследованиях учитывать нормы репродуцирования и интерпретации языковых конструкций при разработке моделей речевого поведения билингвальных языковых личностей в академическом дискурсе.

Подводя итог, можно констатировать, что билингвизм, рассматриваемый нами в условиях академического дискурса на английском языке, понимается как динамический психолингвистический феномен, изучение которого прогнозирует учет множества варьирующихся факторов, предполагающих использование определенного выбора моделей речевого поведения, обеспечивающих эффективную межличностную и межкультурную коммуникацию, оправдывающую ожидания коммуникантов и способствующую реализации их интенций. Нам представляется значимым учёт лингвистических, психологических и социокультурных факторов, предусматривающих выбор и обработку языковых структур при взаимодействии в сознании билингвов двух языков в процессе академической коммуникации, что в перспективе может привести к диахроническому изменению языковой способности билингва.

Список литературы

1. *Залевская А.А.* Вопросы психолингвистической теории двуязычия // Вопросы психолингвистики. 2009. №. 10. С. 10–17.
2. *Зубкова О.С.* Метафора в философской парадигме // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2010. №. 1 (13). С. 47–56.
3. *Иссерс О.С.* Коммуникативные стратегии и тактики русской речи. Изд. 8-е, испр. и доп. М.: ЛЕНАНД, 2017. 308 с.
4. *Карцова М.А.* Психолингвистическое исследование идентификации лексических контаминантов в ситуации учебного билингвизма: дисс. канд. филол. наук: Тверь, 2020. 149 с.
5. *Леонтьев А.А.* Психолингвистические особенности языка СМИ // Язык средств массовой информации: учебное пособие. Ч. 2. М.: Изд-во Моск. ун-та, 2004. С. 66–88.
6. *Стернин И.А.* Основы речевого воздействия. Учебное издание. Воронеж: «Истоки», 2012. 178 с.
7. *Федорова Л.Л.* Типология речевого воздействия и его место в структуре общения // Вопросы языкознания. 1991. № 6. С. 46–50.
8. *Coxhead A.* A new academic word list // TESOL quarterly. 2000. Т. 34. №. 2. С. 213–238.
9. *Fauconnier G., Turner M.* The way we think: Conceptual blending and the mind's hidden complexities. Basic books, 2008. 440 p.
10. *Hoshino N., Kroll J.F.* Cognate effects in picture naming: Does cross-language activation survive a change of script? // Cognition. 2008. Т. 106. №. 1. С. 501–511.
11. *Hyland K.* Academic discourse: English in a global context. A&C Black, 2009.
12. *Kootstra G.J.* A psycholinguistic perspective on code-switching: Lexical, structural, and socio-interactive processes // Code-switching between structural and sociolinguistic perspectives. 2015. С. 39–64.

13. *Mauranen A.* Reflexive academic talk: Observations from MICASE // *Corpus linguistics in North America*. 2001. С. 165–178.
14. *Miller J.* The bottom line: Are idioms used in English academic speech and writing? // *Journal of English for Academic Purposes*. 2020. Т. 43.
15. *Otheguy R., García O., Reid W.* A translanguaging view of the linguistic system of bilinguals // *Applied Linguistics Review*. 2019. Т. 10. №. 4. С. 625–651.

SOME PSYCHOLINGUISTIC FEATURES OF BILINGUALISM IN ACADEMIC DISCOURSE

I.G. Nikitichev

Kursk State University, Kursk

The paper analyses the results of domestic and international research into the psycholinguistic aspect of bilingualism. The psycholinguistic peculiarities of the speech behaviour of bilinguals for the purpose of speech influence in the academic discourse are examined. The research emphasizes that the phenomena of language integration in the conditions of bilingualism on the basis of linguocultural background of communicants necessitates the development of certain techniques of speech influence that involve all language levels and the intensification of linguistic phenomena in bilingual speech. It is summarized that bilingual interaction in academic discourse is represented as a dynamic psycholinguistic phenomenon, leading to diachronic changes in the bilingual person's linguistic competence.

Keywords: *bilingualism, interdisciplinarity, communication, linguoculturology, psycholinguistics, linguistic personality*

Об авторе:

НИКИТИЧЕВ Илья Геннадьевич – аспирант кафедры иностранных языков и межкультурной коммуникации Курского государственного университета, e-mail: ignikitichev@mail.ru

А.А. УХТОМСКИЙ И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ЯЗЫКУ

А.А. Яковлев

Северо-Западный институт управления – филиал
Российской академии народного хозяйства и государственной службы
при президенте Российской Федерации, Санкт-Петербург

В статье представлен анализ двух идей А.А. Ухтомского применительно к психолингвистической проблематике. Во-первых, это идея доминанты, во-вторых, идея функционального органа. С физиологической точки зрения, доминанта является функциональным органом человеческого тела. Материальный предмет способен функционировать как знак постольку, поскольку входит в состав определённой доминанты, которая переинтегрирует многогранный опыт человека.

Ключевые слова: знак, значение, доминанта, функциональный орган, Ухтомский.

1. Вводные замечания

В настоящей статье автор намерен рассмотреть две идеи А.А. Ухтомского в плане перспективности их использования в теоретических исследованиях по изучению слова как достояния человека. Первая интересующая нас идея – это, конечно, учение о доминанте. Вторая идея – это определение органа человеческого тела как функционального, динамического, подвижного образования.

При всей важности этих и других идей А.А. Ухтомского для психолингвистики (и вообще антропоцентрически ориентированного языкознания), нельзя сказать, что они распространены и активно используются психолингвистами для объяснения тех или иных закономерностей, выявляемых в конкретных исследованиях. Так, например, в фундаментальной книге «Российская психолингвистика: итоги и перспективы» А.А. Ухтомскому посвящена только небольшая часть параграфа, в которой вкратце описаны физиологические и нейрофизиологические основы теории деятельности [20: 41–42], но применение его идей собственно к психолингвистической проблематике не обсуждается. В учебниках [13; 17] он только однажды упоминается, в учебниках [3; 8; 19; 26] и в хрестоматии [18] не упоминается вовсе. Объяснительный потенциал принципа доминанты и концепции функционального (подвижного, по слову самого А.А. Ухтомского) органа чрезвычайно велик и, как нам видится, не оценён ещё по достоинству языковедами и психолингвистами, в частности. Цель настоящей статьи состоит, следовательно, в том, чтобы показать те направления исследований слова и языка вообще как достояния человека, в которых идеи А.А. Ухтомского особенно эффективны.

2. Идея доминанты

2.1. Доминанта как общефилософский принцип

Принцип доминанты определяется тем, что отражение внешней среды в состояниях организма имеет не реактивный, но активный характер:

...нельзя достаточно изобильно и правильно отражать и отображать среду, если не действовать в ней. Нужно нарочито действовать, чтобы хорошо отображать [25: 238–239].

Это суждение созвучно идее С.Л. Рубинштейна: отражение мира в сознании – не самоцель, человек отражает мир, чтобы действовать и жить в нём [22: 97–98, 100].

Поскольку поведение живого организма не является чередой реакций на внешние раздражения, поскольку «в своей рефлекторной работе организм сам деятельно идёт навстречу среде» [25: 243], постольку доминанта не подчиняется принципу наименьшего действия [цит. раб.:160–164]. Обратим внимание, что идея неприменимости принципа наименьшего действия к живым организмам – не просто игра теоретизирующего ума А.А. Ухтомского. Эта идея вполне закономерна, поскольку к ней приходят и другие учёные. Например, Э.С. Бауэр примерно в те же годы формулирует всеобщий закон биологии:

...все и только живые системы никогда не бывают в равновесии и исполняют за счёт своей свободной энергии постоянно работу против равновесия, требуемого законами физики и химии при существующих внешних условиях [1: 32].

Он называет это принципом устойчивого неравновесия. Для неживых систем характерно устойчивое равновесие со средой, состоящее в том, что, будучи нарушенным, оно всегда наступает вновь: неживая система стремится к энергетическому равновесию со средой. Живые системы (живых организмов) характеризуются неравновесием со средой, причём неравновесное состояние сохраняется постоянно и обладает всеми признаками устойчивости [Там же].

О применении принципа устойчивого неравновесия к изучению языка с психолингвистических и антропоцентрических позиций см. [28].

Но для А.А. Ухтомского доминанта – это принцип объяснения не только явлений жизни, но и духовных явлений в самом широком смысле этого слова.

...Каждый человек, индивидуально существующий перед нами, *есть новый, вполне исключительный случай!* Никем он не может быть заменён, он совершенно единственное «лицо». Тут приходится внести в опыт новую категорию мысли, – уже не предмета, не вещи, а лица (здесь и далее выделено А.А. Ухтомским – А.Я.).

Наиболее конкретный опыт, побуждающий до крайности индивидуализировать отношение к себе, это опыт человеческого сожития, опыт «лица» [24: 378].

Разумеется, эти суждения очень созвучны идеям М.М. Бахтина:

В данной единственной точке, в которой я теперь нахожусь, никто другой в единственном времени и единственном пространстве единственного бытия не находится. И вокруг этой единственной точки располагается всё единственное бытие единственным и неповторимым образом. То, что мною может быть совершено, никем и никогда совершено быть не может. Этот факт *моего не-алиби в бытии*, лежащий в основе конкретного и единственного должествования поступка... [2: 512].

Следовательно, мир инаков, неполон без каждого из нас, утверждающих своё присутствие в нём поступком, которым может быть и слово.

Концепция А.А. Ухтомского соответствует и ещё одной важной идее М.М. Бахтина – идее принципиальной диалогичности мира, или опыта:

В малом опыте – один познающий (всё остальное – объект познания), один свободный субъект (всё остальное – мёртвые вещи), один живой и незакрытый (всё остальное – мёртво и закрыто), один говорит (всё остальное безответно молчит). В большом опыте всё живо, всё говорит, этот опыт глубоко и существенно диалогичен [цит. раб.: 519–520].

Причём доминанты позволяют человеку не только жить в диалогичном мире, но и дифференцировать свой опыт, выделять в нём отдельные составляющие, осознавать их соотношение и переинтегрировать его.

Мира и опыта вне доминант вовсе не существует. Такой мир был бы просто однородной массой раздражений и реакций на них.

Безынтегральное и бездоминантное отношение к среде переживается нами как бесформенный поток *ощущений*, в котором не разберёшь, что тут вносится нашими внутренними процессами, что приходит в самом деле извне [24: 388].

Опыт человека складывается не из отдельных ощущений и действий, а из доминант, в которые эти ощущения и действия входят. Именно доминанты определяют неоднородность опыта, опыт не есть нечто однообразно-бесформенное. Без доминант невозможно даже выстроить в сознании иерархию между разными ощущениями, осознать большую или меньшую значимость каждого из них.

...Когда мы говорим о своём *реальном опыте*, т.е. *действительности*, какую мы знаем её из нашего опыта, мы имеем в виду совсем не ощущения, а цельные вещи, предметы, лица, события, огорчения, радости, целые сложные переживания. Они-то и занимают нас, как *непререкаемые данности*, которых мы не можем изменить, как бы мы ни хотели того. Стало быть, действительными реальностями являются для нас цельные «интегралы опыта», тогда как ощущения оказываются при внимательном рассмотрении всего лишь искусственными элементами данности, отдробляемыми нашей мыслью, своего рода дифференциалами действительности, которые мы допускаем ради удобства анализа. Интегралы опыта – это то, во что отлилась совокупность впечатлений, приуроченных к определённой Доминанте, которую мы пережили со всею её историей для нас [цит. раб.: 236–237].

А.А. Ухтомский отмечает в качестве важной перспективы учения доминанты проблему двойника заслуженного собеседника [цит. раб.: 248].

...Мироощущение предопределяется *направлением внутренней активности человека*, его доминантами! Каждый видит в мире и людях то, чего искал и чего заслужил. *И каждому мир и люди поворачиваются так, как он того заслужил*. Это, можно сказать, «закон заслуженного собеседника» [цит. раб.: 437].

Уместно здесь вспомнить ещё одну идею С.Л. Рубинштейна: «Мир – это общающаяся друг с другом совокупность людей и вещей, точнее, совокупность вещей и явлений, соотносённых с людьми» [23: 13].

Мир, по А.А. Ухтомскому, является миром взаимодействующих, общающихся личностей, каждая из которых манифестирует себя как личность именно в силу доминанты на личность другого («на лицо другого», по словам

А.А. Ухтомского). Но и диалогичность мира, возможность общения личностей в нём не открывается человеку без его собственного усилия.

Если было бы иллюзией мечтать о «бездоминантности», о попытке взглянуть на мир и друга помимо себя... то остаётся вполне реальным говорить о том, что в порядке нарочитого труда следует культивировать и воспитывать доминанту и поведение «по Копернику» – поставив «центр тяготения» вне себя, *на другом*: это значит устроить и воспитывать своё поведение и деятельность так, *чтобы быть готовым в каждый данный момент предпочесть новооткрывающиеся законы мира и самобытные черты и интересы другого ЛИЦА всяким своим интересам и теориям касательно них* [24: 251].

Именно в этом состоит развитие и собственной личности – перевоспитание доминант в себе, как выражается А.А. Ухтомский [цит. раб.: 252, 257].

Как видим, идея А.А. Ухтомского шире бахтинской. Мир отвечает мне не всё что угодно, а то и так, что и как я заслужил своими доминантами. Я вижу в мире и в людях то, что соответствует моим доминантам. Мир является для меня *мною заслуженным собеседником*.

По отношению к принципу доминанты частным случаем является, например, детерминация личности знаковыми системами:

Культурный знак детерминирует социальную личность человека. Личность – первичное, что создаётся вместе с высшими психическими функциями; эти последние суть перенесённые в личность, интериоризованные социальные отношения [12: 85].

Таким же частным случаем является процесс децентрации [27: 53–54, 355–356]. Децентрация есть видение предметов и людей, вовлекаемых во взаимодействие, и действия с ними в соответствии не с непосредственным отношением, а со взятой на себя ролью и при согласовании точек зрения своей и других людей. Именно за счёт децентрации, за счёт возможности учесть позицию собеседника, его прошлые, настоящие и вероятные будущие действия и отношения к ним знаковая деятельность (и речевая деятельность, в частности) направлена не на вещь и не собственно на другого человека, а на его вероятные действия в будущем, соотносённые с прошлым и настоящим.

Таким образом, доминанта – это общий принцип психических, сознательных, личностных и т.д. явлений:

Пока доминанта в душе совершенно ярка и жива, она держит в своей власти всё поле душевной жизни! Всё напоминает о ней и о связанных с ней образах и реальностях [25: 373].

Доминанты лежат и в основе переработки и обогащения опыта:

Замечательно, что в душе могут жить одновременно несколько доминант – следов прежней её жизнедеятельности! Они поочерёдно выплывают из глубины подсознательного в поле душевной работы и ясного внимания, живут здесь и подводят свои итоги некоторое время, а затем снова погружаются куда-то вглубь, уступая место своей товарке. Но и при погружении вглубь, из поля всякой работы сознания, они не замирают, не прекращают своей жизни. Замечательно, что они продолжают расти и там, продолжают обогащаться, преобразовываться, так что, возвратившись потом в сознании, они оказываются более содержательными, созревшими, более обоснованными [цит. раб.: 373].

Вот почему «я объективен в субъективном мире» [2: 220]: я смотрю на мир через призму своих доминант, открывающийся перед моим восприятием, действием, переживанием мир предуготовлен моими доминантами.

2.2. Доминанта и образ мира

Доминанты определяют поведение человека в мире, но не сами по себе, а через образ мира, отражённый в сознании и психике. Мир дан человеку в образе мира, и чтобы действовать в мире, человек должен сначала изменить образ мира. Но и образ мира не складывается непосредственно из ощущений и представлений, его формирование тоже опосредовано доминантами:

Каковы доминанты человека, таков и его интегральный образ мира, а каков интегральный образ мира, таково поведение, таковы счастье и несчастье, таково и лицо его для других людей [24: 293].

...Доминанта является формирователем «интегрального образа» действительности [цит. раб.: 249].

И не только действительности в целом, но и любого образа конкретного предмета:

Интегральный образ, который сейчас переживается нами, например, восприятие человеческого лица, – лучше сказать, само человеческое лицо, которое сейчас перед нашими глазами, – это определённо творимый и интегрируемый образ во времени, и лишь потом вторично мы начинаем полагать его как законченно-неподвижную форму в пространстве» [цит. раб.: 405].

Человек не может действовать, ориентируясь на мир как нечто целостное, на мир вообще, ему необходимо выделять в образе мира некоторые фрагменты. Человек живёт не в абстрактном, изотропном мире, но в мире лично и культурно анизотропном: предметы и явления мира имеют разное значение и разный смысл для человека.

Доминанта, следовательно, является не только формирователем интегрального образа мира, но и средством его дифференциации, выделения в нём отдельных предметов более или менее значимых для данного момента, а также предметов более или менее значимых вне зависимости от условий данного момента.

Человек подходит к миру и к людям всегда через посредство своих доминант, своей деятельности. *Старинная мысль, что мы пассивно впечатлеваем на себе реальность, какова она есть, совершенно не соответствует действительности. Наши доминанты, наше поведение стоят между нами и миром, между нашими мыслями и действительностью.* (...) ...Для того чтоб поступок вообще мог совершиться, мы неизбежно абстрагируемся от целостной реальности, преломляем её через наши доминанты. *Мы можем воспринимать лишь то и тех, к чему и к кому подготовлены наши доминанты, т.е. наше поведение* [цит. раб.: 249–250].

Чрезвычайно важна здесь подчёркнутая самим А.А. Ухтомским диалектика, соприкасающаяся с суждением А.Н. Леонтьева:

Действительная противоположность есть противоположность образа и процесса, безразлично внутреннего или внешнего, а вовсе не противоположность сознания как внутреннего предметному миру как внешнему [15: 43].

И хотя доминанты преломляют для человека реальность и создают иногда предрассудки «...т.е. те предпосылки мысли, которые эта последняя вносит в работу сама от себя, не отдавая себе в том отчёта...» [24: 304], тем не менее, такие предрассудки мысли вполне нормальны в деятельности человека.

«Образ мира, создаваемый человеком, не только полнее, шире, глубже, чем требуется для сиюминутных жизненных задач. Он принципиально иной, чем отражённый в нём мир. (...) ...Образ мира избыточен в том смысле, что содержит в себе то, чего в мире нет, ещё не случилось, содержит даже то, чего не может быть никогда. Образ мира имеет в своём составе не только прошлое (часто ложно истолкованное), а хорошо или плохо предвидимое будущее [11: 52].

Доминанты могут становиться привычными и переставать быть осознаваемыми, но при этом они «...могут продолжать своё влияние на психику и жизнь и тогда, когда они сами спустились ниже порога сознания» [24: 369].

2.3. Доминанта, язык, слово

В физиологических терминах доминанта определяется как устойчивый очаг возбуждения, предопределяющий в значительной степени характер текущих реакций нервных центров в данный момент, причём *любые*, т.е. даже иного характера, новые возбуждения, приходящие в центры, служат усилению возбуждения в очаге и торможению возбуждений в остальных частях нервной системы [25: 21–22]. Доминанта одновременно накапливает в себе возбуждение из самых разных источников и тормозит способность других нервных центров реагировать на импульсы, имеющие к ним прямое отношение [цит. раб.: 43, 44–45].

Поэтому определение значения знака как внутренней структуры знаковой операции [4: 160] можно сформулировать иначе: значение знака есть внутренняя структура доминанты, частью которой является данный знак.

Развивая идеи Л.С. Выготского, А.А. Леонтьев подчёркивает, что значение есть динамическая иерархия *процессов* [14: 167]. Следуя логике А.А. Ухтомского, можно сказать, что значение языкового знака есть иерархия тех процессов, которые усиливаются и которые тормозятся в доминанте, частью которой является данный знак.

Как и в языковом знаке, эмоционально-аффективный компонент играет значительную роль в формировании доминанты.

Эмоция, как целое длительное состояние души, инертна. Она по преимуществу углубляет доминанту, даёт ей устойчивость. Поэтому она в особенности перетягивает к себе и в своём направлении толкует различные побочные раздражители – «толкует в духе своего настроения» [24: 371].

Ср. ту же мысль [цит. раб.: 442]. Вот почему относительно знака стоит говорить не об эмоциях, а о чувствах как о стабильных психических образованиях, выражающихся через разные эмоции (например, чувство любви связано с эмоциями печали, ревности, радости и т.д.). Значение знака связывается с испытываемой в данный момент эмоцией и через доминанту, в которую входят и знак, и эмоция, связывает знак с чувством.

Принцип доминанты перспективен и при осмыслении других языковых явлений с психолингвистических позиций.

...Всякая рецепция на расстоянии сводится на построение проекта реальности... которого надо избегать или к которому надо стремиться [цит. раб.: 370].

А.А. Ухтомский несколько уточняет эту мысль:

Можно сказать, что рецепция на расстоянии, или *предваряющая рецепция*, имеет перед собой раздражителя как *уже существующее*, но в то же время направленная по нему реакция имеет его как будущее! Таким образом, *деятельная* проективность, известный произвол спонтанного построения (*творческое конструирование*)... *всегда присутствует в рецепции на расстоянии* [там же].

Рецепцией на расстоянии А.А. Ухтомский называет опережающее отражение, которое является одним из важнейших факторов речевой деятельности [10]. Кроме того, как показала А.А. Залевская, слово в лексиконе обладает теми же свойствами, что и первое слово воспринимаемого текста [7].

Восприятие письменного и устного текста как построение образа его содержания или ментальной проекции имеет те же сущностные особенности, что и активизация доминант, связанных с содержанием текста.

В свете принципа доминанты получают конкретизацию суждения Н.А. Рубакина:

...Каждый читатель в процессе чтения строит собственную проекцию читаемой книги в зависимости от качественной и количественной сторон своей мнемы, и эту свою проекцию принимает за качества самой книги и называет её *содержанием* читаемого им произведения. (...) Мы знаем не книги и не чужие речи, и не их содержания – мы знаем наши собственные проекции их, и только то содержание, какое в них мы сами вкладываем, а не то, какое вложил автор или оратор. Своё мы принимаем за чужое [21: 106].

Н.А. Рубакин не уточняет одного важного момента: в какой степени, насколько проекция чужого текста может становиться моей, от чего это зависит? Ответ: не от мнемы, а от актуальной в данный момент доминанты или системы доминант, а также от того, насколько данный текст эту систему перестраивает. Процесс восприятия речи (в особом случае – художественного произведения) есть процесс переинтеграции доминант.

Поскольку любой устный или письменный текст меняет образ мира, постольку процесс его смыслового восприятия может быть объяснён через принцип доминанты. «*То, что внутри человека слагается как интеграция опыта, со внешней стороны есть переживание Доминанты*» [24: 238]. То, что внешне дано как знаковая операция, внутренне является единицей опыта, переинтеграции знаний, изменением структуры образа мира. Формирование опыта и формирование доминант суть, по словам самого А.А. Ухтомского, «*подоплёка (изнанка) и наружная поверхность одной и той же деятельности*» [цит. раб.:239].

Именно языковые знаки являются весьма удобными инструментами воспроизведения в сознании доминант, поскольку, во-первых, содержат в своих значениях единицы знаний и опыта, во-вторых, позволяют осуществлять абстракцию и обобщение, т.е. выходить за пределы уже имеющихся знаний.

Доминанта, будучи динамическим образованием, никогда не формируется раз навсегда и не существует в застывшем виде. «...После оживлённого переживания доминанты соответствующий образ оказывается вновь переработанным и уходит в складки памяти более или менее глубоко переинтегрированным» [цит. раб.:113]. Суть и «назначение» доминанты как раз и состоит в переработке опыта: «...всякое „понятие“ и „представление“, всякое индивидуализированное психическое содержание, которым мы располагаем и которое можем вызвать в себе, есть след от пережитой некогда доминанты» [цит. раб.:38–39]. Это может быть след не от «первичной» доминанты, а от переработанной, воспроизведённой вновь.

Функционирование языковых знаков происходит по закону доминанты, например, усвоение нового слова или нового значения уже известного слова. Если последовательность звуков, составляющих слово, связывается в момент его произношения с другими психическими явлениями, например, с другим движением (другим – т.е. отличным от движений произнесения этого слова), с эмоцией, с образом предмета и т.д., их связь становится прочнее, коль скоро в опыте человека именно данная эмоция уже была когда-то связана с данным предметом или данным движением. Затем, когда человек произносит или слышит слово ещё раз, связь с теми же психическими явлениями повторяется и становится прочнее, а если слово связано теперь с другими явлениями, то связь не становится прочнее. Если же слово было решающим для достижения поставленной цели общения, то достигнутая цель делает всю систему связей ещё прочнее. И тогда слово в будущем сможет легче актуализироваться в памяти на основе только одного его признака, т.е. на основе одного из психических явлений, связанных с этим словом внутри одной доминанты. Слово воспроизводит соответствующую ему доминанту целиком. Попадая в ситуацию общения, которая актуализирует в сознании один или несколько признаков слова (акустический образ, эмоция, образ планируемого результата общения и т.д.), человек легко вспомнит и нужное слово, если, конечно, какие-то другие факторы не будут сильнее, чем установленная связь.

Частным и весьма показательным случаем является эксперимент, проведённый И.Н. Гореловым, в ходе которого мужчина, родившийся в Германии, но в детстве покинувший родину и не говоривший в течение нескольких десятков лет на немецком, смог вспомнить утраченные слова и их значения именно за счёт актуализации в его сознании доминант, которые были сформированы в детстве [6: 231–251].

3. Идея функционального органа

В свете сказанного о знаках как инструментах воспроизведения доминант в сознании для регулирования своей деятельности важной становится ещё одна идея А.А. Ухтомского – идея о функциональных органах человеческого тела.

«Обычно с понятием „орган“ наша мысль связывает нечто морфологически отлитое, постоянное, с какими-то постоянными статическими признаками. Мне кажется, что это совершенно не обязательно...» [25: 143].

Именно поэтому «органом может быть всякое временное сочетание сил, способное осуществить определённое достижение» [цит. раб.:102]. Такое определение хорошо согласуется с идеей о *функции органа* как самоорганизующейся *системе процессов*, подчинённых целям деятельности. Согласно этой идее,

под функцией нередко понимают сложную приспособительную деятельность организма, направленную на осуществление какой-либо физиологической или психологической задачи. В этом смысле говорят о функции дыхания, функции локомоции, функции восприятия и даже об «интеллектуальных функциях». Во всех этих случаях речь идёт об известной деятельности, которая может быть осуществлена разными способами, но которая определяется поставленной перед организмом задачей [16: 22].

Следовательно, орган человеческого тела может быть чем-то динамическим, подвижным, изменчивым, причём его динамика определяется достижением, целью, задачей. Вот почему «доминанта – подвижной орган...» [25: 164].

А поскольку «механизмы нашего тела не механизмы первичной конструкции... но механизмы упражнения...» [цит. раб.:119], постольку и доминанта тогда и настолько выражена по силе и по способности воспроизводится при малом раздражении, когда и настолько она «натренирована», когда и насколько бóльшую роль она играет в жизни человека.

Некоторый процесс в нервной системе становится доминантой, если он обладает

...1) достаточно высокой возбудимостью, 2) достаточной способностью стойко удерживать своё возбуждение, 3) суммировать однажды начавшееся возбуждение от приходящих импульсов, 4) продолжать начавшееся возбуждение, вовлекая в свою сферу новые и новые элементы [цит. раб.: 80].

Иначе говоря, для возникновения доминанты отнюдь не требуется интенсивного возбуждения в организме, куда важнее, чтобы это возбуждение накапливалось и подчиняло себе другие возбуждения. Эти приходящие возбуждения могут быть различны, но если они уже подчинены некоторой доминанте, то усиливают её.

Обратим внимание на сходство этих принципов со знаковой операцией, по Л.С. Выготскому. Знаковые операции существенно отличаются от операций с орудиями тем, что орудие направлено от субъекта – к предмету, знак направлен к субъекту – к характеру осуществления его деятельности; функция орудия центробежна, функция знака центростремительна. В то время как орудие направлено на изменение чего-либо во внешней ситуации, функция знака заключается в том, чтобы изменить нечто в реакции или в поведении самого человека. Знак ничего не изменяет в самом объекте, он только даёт иное направление психической операции, перестраивая её [5: 90, 122–123]. То же отличие между орудийной и знаковой деятельностью в целом. Если и считать знак неким орудием, то совершенно особого рода, качества и функции. Знаковая операция не имеет дела с самим объектом, она связана с внутренним процессом

сознания, который направлен на объект, и характер внутреннего процесса обусловлен уже не объектом как таковым, а характером знака.

Сам знак не имманентен той ситуации, которая с его помощью разрешается, он не является её компонентом, а привнесён в неё извне. Однако знак и не имманентен психике, по отношению к которой он также является внешним. Знак становится знаком благодаря его функции в организации поведения человека, в организации реагирования на раздражения внешнего мира. Знак соединяет внутреннее с внешним, с его помощью человек организует *свою деятельность в окружающей его действительности*.

Во-первых, знаковая операция (действие, опосредованное знаком) выходит за пределы элементарных психических функций и замещается сложными операциями, которые сами по себе могут не иметь ничего общего с указанием на данный предмет, но выполняют функцию опосредованного и обобщённого отражения некоторых свойств и функций предмета ради другой деятельности с этим предметом. Во-вторых, знаковая операция выходит и за пределы естественных, внутрикортикальных процессов, включая в деятельность и элементы среды (слышимое / произносимое слово), которые начинают использоваться как активные агенты, управляющие извне психическим процессом.

...Рефлекторная работа организма отнюдь не сводится на повторительное устранение новых данных раздражителей среды ради возвращения к прежнему исходному состоянию. В своей рефлекторной работе организм сам деятельно идёт навстречу сред» [25: 243].

Знак позволяет целенаправленно воспроизводить доминанты, т.е. целенаправленно «добавлять» к телу функциональный орган – доминанту, частью которой является данный знак.

Поскольку «органом может быть всякое временное сочетание сил, способное осуществить определённое достижение» [цит. раб.:102], а доминанта и есть такая система возбуждений (подкрепления одних и торможения других возбуждений), которая направлена на определённое достижение, на задачу, постольку после этого достижения, после решения стоящей перед организмом задачи этот орган редуцируется, «исчезает».

Когда человек пишет карандашом, он двигает рукой так, как будто карандаш является продолжением его руки – функциональным органом, который «исчезает», когда задача решена. Знак есть временное продолжение нашего тела, подчинённое определённой функции, системе процессов, осуществляемых с помощью знака. Эта функция и есть значение знака – внутренняя структура знаковой операции [4: 160]. При этом он ходит в состав некоторой доминанты, порождающей в человеке определённые психофизиологические состояния, включая представления, понятия, чувства и т.д. Ещё раз обратим на это внимание: знак есть часть тела (точнее, часть функционального органа – доминанты), хотя и не постоянная часть, а «появляющаяся» по мере появления некоторой функции, которую человеку нужно выполнить. Знак есть вынесенная вовне и закреплённая за материальным предметом система психических функций. Эти функции состоят одновременно

в обобщённом представлении некоторой ситуации (выделении из неё какой-то части или какого-то предмета) и в установлении или поддержании способа взаимодействия с другим человеком (другими людьми) – единство обобщения и общения. Знак (и языковой знак в особенности) является частью доминанты, частью функционального органа человека, функция которого подчинена стоящей перед человеком цели.

4. Некоторые выводы

С позиций принципа доминанты А.А. Ухтомского снимается сама проблема поиска соотношения знаковых систем и тела человека. Поскольку функционирование некоторого материального предмета как знака подразумевает его встраивание в соответствующую ему доминанту, а доминанта есть подвижной, функциональный орган человеческого тела, то и знак становится такой временной частью тела, без участия которой никакое действие (знаковая операция) и никакое познание (переработка опыта) невозможны. С этой точки зрения, любая семантика корпоральна, любой знак является телесно воплощённым.

Если задаться вопросом: «Что делает некоторый материальный предмет знаком?» – то, следуя логике Л.С. Выготского, необходимо ответить: «Система психических процессов, которая опосредована этим предметом», – а следуя логике А.А. Ухтомского, стоит ответить: «Та доминанта, в состав которой этот предмет входит».

«...Ныне является актуальным акцентирование взаимодействия ряда сенсорных модальностей в формировании образа мира человека и, соответственно, того, что лежит за словом у пользующегося языком индивида» [9: 35].

Идеи А.А. Ухтомского трудно переоценить в качестве теоретической основы изучения проблем выражения многогранного опыта человека через особенности использования знаков в разных видах деятельности (не только речевой). Именно доминанта как функциональный орган человеческого тела позволяет объединять в систему разные сенсорные модальности, образы и представления разной степени обобщённости и разные материальные предметы, функционирующие как знаки. А за словом лежит не просто материальный мир, но мир, преломлённый через систему доминант человека.

Но и использование идей А.А. Ухтомского в качестве теоретической основы исследования, в качестве объяснительного принципа само тоже должно подчиняться этому принципу: теория доминанты должна быть динамичной, подвижной и не применяться как универсальная отмычка от всех замков. Теорию доминанты нужно не привлекать в качестве отобъяснения (*explain away*), мнимого объяснения неизвестных явлений, а развивать согласно её внутренней логике для объяснения пока ещё не объяснённых явлений.

Список литературы

1. *Бауэр Э.С.* Теоретическая биология. М. Л.: Изд. ВИЭМ, 1935. 151 с.
2. *Бахтин М.М.* Литературно-критические статьи. М.: Художественная литература, 1986. 543 с.

3. *Белянин В.П.* Психолингвистика: учебник. М.: ФЛИНТА, 2016. 415 с.
4. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 1: Вопросы теории и истории психологии / под ред. А.Р. Лурии, М.Г. Ярошевского. М.: Педагогика. 1982. 488 с.
5. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: в 6 т. Т. 3: Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика. 1983. 368 с.
6. *Горелов И.Н.* Избранные труды по психолингвистике. М.: Лабиринт, 2003. 320 с.
7. *Залевская А.А.* Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. М.: Гнозис, 2005. 543 с.
8. *Залевская А.А.* Введение в психолингвистику: учеб. 2-е изд. испр. и доп. М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2007. 560 с.
9. *Залевская А.А.* Значение слова в пространстве мозга, тела и окружения человека // Слово и текст: психолингвистический подход. Вып. 14. Тверь: Тверск. гос. ун-т, 2014. С. 31–35.
10. *Зимняя И.А.* Опережающее отражение в речевом поведении // Лингвопсихология речевой деятельности. М.: Моск. психолого-социальный ин-т, Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. С. 220–237.
11. *Зинченко В.П.* Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть I. Живое знание 2-е изд., доп. и перераб. Самара: Самарский Дом печати, 1998. 296 с.
12. *Леонтьев А.А.* Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). М.: Смысл, 2001. 392 с.
13. *Леонтьев А.А.* Основы психолингвистики. 3-е изд. М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003а. 287 с.
14. *Леонтьев А.А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003б. 536 с.
15. *Леонтьев А.Н.* Философия психологии: из научного наследия / под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. 288 с.
16. *Лурия А.Р.* Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга. М.: Изд-во Моск. ун-та, 1962. 432 с.
17. *Норман Б.Ю.* Основы психолингвистики: курс лекций. Минск: БГУ, 2011. 131 с.
18. Психолингвистика в очерках и извлечениях: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / авт.-сост. В.К. Радзиховская, А.П. Кирьянов, Т.А. Пекишева и др.; под общ. ред. В.К. Радзиховской. М.: Издательский центр «Академия», 2003. 464 с.
19. Психолингвистика: Учебник для вузов / под ред. Т.Н. Ушаковой. М.: ПЕР СЭ, 2006. 416 с.
20. Российская психолингвистика: итоги и перспективы (1966 – 2021): Коллективная монография / научн. ред. И.А. Стернин, Н.В. Уфимцева, Е.Ю. Мягкова. М.: Институт языкознания – ММА, 2021. 626 с.
21. *Рубакин Н.А.* Библиологическая психология. М.: Академический проект; Трикста, 2006. 800 с.
22. *Рубинштейн С.Л.* Бытие и сознание. СПб.: Питер, 2012а. 288 с.
23. *Рубинштейн С.Л.* Человек и мир. СПб.: Питер, 2012б. 224 с.
24. *Ухтомский А.А.* Интуиция совести: Письма. Записные книжки. Заметки на полях. СПб.; Петербургский писатель, 1996. 528 с.
25. *Ухтомский А.А.* Доминанта: физиология поведения / авт.-сост. А.А. Шапошникова. М.: Издательство АСТ, 2020. 320 с.
26. *Фрумкина Р.М.* Психолингвистика: учебник для студ. учреждений высш. проф. образования. 5-е изд., испр. М.: Издательский центр «Академия», 2014. 336 с.
27. *Эльконин Д.Б.* Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.
28. *Яковлев А.А.* Язык как предмет психолингвистики в свете идей Э.С. Бауэра // Вопросы психолингвистики. 2018. № 4. С. 137–149.

**ALEXEI A. UKHTOMSKY
AND PSYCHOLINGUISTIC APPROACH
TO LANGUAGE**

Andrey A. Yakovlev

North-West Institute of management – Branch of the Russian Presidential Academy of
National Economy and Public Administration, Saint- Petersburg

The paper discusses two ideas by Alexei A. Ukhtomsky in relation to psycholinguistic issues. Firstly, this is the idea of a dominant, and secondly, the idea of a functional organ. From a physiological point of view, the dominant is a functional organ of the human body. A material object is able to function as a sign insofar as it is part of a certain dominant that reintegrates the manifold experience of a person.

Keywords: sign, meaning, dominant, functional organ, Ukhtomsky.

Об авторе:

ЯКОВЛЕВ Андрей Александрович – кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Северо-Западного института управления – филиала Российской академии народного хозяйства и государственной службы при президенте Российской Федерации, e-mail: mr.koloboque@gmail.com

СЛОВО И ЕГО ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ

УДК
81-119

НЕКОТОРЫЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ ТЕРМИНА COVID-19 (НА МАТЕРИАЛЕ КОРПУСНОГО ИССЛЕДОВАНИЯ МЕДИА-ТЕКСТОВ)

А.С. Антипова

Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, Москва

Форсированное наполнение информационной среды термином COVID-19 и его функционирование в письменных сообщениях являются весомыми причинами пересмотреть традиционную модель вхождения термина в языковое, семантическое и концептуальное поля. Вместе с тем, представляется важным проанализировать особенности структурирования обогащенной обозначениями новых реалий пандемии среды средствами языковых систем, являющихся не только способами отражения актуальной объективной реальности в каждой отдельно взятой лингвокультурной и социальной общности, но и инструментарием целенаправленного формирования вектора восприятия тематики пандемии с целью поддержания психолингвистического комфорта адресантов в социально приемлемом для них формате.

Ключевые слова: термин COVID-19, функционирование термина, медиадискурс, эвфемистический потенциал

Период пандемии новой коронавирусной инфекции, пришедшийся на 2020–2021 гг. является уникальным социальным явлением в новейшей истории человечества. Глобальный характер распространения коронавируса нового типа, неподготовленность систем здравоохранения и общества в целом к локальным эпидемиям и возникающая в этой связи ситуация неопределенности привели к необходимости мировой консолидации с целью формирования единой стратегии борьбы с возникшей угрозой жизни и здоровью населения и информирования о ее результатах. Информационно-коммуникативная среда, сложившаяся к настоящему времени как система мгновенного реагирования на социальный запрос, стала основным полем, репрезентирующим ключевые опорные точки для навигации и ориентирования общества в целом и каждого отдельного индивида в комплексе сложившихся реалий.

Медиадискурсивное пространство является крайне неоднородным из-за необходимости учитывать особенности целевых аудиторий, дифференцированных по комплексу социальных признаков, таких как возраст, профессиональная ориентация, общественный статус, принадлежность к религиозной группе и пр. В период пандемии все без исключения медиа источники стали своеобразными платформами для постоянного и своевременного донесения и объяснения фактов о заболевании и пандемии. При этом тактика взаимодействия с целевыми аудиториями, сложившаяся задолго до пандемии, должна была ассимилировать первоочередную задачу – передать

информацию с максимальной долей комфорта для ее последующего восприятия в зависимости от конкретных социально-жизненных обстоятельств адресантов.

Мы предполагаем, что в зависимости от социальной направленности медиа-текста на конкретную целевую общность создание психолингвистического комфорта восприятия темы пандемии осуществляется определенными уникальными способами за счет особенностей интеграции лингвистических и экстралингвистических средств конструирования медиаконтента.

С целью проверки данной гипотезы нами по ключевому слову COVID-19 автоматизированным способом при помощи алгоритма на языке python были отобраны тексты новостных сообщений периода 2021–2022 года на русском и английском языках в количестве 2047 единиц (выборка 1) и 2013 (выборка 2) единиц соответственно. Все отобранные тексты были преобразованы в корпуса для последующего автоматизированного частотного анализа контекстуальной встречаемости слов, принадлежащих к различным категориальным группам, обозначенным на предыдущем этапе исследования: описательные характеристики заболевания, симптоматика, меры борьбы и превентивные меры, течение заболевания и его последствия, явления социального характера, индикаторы финансово-экономической сферы.

Важно пояснить, по какой причине нами был выбран обозначенный экспериментальный путь. С одной стороны, частотный анализ взаимной встречаемости слов позволяет оценить присутствие определенного спектра тем, связанных с пандемией, а также выявить устойчивый или наоборот спорадический характер употребления некоторых моделей. С другой стороны, центральным элементом нашего исследования был изначально выбран термин COVID-19, который и послужил отправной точкой в структурировании модели экспериментального исследования ввиду своей специфичности.

Новая лексема COVID-19, в отличие от употребляемой еще до периода пандемии в ряде источников лексемы коронавирус (в качестве обозначающего одного из типов респираторного вируса), является для всех без исключения языков искусственным и в какой-то степени даже «навязанным» заимствованием. Это аббревиатурный неологизм, оформленный латинским буквенным рядом и цифровым обозначением, созданный конвенционально Всемирной организацией здоровья (ВОЗ), Всемирной организацией по охране здоровья животных и Продовольственной сельскохозяйственной организацией ООН и объявленный 11 февраля 2020 года официальным обозначением заболевания, вызванным новым типом коронавируса. При этом Международный комитет по таксономии вирусов также совместно со ВОЗ и той же датой закрепил для обозначения самого вируса иное наименование – SARS-CoV-2 (коронавирус тяжелого острого респираторного синдрома - 2). Это наименование было выбрано по причине родства вируса с возбудителем вспышки тяжелого респираторного синдрома (ТОРС) в 2003г. Интересным является тот факт, что для обозначения и вируса, и заболевания в публичной сфере ВОЗ рекомендовала использовать именно термин COVID-19, ввиду того, что в Азиатских регионах,

где от вспышки ТОРС в 2003 году пострадало большое количество населения, использование наименования SARS-CoV-2 вызвало бы мгновенную панику [1]. Таким образом, новый термин COVID-19, с одной стороны стал использоваться не всегда однозначно, что привело к формированию неструктурированного, диффузного денотата, а с другой стороны, с самого начала вхождения термина COVID-19 в языковое поле обозначился его эвфемистический потенциал для конструирования комфортной металингвистической среды его дальнейшего функционирования.

Исторический факт создания новой номинативной единицы, характеризующейся конвенциональной сохранностью, с учетом ее целенаправленного внедрения в контекст социального взаимодействия на уровне общества в целом определил метод ее дальнейшего исследования. Термин COVID-19 лишен культурно-исторического опыта использования для носителей всех языков. Его эволюция внутри языковых систем идет по пути создания ассимилированных словоформ и коллокаций – типичных для заимствующего языка моделей вхождения в дискурс, образование множества коннотативных вариантов использования и постоянное уточнение дефиниции в контекстуальном окружении. В парадигматическом аспекте языковая среда представляется как совокупность условий, сопровождающих употребление языковой единицы и определяющих способность ее функционирования во взаимодействии с другими единицами, то есть ее функциональную валентность [2: 189]. Медиасреда понимается нами как окружение термина COVID-19, влияющее на его смысловую идентификацию. При этом лингвистический и экстралингвистический контекст, в который включена терминологическая единица COVID-19, создают функционально-семантическое поле, анализируемое с точки зрения всех его составляющих.

Таким образом, при анализе способов создания психолингвистического комфорта восприятия термина COVID-19 для начала нами была проанализирована общая специфика исследуемых корпусов. Следует отметить, что эта специфика в общем виде проявляется в динамическом характере развития темы пандемии в зависимости от временного периода и неоднородна при сопоставительном анализе временных промежутков. Тем не менее наблюдается очевидная тенденция использовать термин COVID-19 для описания как вируса, так и заболевания, вызванного им в период с мая по июль 2020 года. В то же самое время в русскоязычном корпусе примерно на 30% чаще, чем в англоязычном корпусе, встречается термин SARS-CoV-2, который очевидно используется в специфической функции обозначения вирусного патогена и самой болезни.

Образная описательная модель COVID-19 по-разному формируется в русскоязычном и англоязычном корпусах. Учитывая, что термин начинает использоваться для обозначения самого вируса, в сопутствующих описаниях его вида в русском языке обнаруживаются его сравнения с шаром, подчеркивается его округлая форма, особенное внимание уделяется шиповидным отросткам, которые напрямую связаны с механизмом его передачи, а наиболее частотное

сравнение – сходство его формы с формой короны – головного убора, символизирующего власть. В англоязычном корпусе, термин COVID-19 также употребляется для обозначения вируса, но наиболее частотная коллокация в описательных моделях – *solar corona* – внешняя часть солнечной атмосферы, наблюдаемая обычно во время солнечного затмения. Обе сравнительные модели достаточно очевидно связаны с темой экстралингвистической интерференции, превосходства и власти – социальной или природной и уникальности явления в целом.

В первой половине 2020 года в русскоязычном корпусе отмечается присутствие таких описательных характеристик, как *китайский*, *уханьский*, *азиатский*, а также представленность в корпусе номинативных категорий: *зооноз*, *природный резервуар*, *естественный резервуар*, *ареал обитания*, *отряд рукокрылых*. В общем объеме анализируемой лексики, связанной с описанием феномена возникновения коронавируса и его классификации как нового типа инфекции, которое типично для исследуемого периода, указанные лексические единицы составляют порядка 3%. Тем не менее в англоязычном корпусе они встречаются с частотой менее 0,5%. В сравнении с этим, с совокупной частотой порядка 5% в англоязычном корпусе в тот же период встречаются описательные характеристики: *global*, *international* и *widespread*, эквиваленты которых на русском языке не попали в частотные матрицы при анализе русскоязычных корпусов.

В этой связи мы можем предположить, что глобально в новостной повестке на русском языке на начальном этапе информирования населения, формируется представление о естественной природе вируса в сравнении с его возможным искусственным возникновением в лаборатории. Вместе с тем, прослеживается присутствие национально-специфических признаков, которые с одной стороны, также могут носить объяснительный характер, но с другой, всегда связаны с обозначением дихотомии «мы – другие», которая косвенным образом создает более комфортное отношение к новому заболеванию, как существующему «там и далеко» и пока не такому опасному для «нас, здесь-и-сейчас». Англоязычный корпус демонстрирует большую абстрактность в плане описания характеристик, что также снижает градус общественного напряжения, но вместе с тем, задает вектор «общественное – личное», подчеркивая необходимость личной вовлеченности в общественную жизнь, важность консолидации усилий и совместность действий.

В целом до середины 2020 года отмечается глобальный информационно-просветительский характер сообщений в рамках обеих лингвокультурных общностей. Основной целью всех медиа-текстов в ответ на социальный запрос является создание новой информационной среды для репрезентации конкретной, незнакомой и не описанной ранее тематики. Это подтверждается присутствием в корпусах слов и словосочетаний, связанных, в первую очередь с описанием хода заболевания, вариантов симптоматики и превентивных мер в соотношении примерно 10:1 по сравнению с 2021 годом. При этом состав обозначенных

семантических групп является достаточно однородным, а медицинская терминология играет в нем ведущую роль.

Это подтверждает мысль о том, что происходит планомерное формирование глобального официально-опосредованного лингвистического континуума, в котором отдельные новостные тексты не могут рассматриваться как разрозненные элементы в отрыве друг от друга и представляют собой лонгитюдные дискурсивные модели, имеющие коммуникативную направленность и конструирующие восприятие описываемой реальности на общественном уровне с последующим выходом на индивидуально-личностный. Медиадискурсивное пространство рассматривается нами в этой связи как контекстуально обусловленное глобальное речевое произведение, представленное в единстве процесса его поэтапного создания, пролонгированного восприятия и формирующегося результата, фиксирующего речемыслительную деятельность в виде целостного, связанного и организованного продукта, являющегося материалом для последующей активной деятельности реципиентов. Массовое воздействие медиадискурса на формирование определенного русла восприятия действительности осуществляется за счет краткосрочных, но достаточно устойчивых изменений структуры общественного смыслового поля за счет постепенного введения новых медицинских терминов, призванных повысить общественное доверие к источнику, снизить уровень напряженности, передать ответственность за собственную жизнь профессионалам систем здравоохранения, почувствовать свою уверенность от формирующегося понимания происходящего.

При этом денотативная составляющая значения термина COVID-19 в официально создаваемой среде также претерпевает закономерную трансформацию, связанную с его введением в концептуальное поле параллельно с оформлением его понятийного содержания. Оба участника описываемого коммуникативного процесса – коллективный образ адресанта и адресата новостного сообщения – рассматриваются в лингвокультурологической парадигме разделяющими единую культурно-специфическую концептосферу. Концептуальное пространство, не являясь тождественным пространству понятийному, объективно отражающему характеристики окружающего мира, организуется в разных культурных общностях неодинаково, ввиду разнообразия формирующих его специфических условий развития конкретного социума в конкретный исторический период времени. Оно является более подвижным и претерпевающим изменения, включая в себя экстралингвистические категории, такие как коллективные знания, представления, ценностные ориентации и эмоциональные переживания.

В рамках нашего анализа было выявлено, что русскоязычный и англоязычный корпусы ориентированы на определенные характеристики концептосферы на уровне трансляции базовых принципов социального взаимодействия, принятых в изучаемых лингвокультурах. Так, в русскоязычном корпусе существенную роль в блоке лексики, связанной с социальными явлениями, играют языковые модели, связанные с общественными

ограничениями. В качестве иллюстрации можно привести такие словосочетания, как *обязательное ношение масок, штраф за отсутствие перчаток, правила ношения масок и перчаток, оснащение ресторанов и кафе дезинфекторами, обязательное использование индивидуального антисептика для рук, ограничительные меры, ввести ограничительные меры, план по снятию ограничительных мер, ограничение свободного передвижения, зона свободного передвижения, электронный пропуск*. Это примерно 40% всех анализируемых вхождений в группу лексики, связанной с социальным взаимодействием по сравнению с 10% подобных сочетаний в англоязычном корпусе. В русскоязычном корпусе, таким образом, очевидна роль формирования представлений о роли официальных структур, просматривается их контролирующая функция, подчеркиваются возможные последствия в случае несоблюдения установленных правил. В целом, присутствие правил всегда обеспечивает однолинейность и четкость действий, что в ситуациях глобальных катастроф может снизить панику, вызванную необходимостью принимать индивидуальные решения. В англоязычном корпусе при этом наблюдается значительное количество (около 65% вхождений) сочетаний, связанных с социальной функцией медицинских работников, что иллюстрируется такими примерами как *hot, warm and cold zone model, caring for patients, personnel protective equipment, medical segregation, public healthcare challenge, medical equality, racial health*. Первостепенная роль врачей транслируется с точки зрения их добровольной и героической включенности в процесс борьбы с коронавирусом. Кроме того, подчеркивается важность профессионального подхода в определении случаев заболевания: *professional case definition, health screening, case clustering algorithm, confirmed case*. В общем смысле направленность англоязычного корпуса можно резюмировать категориями *social responsibility, public response, societal behavior*, подчеркивающими вовлеченность в процесс борьбы с пандемией на всех социальных уровнях, личную ответственность и сознательный выбор действовать в интересах всего общества. Интересно, что в англоязычном корпусе появляются слова, связанные и с возможностями поддержания межличностного взаимодействия в ситуации депривации. Примерами таких сочетаний являются специфические для английского языка термины *social bubble* и *travel bubble*, а также варианты приветствий времен пандемии COVID-19: *elbow bump* и *foot shake*.

Таким образом, информационно-просветительская функция новостных сообщений в период пандемии, являясь особенно на первых этапах формирования информационной повестки ведущей, дополняется реализуемой ими коммуникативно-когнитивной функцией, заключающейся в целенаправленном конструировании общественной осведомленности на основе базовых ценностей. Аксиологическая составляющая репрезентируется косвенно, путем определенного сочетания средств, обеспечивающих появление ценностно маркированных высказываний, доступных для понимания только в рамках определенного культурно-исторического опыта за счет присутствия имплицитных культурно-специфических элементов.

Эвфемистический потенциал термина COVID-19 изначально актуализирует ценностно-аффективную модальность медиадискурса. Принцип эвфемизации лежит в основе создания психолингвистического комфорта восприятия тематики пандемии, которая транспарируется в языковых системах через эвфемистические номинативные единицы, заменяющие табуированную лексику. Тема жизни и смерти косвенным образом раскрывается в русскоязычном и англоязычном корпусах абстракциями, связанными со статистическими данными, которые интерпретируются не лично, а обобщенно и способствуют снижению индивидуальной тревожности. Статистические данные описываются разнообразными средствами, но основной их задачей является создание дистанции между человеком и опасным для здоровья и жизни элементом, таким как коронавирус. Примерами эвфемистических номинаций, отражающими эту мысль, являются для русскоязычного корпуса: *динамика роста числа заболеваний, статистика заболеваемости, эпидемиологическая кривая, смертность, уровень смертности, летальность, уровень летальности, группа риска, средний инкубационный период*; для англоязычного корпуса: *index patient, first death, death rate, fatality rate, case-fatality rate, flatten the curve, mean incubation period, median incubation period*.

Вместе с тем, в русскоязычном корпусе, особенно в период середины 2021 года актуализируется тема вакцинации, появляются такие сочетания как *прививка, массовая вакцинация, обязательная вакцинация, коллективный иммунитет, однокомпонентная вакцина, двухкомпонентная вакцина, сертификат вакцинации, прививочный сертификат, безопасность прививки*. В поле тематики пандемии косвенным образом вводится элемент, связанный с победой над страхом за собственную жизнь, и предлагается конкретный вариант снижающего риски коллективного действия.

Помимо описанных глобальных тенденций, участвующих в процессе создания психолингвистического комфорта, не менее важно учитывать и уникальные условия фрагментарности и неоднородности медийного дискурсивного потока на индивидуально-личностном уровне в виду особенностей социальной аффилиации, определяющей индивидуальный сознательный поиск смыслов в части дискурсивного поля для их последующего включения в привычную социально-обусловленную разнообразными факторами схему.

Специфичность принадлежности к социально значимым для индивида малым общественным группам ввиду возраста, уровня образованности, особенностей профессионального бэкграунда предопределяют конкретный вектор концептуализации индивидуального поля восприятия, а значит и сознательный выбор комфортного для индивида источника информирования. Официальные СМИ, нацеленные на людей среднего возраста с высшим образованием и определенным статусом, выстраиваясь в общей логике лингвокультурной концептосферы, содержат репрезентацию мировосприятия через определенную призму осознания действительности специализированными

средствами. В русскоязычном корпусе между официальными новостными ресурсами и менее формальными интернет-СМИ наблюдается четкое разграничение средств конструирования поля употребления термина COVID-19. Это можно проиллюстрировать такими парами примеров из соответствующих блоков корпусного анализа, как *контагиозность – заразность, фомиты – предметы-переносчики вируса, аэрозольная передача – передача воздушно-капельным путем, суицидальные мысли – мысли о самоубийстве, миалгия – боль в мышцах, пневмония – воспаление легких, агезия – утрата вкусовой чувствительности*. В англоязычном корпусе наблюдаются парные сочетания такого же плана в зависимости от целевой направленности источника. То есть, активные номинативные процессы чётко и специфично по-разному объективируются в инструментарии самой языковой системы и отвечают, в первую очередь социальным задачам. Механизм реализации лингвокреативного инсайта позволяет модифицировать характер восприятия лексем «при формировании сингулярности дискурса». [3: 63], а уникальность конструирования объективной реальности в языковом поле становится доступной для индивидуальной деконцептуализации в точке «здесь и сейчас» и поддержания не только лингвокультурной, но и социально-специфической самобытности, с выходом на личное самоопределение, что способствует сохранению комфортного образа-я и, соответственно, выбор подходящего способа анализа происходящих в мире изменений при условии сохранения стабильности собственной личностной структуры.

Резюмируя сказанное выше, следует подчеркнуть, что семный состав термина COVID-19 формируется и уточняется на разных уровнях речевой рефлексии. Языковое сознание коррелирует с дискурсивными данными, упорядочивая системное значение исследуемого феномена. Медиа-текст является достаточно репрезентативным рамочным форматом для анализа неологической терминологической единицы как отражения социальной, культурной, индивидуальной, языковой реальности. Элиминирование негативного прогнозирования лакуны, связанной с восприятием образа термина COVID-19, компенсируется функциональными языковыми образами, основанными на понятных, используемых в конкретной лингвокультуре аксиологических максимах, позволяющих сформировать позитивную завершённость данного языкового знака.

Список литературы

1. Всемирная организация здоровья. Коронавирус COVID-19. Технические рекомендации. URL: [https://www.who.int/ru/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-\(covid-2019\)-and-the-virus-that-causes-it](https://www.who.int/ru/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/technical-guidance/naming-the-coronavirus-disease-(covid-2019)-and-the-virus-that-causes-it) (дата обращения: 04.11. 2022).
2. *Зубкова О.С.* К вопросу описания лексической нестабильности фразеологизмов и идиом в современных филологических исследованиях // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2021. № 4 (43). С. 58–66.

3. *Нечаева Н.А.* Интегративность как свойство языковых единиц // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2. Том 15, номер 3, 2016. С. 188–195.

**PSYCHOLINGUISTIC PECULIARITIES OF COVID-19
TERMINOLOGICAL FUNCTIONING: MEDIA DISCOURSE
CORPUS-BASED RESEARCH**

A.S. Antipova

Lomonosov Moscow State University, Moscow

The emergence of COVID-19 official name and its widespread distribution within the public sphere as well as its specific functioning in written messages are significant reasons to reconsider the traditional model of the term entering linguistic, semantic and conceptual fields. At the same time, it seems important to analyze the ways linguistic means structure the media discourse environment enriched with the designations of new pandemic realities depending on unique cultural and social backgrounds. Extralinguistic factors are equally important as they play the key role in maintaining psycholinguistic comfort and developing a socially acceptable way of COVID-related agenda perception.

Keywords: *COVID-19 official name, media discourse, naming, euphemistic potential*

Об авторе:

АНТИПОВА Алина Сергеевна – научный сотрудник, зам. зав. каф. психологии языка и преподавания иностранных языков факультета психологии МГУ имени М.В. Ломоносова, e-mail: alineant@yandex.ru

АССОЦИАТИВНАЯ СТРУКТУРА ЗНАЧЕНИЯ ТЕРМИНА *САРКОМА* В ИНДИВИДУАЛЬНОМ СОЗНАНИИ СТУДЕНТА-МЕДИКА

Л.К. Гордеева

Тверской государственной университет, Тверь

В статье приводится анализ результатов фрагмента психолингвистического эксперимента, посвященного исследованию динамики ассоциативного значения медицинского термина, в частности, нозологической единицы *САРКОМА* методом свободного ассоциативного эксперимента, в котором приняли участие студенты Тверского государственного медицинского университета разных ступеней обучения. Данные, полученные от участников эксперимента, проанализированы с учётом качества связей между стимулом-термином и полученными на него реакциями.

Ключевые слова: психолингвистический эксперимент, свободный ассоциативный эксперимент, ассоциативная структура значения термина, медицинский термин, эмоционально-оценочный потенциал термина.

Утверждение в терминологии (как и во всей современной лингвистике) принципа антропоцентризма обусловило необходимость рассмотрения терминологических процессов во взаимосвязи с человеком, его деятельностью и мышлением. Язык медицины как одна из наиболее древних и социально значимых сфер человеческой деятельности всегда привлекал внимание лингвистов, в связи с чем в области исследования отдельных аспектов медицинского дискурса накоплен богатый опыт. Изучены процессы становления медицинской терминологии, исследованы лексико-семантические особенности медицинских терминов, предложена типология терминосистем медицины, определены методические подходы к обучению медицинской терминологии и др. Обращение к медицинской терминологии, неразрывно связанной с проблемами жизнедеятельности человека, со сферами здоровья / болезни / профилактики / лечения, общественный интерес к которым вырос в период пандемии, определяет актуальность исследования медицинского термина с учётом ассоциативной структуры его значения.

Научная проблема идентификации языкового знака участниками речевой коммуникации, установления принципов и методов исследования динамики ассоциативной структуры слова в сознании носителя языка считается одной из самых актуальных проблем современного языкознания. Для того чтобы раскрыть суть динамики ассоциативной структуры медицинского термина в индивидуальном сознании человека было предпринято двухэтапное психолингвистическое экспериментальное исследование. Подробное описание организации и хода исследования, обработки полученных материалов и наглядного представления итоговых данных описано в диссертационном сочинении [2], а также в работах [1,7].

В настоящей публикации обсуждается фрагмент психолингвистического эксперимента с предъявленным стимулом *САРКОМА*. Материалом

исследования послужили экспериментальные данные: 306 реакций, полученных на этот стимул в ходе свободного ассоциативного эксперимента от 404 испытуемых (далее Ии.). Интерпретация полученных в ходе свободного ассоциативного эксперимента результатов проходила в соответствии с принципом анализа материалов психолингвистического экспериментального исследования, разработанным А.А. Залевской [3,4]. Он базируется на группировке реакций по общности основания для их связи с исходным словом-стимулом при учёте феноменов глубинного уровня.

В результате анализа качества связей между стимулом – нозологической единицей и полученными на него реакциями весь массив ответов был разделён на две подгруппы: реакции формального и смыслового характера. В данном распределении мы опираемся на разработанные Т.Ю. Сазоновой стратегические модели процесса идентификации слова человеком [8].

К формальным реакциям относятся ответы Ии., в которых выражается:

- опора на звукобуквенный комплекс (сходство по начальному, среднему или конечному компоненту слова);
- опора на морфологические компоненты слова (опознание основы слова).

Рассмотрим примеры формальных реакций на предъявленный стимул САРКОМА студентов всех диапазонов обучения (от первого курса до аспирантуры), представленных в табл. 1.

Таблица 1. Формальные реакции студентов всех этапов обучения на предъявленный стимул

| Термин-стимул | Этап обучения | Опора на звукобуквенный комплекс | Опора на морфологические компоненты слова |
|---------------|---------------|--------------------------------------|---|
| САРКОМА | I | = | <i>кома, сарказм</i> |
| | II | <i>сорока, сороконожка, морковка</i> | - |
| | III | <i>сарацин</i> | <i>саркозук, сарказм</i> |
| | IV | - | - |
| | VI | - | - |
| | Аспиранты | - | - |

Как видно из таблицы, на младших курсах Ии. использовали стратегию с опорой на звукобуквенный комплекс слова и на морфологические компоненты слова. Количество формальных реакций на предъявленную нозологическую единицу у студентов разных ступеней обучения при этом минимально – 4, 24% от общего числа реакций. На старших этапах обучения реакции такого типа отсутствуют вовсе.

Наибольший интерес для нас представляет группа смысловых реакций, в которой отражается разнообразный опыт познавательной и практической деятельности, связанный с обозначаемым термином медицинским феноменом, а также опыт эмоционально-оценочного переживания ситуации (или её элементов), сопряженный с этим же феноменом. В список смысловых реакций

были включены:

- реакции профессионально-ориентированного характера;
- реакции с опорой на широкий культурный контекст / прецедентный феномен;
- реакции с опорой на промежуточный этап процесса ассоциирования;
- реакции с опорой на актуализацию ситуации;
- эмоционально-оценочные реакции.

Рассмотрим каждый из этих типов реакций, полученными от студентов, с примерами. Для наглядности представим данные в таблицах (см. табл. 2–6).

Таблица 2. Профессионально-ориентированные реакции на стимул САРКОМА по всем этапам обучения

| Стимул | Этап обучения | Реакции профессионально-ориентированного характера |
|---------|---------------|--|
| САРКОМА | I | <i>болезнь, опухоль, легкие, кишечник, глаз, температура, родинка, новообразование, хрусталик, онкология, заболевание, кость</i> |
| | II | <i>опухоль, рак, болезнь, опухоль соединительной ткани, позвоночник, раковое поражение мышц, злокачественная опухоль, злокачественное образование</i> |
| | III | <i>рак, опухоль, злокачественная опухоль, саркома Капоши</i> |
| | IV | <i>опухоль, рак, кости, ВИЧ, СПИД, агрессивная опухоль, высокая смертность, опухоль доброкачественная, кости, сложное лечение</i> |
| | VI | <i>опухоль, рак, ВИЧ, кость, череп, похудение, онкология</i> |
| | Аспиранты | <i>онкология, операция, осложнение при ВИЧ, онкологический характер заболевания, генетически-наследственное заболевание, химиотерапия, лигатура, рак соединительной ткани, злокачественная опухоль с агрессивным лечением неэпителиальной природы, метастазы, биопсия, летальный исход</i> |

Данные в табл. 2 наглядно демонстрируют динамику ассоциативного значения нозологической единицы: по мере продвижения к более старшему этапу обучения профессионально-ориентированные реакции приобретают конкретизирующий характер, в ответах Ии. старших курсов появляются реакции, воспроизводящие названия симптомов, клинических проявлений заболевания, локализацию и характер заболевания, эпикриз, этиологию болезни, патогенез и медицинский прогноз. В психологической школе Э.Ф. Зеера, исследующей целостный и непрерывный процесс становления личности в профессионально-образовательном пространстве, зафиксированную тенденцию называют «профессиональным становлением личности», что трактуется автором как

продуктивный процесс развития и саморазвития личности, освоения и самопроектирования профессионально ориентированных видов деятельности, определение своего места в мире профессий, реализация себя в профессии и

самоактуализация своего потенциала для достижения вершин профессионализма [6].

Таблица 3. Реакции на стимул САРКОМА с опорой на широкий культурный контекст по всем этапам обучения

| Стимул | Этап обучения | Реакции с опорой на широкий культурный контекст |
|---------|---------------|---|
| САРКОМА | I | <i>свита Воланда, «Мастер и Маргарита», трамвай, Булгаков</i> |
| | II | <i>Мастер и Маргарита</i> |
| | III | <i>Сарацин, саркозух</i> |
| | IV | - |
| | VI | - |
| | Аспиранты | - |

Как видно из табл. 3, прецедентные реакции присутствуют лишь на первых трех ступенях обучения. В состав этой подгруппы вошли реакции с опорой на широкий культурный контекст, например, литературный, как в случае с саркомой легкого, о которой с сарказмом говорит Воланд в романе М.А. Булгакова «Мастер и Маргарита», указывая на невозможность планирования даже собственного завтрашнего дня простым смертным: САРКОМА – «свита Воланда, «Мастер и Маргарита», трамвай, Булгаков». На третьем курсе предъявленная нозологическая единица побудила Ии. отреагировать ассоциатами *Сарацин* (кочевое племя бедуинов, жившее вдоль границ Сирии) и *Саркозух* (вымерший род крокодилообразных, живших в раннем меловом периоде). Подобные реакции можно отнести к реакциям интегративного характера: с одной стороны – по созвучию звукобуквенного комплекса (т.е. формального типа), а с другой, – с опорой на коммуникативно-культурный опыт носителя языка (индивида), то есть реакции, относящиеся к смысловому типу.

Таблица 4. Реакции на стимул САРКОМА с опорой на промежуточный этап процесса ассоциирования

| Стимул | Этап обучения | Реакции с опорой на промежуточный этап процесса ассоциирования |
|---------|---------------|--|
| САРКОМА | I | <i>Япония, крокодил</i> |
| | II | - |
| | III | - |
| | IV | |
| | VI | <i>капуша</i> (орфография автора сохранена – Л.Г.) |
| | Аспиранты | |

Как показывает табл. 4, реакции с опорой на промежуточный этап процесса ассоциирования носят единичный характер. На первом курсе предъявленный стимул побудил Ии. отреагировать ассоциатом *Япония*, между стимулом и реакцией прослеживается промежуточный элемент – *Сакура* (одна из визитных карточек Японии, природная достопримечательность) – слово, по начальному и среднему элементу которого, возникла ассоциация с САРКОМОЙ. Реакция *крокодил* мотивирована промежуточным элементом *Саркозух* (вымерший род крокодилообразных, живших в раннем меловом периоде), чье название по

звукобуквенному комплексу схоже с начальным элементом предъявленной нозологической единицы.

Реакция *капуша* (орфография автора сохранена – Л.Г.), возможно, мотивирована промежуточным элементом *саркомой Капоши* (тип рака кожи, представляющий собой множественные злокачественные новообразования дермы), которая является разновидностью САРКОМЫ. Имя ученого, Морица Капоши, который впервые обнаружил и описал это заболевание, является «графическим соседом» реакции *капуша*, которая была зафиксирована в ответах студентов VI курса.

Реакции с опорой на актуализацию элементов ситуации эксплицируют воспоминания Ии., их разнообразный опыт познавательной и практической деятельности (см. табл. 5).

Таблица 5. Реакции на стимул САРКОМА с опорой на актуализацию элементов ситуации

| Стимул | Этап обучения | Реакции с опорой на актуализацию элементов ситуации |
|---------|---------------|---|
| САРКОМА | I | <i>больница</i> |
| | II | <i>больница, латынь, врач, удаление</i> |
| | III | <i>онкология</i> |
| | IV | - |
| | VI | <i>онкология</i> |
| | Аспиранты | <i>онкодиспансер, онкология</i> |

В табл. 5 приведены реакции на предъявленный термин САРКОМА с опорой на актуализацию элементов ситуации. Полагаем, что на младших курсах предъявленный стимул побудил Ии. отреагировать словами *больница, латынь*, эксплицируя их воспоминания, связанные с предметами, преподаваемыми в вузе, а также прохождениями первых практик в больнице. Реакции *онкология, онкодиспансер, онкология*, обнаруженные на более старших этапах обучения, были мотивированы опытом практической деятельности, а также погружением в узкоспециальные дисциплины, начинающиеся на третьем курсе.

Эмоционально-оценочная составляющая в значении термина САРКОМА проявилась в ответах Ии. на всех этапах обучения (см. табл. 6).

Таблица 6. Эмоционально-оценочные реакции на стимул САРКОМА

| Стимул | Этап обучения | Эмоционально-оценочные реакции |
|---------|---------------|---------------------------------------|
| САРКОМА | I | <i>страх, тревожные мысли, смерть</i> |
| | II | <i>страх, смерть, плохое, ужас</i> |
| | III | <i>черный</i> |
| | IV | <i>смерть, плохо, зло</i> |
| | VI | <i>боль, зло, плохая шутка</i> |
| | Аспиранты | <i>смерть, страх, зло</i> |

Отметим, что САРКОМА оказался единственным термином, при

оценивании которого наблюдалось повышение уровня эмоционально-оценочного отношения у Ии. Подобная тенденция объясняется степенью серьезности заболевания, сложностью и характером лечения, распространенностью заболевания, а также и тем фактом, что независимо от профессии и возраста осознание собственной смертности, уязвимости, непрочности человеческого существования, возможной необратимости болезни часто приводит к переживаниям, отраженным в реакциях Ии. на предъявленную нозологическую единицу.

Анализ медицинского термина как части «живой» речемыслительной деятельности человека, характеризующейся семантической неделимостью, целостностью номинации, воспроизводимой в виде готовой речевой единицы позволяет сделать вывод о том, что для носителя языка каждое используемое или воспринимаемое им слово мгновенно включается в контекст предшествующего опыта индивида и, следовательно, несет в себе как сиюминутное отношение, так и следы прошлых впечатлений, оценок, переживаний и пр. [5: 11].

Список литературы

1. *Гордеева Л.К.* Ассоциативное поведение студентов-медиков в экспериментальном исследовании медицинских терминов // Вестник ТвГУ. Серия: Филология. 2020. № 4 (67). С. 226–236.
2. *Гордеева Л.К.* Медицинский термин в индивидуальном сознании студента-медика (экспериментальное исследование): дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. Тверь, 2021. 174 с.
3. *Залевская А.А.* Введение в психолингвистику: 2-е изд., испр. и доп. М.: РГГУ, 2007. 559с.
4. *Залевская А.А.* Значение слова через призму эксперимента: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2011. 240 с.
5. *Залевская А.А.* Психолингвистические проблемы семантики слова: учебное пособие. Калинин: Калининский государственный университет, 1982. 79 с.
6. *Зеер Э.Ф.* Психология профессий: учеб. пособие для студентов вузов. М.: Академический проект, 2003. 336 с.
7. *Золотова Н.О., Гордеева Л.К.* Эмоционально-оценочный потенциал медицинского термина в сознании студентов медицинского вуза система // Вестник ТвГУ. Серия: Филология. 2021. № 4 (71). С. 46–55.
8. *Сазонова Т.Ю.* Моделирование процессов идентификации слова человеком: психолингвистический подход: монография. Тверь, 2000. 134 с.

ASSOCIATIVE STRUCTURE OF THE TERM *SARCOMA* IN A MEDICAL STUDENT'S CONSCIOUSNESS

L.K. Gordeeva
Tver State University, Tver

In the article the analysis of the results of a fragment of a psycholinguistic experiment devoted to the study of the dynamics of the associative meaning of the medical term is being shown. The data were analyzed taking into account the quality of the links between the term and the reactions to it.

Key words: *psycholinguistic experiment, free associative experiment, associative structure of the term's meaning, medical term, emotional-evaluative potential of the term.*

Об авторе:

ГОРДЕЕВА Людмила Константиновна – кандидат филологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов Тверского государственного университета, e-mail: Gordeeva.LK@tversu.ru

НЕКОТОРЫЕ МЕТОДИКИ ИЗМЕРЕНИЯ СТЕПЕНИ ОСВОЕННОСТИ СЛОВА: ОПЫТ ЗАРУБЕЖНЫХ ИССЛЕДОВАТЕЛЕЙ

И.В. Дьякова, Е.А. Зайцева

Тверской государственной университет, Тверь

Качество владения словом и его оценка вызывает сегодня большой интерес у исследователей. В статье представлен обзор инструментальных средств, разработанных зарубежными исследователями для измерения уровня освоенности слова индивидом. Рассматриваются достоинства и недостатки предложенных методик.

Ключевые слова: знание слова, владение словом, степени освоенности слова, методы оценки словарного запаса

Наблюдения над речевой деятельностью монолингвов и билингвов приводят к выводу, что слово как единица лексикона носителя языка характеризуется разными степенями освоенности. В этой связи многими исследователями признается необходимость разработки достоверных инструментальных методик, позволяющих понять, как происходит освоение слова индивидом.

Одной из самых ранних попыток измерить глубину знания слова носителем языка является шкала Е. Дейла [4], включающая 4 ступени:

Ступень 1. Я никогда не видел слово раньше.

Ступень 2. Я слышал слово, но не знаю, что оно значит.

Ступень 3. Я узнаю слово в контексте, это что-то, связанное с....

Ступень 4. Я знаю слово.

Некоторые исследователи, среди которых С. Фэн и Ю. Юэ [13], утверждают, что шкала Е. Дейла имеет низкую надежность. Так, если испытуемый выбирает ступень 4 («Я знаю слово»), то предполагается, что он имеет самый высокий уровень знания слова. Однако, эта шкала не позволяет оценить правильность знания испытуемым этого слова, равно как и проверить насколько хорошо он его знает. Поэтому шкала в таком формате нуждается в доработке.

Еще одной моделью, в принципе сходной с моделью Е. Дейла, является шкала знания слов (Vocabulary Knowledge Scale), разработанная Т. Парихахт и М. Веше [8] в контексте исследования развития словарного состава студентов университета, изучающих английский язык в качестве второго языка. В шкале представлены 5 категорий самооценки знаний слов студентами, от полного незнания слов (категория I) до способности использовать слово в предложении с грамматической и семантической точностью (категория V):

I. Не помню, чтобы видел это слово раньше.

II. Видел это слово раньше, но не знаю, что оно значит.

III. Видел слово раньше, и думаю, что оно значит _____.

IV. Я знаю это слово. Оно значит _____. (синоним или перевод)

V. Я могу использовать это слово в предложении _____.
(если Вы заполнили этот раздел, заполните также раздел IV)

По сравнению со шкалой Е. Дейла, эта шкала позволяет оценить знания слов испытуемыми более подробно и объективно, поскольку она не ограничивается информацией о том, знает испытуемый слово или нет, а проверяет, насколько хорошо он знает то или иное слово, включая его значение и грамматическое употребление.

Однако и эта модель не лишена недостатков. Так, Б. Волтер указывает на неспособность шкалы измерять различные значения слова, следовательно, она не позволяет оценить всю глубину знания слова испытуемым. Кроме этого, по наблюдениям автора, не всегда используется полный диапазон шкалы, т.е. заполняются категории I и V, в то время как категории III и IV практически не используются. Эти выводы подтверждаются результатами эксперимента, проведённого Дж. Милтоном с целью измерить своё собственное знание слов с помощью шкалы Е. Дейла. Поскольку в процессе эксперимента автор либо не знал слово, либо знал слово и давал его перевод и составлял с ним предложение, он пришёл к заключению, что эта шкала не может полноценно функционировать. Однако её можно использовать в качестве бинарного теста с категориями «Я знаю это слово» и «Я не знаю это слово» [6].

Предлагаются и другие методики оценки знания слова индивидом, в частности, позволяющие оценить степень освоенности слова с помощью ассоциаций. Среди них тест (Word Associates Test), разработанный Дж. Ридом [9], в котором, слово-стимул сопровождается 8 других слов, 4 из которых связаны с ним семантически (т.е. являются ассоциатами), а остальные 4 – не связаны (т.е. являются дистракторами). Например:

sudden

beautiful quick surprising thirsty

change doctor noise school

Ассоциаты могут быть связаны со словом-стимулом парадигматически и синтагматически. Как видно из примера, прилагательные *quick* и *surprising* являются синонимами слова-стимула *sudden*, т.е. связаны с ним парадигматически, а существительные *change* и *noise* имеют синтагматическую связь со словом-стимулом, т.е. могут образовывать с ним словосочетания (*a sudden change, sudden noise*). Остальные 4 слова (*beautiful, thirsty, doctor, school*) семантически не связаны со словом-стимулом.

Предложенный Дж. Ридом формат теста лег в основу исследований, связанных с оценкой знания слова, предпринятых другими учеными [11; 14; 5 и др.]. Так, в тесте по оценке знания базовых слов голландскими детьми в возрасте 9–11 лет, проведённом Р. Скуненом и М. Верхаленом, вокруг слова-стимула располагались 6 слов, 3 из которых находились в более тесной семантической

связи со словом-стимулом. Испытуемые должны были соединить эти три слова линиями со словом-стимулом. Например:

| | | |
|-------------------------|------------------------------|---------------------------------|
| <i>Vrucht</i> (фрукт) | <i>Aap</i> (обезьяна) | |
| <i>Lekker</i> (вкусный) | <i>Banaan</i> (банан) | <i>Glijden</i> (поскользнуться) |
| <i>Schil</i> (кожура) | <i>Krom</i> (изогнутый) | |

Авторы теста полагают, что слова *фрукт*, *кожура* и *изогнутый* имеют более тесную связь со словом-стимулом, нежели слова-дистракторы *обезьяна*, *вкусный*, *поскользнуться* (*фрукт* – суперордината, *кожура* – часть банана, *изогнутый* – его отличительная черта), а слова *обезьяна*, *вкусный*, *поскользнуться* могут ассоциироваться со словом *банан* только в определённом контексте.

Некоторые исследователи считают такой формат теста довольно надёжным инструментом измерения глубины знания слов [5]. Однако, на наш взгляд, он не вполне соответствует поставленной цели. Авторы, очевидно, трактуют слово как абстрактную единицу языковой системы, упорядоченную по логическим принципам, не учитывая того, что слово можно рассматривать как единицу лексикона, представляющего собой динамическую самоорганизующуюся систему [1]. Понимаемое таким образом слово обладает внутренней формой, которая отражает процессуальность значения слова, благодаря чему слово образует «живое знание» [2: 174]. Кроме того, наличие множества связей между словами также, по нашему мнению, не позволяет однозначно выделить более или менее тесную связь исследуемого слова со словом-стимулом. Поэтому подобный формат теста предназначен скорее для исследования готовности обучающихся к установлению связи между словами, а не измерению знания слов.

Слегка переработанную версию теста Дж. Рида использовали голландские учёные Г. Грайдан и Л. Ниенхейс в рамках исследования по измерению знания слов студентами, изучающими французский язык как иностранный на продвинутом уровне. В отличие от оригинальной версии, учёные более тщательно подошли к выбору дистракторов (в новом формате теста представлено два вида дистракторов: семантически связанные и семантически не связанные со словом-стимулом). Авторами была выделена роль 3 типов ассоциаций: парадигматической, синтагматической и аналитической. По результатам исследования учёные пришли к выводу, что семантически связанные дистракторы больше подходят для оценки качества знания слов учениками с продвинутым уровнем знания языка, чем семантически несвязанные дистракторы. Как и предполагалось, испытуемые давали больше парадигматических ассоциаций, чем ассоциаций синтагматического и аналитического типа. Кроме того, исследование показало наличие связи между частотностью слова и качеством знаний, т.е. чем частотнее слово, тем глубже оно освоено [5].

Из числа методик измерения глубины знания слов особое внимание обычно уделяется тесту, разработанному П. Нейшнем, который убеждён, что самым эффективным способом измерения глубины знания слов является измерение многочисленных аспектов этого знания [7]. Представленная ниже табл. 1 является попыткой автора ответить на вопрос: что включает в себя знание слова?

Таблица 1. Структура знания слов (по: [7])

| | | | | |
|----------------------------|----------------------|------------------------|--|---|
| Форма | Устная | Р* | 1. Как слово звучит? | |
| | | П* | 2. Как слово произносится? | |
| | Письменная | Р | 3. Как слово выглядит? | |
| | | П | 4. Как слово пишется? | |
| | Части слова | Р | 5. Какие части слова узнаваемы? | |
| | | П | 6. Какие части слова необходимы для выражения значения? | |
| Значение | Форма и значение | Р | 7. О каком значении свидетельствует эта словоформа? | |
| | | П | 8. Какая форма может быть использована для выражения этого значения? | |
| | Концепты и референты | Р | 9. Что включено в это понятие? | |
| | | П | 10. К каким предметам может относиться это понятие? | |
| | Ассоциации | Р | 11. О каких других словах заставляет нас думать это слово? | |
| | | П | 12. Какие другие слова можно использовать вместо этого слова? | |
| | Употребление | Грамматические функции | Р | 13. В каких конструкциях встречается это слово? |
| | | | П | 14. В каких конструкциях должно использоваться это слово? |
| Словосочетания | | Р | 15. Какие слова или типы слов могут встречаться с этим словом? | |
| | | П | 16. Какие слова или типы слов должны использоваться с этим словом? | |
| Ограничения в употреблении | | Р | 17. Где, когда и как часто мы можем встретить это слово? | |
| | | П | 18. Где, когда и как часто используется это слово? | |

*Р = рецептивный, П = продуктивный

В табл. 1 представлено 3 уровня знания слова: форма, значение и употребление. В свою очередь эти три уровня подразделяются на 9 подуровней или аспектов, знание которых проверяется на рецептивном (Р) и продуктивном (П) уровнях, соответственно.

В качестве инструментального средства измерения знания слов автор предлагает использовать адаптированную им версию представленной выше таблицы (см. табл. 2).

Таблица 2. Аспекты знания слова,
 проверяющиеся в ходе тестирования (по: [7])

| | | | | |
|----------------------------|----------------------|------------------------|---|---|
| Форма | Устная | Р | Может ли обучающийся узнать устную форму слова? | |
| | | П | Может ли обучающийся правильно произнести слово? | |
| | Письменная | Р | Может ли обучающийся узнать письменную форму слова? | |
| | | П | Может ли обучающийся правильно написать слово? | |
| | Части слова | Р | Может ли обучающийся узнать известные части слова? | |
| | | П | Может ли обучающийся воспроизвести соответствующие флективные и производные формы слова? | |
| Значение | Форма и значение | Р | Может ли обучающийся вспомнить соответствующее значение этой словоформы? | |
| | | П | Может ли обучающийся составить соответствующую форму слова, чтобы выразить это значение? | |
| | Концепты и референты | Р | Понимает ли обучающийся область использования слова и его центральный концепт? | |
| | | П | Может ли обучающийся использовать это слово для обозначения ряда предметов? | |
| | Ассоциации | Р | Может ли обучающийся подобрать ассоциации к этому слову? | |
| | | П | Сможет ли обучающийся вспомнить это слово, когда ему будут представлены связанные с ним идеи? | |
| | Употребление | Грамматические функции | Р | Может ли обучающийся узнать правильное употребление слова в контексте? |
| | | | П | Может ли обучающийся употребить это слово в правильных грамматических конструкциях? |
| Словосочетания | | Р | Может ли обучающийся узнать соответствующие словосочетания? | |
| | | П | Может ли обучающийся использовать это слово в правильных словосочетаниях? | |
| Ограничения в употреблении | | Р | Может ли обучающийся сказать является слово общеупотребительным, литературным, редким и т.д.? | |
| | | П | Может ли обучающийся своевременно использовать это слово? | |

Для проверки знания каждого из аспектов автором разработаны тестовые задания (см. подробно: [7: 551]).

В целом исследователи, занимающиеся проблемой освоения слова, едины в своей оценке структуры знания слов, предложенной П. Нейшнем: она является

надёжным и всеобъемлющем средством измерения глубины знания слов индивидом [6, 10, 3 и др.].

Еще одной попыткой измерить знание слова представляет исследование К. Тэна [12], в котором автор попытался использовать методику анализа ошибок для измерения знания активного словаря студентов. Ошибки, которые студенты делали в письме, автор распределил на три типа: орфографические (добавление, пропуск или замена гласной или согласной букв), морфосинтаксические (ошибки в словообразовании, употреблении временных форм, числа и др.) и семантические (неправильно употребление лексики, построение словосочетаний и фраз и др.). Для подсчета частоты ошибок использовалась компьютерная программа Concord. Затем количество ошибок каждого типа переводилось в частоту 10000 слов для их сравнения друг с другом.

Анализ ошибок, вероятно, может быть эффективным подходом к проблеме измерения знания слова, однако на данный момент, как показывает анализ литературы по этой проблеме, очень немногие авторы исследовали этот вопрос. К настоящему моменту не существует единого стандарта для оценки ошибок в письменных работах студентов, что в свою очередь затрудняет сравнение различных исследований, следовательно, надёжность этой методики требует дальнейшего подтверждения.

Из рассмотренных примеров методик очевидно многообразие представлений исследователей (с позиции разных подходов) о том, что лежит за словом для носителя языка. Вполне закономерно наличие разных инструментальных средств для измерения степени освоенности слова индивидом в зависимости от принятого тем или иным автором «угла зрения» и цели исследования, что объясняет отсутствие на сегодняшний день единой общепринятой методики. Но важно помнить, что речь идет о слове как достоянии индивида, а это означает, что подходить к измерению его знания нужно с позиций специфики функционирования языкового / речевого механизма человека.

Список литературы

1. *Залевская А.А.* Слово в лексиконе человека: психолингвистическое исследование: Монография. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1990. 204 с.
2. *Медведева И.Л.* Функционирование иноязычной лексики в свете психолингвистической концепции слова // Психолингвистические проблемы функционирования слова в лексиконе человека. Тверь: Твер. гос. ун-т, 1999. С.132–174.
3. *Alizera B.E.* Measuring productive depth of vocabulary knowledge of the most frequent words. Ph.D. dissertation. The university of Western Ontario, 2017. 254 p.
4. *Dale E.* Vocabulary measurement: techniques and major findings // *Elementary English*, 1965. Vol. 42. P. 895–901.
5. *Greidanus T. & Nienhuis L.* Testing the quality of word knowledge in a second language by means of word associations: Types of distractors and types of associations // *The Modern Language Journal*. 2001. Vol. 85. P. 567–577.
6. *Milton J.* Measuring second language vocabulary acquisition. Clevedon, UK: Multilingual matters, 2009. P. v +278.

7. *Nation I. S. P.* Learning vocabulary in another language. 2nd edition. Cambridge University Press, 2013. 613 p.
8. *Paribakht T. & Wesche M.* Vocabulary enhancement activities and reading for meaning in L2 vocabulary acquisition // Second Language vocabulary acquisition: A rationale for pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press, 1993. Pp. 174–200.
9. *Read J.* The Development of a new measure of L2 vocabulary knowledge // Language Testing. 1993. Vol. 10. P. 355–371.
10. *Schmitt N.* Size and depth of vocabulary knowledge: What research shows // Language learning. P. 1-39.
11. *Schoonen R. & Verhallen M.* Knowledge of words: The testing of deep word knowledge // Pedagogische Studien. 1998. B. 75. S. 153–168.
12. *Tan X.* Study on the development of L2 learners' depth of productive vocabulary // Foreign Language Education. 28(2). P. 52–56.
13. *Yue Y. & Fan S.* Measurement of vocabulary knowledge // What is next in educational research? Sense Publishers. 2016. P. 171–182.
14. *Zhang D. & Koda K.* Assessing L2 vocabulary depth with word associates format tests: issues, findings, and suggestions // Pacific Journal of second and foreign language education. 2017. 2(1). P. 1–30.

WORD KNOWLEDGE SCORING METHODS: EXPERIENCE OF FOREIGN RESEARCHERS

I.V. Dyakova, E.A. Zaitseva

Tver State University, Tver

The quality of word knowledge and the assessment of it is a growing field of interest nowadays. The article presents a review of the tools developed by foreign researchers to measure the level of mastery of a word by an individual. The advantages and disadvantages of the proposed techniques are considered.

Ключевые слова: word knowledge, word acquisition, degrees of mastery of the word, methods of assessing vocabulary knowledge

Об авторах:

ДЬЯКОВА Ирина Викторовна – аспирант кафедры теории языка, перевода и французской филологии Тверского государственного университета, e-mail: 11ira11@mail.ru

ЗАЙЦЕВА Елена Анатольевна – кандидат филологических наук, доцент кафедры герменевтической лингводидактики и английской филологии Тверского государственного университета, e-mail: e_zaitseva@mail.ru

СЛОЖНОСТИ ПОНИМАНИЯ ПОНЯТИЯ «ЭЛЕКТРОННЫЕ ДЕНЬГИ» В ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ И НЕПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ

К.А. Корниенко

Московский государственный лингвистический университет, Москва

В данной статье описаны сложности и динамика понимания носителями русского языка понятия «электронные деньги». Исследуются трактовки понятия, предложенные специалистами в области финансов, а также его восприятие в непрофессиональной коммуникации на основе данных опросов. Представляется возможным утверждать, что основным препятствием четкого определения содержания понятия «электронные деньги» выступает появление новых сопряженных понятий.

Ключевые слова: деньги, непрофессиональная коммуникация, профессиональная коммуникация, термин, финансовая сфера, электронные деньги

В современном мире электронные деньги играют одну из важнейших ролей в торгово-денежных отношениях, обеспечивая почти мгновенное проведение финансовых операций по всему миру без использования физических денег. Специалисты прогнозируют вытеснение наличных форм денег электронными в обозримом будущем [4]. В противовес наличным, электронные деньги имеют значительные преимущества: они обладают высокой портативностью, их выпуск обходится дешевле, они не требуют пересчёта, являются гарантом прозрачности налогообложения граждан, идеально сохраняются с течением времени, а также обладают большей безопасностью. Однако, среди недостатков электронных денег выделяют отсутствие устоявшегося правового регулирования, частичное отсутствие специальных форм их хранения и обращения, уязвимость технологической защиты и ряд других факторов [16].

Одним из центральных явлений человеческой коммуникации является «понятие», трактуемое как

... мысль, отражающая в обобщённой форме предметы и явления действительности посредством фиксации их свойств и отношений; последние (свойства и отношения) выступают в понятии как общие и специфические признаки, соотнесённые с классами предметов и явлений [11: 384].

Приведенная трактовка будет неполной, если не учесть, что понятие рассматривается в системе логических отношений и форм, которые исследуются как в языкознании, так и в логике. Система понятий выступает частью лексикона человека, который, по словам А.А. Залевской, является «функциональной динамической системой» [5: 275],

... средством доступа к единой информационной базе индивида, в которой слиты продукты переработки перцептивного, когнитивного и эмоционально-оценочного опыта (вербального и невербального), полученного в процессах познания и общения по закономерностям психической деятельности и под контролем принятых в социуме норм и оценок [5: 275].

Таким образом, на понимание носителями русского языка данного понятия

могут влиять такие факторы, как индивидуальный опыт и принятые в обществе нормы восприятия понятия. Следует согласиться с утверждением А.А. Залевской о том, что смысловое восприятие – это

... единый процесс взаимодействия восприятия и понимания с опорой на многогранный чувственный и рациональный, индивидуальный и социальный предшествующий опыт реципиента текста [6: 7].

По данным исследования И.П. Кривко, понятие «деньги» характеризуется неполным, размытым пониманием. Такая размытость подтверждается большим количеством единичных ассоциаций (50%) с данной лексемой [9]. Это объясняется тем, что деньги неразрывно связаны с деятельностью человека, данное понятие может быть задействовано в разных коммуникативных ситуациях и порождать уникальный опыт его использования. Соответственно, восприятие понятия «деньги» может варьироваться как в синхронии, так и в диахронии.

С поступательным развитием современных международных торговых отношений формат денег как платёжного средства совершенствовался, появилось понятие «электронные деньги», которое имеет более сложную природу. Во-первых, это понятие относительно новое и может применяться к широкому спектру платёжных инструментов, основанных на инновационных технических решениях, из-за чего отсутствует единое определение электронных денег [16].

Во-вторых, электронные деньги следует рассматривать не только как понятие (согласно трактовке, приведённой выше), но и как термин. Так, согласно В.В. Татаринovu, термин – это

... слово или словосочетание, служащее для обозначения понятия или специального явления в профессиональной области знания или человеческой деятельности и являющееся основным объектом изучения в терминоведении [18: 221].

Термин «электронные деньги» в финансовой сфере обладает семантической определённостью, но это не значит, что за ним закреплён определённый понятийный объём как в профессиональной коммуникации, так и в разговорно-обиходной речи. Как следует из приведенных ниже опросов, семантическая определённость термина заключается в «постоянном уточнении объёма понятия и его содержания» [18: 168–171], которые, в случае с термином «электронные деньги», вызваны постоянным усложнением платёжных средств, позволяющих совершать денежные переводы и онлайн-покупки, появлением новых платёжных способов, расширением объёма данного понятия в разных странах в зависимости от существующей финансовой системы, а также уровнем интегрированности электронных платёжных систем в торговые отношения и уровнем осведомлённости об их функциях участников рынка.

В-третьих, несмотря на то, что изначально понятие «электронные деньги» возникло в англоязычной среде, а затем было заимствовано в русский язык, понятийная наполненность исследуемого термина в русском языке может отличаться от семантики его английского эквивалента. Согласно В.В. Касьянову, большая часть финансовых терминов английского и русского языков

имеет семантические несоответствия, которые объясняются как лингвистическими, так и экстралингвистическими факторами [8]. Более того, в зависимости от сферы применения, рассматриваемое понятие может находиться на неодинаковой понятийной дистанции по отношению к другому, похожему понятию. В частности, термины «финансовый» и «фискальный» в разных отраслевых узусах будут соотноситься по-разному: так, например, в сфере правовой доктрины термин «финансовое право» включает в себя бюджетное, отчасти валютное и налоговое право, где термин «фискальный» синонимичен «налоговому», а в законодательной сфере термин «фискальный» не входит в объем понятия «финансовый» [3]. Таким образом, семантические особенности понятия «электронные деньги» также варьируются в зависимости от сферы применения, что усложняет понимание термина носителями русского языка. В этой связи справедливо мнение С.В. Власенко о том, что механизм восприятия включает в себя

... всё, что составляет общие принципы и механизмы моделирования мышления человека, его внутренние ментальные структуры, влияющие на организацию памяти и представление опыта и знаний в структуре памяти, а также языковые формы и формат фиксации опыта [2: 52].

Согласно результатам недавнего социологического исследования ЦБ РФ об отношении населения к различным средствам платежа, всего 13% не совершают безналичных расчётов, а опрошенные, пользующиеся безналичными платежами, отмечают их удобство и скорость выполнения денежного перевода. Однако, по мнению респондентов, именно наличные платежи позволяют лучше контролировать расходы. Результаты исследования показывают, что электронные деньги глубоко внедрились в денежные отношения среди населения, однако равное количество респондентов отмечает, что для комфортной оплаты им необходимы как наличные, так и безналичные средства [13]. Если сравнить результаты социологических исследований ЦБ РФ за период 2019–2021 гг., можно наблюдать значительный рост доли населения, пользующейся безналичными средствами платежа. Если в 2019 г. их доля составляла 68%, то в 2020 г. – 74%, а в 2021 г. 82% граждан владели одной банковской картой, а 45% имели более одной карты [13; 14; 15]. Таким образом, тенденция использования электронных денег среди населения растёт. Однако, несмотря на их распространение, необходимость описания понятия до сих пор актуальна.

Электронные деньги исследуются, в первую очередь, специалистами финансовой области. В финансовой сфере понятие «электронные деньги» имеет относительно строгие рамки понимания, расширение или сужение которых обусловлено непосредственным развитием электронной платёжной системы и ее элементов. Согласно одной из трактовок термина, электронные деньги –

денежное значение, хранимое или используемое с помощью электронного оборудования и программных продуктов [19].

Так, О.С. Мочалина в своем исследовании по развитию электронного денежного обращения в России изучает несколько попыток трактовать понятие

«электронные деньги», в связи с чем предлагает рассматривать данное понятие в широком контексте, включив в него три основные группы электронных платёжных средств: электронные трансферты; расчёты пластиковыми картами; электронные деньги (в узком смысле) [12]. Становится очевидным, что понимание содержания понятия «электронные деньги» связано с необходимостью наличия у реципиентов как участников коммуникации большого объема фоновых знаний, а также специальных знаний в области финансов и банковского дела.

Исследователи психолингвистических особенностей восприятия и понимания разводят знания на фоновые и специальные. С.В. Власенко относит к фоновым знаниям

... совокупность имеющихся... стереотипных или индивидуальных представлений, ценностных установок, верований и т.п., задействованных при его активном восприятии, понимании и распредмечивании [2: 18],

в то время как специальные знания, по ее утверждению, охватывают «знания в определённой предметной области, учебной или научной дисциплине и (или) области профессиональной деятельности» [цит. раб.: 65] и представляют собой

... отличающуюся многогранностью и большой детализацией систему представлений о понятийно-категориальном аппарате, истории, современном состоянии и перспективах развития какой-либо предметной отрасли, как правило, являющейся результатом многолетнего и успешного опыта работы в ней [там же].

Аналогичный вывод о необходимости наличия знаний для понимания понятий можно сделать и на основании работы И.К. Идрышевой, которая в рамках исследования профессионального понимания делает вывод о том, что электронные деньги стоит понимать как безличные денежные средства, а также отмечается, что главным признаком электронных денег следует выделять тот факт, что они являются «единицами стоимости», то есть предварительно оплачены их владельцем [7]. Это значительно сужает понятие, фиксируя его значение в языке, тем самым предавая ему большую терминологичность, то есть «способность и предназначенность обозначать специальные понятия и быть членом определенной системы» [18: 267].

В профессиональной коммуникации отношение к восприятию понятия также менялось на протяжении нескольких лет. Опрос, проведённый среди пользователей информационно-правовым порталом «Гарант.ру», показал, что по состоянию на 2014 г. всего 40% респондентов предпочли электронные деньги бумажным, а 22% отметили, что опасаются мошенничества при использовании электронных средств платежа [1]. Кроме того, согласно результатам опроса, те, кто активно пользуется электронными деньгами, отметили, что таким способом не всегда можно совершить оплату, а также указали на незащищённость этого способа оплаты от мошенников. Результаты, полученные в ходе опроса, позволяют предположить, что на 2014 г. осведомлённость населения в функциях и характеристиках электронных денег была на низком уровне, а сам инструмент казался респондентам, пользующимся электронными деньгами, ненадёжным и

требующим усовершенствования. Однако, авторы исследования отмечают рост доли населения, пользующейся электронными деньгами, объясняя это развитием законодательства в данной области.

В разговорно-обиходной речи, согласно опросу, проведённому Региональным общественным центром интернет-технологий (РОЦИТ) в 2016 г., среди опрошенных респондентов 63% уверены в том, что они знают, что такое электронные платежи, но только 1% из них ответил правильно на конкретизирующий вопрос, отметив, что это оплата любым способом без использования физических денег, то есть все безналичные платежи [17]. Большинство респондентов относили к категории электронных платежей электронные кошельки, банковские карты и интернет-банкинг (от 17% до 22%). Среди плюсов использования электронных денег отмечается простота, скорость совершения оплаты и возможность не носить наличные деньги с собой. Также респонденты отметили, что причина, по которой их знакомые не пользуются электронными деньгами, заключается как в недостаточном понимании работы системы электронных платежей (27%), так и в недоверии к такому методу платежа (19%). Авторы исследования считают необходимым повышать уровень безопасности при использовании электронных денег.

В исследовательском проекте НИУ ВШЭ под руководством О.Е. Кузиной «Мониторинг финансового поведения и доверия населения финансовым институтам» отмечается, что многие россияне не доверяют финансовому рынку и зачастую не нуждаются в безналичной оплате товаров и услуг, поэтому отказываются использовать новые методы денежного расчёта, а некоторые держатели банковских карт используют их только как способ получения наличных [10]. Автор также отмечает, что финансовое поведение населения основывается как на объективных факторах, как уровень инфляции, уровень денежных доходов и др., так и на субъективных, к которым, среди прочих, относит уровень доверия к финансовым институтам. Однако, меры по повышению финансовой грамотности населения предлагается предпринимать с особой осторожностью, так как существует риск роста самоуверенности потребителей, а не их финансовой компетентности.

Данные указанного проекта были проанализированы Н.В. Халиной [20]. Автор отмечает, что главной отличительной чертой электронных денег для респондентов выступает двоякая виртуальность – отсутствие физического носителя и места проведения денежной операции. Кроме того, использование электронных денег для совершения оплаты может быть ограничено отсутствием интернет-подключения или возможности произвести оплату картой. Основываясь на выделенных респондентами критериях отличия электронных денег от физических – удобство и безопасность, – автор отмечает, что данные характеристики могут быть присущи и физическим деньгам, а удобство и безопасность типов денег связаны с конкретной ситуацией. В статье также указывается, что использование наличных средств платежа в противовес безналичным может быть связано не с плохим пониманием русскоязычными коммуникантами функций электронных денег, а с отсутствием подобных

денежных практик в силу их привычки пользоваться наличными деньгами, а также поднимается вопрос о влиянии доступности электронных денег на социально-экономическое положение участников денежных отношений. Однако, как отмечено выше, внедрение альтернативных способов оплаты товаров и услуг в повседневность значительно повышает темпы распространения электронных денег. Таким образом, широкое распространение электронных денег, упрощение их использования и повышение финансовой грамотности приводит к лучшему пониманию электронных денег в разговорно-обиходной речи.

В заключение следует отметить, что для понимания понятия необходимы как фоновые знания, так и специальные. Однако, на данный момент сложность понимания «электронных денег» нельзя ограничить их недостаточным внедрением в денежные отношения и невысоким уровнем финансовой грамотности пользователей банковских услуг. Целесообразно также отметить трудности определения электронных денег, которые появляются с возникновением новых сопряжённых понятий. Выявление таких понятий, а также анализ содержания и объема их понятий на разных уровнях коммуникации подлежат дальнейшему исследованию.

Список литературы

1. 40% респондентов предпочитают электронные деньги бумажным // Информационно-правовой портал «ГАРАНТ.РУ». URL: <https://www.garant.ru/ia/research/522164/> (дата обращения: 24.10.2022).
2. *Власенко С.В.* Договорное право: практика профессионального перевода в языковой паре английский русский [Vlasenko S.V. Contract Law: Professional Translation Practices in the English–Russian Language Pair]. М.: Волтерс Клувер, 2006. 320 с.
3. *Власенко С.В., Воронков Н.С.* Конгруэнтность юридических понятий и отраслевой узус как проблемы правовой лингвистики // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Филология. 2015. № 2. С. 12–24.
4. *Голова Е.Е., Гапон М.Н.* Электронные деньги как элемент платёжной системы в России // Фундаментальные исследования. 2020. № 11. С. 64–69.
5. *Залевская А.А.* Введение в психолингвистику: учебник. 2 изд., испр. и доп. М.: Российский государственный гуманитарный университет, 2007. 560 с.
6. *Залевская А.А.* Понимание текста: психолингвистический подход. Калинин: КГУ, 1988. 95 с.
7. *Идрышева С.К.* Электронные платежи и электронные деньги: правовые основы и отдельные коллизии в правовом понимании терминов // Журнал зарубежного законодательства и сравнительного правоведения. 2021. №1. С. 68–84.
8. *Касьянов В.В.* Сопоставительный анализ современной терминологии финансовой деятельности в английском и русском языках; МГЛУ. М., 2001.
9. *Кривко И.П.* Ментальный лексикон индивида как самоорганизующаяся система (на примере синонимической аттракции) // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. 2010. №1 (13). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/mentalnyy-leksikon-individa-kak-samoorganizuyuschayasya-sistema-na-primere-sinonimicheskoy-attraktsii> (дата обращения: 20.10.2022).
10. *Кузина О.Е.* «Мониторинг финансового поведения и доверия населения финансовым институтам» – исследовательский проект, электронный журнал // Экономическая социология. Т. 13. № 1. Январь 2012. С. 98–104.
11. Лингвистический энциклопедический словарь; под ред. *В.Н. Ярцевой*. М.: Сов. энцикл.,

1990, 688 с.

12. Мочалина О.С., Одринская О.В. История развития электронного денежного обращения в России // Science Time. 2016. №4 (28). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/istoriya-razvitiya-elektronnogo-denezhnogo-obrascheniya-v-rossii> (дата обращения: 20.10.2022).
13. Отношение населения Российской Федерации к различным средствам платежа: социологическое исследование ЦБ РФ, 2021 г. URL: https://www.cbr.ru/Collection/Collection/File/42128/results_2021.pdf (дата обращения: 24.10.2022).
14. Отношение населения Российской Федерации к различным средствам платежа – социологическое исследование ЦБ РФ, 2020 г. URL: https://www.cbr.ru/Collection/Collection/File/35422/results_2020.pdf (дата обращения: 24.10.2022).
15. Отношение населения Российской Федерации к различным средствам платежа – социологическое исследование ЦБ РФ, 2019 г. URL: https://www.cbr.ru/Collection/Collection/File/35420/results_2019.pdf (дата обращения: 24.10.2022).
16. Парасоцкая Н.Н., Архипова М.А. Электронные деньги: проблемы и перспективы // Бухгалтерский учет в бюджетных и некоммерческих организациях. 2014. №14. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnye-dengi-problemy-i-perspektivy> (дата обращения: 26.10.2022)
17. РОЦИТ провел собственное исследование об использовании электронных денег // Интернет-портал РОЦИТ. URL: <https://rocit.ru/news/electromoney> (дата обращения: 24.10.2022).
18. Татаринов В.А. Общее терминоведение: энциклопедический словарь. М.: Московский Лицей, 2006. 526 с.
19. Толковый словарь по информационному обществу и новой экономике. М. 2007. URL: http://information_society.academic.ru (дата обращения: 20.10.2022).
20. Халина Н.В. Электронные деньги в России: восприятие населением современных способов платежей // Мониторинг. 2013. №2 (114). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/elektronnye-dengi-v-rossii-vozpriyatie-naseleniem-sovremennyh-sposobov-platzhey> (дата обращения: 24.10.2022).

CHALLENGES IN UNDERSTANDING THE CONCEPT OF ELECTRONIC MONEY IN PROFESSIONAL AND NONPROFESSIONAL COMMUNICATION

К.А. Kornienko

Moscow State Linguistic University, Moscow

The article describes difficulties and dynamics in understanding the concept of electronic money among Russian speakers by examining its interpretations by financial experts and in nonprofessional communication based on survey data. Emerging related concepts are seen as the main barrier to a clear understanding of the concept analysed.

Keywords: *electronic money, financial field, money, nonprofessional communication, professional communication, term*

Об авторе:

КОРНИЕНКО Ксения Алексеевна – преподаватель кафедры английского языка как второго иностранного переводческого факультета ФГБОУ ВО МГЛУ; аспирант 1 курса ФГБОУ ВО МГЛУ; e-mail: kseniajung@gmail.com

ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РЕЧЕЖАНРОВОГО ИМЕНИ *КОНСТИТУЦИЯ РФ*

А.А. Лебедева

Тверской государственной университет, Тверь

Обсуждаются результаты исследования речежанрового имени *КОНСТИТУЦИЯ РФ*: формулируется гипотеза, описывается ход, этапы эксперимента, характеризуются группы испытуемых; обобщаются и сопоставляются результаты компонентного анализа и экспериментальные данные; интерпретируются результаты психолингвистических экспериментов (свободного ассоциативного эксперимента; направленного ассоциативного эксперимента; эксперимента, проведённого методом свободных дефиниций).

Ключевые слова: *речевой жанр, речежанровое имя, Конституция РФ, законодательный дискурс, юридический дискурс, эксперимент*

Исследование речежанрового имени, которое является одним из способов идентификации речевого жанра, признаётся продуктивным направлением современного жанроведения. Анализ номинаций жанров и их компонентов через призму языковой системности отражает их место в соответствующей языковой картине мира [1: 162]. Номинация речевого жанра, с одной стороны, выполняет функцию стабилизации речевого жанра как единицы структурирования дискурса, с другой стороны, сама по себе является единицей языка, которая может быть подвергнута изучению с привлечением различных методов как собственно лингвистических, так и психолингвистических. Такое направление исследования открывает широкие перспективы в плоскости жанроведческой проблематики, поскольку даёт ответ на вопрос, что стоит за речежанровым именем в сознании носителей языка.

На первом этапе мы обратимся к лексикографическим источникам, а на втором – к данным ассоциативного эксперимента, который проливает свет на «значение слова как достояние пользующегося им человека» [3: 161].

Согласно Большому энциклопедическому словарю, Конституция (от лат. *constitutio* – устройство) – «основной закон государства, определяющий его общественное и государственное устройство, порядок и принципы образования представительных органов власти, избирательную систему, основные права и обязанности граждан. Конституция – основа всего текущего законодательства» [2].

В Толковом словаре С.И. Ожегова Конституция определяется как:

«1. Основной закон государства, определяющий основы общественного и государственного строя, систему государственных органов, права и обязанности граждан. *Конституция России*.

2. Строение, структура (спец.). *Конституция организма*» [4].

В качестве юридического термина в Юридической энциклопедии Конституция (лат. *constitutio* – установление, устройство) представляет собой

«основной закон государства, выражающий в сжато-концентрированной форме волю господствующего класса или (теоретически) всего общества и закрепляющий основы общественного и государственного строя, права и свободы человека и гражданина <...>» [6].

Проведя на первом этапе исследования компонентный анализ указанных дефиниций, можем определить следующие архисемы: 'основной закон', 'закрепляет основы общественного строя', 'закрепляет основы государственного строя', 'закрепляет права и обязанности', 'выражает волю государства', 'выражает волю народа'.

На втором этапе с целью выявления ассоциативного потенциала стимула *КОНСТИТУЦИЯ* были использованы антропометрические методы исследования: 1) свободный ассоциативный эксперимент, где Испытуемым (здесь и далее – Ии.) предлагалось привести первую ассоциацию к стимулу *КОНСТИТУЦИЯ*; 2) направленный ассоциативный эксперимент, где Ии. должны были назвать 2–3 существительных и 2–3 прилагательных к указанному стимулу; 3) а также метод незаконченных предложений (метод субъективных дефиниций), где от Ии. требовалось представить дефиницию понятия «Конституция». В качестве Ии. были привлечены 57 человек, каждый из которых прошёл все три этапа исследования. Ии. составляли несколько возрастных групп: 1) 12–17 лет; 2) 18–24 года; 3) 25–29 лет; 4) 30–39 лет; 5) 40–49 лет; 6) 50–59 лет; 7) 60 лет и более.

В эксперименте принимали участие Ии. с различными уровнями образования: 1) среднее / среднее профессиональное (неоконченное) образование; 2) среднее / среднее профессиональное (оконченное) образование; 3) специалитет (неоконченное); 4) специалитет (оконченное); 5) бакалавриат (неоконченное); 6) бакалавриат (оконченное); 7) магистратура (неоконченное); 8) магистратура (оконченное); 9) аспирантура (неоконченное); 10) учёная степень (кандидат наук, доктор наук).

По нашему мнению, представленные группы Ии. позволяют свидетельствовать о валидности проведённых психолингвистических экспериментов: состав и количество Ии. соответствовали требованиям к организации экспериментов подобного рода.

Перед проведением исследования мы сформулировали общую рабочую гипотезу, включающую в себя рабочие гипотезы для отдельных этапов психолингвистических экспериментов:

1) понятие *КОНСТИТУЦИЯ* обладает двойственной (бинарной) природой, включающей в себя представления как о *ГОСУДАРСТВЕ*, так и о *ГРАЖДАНИНЕ*, что гипотетически должно подтвердить наше предположение об аутодиалогичной природе РЖ *Конституция РФ*;

2) представленные ассоциаты будут обладать различной оценочностью (негативной, нейтральной и позитивной);

3) полученные ассоциаты будут соотноситься с архисемами, представленными по итогам выборки дефиниций из лексикографических источников;

4) субъективные дефиниции, полученные от Ии., в основном будут представлять собой логические определения, которые также предположительно будут связаны с архисемами из указанных выше дефиниций.

Этап 1. Свободный ассоциативный эксперимент

Задание для Ии.: *Напишите первое слово, которое придёт Вам в голову в связи с понятием «КОНСТИТУЦИЯ».*

Гипотеза: Слово-стимул *КОНСТИТУЦИЯ* обладает двойственной, бинарной природой, объединяющей представления как о *ГРАЖДАНИНЕ*, так и о *ГОСУДАРСТВЕ*.

Полученные ассоциаты (56 ед.) можно условно разделить на несколько тематических групп:

1) Конституция как документ и закон (что такое Конституция?): *главный закон в стране (1); главный закон страны (1); группа правил (1); документ государства (1); закон (законы) (21); книга (1); основной закон (1); основной закон РФ (1); свод правил (1);*

2) социально-ценностные атрибуты Конституции (что делает Конституцию Конституцией? В чём её сущность? С какими социальными институтами она связана?): *власть (1); гарант (1); государство (2); права (3); права человека (2); правила (2); право (1); Путин (1); Родина (1); свобода и справедливость (1); страна (2); тело (1);*

3) характеристики (чаще оценочные) Конституции (какой является (по мнению Ии.) / должна быть Конституция? Какие абстрактные понятия связаны с Конституцией?): *изменяемая (1); ложь (1); не работает (3); переобувание (1); проституция (1); свобода и справедливость (1); смерть (1); стабильность (1).*

По наиболее частотным ассоциатам мы можем заключить, что Конституция представляет собой закон (основной закон) РФ, закрепляющий права и обязанности гражданина. Тем не менее, по заключениям некоторых Ии., Конституция «не работает», о чём могут свидетельствовать ассоциаты *ложь, переобувание, проституция* и др.

Этап 2. Направленный ассоциативный эксперимент

Задание 1 для Ии.: *Укажите 2–3 существительных, ассоциирующихся у Вас с понятием «КОНСТИТУЦИЯ».*

Гипотеза: Слово-стимул *КОНСТИТУЦИЯ* связывается как с тематической группой «народ», «реципиенты Конституции», так и с тематическими группами «власть», «закон».

Полученные ассоциаты (135 ед.) можно условно разделить на несколько тематических групп:

1) «народ»: *адвокат (1); гражданин (граждане) (2); декабристы (1); дом (1); народ (5); политик (1); правительство (3); президент (9); Путин (1); Родина (1); Российская Федерация (1); страна (3); судья (2); человек (5);*

2) «власть»: *власть (6); государство (7); депутат (депутаты) (2); Никита Панин (1); орудие (1); политик (1); политика (1); правительство (3); президент*

(9); президент и его амбиции (1); Путин (1); референдум (1); Российская Федерация (1); страна (3); экономика (1);

3) «закон»: документ (3); долг (1); закон (законы) (15); законодательство (1); изменения (1); книга (3); обязанность (обязанности) (4); ограничение (1); орудие (1); поправки (1); порядок (6); права (8); правило (правила) (4); право (8); правопорядок (1); раздел (1); референдум (1); свобода (1); свод (1); сила (3); соблюдение (1);

4) субъективные характеристики Конституции: бумага (1); гарант (2); гарантии (1); долг (1); дом (1); здоровье (1); знания (1); изменения (1); обязанность (обязанности) (4); ограничение (1); отмазка (1); подмена (1); порядок (6); правда (1); президент и его амбиции (1); раздел (1); Родина (1); свобода (1); сила (3); справедливость (1); тело (конституция тела) (1); туалетная бумага (1); фикция (1); цель (1).

При выделении этих тематических групп оказалось возможным трактовать некоторые ассоциаты в разных смыслах и отнести их и к одной, и к другой группе. Так, например, *правительство* может представлять собой как представителей «власти» (по своей профессиональной, должностной принадлежности), так и членов тематической группы «народ» (ввиду самой сути демократии, лежащей в основе политического режима Российской Федерации). Общие ассоциаты, которые, по нашему мнению, могут быть определены сразу в несколько тематических групп в зависимости от семантического наполнения, подтверждают идею о двойственной природе понятия *КОНСТИТУЦИЯ* и, следовательно, аутодиалогичности РЖ *Конституция РФ*. В этом и заключается амбивалентность и бинарность понятия *КОНСТИТУЦИЯ*.

Задание 2 для Ии.: Укажите 2–3 прилагательных, ассоциирующихся у Вас с понятием «*КОНСТИТУЦИЯ*».

Гипотеза: ассоциаты на стимул *КОНСТИТУЦИЯ* можно классифицировать с учётом оценочности – так, предполагается наличие ассоциатов как с положительной и нейтральной, так и с отрицательной коннотацией.

Анализ предложенных Ии. ассоциатов предполагает определение коннотаций лексем – положительной, нейтральной или отрицательной (следовательно, выявление мелиоративной, нейтральной или пейоративной (дерогативной) лексики). Количественные данные приводятся в виде индексов (индекс позитивности, индекс нейтральности, индекс негативности), который исчисляется как отношение ассоциатов, соответствующих требуемому показателю (позитивная / негативная / нейтральная оценка), к общему количеству ассоциатов (см. табл. 1).

Таблица 1. Оценочность ассоциатов-прилагательных на стимул
КОНСТИТУЦИЯ

| Ассоциаты | | |
|---|--|--|
| ПОЗИТИВНО | НЕЙТРАЛЬНО | НЕГАТИВНО |
| <i>актуальная (1); благоприятная (1); важный (1); верный (1); высший (1); гарантированная (1); главный (главное, главная) (4); защитный (1); защищающая (1); крепкая (1); необходимая (2); нужная (нужные) (2); оберегающая (1); основополагающая (3); ответственный (1); понимающий (1); правильный (правильная, правильное, правильные) (6); принципиальная (1); равноправная (1); реальная (1); регулирующая (1); справедливый (справедливая) (11); точный (1); хорошая (1); честная (3)</i> | <i>абстрактная (1); базовая (1); государственный (государственная) (5); демократическая (2); законный (законная) (3); законодательная (2); исполнительный (1); карманная (1); консервативная (1); красная (1); многогранная (1); народная (1); неизменная (1); новая (1); общая (1); обязательная (1); основной (основная) (5); письменная (1); политический (политическая) (2); постоянная (3); правовой (правовая) (4); республиканская (1); российская (2); управляющая (1); установленное (1); юридический (1)</i> | <i>бесполезная (1); большая и непонятная (1); жалкая (1); забытая (1); идеалистичная (1); изменяемая (2); исправленная (1); липовая (1); мнимая (1); ненужная (1); непостоянная (1); неработающая (1); нерабочая (1); неэффективная (1); номинальная (1); ограничивающая (1); перекроенная (1); переписанная (1); политизированная (1); противоречивая с ФЗ (1); пустая (2); строгая (3); удобная (2); фиктивная (1)</i> |
| Общее количество ассоциатов: 49 | Общее количество ассоциатов: 45 | Общее количество ассоциатов: 29 |
| Индекс позитивности: 0,40 | Индекс нейтральности: 0,36 | Индекс негативности: 0,24 |
| Всего: 123 (1) | | |

Этап 3. Субъективные дефиниции (метод незаконченных предложений).

Задание для Ии.: Закончите предложение: «Конституция – это...».

Гипотеза: Можно предположить, что Ии. предложат дефиниции, связанные с взаимодействием гражданина с государством, с защитой прав граждан, с социальной защитой человека, с надёжностью государства и уверенностью в будущем, с отношением гражданина к Родине и Отечеству с помощью ассоциаций, указанных в прошлых разделах; также потенциально использование готовых дефиниций из интернет-словарей.

Мы разделили полученные ассоциаты-дефиниции (57 ед. – в табл. 2 указана лишь часть ассоциатов) на *логические* (представляющие собой нейтральные дефиниции, схожие с дефинициями из лексикографических источников, генерализованные или, наоборот, отражающие многогранность указанных понятий) и *нелогические* (дефиниции, обладающие либо яркой положительно-коннотативной или негативно-коннотативной окраской, а также дефиниции, не совпадающие со стандартными дефинициями или противоречащие им. Так, количество логических и нелогических дефиниций

соотносится в количестве 51 : 4, ещё 2 дефиниции обозначены нами как промежуточные (Л/Н) в зависимости от их интерпретации.

Таблица 2. Примеры субъективных дефиниций слова *КОНСТИТУЦИЯ*

| РАЗДЕЛ III. Закончите предложение: «Конституция – это...» | Логическая / нелогическая дефиниция (Л / Н) | + / 0 / – |
|--|---|-----------|
| 1. <i>Верховный закон.</i> | Л | 0 |
| 2. <i>Главный закон страны. (4)</i> | Л | 0 |
| 3. <i>Государственный свод законов, а также телосложение живого организма.</i> | Л | 0 |
| 4. <i>Документ, определяющий права и обязанности государства и его граждан.</i> | Л | 0 |
| 5. <i>Документ, регулирующий права и свободы граждан.</i> | Л | 0 |
| 6. <i>Закон. (2)</i> | Л | 0 |
| 7. <i>Закон для всех граждан.</i> | Л | 0 |
| 8. <i>Законы.</i> | Л | 0 |
| 9. <i>Законы, которые должны защищать граждан, но не делают этого.</i> | Н | – |
| 10. <i>Защита прав человека, свод законов страны.</i> | Л | 0 |
| 11. <i>Инструмент влияния.</i> | Л / Н | 0 / – |
| 12. <i>Инструмент государственного урегулирования различных сфер жизни.</i> | Л | 0 |
| 13. <i>Неизменный свод правил и законов.</i> | Л | 0 |
| 14. <i>Основа политической, правовой и экономической систем государства.</i> | Л | 0 |
| 15. <i>Основная правовая часть в стране.</i> | Л | 0 |
| 16. <i>Основной документ страны, где прописаны главные законы.</i> | Л | 0 |
| 17. <i>Основной закон.</i> | Л | 0 |
| 18. <i>Основной закон государства. (8)</i> | Л | 0 |
| 19. <i>Основной закон государства, которому не могут противоречить другие.</i> | Л | 0 |
| 20. <i>Основной закон государства, особый нормативный правовой акт, имеющий высшую юридическую силу (это определение не работает, если вы в России).</i> | Л / Н | 0 / – |

Подавляющее большинство дефиниций не имеют выраженной оценочности: 1) нейтральная коннотация: 49 ед.; 2) отрицательная коннотация: 4 ед.; 3) положительная коннотация: 0 ед.; 4) промежуточная между нейтральной и отрицательной коннотацией: 2 ед.; 5) промежуточная между нейтральной и положительной коннотацией: 2 ед.

В целом результаты исследования приводят нас к следующим выводам, подтверждающим сформулированные нами рабочие гипотезы:

1) стимул *КОНСТИТУЦИЯ* вызывает ассоциаты, связанные как *ГОСУДАРСТВОМ*, так и с *ГРАЖДАНИНОМ*, что подтверждает тезис об аутодиалогичной природе РЖ *Конституция РФ*;

2) представленные ассоциаты обладают оценочностью – негативной, нейтральной и позитивной. В отношении стимула *КОНСТИТУЦИЯ* могут

отмечаться следующие экспрессивные индексы: *индекс позитивности*: 0,40; *индекс нейтральности*: 0,36; *индекс негативности*: 0,24;

3) полученные ассоциаты соотносятся с архисемами, выявленными на основе компонентного анализа дефиниций из лексикографических источников;

4) субъективные дефиниции, данные Ии., представляют собой логические определения, преимущественно содержащие словарные семы.

Таким образом, исследование речжанрового имени экспериментальными методами существенно обогащает описание речевого жанра, закреплённое в традиционных подходах, в частности в «анкете речевого жанра» Т.В. Шмелёвой [5]. Экспериментальный материал расширяет аналитическую описательную базу жанроведения и позволяет выявить те речжанровые особенности, которые связаны с представлением носителей языка о речевом жанре.

Список литературы

1. *Балашова Л.В., Дементьев В.В.* Русские речевые жанры / М.: Издательский Дом ЯСК, 2022. 832 с.
2. Большой энциклопедический словарь. URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/enc3p/> (дата обращения: 23.10.2022).
3. *Залевская А.А.* Введение в психолингвистику: Учебник. М.: РГГУ, 2007. 560 с.
4. Толковый словарь Ожегова. URL: <https://dic.academic.ru/contents.nsf/ogegova/> (дата обращения: 23.10.2022).
5. *Шмелёва Т.В.* Модель речевого жанра // *Жанры речи*. 1997. Вып. 1. С. 88–98.
6. Юридическая энциклопедия. URL: https://yuridicheskaya_encyclopedia.academic.ru/ (дата обращения: 23.10.2022).

PSYCHOLINGUISTIC STUDY OF THE SPEECH-GENRE NAME *CONSTITUTION OF THE RUSSIAN FEDERATION*

A.A. Lebedeva

Tver State University, Tver

The paper focuses on the results of studying the speech-genre name *CONSTITUTION OF THE RUSSIAN FEDERATION*. The hypothesis is formulated, the course and stages of the experiment are described and the subject groups are characterised. The results of the componential analysis and experimental data are generalised and compared. The results of the psycholinguistic experiments are interpreted (namely those of the free association experiment, targeted association experiment and free-definition experiment).

Keywords: *speech genre, speech-genre name, Constitution of the Russian Federation, legislative discourse, legal discourse, experiment*

Об авторе:

ЛЕБЕДЕВА Алина Алексеевна – ассистент кафедры теории языка, перевода и французской филологии, e-mail: alina.swan@gmail.com

УДК
81'23

ВЛИЯНИЕ СИНТАКСИЧЕСКОЙ СЛОЖНОСТИ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА НА ЕГО ПОНИМАНИЕ

А.С. Ивонина

Сургутский государственный педагогический университет, Сургут

В статье описывается возможная зависимость достижения распредмечивающего понимания иноязычного текста от синтаксической сложности текста. Экспериментально исследуется влияние синтаксической сложности текста с точки зрения удобочитаемости и интерферирующего фактора на уровень понимания текста в ситуации учебного двуязычия. Результаты эксперимента представлены в таблице.

Ключевые слова: синтаксическая сложность, понимание иноязычного текста, «распредмечивающее» понимание

Введение

Проблема понимания иноязычного текста исследуется многими лингвистами с самых разных позиций. У А.А. Залевской находим описание различных подходов к тому, что считать пониманием текста [4: 364–389]: понимание как аргументативный анализ (логико-лингвистический подход) (Л.Г. Васильев), понимание как перевод (системно-семиотический подход) (И.Э. Клюканов), понимание как построение ментальной модели текста (когнитивный подход) (Ф. Джонсон-Лэйрд, Т.А. ван Дейк, У. Кинч), понимание как посторение проекции текста (психолингвистический подход) (А.А. Залевская, Н.В. Рафикова), наконец, понимание как выявление личностного смысла (с позиции психопоэтики) (В.А. Пищальникова).

В настоящей работе мы будем рассматривать понимание текста с точки зрения герменевтического подхода, как индивидуальную интерпретацию. Общетеоретические положения филологической герменевтики и подхода к пониманию как индивидуальной интерпретации, пробуждению рефлексии, представлены в работах Г.И. Богина, где внимание уделяется типам понимания текста. Так, в хрестоматии «Типология понимания текстов» [1: 241] находим, что простейшим типом понимания является понимание смысла слов и их соединений, то есть семантизирующее понимание. Второй тип понимания называется когнитивным. Его результатом является «понимание концепции текста». Третий тип понимания определяется автором как «личностное» или «распредмечивающее» понимание, которое является высшим и формируется на основе предыдущих двух. Г.И. Богин подчёркивал, что все типы понимания свойственны человеку, но от степени развитости каждого из них зависят особенности восприятия текстов индивидом (цит. по: [6: 164]).

С.С. Чернова [10: 11] привлекает внимание к тому, что для общей теории перевода и для методики обучения иностранным языкам представляет интерес

проблема поиска и обоснования факторов, влияющих на достижение всех типов понимания иноязычного текста в ситуации учебного двуязычия. В данной работе мы сосредоточимся на таком факторе как синтаксическая конструкция иноязычного текста. Как отмечает В.Ю. Копров [5: 9], синтаксическая конструкция является не просто механическим объединением слов по правилам грамматики: она целостно отражает структуру ситуации такой, какой мы ее себе представляем. Следовательно, она отражает представления и замысел автора текста, который требуется понять.

Цель статьи: описать возможную зависимость достижения распредмечивающего понимания иноязычного текста от его синтаксической сложности.

Влиянию синтаксиса на понимание текста посвящены многочисленные исследования. Так, А.Р. Лурия в своей работе «Письмо и речь: Нейролингвистические исследования» [7: 88] утверждает, что предложения, даже самые простые, являются столь же многозначными, как и отдельные слова, что для их однозначного понимания требуется весьма сложный путь. Еще большие трудности представляет однозначное понимание более сложных предложений, которые по самому существу их синтаксической конструкции могут быть поняты неодинаково. К таким относятся грамматические конструкции, неоднократно приводившиеся Н. Хомским [9: 489], как например, частые в английском языке конструкции с номинализацией. Иллюстрацией может служить предложение *They are flying planes*, которое может быть понято либо как *They are flying (planes)* = «Они летят на самолетах», либо *They are {flying planes}* – «Это летающие самолеты». Таким образом, даже такая простая фраза, которая на самом деле имеет две разные синтаксические структуры, в результате ее декодирования может быть понята различно.

А.В. Громова [3: 7] в своей диссертации «Синтаксис как средство понимания содержательности текста при переводе» анализирует синтаксический уровень языка, который, как она утверждает, предоставляет автору очень большие возможности для выбора конструкций, способных передать нужное содержание. Синтаксис текста, в отличие от других его уровней, не определяется непосредственно содержанием, поэтому может служить прекрасным средством для передачи дополнительной информации – и смысловой, и, в особенности, эмоциональной. Автор подчеркивает, что перевод экспрессивного синтаксиса не может осуществляться механически и требует творческого подхода. Творческий подход, в свою очередь, немислим без достижения распредмечивающего, личностного уровня интерпретации текста.

Влияние структурных знаний на понимание текста изучается уже несколько десятков лет в зарубежной литературе: А. Роберт («Чтение через узнавание грамматических отношений», 1964); Дж. Бивер («Трансформационная грамматика в обучении чтению», 1968); Дж. Барниц («К пониманию синтаксиса при восприятии текста», 1975 [12]); Г. Мартохарджоно и др. («Роль синтаксиса в понимании прочитанного: исследование читателей билингвов», 2017 [11]).

Исследования синтаксической сложности текстов проводятся и современными отечественными лингвистами. Так, О.И. Виноградова, Е.А. Смирнова, А.В. Виклова, И.М. Пантелеева [2: 107–129] экспериментально исследовали синтаксическую сложность академического текста и пришли к следующим выводам. Академический текст, написанный профессиональным автором, демонстрирует черты клаузуальной и фразовой сложности. Были выявлены дисциплинарные различия в показателях сложности, например преобладание обстоятельственных придаточных предложений условия и места в экономических текстах, что можно объяснить их использованием в комментариях к различным формулам и моделям. Кроме того, используя два различных метода оценки синтаксической сложности текста: подсчёт показателей применения UDPipe парсера и использование инструментов подсчёта в AntConc, ученые установили, что тексты, написанные студентами, владеющими иностранным языком на высоком уровне, по параметрам синтаксической сложности ниже, чем тексты, написанные профессиональными авторами, носителями языка. Так авторы приходят к выводу о том, какие конструкции английского языка вызывают наибольшую сложность при понимании текста и, как следствие, не используются реципиентами при моделировании собственных высказываний на иностранном языке.

Применительно к ситуации учебного двуязычия, синтаксическую сложность текста можно оценивать с двух позиций: с точки зрения удобочитаемости, с одной стороны, и с точки зрения наличия интерферирующего фактора, с другой. Удобочитаемость оценивается в зависимости от количества слов в предложениях, длины абзацев, количества зависимых слов от главного в предложении, наличия страдательного залога. Интерферирующим фактором для носителей русского языка будут являться все синтаксические конструкции английского языка, которые отличаются от синтаксической нормы родного языка.

Материалы и методы

Для того чтобы проиллюстрировать влияние обоих факторов синтаксической сложности иноязычного текста на уровень его понимания, нами было проведено экспериментальное исследование среди подростков 15–16 лет, изучающих иностранный язык на протяжении 9 лет. Все они обучаются в одном учебном заведении по одинаковой программе. В качестве материала для проведения эксперимента был использован англоязычный рассказ из банка заданий единого государственного экзамена в объеме 1650 знаков. Выбор материала обусловлен тем, что данный текст используется в едином государственном экзамене по английскому языку для оценки уровня понимания прочитанного. Испытуемым в количестве 52 человек было дано задание письменно перевести текст на родной язык. Чтобы снять лексические трудности при переводе, которые не являлись предметом исследования, испытуемым был дан список незнакомых слов из текста с переводом, а также разрешалось пользоваться словарем.

Результаты

В результате эксперимента были получены 52 варианта перевода англоязычного рассказа на русский язык. Мы проанализировали их с точки зрения адекватности и глубины понимания.

Далее приводится таблица, в которой показаны варианты перевода предложений испытуемых. В таблице приведены предложения, оцененные нами как синтаксически сложные для понимания с точки зрения отличия от синтаксической нормы русского языка. Кроме того, синтаксическая конструкция в них осложняется обстоятельственными придаточными предложениями. Последнее предложение, помимо наличия нескольких интерферирующих факторов (притяжательный падеж, обстоятельственная условная клауза, косвенная речь), является сложным с точки зрения удобочитаемости так как состоит из 26 слов и имеет в качестве связки двух сложных предложений наречие.

Таблица. Варианты перевода (результаты эксперимента)

| Оригинальное предложение автора и его пословный перевод на русский язык | «Опредмечивание смысла» автором через синтаксическую конструкцию | Варианты перевода предложения испытуемыми (от наиболее простых к наиболее сложным) |
|--|--|--|
| <p>To make matters worse, he fell in love.</p> <p><i>Чтобы сделать дела хуже, он влюбился.</i></p> | <p>Использование автором модальной конструкции обстоятельства, вынесенной в начало предложения, тем самым связывая данное предложение со всем ранее сказанным, опредмечивает смысл «отчаянного положения» главного героя</p> | <p>Он влюбился, что заставило дела идти еще хуже. Все стало хуже, когда он влюбился. Что еще хуже, он влюбился. Дела шли все хуже, позже он влюбился. Чтобы усугубить ситуацию, он влюбился. Усугубляя свое положение, он влюбился. Он влюбился, что сделало его положение еще хуже. В довершении всех бед, его угораздило влюбиться.</p> |
| <p>When Hugh came in, he found Trevor finishing a life size picture...</p> <p><i>Когда Хью вошел, он нашел Тревора заканчивающим картину в натуральную величину...</i></p> | <p>Сложноподчиненное предложение с обстоятельственным придаточным времени осложнено использованием герундия. Тем самым опредмечивается смысл «увлеченности процессом» персонажа и создается эффект присутствия читателя.</p> | <p>Когда Хью вошел, он нашел Тревора завершающим свою картину в полный размер... Когда Хью зашел, он нашел Тревора заканчивающим большую картину... Когда Хью пришел, он нашел Тревора, который заканчивал картину в полный рост Когда Хью пришел, он увидел, что Тревор полностью заканчивает картину Когда Хью вошел, он увидел, как Тревор заканчивает свою картину</p> |

| | | |
|--|--|---|
| | | Когда Хью зашел к Тревору, он как раз заканчивал картину человека в полный рост |
| <p>Laura's father was very fond of Hugh, however, he said he could only let his daughter marry Hugh when the young man got ten thousand pounds.</p> <p><i>Лоры отец был очень увлечен Хью, однако, он сказал, что мог только позволить дочери жениться Хью, когда молодой человек получил 10 тысяч фунтов.</i></p> | <p>Сложносочиненное предложение с обстоятельственной условной клаузой, где определяющей является позиция слова «only», передающая смысл необходимости и неотъемлемости поставленного условия, что не передается при прямом переводе на русский язык.</p> | <p>Отец Лауры очень понравился Хью. Он сказал, что чтобы жениться на Лауре, он должен заработать 10000 фунтов.</p> <p>Отец Лауры был очень заинтересован в Хью. Также он говорил, что выдаст свою дочь замуж, когда этот молодой человек будет получать 10000 фунтов. Отцу Лауры нравился Хью, однако, он сказал, что позволит Хью жениться на его дочери, только тогда, когда молодой мужчина будет иметь 10000 долларов.</p> <p>Отец Лауры был увлечен Хью, но сказал, что позволит дочери выйти за него замуж, когда Хью заработает 10000 фунтов.</p> <p>Отец Лауры был заинтересован личностью Хью, но несмотря на это, он сказал, что отдаст за него свою дочь только при условии, что Хью заработает десять тысяч фунтов.</p> |

Как показал эксперимент, большинством реципиентов текст был понят на адекватном уровне, то есть испытуемые способны следовать за значениями единиц иноязычного текста и содержанием как составом частей сообщения. В данном случае мы берем за основу прагматическую адекватность, которую П.Б. Паршин (классификация переводов по типу адекватности) [8: 19] определяет как правильную передачу основной коммуникативной функции оригинала. При этом степень интерпретации событий в тексте зависит от индивидуальной картины мира каждого в отдельности реципиента, а также от идиолекта каждого участника. Об этом свидетельствует множество синтаксических и лексических вариаций (пусть и не значительных) при переводе одних и тех же предложений. При этом, суть переводимого предложения не искажена и понята адекватно.

Среди множества переводов иноязычных предложений текста, которые синтаксически отличаются от своих русскоязычных вариантов обнаруживаются единичные случаи, когда переводчику удаётся «распредметить» смысл таких предложений. Такой эффект достигается с помощью использования дополнительных выразительных средств, подборе наиболее точных эквивалентов родного языка с точки зрения не понятия, а значения, смысла переводимого содержания. В таблице такие примеры «распредмечивающего» понимания при переводе текста даны в конце каждого списка вариантов перевода. Так, для иллюстрации отчаянного положения главного героя, один из испытуемых использует слово «угораздило», а также находит максимально

приближенный к замыслу автора эквивалент фразы «to make matters worse» – *в довершении всех бед*. Герундиальная конструкция «finishing», переводится словами *как раз заканчивал*, чтобы передать темпоральность действия. Однако среди всех вариантов перевода, не нашлось ни одного, где удалось бы передать увлечённое состояние описываемого персонажа. В последнем примере есть случаи, когда испытуемому удалось передать смысл ультимативности условия с помощью дополнительных слов, которых не было в оригинальном тексте, таких, как *только в том случае, только при условии*.

Выводы

1. Как показал эксперимент, большинство испытуемых адекватно перевели сложные синтаксические конструкции. Следовательно, можно говорить об адекватности понимания иноязычного текста, исходя из принятого в настоящей работе параметра оценки адекватности. Оценивая варианты обработки предложений, отличающихся по синтаксической норме от родного языка, лишь в единичных случаях можно наблюдать достижение распредмечивающего понимания. При этом нет оснований утверждать, что другие испытуемые не поняли текст глубоко на уровне «внутреннего» перевода. Среди причин, по которым испытуемые не дали письменного варианта «распредмечивающего» перевода могут быть экономия времени, отсутствие установки на художественный / литературный перевод текста и другие.

2. Согласно данным эксперимента, мы предполагаем, что есть определенная зависимость уровня понимания текста от уровня его синтаксической сложности. Поскольку синтаксически сложные предложения имеют множество вариантов перевода, необходимо разработать критерии определения уровня понимания иноязычного текста в зависимости от инварианта перевода синтаксически сложных конструкций.

Таким образом, письменного перевода текста недостаточно для диагностики уровня понимания иноязычного текста и степени влияния синтаксических конструкций на понимание текста. Необходимо разработать методику, не только включающую перевод как показатель понимания текста, но и описывающую критерии определения степени зависимости уровня понимания иноязычного текста от синтаксической конструкции текста и способную ответить на вопрос, в какой степени синтаксическая сложность иноязычного текста влияет на достижение «распредмечивающего» понимания текста.

Список литературы

1. Богин Г.И. Типология понимания текста // *Общая психолингвистика: хрестоматия* / сост. К.Ф. Седов. М., 2004. С. 230–258.
2. Виноградова О.И., Смирнова Е.А., Виклова А.В., Пантелеева И.М. Синтаксическая сложность академического текста: корпусное исследование работ русскоязычных студентов, изучающих английский язык, в сравнении с текстами профессиональных авторов // *Вестник РГГУ. Серия «Литературоведение. Языкознание. Культурология»*. 2020. № 7. С. 107–129.

3. *Громова А.В.* Синтаксис как средство понимания содержательности текста при переводе: автореф. дис. ...канд. фил. наук. Тверь, 2019. 16 с.
4. *Залевская А.А.* Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. М.: Гнозис, 2005. 543 с.
5. *Копров В.Ю.* Функциональный синтаксис русского языка в сопоставлении с английским и венгерским. Воронеж: Издатель, 2010. 328 с. URL: http://resources/monographs/Копров_V_SemanticFunctional_Syntax_2010.pdf
6. *Левушкина О.Н.* Диагностика уровня понимания учащимися художественного текста при обучении русскому языку // Проблемы современного образования 2013. №1. С.159–180.
7. *Лурия А.Р.* Письмо и речь: Нейролингвистические исследования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. высш. учеб. заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. 352 с.
8. *Паршин А.* Теория и практика перевода: учебное пособие для студентов лингвистических факультетов ВУЗов. СПб: «Русский язык», 2000. 205 с.
9. *Хомский Н.* Синтаксические структуры = Syntactic Structures // Новое в лингвистике. М., 1962. Вып. II. С. 412–527.
10. *Чернова С.С.* Методика работы над синтаксическими конструкциями немецкого языка при чтении текстов по специальности на основе трехфазовой модели: автореф. дис. ...канд. пед. наук. Нижний Новгород, 2013. 25с.
11. *Martohardjono G., Otheguy R., Gabriele A., de Goeas-Malone M., Szupica-Pyrzanowski M., Troseth E., Rivero S., Schutzman Z.* The Role of Syntax in Reading Comprehension: A Study of Bilingual Readers // Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism / ed. James Cohen, Kara T. McAlister, Kellie Rolstad, and Jeff MacSwan, Somerville, MA: Cascadilla Press, 2005. 1522–1544.
12. *Barnitzl J.* Toward Understanding Syntax in Reading Comprehension: Review of Resources. Studies in Language Learning, Vol.1, No.1, Fall 1975. 189–206 p.

EFFECT OF SYNTACTIC COMPLEXITY OF FOREIGN LANGUAGE TEXT ON ITS COMPREHENSION

A.S. Ivonina

Surgut State Pedagogical University, Surgut

The article describes the possible dependence of achieving a «desiphering» comprehension of a foreign language text on the syntactic complexity of the text. The influence of syntactic complexity of the text in terms of readability and interference factor on the level of the text comprehension in a situation of educational bilingualism is experimentally investigated. The results of the experiment are shown in the Table.

Keywords: *syntactic complexity, foreign language text comprehension, "desiphering" comprehension*

Об авторе

ИВОНИНА Анастасия Сергеевна – аспирант кафедры Лингвистического образования и межкультурной коммуникации Сургутского государственного педагогического университета, e-mail: london-london@mail.ru

УСТАРЕВАНИЕ ПЕРЕВОДА: ФИКЦИЯ ИЛИ РЕАЛЬНОСТЬ?

Е.М. Масленникова

Тверской государственной университет, Тверь

Особенно острой в теории переводоведения второй половины XX века была дискуссия о необходимости создания новых переводов одних и тех же произведений. В статье обсуждаются факторы, обуславливающие устаревание перевода как вторичного текста.

Ключевые слова: лингвокультура, текст, перевод, устаревание перевода, понимание

Процесс устаревания перевода, автоматически предопределяющий появление новых переводов, потенциально бесконечен (ср.: [5; 6; 8; 9; 10 и др.]). На «запуск» процесса устаревания перевода влияют факторы, среди которых:

- открытость перевода внешним факторам (идеологическим и др.);
- меньшая языковая устойчивость перевода;
- изменившая эстетическая трактовка оригинала;
- изменившиеся эстетические и этические предпочтения в системе принимающей (лингво)культуры, из-за чего существующие переводы признаются неудовлетворительными;
- изменение условий функционирования текста перевода;
- поступление нового социального заказа на перевод в соответствии со сложившейся обстановкой;
- пересмотр переводческих принципов и требований к переводу и переводческой деятельности как таковой;
- появление и выдвижение новых подходов и требований к переводу и переводческой деятельности в целом.

Существует мнение [7 и др.], что переводы вынужденно будут постоянно устаревать по причине меняющихся исторических условий их существования в системе переводящего языка, а также из-за выдвигаемых новых подходов к деятельности переводчиков, появления новых требований к переводу как результату этой деятельности. Другие исследователи, наоборот, считают, что переводить одни и те же произведения нецелесообразно [2 и др.]. Поэтому на основе имеющихся переводов одного и того же текста было предложено создавать так называемый «филологический перевод» как некий конструкт, позволяющий сохранить наиболее удачные переводческие находки, а также отразить художественно-стилистические особенности и конституирующие параметры исходного текста. Филологический перевод даёт возможность воссоздавать не только целый текст, но и конструировать варианты отдельных строк, выражений и т.д. Таким образом, филологический перевод приобретает отдельные черты гипертекста, при этом каждый из рассматриваемых переводов по-разному передаёт как смысловые, так и стилистические особенности оригинала, но в то же время каждый из них обладает определённой близостью к подлиннику. Литературоведческая теория перевода отрицала идею существования потенциально неограниченного количества переводов как N–

множества интерпретаций одного текста в силу невозможности индивидуального, и, следовательно, субъективного восприятия оригинала переводчиком [4; 11 и др.]. Наличие многослойности внутри художественного текста смысловых отношений, позволяющих переводчикам «работать» с каким-либо одним смысловым «слоем», также подвергалось сомнению.

Спорным представляется утверждение А. Абуашвили [1] о необходимости канонизации только одного определённого перевода для каждого художественного текста. На наш взгляд, очень трудно обосновать чёткие, а самое главное, объективные критерии канонизации перевода. Например, роман «A Study in Scarlet» (1887) английского писателя А. Конан Дойля / Arthur Conan Doyle (1859–1930) был переведён Вл. Бернаскони под названием «Поздняя месть» (1899) с немецкого языка как языка-посредника, что, естественно, не соответствует современным требованиям работы с текстом. Некоторые переводы произведений того же автора являются сокращённым пересказом первой или второй части романа: «Пилюли смерти и жизни» (анонимный переводчик, 1908), «Из воспоминаний д-ра Ватсона» (Н.Н. Мазуренко, 1908), «Багровый след» (Н. Войтинская, 1946).

Канонизация исключительно одного перевода предполагает полное доверие вторичного читателя из системы переводящего языка к нему как к истинно верному и полному источнику информации. Конечно, читатель «верит», что он «читает» непосредственно произведения В. Шекспира или А. Дюма, а не переводческую версию как некий эрзац-оригинал, искажающий, упрощающий или расширяющий авторский текст. Следует учесть, что иногда текст перевода способен приобретать самостоятельный мифологический потенциал, как произошло, например, с книгой «Winnie the Pooh» (1926) А.А. Милна / A. Milne (1882–1956) в переводе-пересказе «Винни Пух и Все-Все-Все» (первая редакция – 1960) Б. Заходера (1918–2000), заставившего поверить русскоязычного читателя, что в голове Винни-Пуха были *опилки*: *Ты не забывай, что у меня в голове опилки и длинные слова меня только огорчают* (Б. Заходер, 1965).

При выборе только одного единственного перевода как эталонного значительную роль, наверное, будут играть личностные пристрастия критика или литературоведа. Например, если рассматривать переводы стихотворения «Ulalume» (1847) Э.А. По / Edgar Allan Poe (1809–1849) с точки зрения передачи практически непередаваемой авторской звукописи, то за каждым из них стоит собственная манера и творческое своеобразие переводчика. Приведём переводы только первой строки стихотворения: *The skies they were ashen and sober* (Edgar Allan Poe) – *Небеса были серого цвета...* (К. Бальмонт, 1899), *Небеса были хмуро бесстрастны...* (А. Курсинский, 1906), *Было небо и мрачно и серо...* (Л.И. Уманец, 1908), *Туманилось небо и стыло...* (Вас. Фёдоров, 1923), *Скорбь и пепел был цвет небосвода...* (В. Брюсов, 1924), *Небеса были грустны и серы ...* (Н. Чуковский, 1939), *Было небо сурово и серо...* (В. Бетаки, 1972), *Небеса были пепельно-пенны...* (В. Топорова, 1976).

Причину успеха деятельности С.Я. Маршака (1887–1964) как переводчика

обычно объясняют тем, что о «массовых читателях и думал Маршак, когда устранял из своих переводов и непривычные стилистические приёмы, и требующие комментария реалии», поэтому «их любят те, кто не знаком с подлинником, и порицают те, кто читал Шекспира и Блейка по-английски» [3: 163]. Если переводы С.Я. Маршака действительно имели ознакомительную направленность, то они выполнили своё предназначение для принимающей литературы, позволив массовому читателю получить представление о наследии английских поэтов. Несмотря на то, что в стилистическом плане сонеты В. Шекспира / W. Shakespeare (1564–1616) в переводе С.Я. Маршака оказались сглаженными, получив морализирующий и эпиграммный характер наряду с внесёнными в образную систему оригинала изменениями, они стали для литературных критиков образцом поэтического перевода, а для современных переводчиков – конкурентом, заставляющим переводить сонеты на русский язык снова и снова. В настоящий момент на 154 шекспировских сонета в русскоязычном пространстве приходится около 10000 (!) переводов, существующих как в традиционной «книжной» форме, так и размещаемых на многочисленных сайтах (типа «Век перевода» и т.д.).

Устаревание перевода как такового во многом также связано с изменениями в правилах и нормах принимающего языка. На русском языке серию романов о Тарзане американского писателя Э.Р. Берроуза / Edgar Rice Burroughs (1875–1950) публиковало в 1920-е годы петроградское издательство «А.Ф. Маркс». В 1991 году издательство «Советский композитор» воспользовалось дореволюционными переводами, не обратив, к сожалению, внимания на «языковой вкус» времени. В результате при переиздании перевода Э.К. Бродерсен (1880–1971) были оставлены архаичные речевые обороты (*girl's mistress* ‘хозяйка девушки’ – *барыня*, *taxicab* – *таксомотор*) и устаревшая орфография (*lady* – *лэди*, *Jack* – *Джэк*, *гуэны* и пр.), а также излишняя доместикация, из-за которой расплачивающиеся *червонцами* герои измеряют расстояния *вёрстами* и *вершками*, а не *милями* и *дюймами*.

Новый перевод художественного (чаще всего ставшего классическим) произведения появляется со сменой поколения переводчиков и / или в связи с меняющимися требованиями к переводу и к переводчику. В XIX веке допускался перевод не с языка оригинала: А. Ротчев (1830) переводил трагедию «Макбет» / «Macbeth» (1623) с немецкого языка, а И.И. Панаев (1836) – трагедию «Отелло» / «Othello» (1622) с французского языка. На современном этапе развития практики перевода подобное признаётся недопустимым.

На наш взгляд, следует говорить о невозможности существования абсолютного перевода в силу ряда причин, среди которых главными будут:

- цель переводческой деятельности (например, ознакомительная);
- существующие в ту или иную эпоху требования к переводу и переводчику, а также различия в переводческих методах и стратегиях, характерных для данной эпохи;
- изменения в условиях функционирования перевода (в том числе относительно принимающей его литературно-культурной среды);

- условия дистантного восприятия перевода вторичным читателем;
- возникающая / исчезающая дистанция между культурными полями исходного и переводящего языков.

С другой стороны, принятая вера в непогрешимость только одного перевода или одного переводчика, получающего негласно исключительное право на работу с каким-либо текстом, нередко приводит к возврату к обсуждению параметров так называемого «идеального перевода». Как правило, новый перевод раскрывает те или иные особенности оригинала (жанровые, стилистические, образные и т.д.). При этом переводчики способны добавляя собственные личностные смыслы или снимать «устаревшие» (с их точки зрения) авторские смыслы как неактуальные, что особенно ярко проявляется при столкновении диаметрально противоположных культур. Очевидной становится самооценочность каждого из переводов, получающего полное право на совместное сосуществование, становясь новой интерпретацией оригинала в новых условиях, дополняя и уточняя предыдущие переводы.

Процесс устаревания перевода напрямую связан с особенностями вхождения вторичного текста в принимающую систему языка и культуры. Одним из побочных эффектов устаревания перевода становится отсутствие интереса к нему читателя: как только текст перестаёт быть востребованным, наступает его «смерть». Данная ситуация напоминает работу «вечного двигателя»: переводы одного и того же текста образуют замкнутый, самовозобновляющийся цикл. За «жизнью» текста, т.е. за моментом наиболее частого обращения читателя к тексту, когда тот является максимально актуализируемым, наступает период снижения читательского интереса, период охлаждения, поэтому переводчик должен стать действительно посредником, «оживляющим» текст для ИНОЙ культуры. Отдельные переводы оказываются более востребованными, постепенно начиная функционировать в принимающей культуре наравне с оригинальными текстами.

Как только перевод становится принятым и освоенным вторичным читателем из системы переводящего языка, он становится неотъемлемой частью всей интертекстуальной системы, сложившейся внутри принимающей культуры, источником национально-прецедентных феноменов и социумно-прецедентных феноменов (термины В.В. Красных). О максимальной лингвокультурной адаптации текста перевода свидетельствует его переход в разряд прецедентных текстов, образующих текстовой универсум в системе переводящего языка. Став самостоятельным такой перевод успешно функционирует в сфере принимающей культуры наравне с текстами, изначально ей принадлежащими. Ярким примером «вживаемости» текста в принимающую культуру в качестве её неотъемлемой составляющей стал перевод–пересказ–переделка повести «Le avventure di Pinocchio. Storia d'un burattino» / «Приключения Пиноккио» (1883) итальянского писателя К. Коллоди / Carlo Collodi (1826–1890), выполненный А.Н. Толстым (1883–1945). Его книга «Золотой ключик, или Приключения Буратино» (1936), выдержав 256 переизданий, стала источником многочисленных прецедентных феноменов (*Страна дураков*, *Поле чудес* и т.д.). Освоенность

перевода как его интегрируемость приводит к тому, что он перестаёт осознаваться именно как перевод, постепенно утрачивая связи с прототекстом и с представленными в нём параметрами и чертами ино-культуры. Побочным эффектом интегрированности текста перевода становится: 1) устаревание одновременно с исчезновением «его» читателя; 2) утрата актуальности для читателя–современника; 3) превращение в прототекст для пародирования.

Появляющиеся новые переводы одного и того же текста ориентируются на полностью или частично изменённые социальные, политические, идеологические и т.д. параметры, принятые и разделяемые членами данного социума как носителями определённой лингвокультуры. Устаревает не только собственно текст как таковой – он перестаёт быть востребованным читателями.

Список литературы

1. Абуашвили А. Критерий объективен // Вопросы литературы. 1978. № 6. С. 83–108.
2. Ахманова О.С., Задорнова В.Я. О филологическом подходе к переводу классической поэзии // Проблемы общего и германского языкознания. М.: Изд-во МГУ, 1978. С. 48–61.
3. Гаспаров М.Л. Маршак и время // Литературная учёба. 1994. № 6. С. 153–167.
4. Джусойты Н. Мера совершенства // Вопросы литературы. 1978. № 10. С. 4–25.
5. Кирсанов Ю.А. Лингвистические проблемы перевода (методологический аспект критериев качества перевода) // Текст в языке и речевой деятельности (состав, перевод, автоматическая обработка). М.: ИЯ АН СССР, 1987. С. 74–81.
6. Левый И. Искусство перевода. М.: Прогресс, 1974. 397 с.
7. Нерлер П. Заметки о русских переводах 129-го сонета Уильяма Шекспира // Шекспировские чтения. М.: Наука, 1990. С. 215–227.
8. Попович А. Проблемы художественного перевода. М.: Высш. шк., 1980. 199 с.
9. Радчук В.Д. Теория и критика перевода сегодня // Теория и практика перевода. Вып. 7. Киев: Вища школа, 1982. С. 3–14.
10. Хохел Б. Время и пространство в переводе // Поэтика перевода. М.: Радуга, 1988. С. 152–171.
11. Храпченко М.Б. Художественное творчество, действительность, человек. М.: Сов. писатель, 1982. 416 с.

ARE REALLY TRANSLATIONS GETTING OBSOLETE AND OUTDATED?

E.M. Maslennikova

Tver State University, Tver

Throughout the 20th century researchers were discussing the need to create new translations of the same texts again and again. The article discusses the factors that make secondary text-induced obsolete and outdated.

Ключевые слова: *culture, text, translation, translation obsolescence, understanding*

Об авторе:

МАСЛЕННИКОВА Евгения Михайловна – кандидат филологических наук, доцент кафедры герменевтической лингводидактики и английской филологии Тверского государственного университета, e-mail: e-maslennikova@inbox.ru

ПРОБЛЕМЫ ЛИНГВОДИДАКТИКИ

УДК

811.111-26

ОЦЕНОЧНАЯ СОСТАВЛЯЮЩАЯ В СТРУКТУРЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ УЧИТЕЛЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

И.А. Баклушина

Тверской государственной университет, Тверь

В статье обсуждается понятие профессиональной идентичности учителя/преподавателя иностранного языка. Акцентируется мысль о том, что профессиональная идентичность может рассматриваться как частный аспект проблемы идентичности. Обозначены разные подходы к описанию феномена идентичности в научной литературе. Особенности профессиональной идентичности учителя/преподавателя иностранного языка связываются со спецификой преподаваемой дисциплины и личностными качествами педагога. Специальное внимание уделяется рассмотрению оценочной составляющей в структуре профессиональной идентичности учителя иностранного языка. Предлагается программа изучения этой составляющей с помощью экспериментальной методики приписывания качеств с последующей интерпретацией полученных данных в русле психолингвистического подхода.

***Ключевые слова:** профессиональная идентичность педагога, профессиональное самосознание, самореализация, образ «Я»-профессионала, структура профессиональной идентичности учителя иностранного языка, успешность/неуспешность педагогической деятельности, оценочная составляющая идентичности педагога.*

Педагог как субъект образовательного процесса является личностью, чья профессиональная идентичность считается центральной проблемой его профессионального становления, профессиональной самореализации и эффективности его педагогической деятельности. Профессиональная идентичность педагога может рассматриваться как частный аспект проблемы идентичности.

Слово «идентичность» происходит от латинского *idem* – тот же самый. Термин содержит в себе два значения: «узнавание» и «отождествление» [12: 13]. Можно сказать, что в самом общем виде идентичность подразумевает чувство самотождественности, сопричастности миру и другим людям. То есть, человек становится «вполне человеком», когда осознает свою идентичность.

Идентичность есть психический компонент самосознания, формирующийся и существующий в мире человека. Мы знаем, кто мы, осознаем свою идентичность в мире людей, профессий, наций [15].

Отечественные и зарубежные исследователи заявляют о необходимости изучения понятийного содержания и сущностных характеристик категории идентичности. Феномен идентичности рассматривается в русле психологического, социологического, педагогического, этнокультурологического, лингвистического и философского подходов [19: 217].

Так, идентичность, с точки зрения психосоциального подхода Э. Эриксона, является своего рода эпицентром жизненного цикла каждого человека. Согласно концепции Э. Эриксона, идентичность описывается в нескольких аспектах. Во-первых, это индивидуальность – осознанное ощущение собственной уникальности собственного отдельного существования. Во-вторых, это тождественность и целостность – ощущение внутренней тождественности, непрерывности между тем, чем человек был в прошлом и чем обещает стать в будущем. В-третьих, это единство и синтез – ощущение внутренней гармонии и единства, синтез образов себя и детских идентификаций в осмысленное целое, которое рождает ощущение гармонии [17].

Э. Эриксон рассматривает идентичность как результат переживания и осознания своей принадлежности к определённой социальной группе посредством противопоставления существованию других групп. В рамках его теоретического подхода вводится понятие социальной идентичности. Профессия, социоэкономический статус, пол, раса, образовательный уровень и т.д. – это основные составляющие идентичности в социологическом плане. То есть, идентичность понимается как результат работы индивидуальных и социальных процессов. С одной стороны, идентичность как выражение внутренних процессов, «нечто» существующее внутри индивида, часть «персоны». С другой, по мнению О.Н. Павловой, «общественные системы, контекст – это то, что может накладывать отпечаток на индивида» [9: 107]. Что касается профессиональной идентичности, то ее становление всегда происходит в контексте практической деятельности, связанной с реализацией выбранных профессиональных целей.

В научной литературе феномен профессиональной идентичности рассматривается в различных аспектах: как взаимосвязь статусно-ролевых отношений и особенностей использования профессиональных терминов [8: 69], как результат процесса социализации, в ходе которой личность осваивает ряд прагматингвистических компетенций [14: 150], как способность «проходить лингвистическую аккультурацию» и, как следствие, отождествлять себя поочередно или одновременно с различными социальными и профессиональными сообществами [18]. Профессиональная идентичность определяется как

...осознанная индивидом его принадлежность к профессиональному сообществу по уровню образования, профессиональным компетенциям и профессиональной культуре, а также по его включённости в профессиональную группу, которая отождествляет данного индивида как «своего» [10]

и может рассматриваться как результат профессиональной социализации и процесса становления в человеке образа его «Я» как профессионала.

Как психолого-педагогическая проблема профессиональная идентичность рассматривается в исследованиях Л.Б. Шнейдер в терминах категории профессионального самосознания, что подразумевает единство человека и его дела, профессиональное мастерство, которое порождается профессиональным опытом и профессиональным общением [15]. Профессиональная идентичность, по мнению автора, «отражает характеристику себя, выбирающего и реализующего способ

профессионального взаимодействия с окружающим миром и обретение смысла самоуважения через выполнение этой деятельности (хочу, могу, делаю – и это Я)» [16].

Обзор научной литературы обнаружил активное обсуждение вопросов конструирования профессиональной идентичности школьных учителей, таких как: структура профессиональной идентичности и характеристики ее компонентов; типологические особенности профессиональной идентичности учителей; динамика профессиональной идентичности в процессе накопления педагогического опыта; специфика профессионального самосознания молодых учителей, факторы формирования профессионального самосознания педагогов, в том числе её оценочной составляющей и др.

Оценочный компонент профидентичности учителя иностранного языка тесно связан с понятием успешности/неуспешности в профессии. Внутренняя самооценка учителя иностранного языка важна для нахождения своего места на шкале профессиональной успешности, а осознание собственной позиции в профессиональной среде позволяет говорить о профессиональной идентичности. Конкретизация такой позиции описывается у И.А. Зимней, которая считает, что объектом осознания учителя в плане его психологической профессионально-педагогической подготовки должны быть,

... во-первых, профессиональные знания и качества, посредством которых реализуется успешное педагогическое сотрудничество с учениками; во-вторых, личностные качества учителя как субъекта педагогической деятельности; в-третьих, его собственное восприятие себя как взрослого человека, хорошо понимающего и любящего ребенка [6: 40].

Успешность/неуспешность педагогической деятельности преподавателя зависит от того, как он воспринимается окружающими, насколько его действия адекватны ситуации, насколько он психологически компетентен. От этого зависит и эффективность учебного процесса. Представляется, что образ преподавателя, возникающий в восприятии обучающихся, оказывает влияние на различные аспекты учебно-познавательной деятельности. Так, И.А. Зимняя подчёркивает, что «педагог – это образец, которому сознательно, а чаще неосознанно, подражают ученики, перенимая то, что делает учитель» [5].

Преподаватель иностранного языка всегда отличался от других «предметников» в силу специфики преподаваемой дисциплины. Ведь процесс обучения иностранному языку представляет собой нечто большее, чем просто набор инструкций по применению разнообразных *target language items*. Учитель знакомит учеников не только с языковой концепцией, но и с предметным контентом, при этом неотъемлемой частью урока становится междисциплинарность, которая дает больше возможностей тренировать языковые навыки и расширять кругозор обучаемых, опосредованно помогая им осваивать языковой материал.

Авторитет преподавателя иностранного языка как профессионального педагога тесно связан с определённым личностным положением в коллективе, что находит отражение в межличностном общении как с коллегами, так и с

обучаемыми. Л. Губанова делает акцент на психологической компетентности преподавателя иностранного языка, которая является следствием психолого-педагогического образования и самообразования преподавателя и реализуется в межличностных отношениях с обучающимися [3].

Особый профессиональный и психологический статус учителя иностранного языка тесно связан с отличительными свойствами преподаваемой дисциплины. К специфическим свойствам обсуждаемой учебной дисциплины следует отнести обозначенные И.А. Зимней такие качества, как «беспредметность», «беспредельность», «неоднородность», «специфическое соотношение знаний и умений», а также «субъективное переживание обучающимся трудности овладения и радости владения этим учебным предметом» [6: 114].

В современных условиях роль учителя иностранного языка изменяется в направлении от «транслятора нового языкового кода и языкового содержания» к «инициатору и организатору межкультурного взаимодействия учащегося с носителем изучаемого языка» [2: 4].

Компетентность преподавателя иностранного языка не сводится лишь к практическому владению преподаваемым языком, но обусловлена его целеполагающей деятельностью, направленной на обучение общению. Специфика самой дисциплины «Иностранный язык» заключается в том, что коммуникация, общение является не только средством, но и целью обучения, а

компетентный учитель иностранного языка – это такой специалист, который обладает готовностью к творческой реализации коммуникативно-обучающей деятельности в реальном педагогическом общении [13].

Под педагогическим общением обычно понимают профессиональное общение преподавателя с учащимися в процессе обучения и воспитания, направленное на создание благоприятного психологического климата и в целом на психологическую оптимизацию учебной деятельности и взаимоотношений между педагогом и учащимися [там же].

Адекватное педагогическое общение учителя иностранного языка в современной ситуации возможно при условии отказа от авторитарного воздействия и установления диалогического взаимодействия, в контексте которого учитель рассматривается как

эталон индивида, успешно овладевающего иностранным языком – именно овладевающего, а не овладевшего, а его “бесценность” в качестве помощника ученика заключается в том, что он является носителем *пережитого* знания, субъективного опыта процесса овладения иностранным языком, а не просто владеет суммой знаний о языке [4: 11].

В исследовании А.А. Алхазисвили [1] специально рассматриваются особые черты характера учителя иностранного языка, которые могут оптимизировать процесс общения на языке, например, «умение встать на позицию обучаемого», стать «равноправным собеседником обучаемых», для чего нужно стремиться «всеми средствами освободить обучаемых от воздействий своего авторитета». Другими словами,

«педагог должен стать собеседником, который умеет слушать, так как целью создания ситуаций общения является побуждение обучаемых к разговору» [там же].

Задача учителя осложняется тем, что, с одной стороны, он должен «подавлять свой авторитет», а с другой – оставаться «скрытым руководителем и регулятором беседы» [там же].

К личностным характеристикам учителя следует также отнести способность к благоприятному межличностному общению в школе не только с учащимися, но и с другими учителями. Важным является интерес учителя к людям, его способность включиться в беседу, быстрая и точная реакция на собеседника, оптимизм, открытость, отсутствие предвзятого отношения и агрессии.

И, наконец, учитель иностранного языка не должен забывать, что он сам был когда-то учеником в школе, со своими особенностями и переживаниями, перед которым ставились различные учебные задачи.

Особый интерес для целей нашего исследования представляет оценочная составляющая профессиональной идентичности педагога, в частности преподавателя иностранного языка в вузе. Концепция проводимого исследования основана на представлении о профессиональной идентичности, которая формируется под влиянием разных факторов, среди которых оценка окружающих и связанная с ней самооценка играют значимую роль. Мы полагаем, что можно говорить о сформированной профессиональной идентичности педагога, когда он (педагог) *высоко оценивается окружающими* наряду с другими факторами. Когда педагог не уверен в том, каким ему быть и одновременно получает *противоречивую обратную реакцию со стороны окружающих*, приходится говорить о «размытой» профессиональной идентичности. Признаки негативной идентичности, на наш взгляд, проявляются в ситуации, когда собственная позиция педагога определена, но при этом *низко оценивается окружающими*.

Таким образом, естественно предположить, что зеркальным отражением личностных и профессиональных качеств учителя иностранного языка являются оценочные представления о нем его учеников.

В рамках разрабатываемого исследования предполагается реконструкция профессионального портрета преподавателя английского языка, обучающего студентов по направлению подготовки 38.03.04 Государственное и муниципальное управление с использованием психолингвистических методик. В качестве одной из таких методик планируется использование направленного ассоциативного эксперимента в форме описания человека с помощью перечня качеств. Методики, основанные на сопоставлении качеств, приписываемых разным референтным группам, имеют широкое применение в социальной психологии и патопсихологии для выяснения специфики идентификации «других» и для оценки самоприятия и самоуважения [11: 219]. О преимуществах и недостатках названных методик, а также правомерности использования в психолингвистических исследованиях процедуры описания человека с помощью приписывания ему набора качеств см: [7].

Таким образом, в качестве прогнозируемых результатов эксперимента со студентами – носителями учебного билингвизма планируется получение ассоциативного портрета преподавателя иностранного языка с выделением

доминантных профессиональных/личностных качеств, оцениваемых в диапазоне от «желательных/одобряемых» до «нежелательных/неодобряемых».

Полученные от участников эксперимента языковые факты предполагается также интерпретировать с точки зрения степени выраженности оценочной составляющей в структуре профессиональной идентичности преподавателя иностранного языка. Качественный анализ ответов испытуемых планируется

Ожидается, что экспериментальные данные дадут возможность реконструировать в сознании студентов положительный образ преподавателя иностранного языка, связанный с их ожиданиями в отношении «идеального» наставника в процессе овладения иностранным языком. В то же время предвидится возможность воссоздания негативного образа преподавателя, в котором можно рассмотреть не только претензии обучаемых к преподавателю, но также и опасения по поводу их собственных неудач на пути к овладению изучаемым языком.

Список литературы

1. *Алхазивили А.А.* Основы овладения устной иностранной речью. URL: <https://www.booksite.ru/fulltext/alhazihvili/text.pdf> (дата обращения 20.10.2022).
2. *Гальскова Н.Д., Гез Н.И.* Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика: Учеб. пособие. М.: Издательский центр «Академия», 2006. 336 с.
3. *Губанова Л.В.* Преподаватель иностранного языка как практический психолог. Психологическое обеспечение деятельности // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал, 2017. №48. URL: http://tverlingua.ru/archive/048/content_048.htm (дата обращения 31.10.2022).
4. *Залевская А.А., Медведева И.Л.* Психолингвистические проблемы учебного двуязычия: Учеб. пособие. Тверь: Тверской гос. ун-т. 2002. 194 с.
5. *Зимняя И.А.* Педагогическая психология: Учебник для вузов. Издание второе, дополненное, исправленное и переработанное. М.: Издательская корпорация «Логос», 2000. 384 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=9945> (дата обращения 31.10.2022).
6. *Зимняя И.А.* Психология обучения иностранным языкам в школе. М.: Просвещение. 1991. 222 с.
7. *Золотова Н.О.* Образ учителя английского языка в сознании носителей учебного билингвизма (по данным психолингвистического эксперимента) // Теория языка и межкультурная коммуникация. 2019. № 4(35). С. 95–103.
8. *Колмогорова А.В.* Термин как средство конструирования идентичности в профессиональной коммуникации // Вестник Челябинского государственного университета. 2016. №4(386). С. 69–73.
9. *Павлова О.Н.* Идентичность: история формирования взглядов и её структурные особенности. М.: Институт психоанализа, 2001. URL: <https://vunivere.ru/work88180> (дата обращения 25.10.2022).
10. *Перинская Н.А.* Профессиональная идентичность // Энциклопедия гуманитарных наук. 2018. №2. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/professionalnaya-identichnost> (дата обращения 25.10.2022).
11. *Петренко В.Ф.* Основы психосемантики. Смоленск: Изд-во СГУ, 1997. 399 с.
12. *Сапожникова Р.Б.* Анализ понятия «идентичность»: теоретические и методологические основания // Вестник ТГПУ. Серия «Психология». 2005. № 1 (45). С.13–16.
13. *Скрипникова Т.* Методика обучения иностранным языкам. URL: <http://skripti8.blogspot.com/2017/02/1.html> (дата обращения 20.10.2022).

14. Солнышкина М.И., Шигапова Ф.М., Габдрахманова Р.Р. Лингвистические маркеры этнолингвистической и профессиональной идентичности // Филология и культура. 2015. №4(42). С. 150–156.
15. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: монография. М.: МОРУ, 2001. 272 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=15490> (дата обращения: 12.10.2022).
16. Шнейдер Л.Б. Профессиональная идентичность: Структура, генезис и условия становления: автореф. дисс. ... докт. психол. наук. 2001. URL: <https://www.dissercat.com/content/professionalnaya-identichnost-struktura-genezis-i-usloviya-standovleniya> (дата обращения: 20.10.2022).
17. Эриксон Э.Х. Идентичность: юность и кризис. URL: https://knigogid.ru/books/1042254-identichnost-yunost-i-krizis/toread?ysclid=laa3rwvz5o6861280_97 (дата обращения: 30.10.2022).
18. Gudykunst W.B. Bridging Differences: Effective Intergroup Communication. 4th ed. Thousand Oaks, CA: Sage Publication, 2012. URL: <https://sk.sagepub.com/books/bridging-differences-4e> (дата обращения: 30.10.2022).
19. Hiles D.R. Axiology // The Sage encyclopedia of qualitative research methods / Ed. L.M. Given. Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 2008. P. 217-220.

EVALUATION COMPONENT IN THE STRUCTURE OF FOREIGN LANGUAGE TEACHER PROFESSIONAL IDENTITY

I.A. Baklushina

Tver State University, Tver

The article discusses the concept of a foreign language teacher's/educator's professional identity. There is an idea emphasized, that professional identity can be considered as a particular aspect of the identity problem. Different approaches are indicated while describing the identity phenomenon in the scientific literature. Features of a foreign language teacher's/educator's professional identity are associated with the taught discipline's specifics and the personal qualities of an educator. Special attention is paid to the evaluation component in the structure of a foreign language teacher's professional identity. The author suggests a program for studying this component with the help of an experimental method of qualities' attribution, followed by interpretation of the data, obtained in line with psycholinguistic approach.

Keywords: *teacher's professional identity, professional self-consciousness, self-realization, the image of "I am" professional, the structure of a foreign language teacher's professional identity, success/failure of pedagogical activity, evaluation component of the teacher's identity.*

Об авторе:

БАКЛУШИНА Ирина Александровна – аспирант кафедры теории языка, перевода и французской филологии Тверского государственного университета, e-mail: irinabak.77@mail.ru

Научное издание

**СЛОВО И ТЕКСТ:
ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД**

Сборник научных трудов

Выпуск 21

Подписано к использованию 12.12.2022.

Электронный образовательный ресурс.

Усл. печ. л. 5,81.. Заказ № 247.

Издательство

Тверского государственного университета

Адрес: 170100, Тверь, Студенческий пер. 12, корпус Б.

Тел. (4822)33-60-63.