



ВЛИЯНИЕ КОГНИТИВНОЙ ДОСТУПНОСТИ ОБЪЕКТА НА СПОСОБ ЕГО РЕПРЕЗЕНТАЦИИ В РЕЧИ

ПОДЛЕССКАЯ В.И.

*Российский государственный гуманитарный университет (ФГБОУ ВО РГГУ),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6783-5315>, e-mail: vi_podlesskaya@il-rggu.ru*

КЛОКОТОВА М.С.

*Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики»
(ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»),
г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4604-6381>, e-mail: marushyk@gmail.com*

Исследована корреляция когнитивной доступности объекта и способа репрезентации этого объекта в тексте при пересказе видеосюжета и рассказах по набору картинок. Основной метод исследования — сбор массива извлеченных рассказов. Состав испытуемых: группа школьников 15—17 лет (N: 20), группа взрослых 35—40 лет (N: 21). Когнитивная доступность понимается как параметр, складывающийся из онтологической доступности (доступен ли объект говорящему в непосредственном опыте) и лексической доступности (доступен ли говорящему хорошо освоенный лексикализованный, т. е. закрепленный в конкретном слове или выражении, способ именованного объекта). Были поставлены следующие вопросы. 1. Имеется ли корреляция между когнитивной доступностью объекта и частотностью упоминания этого объекта в тексте? 2. Имеется ли корреляция между когнитивной доступностью объекта и трудностями, которые испытывает говорящий при подборе именованного объекта, проявляющимися в наблюдаемых симптомах речевого сбоя? На первый вопрос в обеих возрастных группах получен отрицательный ответ. На второй вопрос в обеих возрастных группах получен убедительный положительный ответ: при упоминании объекта с низкой когнитивной доступностью испытуемые значимо чаще демонстрировали симптомы речевых затруднений, чем при упоминании объекта с высокой когнитивной доступностью.

Ключевые слова: когнитивная доступность, речевые сбои, метод извлеченных рассказов.

Благодарности. Авторы благодарят О.В. Федорову за профессиональное и личное участие в судьбе этой работы.

Для цитаты: Подлесская В.И., Клокотова М.С. Влияние когнитивной доступности объекта на способ его репрезентации в речи // Экспериментальная психология. 2021. Том 14. № 4. С. 90—107. DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2021140405>



HOW OBJECTS WITH DIFFERENT ONTOLOGICAL AND LINGUISTIC ACCESSIBILITY ARE REPRESENTED IN SPEECH

VERA I. PODLESSKAYA

Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6783-5315>, e-mail: vi_podlesskaya@il-rggu.ru

MARIA S. KLOKOTOVA

National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4604-6381>, e-mail: marushyk@gmail.com

The correlation between the cognitive accessibility of an object and the way of representing this object in the text when retelling a video plot or stories based on a set of pictures has been investigated. The key research method involves eliciting and documenting narratives. Two groups of subjects were tested: a group of schoolchildren 15–17 years old (N: 20) and a group of adults 35–40 years old (N: 21). Cognitive accessibility is understood as a parameter that consists of ontological accessibility (whether the object is accessible to the speaker in direct experience) and lexical accessibility (whether a well-mastered lexicalized way of naming the object is available to the speaker, i.e. a fixed specific word or expression). The following questions were posed: (1) is there a correlation between the cognitive accessibility of an object and the frequency of mentioning this object in the text; and (2) is there a correlation between the cognitive accessibility of the object and the difficulties experienced by the speaker in naming the object, manifested in the observed symptoms of speech disfluencies. The first question was answered in the negative in both age groups. The second question in both age groups received a convincing positive answer: when mentioning an object with low cognitive accessibility, the subjects significantly more often demonstrated symptoms of speech disfluencies than when mentioning an object with high cognitive accessibility.

Keywords: cognitive accessibility, speech disfluencies, elicited narratives.

Acknowledgements. Both authors are grateful to Olga V. Fedorova who contributed personally and professionally to the success of this study.

For citation: Podlesskaya V.I., Klokotova M.S. How Objects with Different Ontological and Linguistic Accessibility are Represented in Speech. *Экспериментальная психология = Experimental Psychology (Russia)*, 2021. Vol. 14, no. 4, pp. 90–107. DOI: <https://doi.org/10.17759/exppsy.2021140405> (In Russ.).

1. Постановка вопроса

Цель нашего исследования — проверить, связан ли выбор адекватного именованя для некоторого объекта в речи с когнитивной доступностью этого объекта, т. е. со степенью его культурной освоенности и наличием в лексиконе говорящего устоявшегося наименования для этого объекта.

Более конкретно задачу нашего исследования можно сформулировать следующим образом. Представим себе, что человек пересказывает фильм или описывает сложное статичное изображение (например, картину). В зрительном стимуле ему предъявлены объекты разной когнитивной доступности: одни объекты «пересказчику» хорошо знакомы, он сталкивался с ними в непосредственном опыте или имел о них информацию из различных источников, для них в языке «пересказчика» есть устоявшееся наименование (слово или



выражение), и «пересказчику» это именование известно; другие объекты, напротив, «пересказчику» не знакомы, он не знает, каково их функциональное предназначение и как они называются. Исследовательский вопрос можно сформулировать так: зависит ли от когнитивной доступности объекта то, как он предстает в пересказе и, в частности:

1) влияет ли когнитивная доступность объекта на сам факт упоминания этого объекта в пересказе;

2) испытывает ли говорящий трудности с подбором именованием этого объекта в пересказе, проявляющиеся в тех или иных симптомах речевого сбоя;

3) в каких именно симптомах проявляется речевой сбой при подборе адекватного именования.

Основной метод исследования — сбор массива извлеченных рассказов [6, с. 142–148]. Мы используем две разновидности этой методики: «рассказ по картинкам» и «рассказ по видеоролику». В первом случае испытуемый рассматривает картинку или набор картинок и одновременно описывает изображение. Во втором случае испытуемый просматривает видео и уже после просмотра пересказывает его содержание.

Стимульным материалом для нашего эксперимента послужил фрагмент «Фильма о грушах» (“The Pear Film”) — видеоролика, специально созданного для экспериментальных исследований речи [7] (см.: www.linguistics.ucsb.edu/faculty/chafe/pearfilm.htm). Английская версия синопсиса фильма дана в Приложении Б по версии работы [8: xii–xiii]. В «Фильме о грушах» нет звучащей речи, в нем простой сюжет с несколькими участниками, есть как пейзажные и портретные планы, так и динамическая последовательность событий. Для нашей задачи особенно важно, что фигурирующие в фильме объекты намеренно подобраны так, что они потенциально могут обладать разной степенью когнитивной доступности для представителей разных культур и носителей разных языков. «Фильм о грушах» уже на протяжении почти сорока лет широко используется в психолингвистике для работы с данными на многих языках мира, в том числе на «больших» языках — английском, японском, китайском, испанском, немецком, греческом и др., а также на ряде малоизученных бесписьменных языков и на жестовых языках [краткий обзор см.: 3]. Результаты этих исследований обсуждались, в частности, на международном симпозиуме «Рассказы о грушах: сорок лет спустя» в рамках 4-й Европейской конференции по когнитивной науке [14]. Один из наиболее масштабных проектов на русском материале с использованием «Фильма о грушах» в качестве стимульного материала — мультимедийный корпус «Рассказы и разговоры о грушах» («Russian Pear Chats & Stories» corpus, RUPEX, <http://www.multidiscourse.ru>), включающий серию записей естественной коммуникации на русском языке между несколькими участниками, обсуждающими просмотренный «Фильм о грушах». Коммуникация регистрируется в аудио- и видеоформате, а также производится регистрация движений глаз с помощью очков-айтрекеров. На базе этого ресурса изучаются самые разные когнитивные аспекты речевого общения, в том числе связанные с вкладом разных каналов передачи информации — звукового и жестового, с соотношением речевой и глазодвигательной активности, с взаимовлиянием речи, памяти и внимания и др. [2; 5; 11]). Остановимся чуть более подробно на двух исследованиях, опирающихся на «Фильм о грушах», которые имеют непосредственное отношение к нашей работе.

Первое из них выполнено в рамках изучения речи пациентов с поражениями мозга. Коллектив исследователей научно-учебной лаборатории нейролингвистики НИУ ВШЭ ведет работу над проектом «Мозговые основы порождения дискурса: нарушения нар-



ратива у пациентов с поражениями мозга» <https://www.hse.ru/neuroling/research/pears>. Эмпирическую основу проекта составляет корпус пересказов «Фильма о грушах» испытуемыми с афазией и правополушарными повреждениями, а также контрольной группой испытуемых без патологии (Russian Clinical Pear Stories Corpus, Russian CliPS [новейшие результаты исследований на базе этого корпуса можно найти, в частности, в: 12]). Для нас существенно, что среди прочих нейролингвистических и психолингвистических аспектов сравнения речевого поведения в норме и патологии на этом материале исследовалась проблема различных способов именования одного и того же объекта при его повторном упоминании в пересказе. В частности, было продемонстрировано, как при описании правил выбора именования объекта могут учитываться речевые сбои, связанные с поиском адекватной номинации [17]. Как будет показано ниже, в наших эмпирических данных сведения о речевых сбоях также играют существенную роль. Еще одно важное направление исследований на базе корпуса Russian CliPS связано с ролью признака когнитивной доступности при оценке грамматической правильности высказывания. В рамках этого направления в работе М.Б. Бергельсон с соавт. [1] было уточнено понятие когнитивной доступности — центральное теоретическое понятие для нашей работы. Именно с опорой на эту работу мы будем понимать когнитивную доступность как параметр, складывающийся из онтологической доступности (доступен ли объект говорящему в непосредственном опыте) и лексической доступности (доступен ли говорящему хорошо освоенный лексикализованный, т. е. закрепленный в конкретном слове или выражении, способ именования объекта).

Второй важный для нас проект выполнен в рамках изучения межъязыковых различий в дискурсивных стратегиях. Одно из важных преимуществ «Фильма о грушах» состоит в том, что его формат (отсутствие речи, нейтральность сюжета) позволяют его использовать для межъязыкового сравнения. Это преимущество было использовано в работе I. Mazur, A. Chmiel [13], где ставилась задача понять, зависит ли то, как говорящий строит пересказ содержания фильма (в каком порядке перечисляет эпизоды, какие детали отражает в рассказе, а какие опускает и т. д.) от языка, на котором осуществляется пересказ. Данная работа проводилась с важной практической целью: для стран Евросоюза было необходимо создать систему аудиосопровождения видеoinформации для слабовидящих. Нужно было выяснить, что более эффективно: для заданного видеосюжета создать аудиосопровождение на одном из европейских языков и затем перевести этот текст на другие языки или для каждого языка строить сопровождение независимо. Для ответа на этот вопрос авторы [там же] предложили пересказать «Фильм о грушах» говорящим на двенадцати языках: фламандском (бельгийском) варианте нидерландского языка, каталанском, немецком, греческом, испанском, французском, итальянском, польском, а также на ирландском и британском вариантах английского языка. Было привлечено по 20 испытуемых на каждый язык. Далее, они сравнили эти пересказы по нескольким параметрам, в том числе следующим: включаются ли в пересказ оценочные суждения говорящего; в эпизоде, где мальчик падает с велосипеда, объясняется ли причина падения; упоминаются ли в сцене падения объекты и лица, находившиеся в кадре, но не причастные к собственно падению; используется ли при пересказе слово «фильм» — и ряду других. Набор параметров был заимствован с некоторыми модификациями из более раннего сопоставительного исследования с тем же стимульным материалом [см.: 16]. Идея состояла в том, чтобы выяснить, имеются ли статистические различия по этим параметрам между группами говорящих на разных языках. Если по большинству параметров различия подтверждаются, то адекватное аудиосопровождение



должно делаться независимо для каждого языка; если таких различий нет или они невелики, то можно создать один исходный текст и перевести его на другие языки. Результаты эксперимента показали, что по большинству предложенных параметров между группами говорящих обнаружались статистически значимые расхождения. Иными словами, язык говорящего влияет на то, как «упаковывается» сюжет при пересказе, какие объекты (предметы, лица) упоминаются, а какие игнорируются и т. д.

Один из параметров, по которому проводилось сравнение пересказов [13], был связан с эпизодом, в котором фигурировала игрушка, которая в американском английском называется *paddleball* — это ракетка с привязанным к ней мячиком. Выяснилось, что количество упоминаний этого объекта в пересказах на фламандском языке было значительно выше, чем во всех остальных языках. Авторы предполагают, что одной из возможных причин этой диспропорции является то обстоятельство, что из всех обследованных языков только во фламандском имеется собственное название для этой игрушки. Это предположение стало отправной точкой для нашего исследования на материале русского языка, где для этой игрушки также нет общепринятого именованного. Забегая вперед, скажем, что на русском материале это предположение не вполне подтвердилось: выяснилось, что наличие общепризнанного именованного существенно не влияет на частотность упоминания объекта, но зато существенно снижает частотность речевых сбоев, связанных с выбором адекватного именованного этого объекта в тексте.

Дальнейшее изложение будет строиться следующим образом. В разделе 2 будет описан дизайн эксперимента, раздел 3 посвящен качественному анализу результатов, раздел 4 — количественному анализу. В разделе 5 мы подведем итоги исследования.

2. «Велосипед и стучалка с красным шариком»: дизайн эксперимента

2.1. Основной замысел эксперимента

Основной замысел эксперимента состоял в том, чтобы сравнить, как представлены в извлеченных рассказах два объекта — один с низким уровнем когнитивной доступности (целевой объект), другой — с высоким (контрольный объект). В качестве целевого объекта с низким уровнем доступности был избран *paddleball*: этот объект удобен тем, что в русском обиходе эта игрушка встречается редко, далеко не всем знакома, и для ее именованного нет устоявшегося, широко распространенного русского термина. В качестве контрольного объекта с высоким уровнем когнитивной доступности был избран *velociped*, объект безусловно доступный говорящим на русском языке — и онтологически, и лексически.

2.2. Испытуемые

Испытуемые участвовали в эксперименте на добровольных началах, все подписали информированное согласие (за несовершеннолетних согласие подписали родители). Для всех испытуемых русский язык является родным. Состав испытуемых: группа школьников 15–17 лет (N:20), группа взрослых 35–40 лет (N:21); группы — социально однородные — москвичи, учащиеся старших гимназических классов и их родители с высшим образованием.

2.3. Первый этап эксперимента: пересказ видеосюжета

Эксперимент проводился в три этапа. На первом этапе испытуемому предлагалось посмотреть сцену из «Фильма о грушах» (50 сек., видеоролик доступен онлайн: <https://drive.google.com/file/d/1UAJ9Wv9ZEtd4HFMm7AzrkY1ECWn6aPHg/view> и в Приложении А),

в которой, в числе прочих объектов и лиц, задействованы и целевой объект — *paddleball*, и контрольный — *bicycle*, ср. фрагмент текста, соответствующий содержанию ролика из оригинального английского синопсиса «Фильма о грушах» [8: xii–xiii; полный текст синопсиса см.: Приложение Б; перевод с английского наш. — ВПП-МСК].

Велосипед падает, с него сваливается корзина, рассыпаются груши. Мальчик выбирается из-под велосипеда, отряхивает ногу. В это время мы слышим то, что оказывается звуком *paddleball*’а, а затем мы видим трех мальчиков [в руках одного из них — *paddleball*], они рассматривают мальчика на земле. Эти трое собирают рассыпавшиеся груши обратно в корзину. Мальчик поднимает свой велосипед, двое других устанавливают на него корзину. Мальчик с велосипедом трогается в путь своей дорогой, три других мальчика уходят.

Заметим также, что при описании последующих фрагментов фильма в синопсисе используется также конструкция «*the boy with the table-tennis bat toy*» (мальчик с ракеткой для настольного тенниса), т. е. и в оригинальной англоязычной версии наряду с лексикализованным способом именования нашего целевого объекта допускалось также и описательное именование, что для референции к велосипеду кажется невозможным (*двухколесное средство передвижения).

Сразу после просмотра фильма испытуемому предлагалось письменно пересказать увиденное: «Перескажите содержание видеоролика — так, как если бы это было контрольное задание по иностранному языку». Такая формулировка позволила уклониться от вопросов типа «Насколько подробно писать?» Испытуемому не предлагалось уложиться с выполнением задания в определенное время. Пересказы требовалось записать от руки: такой формат записи позволяет сохранить исправления в тех местах, где испытуемые не с первого раза приходят к удовлетворяющей их формулировке.

2.4. Второй этап эксперимента: описание набора картинок

На втором этапе, который проводился непосредственно после первого, в качестве зрительного стимула использовались скриншоты четырех кадров из только что просмотренного ролика (рис. 1–4 в Приложении В). Если в видео присутствовали и целевой, и контрольный объекты, то на скриншотах они были представлены в следующих комбинациях (табл. 1).

Таблица 1

Представленность целевого объекта (*paddleball*) и контрольного объекта (*bicycle*) на рис. 1–4

Рис. 1	Рис. 2	Рис. 3	Рис. 4
<i>paddleball</i> + велосипед –	<i>paddleball</i> – велосипед +	<i>paddleball</i> + велосипед +	<i>paddleball</i> – велосипед +

Изображения предъявлялись последовательно, их предлагалось письменно описать непосредственно во время просмотра: «Опишите, что вы видите на картинке — так, как если бы это было контрольное задание по иностранному языку». Как только испытуемый заканчивал описание одного изображения, он мог перейти к следующему. Как и на первом этапе, записи испытуемый делал от руки. Как и на первом этапе, время выполнения задания не лимитировалось. В целом, даже самые «медлительные» испытуемые тратили суммарно на оба этапа не больше двадцати минут, большинство же справлялись быстрее.



2.5. Третий этап эксперимента: анкетирование

На третьем этапе испытуемым повторно предъявлялся первый рисунок, но на этот раз на нем дополнительно имелась стрелка, указывающая на *paddleball* (рис. 5 в Приложении В), и предлагалось заполнить три пункта анкеты. А. Знаете ли Вы, что это такое? (Вы видели этот предмет раньше, знаете, для чего он нужен и т.д.). Формат ответа — «да\нет». В. Знаете ли Вы, как этот предмет называется? Формат ответа — «да\нет». С. Если Вы ответили «да» на предыдущий вопрос, то напишите название этого предмета. Для велосипеда соответствующее анкетирование не проводилось: по умолчанию считалось, что этот объект онтологически и лексически доступен для всех русскоязычных испытуемых.

Таким образом, от каждого из испытуемых было получено 5 текстов (пересказ видеоролика и описания четырех картинок) плюс результат анкетирования. Весь рукописный материал был отсканирован. Примеры комплектов извлеченных рассказов и анкет приведены в Приложении Г.

3. Качественный анализ результатов

3.1. Результаты анкетирования

Анализ анкет подтвердил правильность выбора *paddleball* в качестве целевого объекта с низкой когнитивной доступностью: при достаточно высокой онтологической доступности, он обладает почти полной лексической недоступностью, иначе говоря, большинство знает, что это такое, но не знает, как это называется. По группам результаты анкетирования показали следующее. На вопрос «Знаете ли Вы, что это такое?» в группе школьников из 20 испытуемых 16 человек ответили положительно, а четверо — отрицательно. При этом, несмотря на то что по инструкции полагалось отвечать только «да» или «нет», двое оставили комментарии, которые могут свидетельствовать о неполной онтологической доступности: один из ответивших «нет» приписал «если это ракетка, то “да”», а одна из ответивших «да» добавила «Это игрушка для одного человека. Я видела этот предмет в каком-то старом фильме». В группе взрослых — точно такое же распределение: из 21 испытуемого 17 человек ответили положительно (одна испытуемая — с оговоркой «кажется, да»), четверо — отрицательно.

Обратная картина с ответом на вопрос о названии. В группе школьников из 20 испытуемых 17 человек не знают, как называется этот предмет, три человека — знают, из них один — с оговоркой («частично»). В группе взрослых из 21 испытуемого отрицательный ответ дали 13 человек, положительный — восемь, из них три — с оговоркой («не уверена», «нет?», «?»).

Показательны, однако, те названия предмета, которыми сопровождаются положительные ответы в обеих группах. Лишь один ответ — «пэдлбол» (дан взрослой испытуемой) — является однословным, т. е. лексикализированным (см. раздел 1) и онтологически точным. Однако в текстах пересказов у этой испытуемой слова «пэдлбол» нет, она обходится без упоминания предмета («третий стоит в стороне и играет»), так что можно предположить, что это слово ей известно, но не входит в ее активный словарь. Остальные ответы являются в лучшем случае описанием, а не названием («ракетка с привязанным мячиком»), и их можно квалифицировать как онтологически неточные: «ракетка», «ракетка для пинг-понга», «ракетка для настольного тенниса», «лапта». Школьница, которая дала положительный ответ с оговоркой «частично», в графе «название» пишет «в Японии “кэндама”» (эта девочка в тексте пересказа видео указывает, что предмет встречается в японских ани-



мационных фильмах). Кроме того, во взрослой группе имеется онтологически неверный ответ «бильбоке», но он снабжен вопросительным знаком, подчеркивающим неуверенность говорящей, и так же, как в случае с пэдлболом, «бильбоке» не обнаруживается в пересказах у этой говорящей, т. е. словом активного словаря не является.

Таким образом, можно с уверенностью сказать, что два отобранных для сравнительной оценки целевой и контрольный предметы — *paddleball* и велосипед — противопоставлены по когнитивной доступности.

3.2. Сигналы речевых затруднений

В нашем исследовании мы опирались на номенклатуру речевых затруднений, которая используется при разметке корпуса «Рассказы и разговоры о грушах» [об этом, в частности, см.: 4; 10]. В извлеченных рассказах удалось идентифицировать и систематизировать следующие сигналы затруднений при выборе номинации.

а. Зачеркивание неразборчивого фрагмента.

Один стоит полубоком и играет с ракеткой НРЗБ¹ (в правой руке ракетка, в левой — мячик)

б. Зачеркивание с очевидным исправлением.

мальчик уезжает на ~~ве~~ красном велосипеде.

подняли велосипед и поставили на ~~него~~ багажник корзину с картошкой.

в. Вставка.

рядом опрокинулся >красный< велосипед.

в центре мальчик >держит< велосипед с корзиной.

г. Использование слов-заместителей (так называемых «плейсхолдеров» [см.: 15] или гиперонимов (в том числе нецензурных).

один из них (в синей рубашке) держит стучалку с белой ручкой и красным шариком.

д. Использование гиперонимов с уточнением.

другой играет в игрушку (ракетку с привязанным мячиком), которой он стучит.

держит в руках игрушку: шарик, привязанный веревкой к ракетке-лопаточке

е. Использование неопределенных местоимений и других средств указания на неточность именованного.

В руках у одного из стоящих что-то вроде теннисной ракетки с шариком.

ж. Смена варианта управления, например, *играть ракеткой*, *играть в ракетку*, *играть с ракеткой*. В приведенном примере разброс связан с тем, что не ясно, инструмент ли это (*играть чем* — твор. падеж), игра (*играть во что* — в+вин.п) или игрушка (играть с чем — с+Твор п.). Значение «есть сбой» приписывается тому тексту, где появляется НЕ ТО управление, которое было у того же говорящего на предшествующем шаге эксперимента.

¹ Для записи рукописных исправлений мы используем следующие способы передачи: любой графический вид зачеркивания (одной или двумя чертами, сплошным замазыванием и проч.) — зачеркнутый шрифт; любой графический вид вставки (сверху, снизу, сбоку и проч.) — «встречные» угловые скобки >...<; неразборчивые фрагменты помечены как «НРЗБ».



второй играл в пинг-понг сам с собой (мячик был привязан к ракетке)... средний же продолжал играть с ракеткой (описание видео) >> средний по росту мальчик играл в ракетку (описание рис. 1).

з. Значение «есть сбой» фиксировалось также и в тех случаях, когда испытуемый в анкете указывал один вариант управления, а в тексте употреблял иной.

ракетка для пинг-понга (анкета) >> ракетка от пинг-понга (описание видео, рис.1 и рис. 3).

и. Смена номинации. Значение «есть сбой» приписывается тому тексту, где появляется НЕ ТА номинация, которая была у того же говорящего на предшествующем шаге эксперимента.

один из подошедших, правда, только играл в свою игрушку(описание видео) >> третий мальчик продолжает играть в свою игру (описание рис. 3).

один из ребят подкидывает шарик ракеткой для пинг-понга (описание видео) >> держит в руках игрушку: шарик, привязанный веревкой к ракетке-лопаточке (описание рис. 1) >> третий подкидывает лопаткой привязанный к ней шарик (описание рис. 3).

к. Описка. В двух сходных примерах ниже (полученных от разных испытуемых!), ошибка в роде местоимения произошла, по-видимому, под влиянием идущих следом слов мужского рода *шарик/мячик*, в контексте сложного выбора формы местоимения в составе определительного придаточного.

держит в руках ракетку с привязанным к НЕМУ шариком.

третий играет в ракетку, к которЫЙ привязан мячик.

При номинации может быть более одного сигнала затруднений, как в следующем примере, где имеется и неопределенное местоимение, и зачеркивание, свидетельствующее о трудности выбора варианта управления в *(ракетку)\ с (ракеткой)*.

один играет в с какой-то ракеткой.

Таковы основные симптомы речевых затруднений, обнаруженные при упоминании целевого и контрольного объектов в извлеченных в ходе эксперимента текстах. В следующем разделе мы покажем, насколько часто эти два объекта упоминаются в извлеченных текстах и насколько часто их упоминание сопровождается симптомами речевых затруднений.

4. Количественный анализ результатов

4.1. Когнитивная доступность и частота упоминания объекта

По каждому из текстов был составлен языковой портрет целевого объекта и языковой портрет контрольного объекта, т. е. выявлено, как они представлены в тексте с учетом двух параметров: (А) упомянут ли объект в тексте (да/нет); (Б) имеется ли в тексте хотя бы один симптом речевого затруднения, связанный с выбором номинации для данного объекта (да/нет).

Начнем с анализа упоминаний целевого и контрольного объектов. В таблицах Д1–Д4 (Приложение Д) показано, как распределились тексты, в которых есть хотя бы одно упоминание целевого или, соответственно, контрольного объекта в двух возрастных группах испытуемых. Анализировались рассказы по тем стимулам, где интересующий нас объект



был представлен; в таблицах колонки, соответствующие тем стимулам, где этот объект отсутствует, залиты серым. Если анализируемый объект был упомянут в извлеченном рассказе хотя бы один раз, то в клетке на пересечении идентификатора испытуемого и идентификатора стимула ставилась «1», если объект (представленный в стимуле) в извлеченном рассказе не был упомянут ни разу, ставился «0».

Как мы видим, доля текстов с упоминанием интересующих нас объектов от общего числа текстов, извлеченных по стимулам, в которых представлен данный объект, колеблется в обеих группах незначительно — от 0,714 до 0,750. Применение статистических процедур показывает, что разница между частотами упоминания *paddleball*'а и велосипеда при описании видео не является статистически значимой². Так, для группы школьников таблица сопряженности выглядит следующим образом (табл. 2, 3).

Таблица 2

Упоминание целевого и контрольного объектов при описании видео. Школьники

	Есть упоминание	Нет упоминания	Всего
<i>Paddleball</i>	16	4	20
Велосипед	19	1	20
Всего	35	5	40

Таблица 3

Упоминание целевого и контрольного объектов при описании видео. Школьники.

Ожидаемые частоты при нулевой гипотезе

17,5	2,5
17,5	2,5

Метод хи-квадрат может применяться, только если все ожидаемые частоты >5 , поэтому применяем критерий Фишера для установления р-значения. Односторонний вариант критерия Фишера дает $p = 0,17^3$, двусторонний — $p = 0,34$. В обоих случаях р-значения существенно выше общепринятого уровня значимости — 0,05. Тем самым, при описании видео между частотой упоминания целевого и контрольного объекта нет значимой корреляции. Практически идентичное распределение упоминаний *paddleball*'а и велосипеда при описании видео наблюдается и в группе взрослых. Здесь односторонний вариант критерия Фишера дает $p = 0,053$, двусторонний — $p = 0,107$. Таким образом, мы видим, что в пересказах видео примерно три четверти испытуемых в обеих группах упоминают оба объекта — и целевой, и контрольный. В абсолютных цифрах контрольный объект упоминается чуть чаще, но эта разница статистически значимой не является.

Однако если обратиться к описанию картинки 3, где в стимуле, как и в видео, представлены оба объекта, картина выглядит иначе: в обеих группах испытуемых *paddleball* упоминается существенно чаще, чем велосипед. Статистические процедуры дают следующий результат по обеим возрастным группам. Результаты по группе школьников представлены в табл. 4, 5).

² Статистические метрики вычислялись с использованием ресурса <http://vassarstats.net>

³ Р-значения округлены до второй ненулевой цифры.



Таблица 4

Упоминание целевого и контрольного объектов при описании картинки 3. Школьники

	Есть упоминание	Нет упоминания	Всего
<i>Paddleball</i>	17	3	20
Велосипед	10	10	20
Всего	27	13	40

Таблица 5

**Упоминание целевого и контрольного объектов при описании картинки 3.
Школьники. Ожидаемые частоты при нулевой гипотезе**

13,5	6,5
13,5	6,5

Часть ожидаемых частот < 10 , рассчитываем критерий хи-квадрат с поправкой Йейтса: $p = 0,043$. Односторонний вариант критерия Фишера дает $p = 0,0204$, двусторонний — $p = 0,0407$. Полученные p -значения ниже общепринятого уровня значимости — $0,05$. Таким образом, различие в частоте упоминаний двух объектов статистически значимо.

Аналогичные результаты — и в группе взрослых: односторонний вариант критерия Фишера дает $p = 0,016$, двусторонний — $p = 0,032$. Полученные p -значения значительно ниже общепринятого уровня значимости — $0,05$. Следовательно, различие в частоте упоминаний двух объектов статистически значимо. Таким образом, мы видим, что при описании картинки 3 в абсолютных цифрах *paddleball*, как и при описании видео, упоминается большинством испытуемых (17 из 20 у школьников, 19 из 21 у взрослых), а велосипед — только половиной испытуемых (10 из 20 у школьников, 12 из 21 у взрослых), и это различие является статистически значимым. На картинке 3 велосипед изображен на переднем плане, он является одним из центральных неодушевленных объектов сюжета (весь эпизод строится вокруг падения с велосипеда), и, тем не менее, объект с меньшей когнитивной доступностью *paddleball* «побеждает» здесь по частотности упоминаний.

Неожиданным образом обратную тенденцию демонстрирует частотность упоминания *paddleball* в описаниях картинке 1 (велосипед в стимуле отсутствует): она оказывается в два раза ниже, чем в описаниях видео и картинке 3. В частности, для группы взрослых таблица сопряженности выглядит следующим образом (табл. 6, 7).

Таблица 6

Упоминание paddleball при описании картинок 1 и 3. Взрослые

	Есть упоминание	Нет упоминания	Всего
Карт. 3	19	2	21
Карт. 1	10	11	20
Всего	29	13	41

Таблица 7

**Упоминание paddleball при описании картинок 1 и 3. Взрослые.
Ожидаемые частоты при нулевой гипотезе**

14,5	6,5
14,5	6,5



Часть ожидаемых частот < 10 , рассчитываем критерий хи-квадрат с поправкой Йейтса: $p = 0.0076$. Односторонний вариант критерия Фишера дает $p = 0,0032$, двусторонний — $p = 0,0063$. Полученные p -значения показывают очень высокий уровень значимости — меньше $0,01$. Таким образом, имеется статистически значимая разница в частотности упоминаний одного и того же объекта при описании разных стимулов.

Подводя промежуточный итог, можно заключить, что в рамках данного эксперимента не удастся подтвердить предположение [13] о том, что объекты с более высокой когнитивной доступностью упоминаются в тексте чаще. Поскольку авторы [13] работали с видеостимулом, то, для сопоставления, в первую очередь показательно, что в нашем исследовании не обнаружено статистически значимого различия между частотой упоминания *paddleball* (объекта с низкой когнитивной доступностью) и велосипеда (объекта с высокой когнитивной доступностью) в пересказах видео в обеих возрастных группах. А в описаниях картинки 3 — опять же в обеих возрастных группах! — частотность упоминания *paddleball* и вовсе статистически значимо превосходит частотность упоминания велосипеда. Однако к данным по частотности упоминаний в описании картинок следует относиться с большей осторожностью, чем к данным по видео: тот факт, что скриншоты предъявлялись после просмотра видео, мог повлиять на то, что объекты на картинках привязывались испытуемыми к уже известному им сюжету. Порядок предъявления картинок тоже мог играть роль. Так, сравнительно низкая частота упоминаний *paddleball*'а в обеих возрастных группах при описании картинки 1 могла быть следствием того, что эта картинка предъявлялась сразу после просмотра видео, и испытуемые принимали во внимание, что в сюжете этот объект существенной роли не играет. Вклад всех этих разнородных факторов пока нами не исследован; в перспективе мы надеемся оценить характер взаимодействия этих факторов с фактором когнитивной доступности.

4.2. Когнитивная доступность и частота сбоев при упоминании объекта

Влияние когнитивной доступности на частотность речевых затруднений при упоминании объекта оказалось значительно более выраженным, чем влияние на сам факт упоминания объекта: в обеих возрастных группах и в пересказах видео, и в описании картинок сбой при упоминании *paddleball*'а наблюдались значительно чаще, чем при упоминании велосипеда. В табл. Е1–Е4 (Приложение Е) показано, как распределились тексты, в которых есть хотя бы один сбой при упоминании целевого или, соответственно, контрольного объекта в двух возрастных группах испытуемых. Как и в предыдущем разделе, анализировались рассказы по тем стимулам, где интересующий нас объект был представлен; в таблицах колонки, соответствующие тем стимулам, где этот объект отсутствует, залиты серым. Если при упоминании анализируемого объекта в извлеченном рассказе был зафиксирован хотя бы один сигнал речевого сбоя (из перечисленных в разделе 3.2), то в клетке на пересечении идентификатора испытуемого и идентификатора стимула ставилась «1», если объект (представленный в стимуле) в извлеченном рассказе был упомянут без сбоя, ставился «0», если объект не был упомянут ни разу, ставился знак «n\» (not applicable).

Как видно из приведенных таблиц, доля текстов, где есть хотя бы один сбой, от общего числа текстов, где объект упомянут, многократно выше для *paddleball*'а, чем для велосипеда: в группе школьников — в 5,4 раза (доля для *paddleball*'а — 0,455, для велосипеда —



0,085), в группе взрослых в 3.6 раза (доля для *paddleball*'а – 0.348, для велосипеда – 0,095). Применение статистических процедур показывает, в частности, что в пересказах видео имеется статистически значимая разница между частотой сбоев для контрольного и целевого объектов. Результаты по группе школьников представлены в табл. 8, 9).

Таблица 8

Сбои при упоминании целевого и контрольного объектов при описании видео.**Школьники**

	Есть сбой	Нет сбоя	Всего
<i>Paddleball</i>	8	8	16
Велосипед	2	17	19
Всего	10	25	35

Таблица 9

Сбои при упоминании целевого и контрольного объектов при описании видео.**Школьники. Ожидаемые частоты при нулевой гипотезе**

4,57	11,43
5,43	13,57

Односторонний вариант критерия Фишера дает $p = 0,013$, двусторонний – $p = 0,028$. Полученные p -значения значительно ниже общепринятого уровня значимости – 0,05. Таким образом, различие в частоте сбоев при упоминании двух объектов статистически значимо.

Аналогичные результаты и в группе взрослых: односторонний вариант критерия Фишера дает $p = 0,039$, двусторонний – $p = 0,046$. Полученные p -значения ниже общепринятого уровня значимости – 0,05. Следовательно, различие в частоте сбоев при упоминании двух объектов статистически значимо.

При оценке сбоев в описаниях картинки 3, где представлены оба объекта, достаточный уровень статистической значимости в частоте сбоев наблюдается в группе взрослых (табл. 10–11).

Таблица 10

Сбои при упоминании целевого и контрольного объектов при описании картинки 3.**Взрослые**

	Есть сбой	Нет сбоя	Всего
<i>Paddleball</i>	7	12	19
Велосипед	0	12	12
Всего	7	24	31

Таблица 11

Сбои при упоминании целевого и контрольного объектов при описании картинки 3.**Взрослые. Ожидаемые частоты при нулевой гипотезе**

4,29	14,71
2,71	9,29

Односторонний вариант критерия Фишера дает $p = 0,019$, двусторонний — $p = 0,026$. Полученные p -значения ниже общепринятого уровня значимости — $0,05$. Следовательно, различие в частоте сбоев при упоминании двух объектов статистически значимо.

В группе школьников при описании картинки 3 распределение в частоте сбоев между двумя объектами до статистической значимости «не дотягивает» (табл. 12, 13).

Таблица 12

**Сбои при упоминании целевого и контрольного объектов при описании картинки 3.
Школьники**

	Есть сбой	Нет сбоя	Всего
<i>Paddleball</i>	6	11	17
Велосипед	1	9	10
Всего	7	20	27

Таблица 13

**Сбои при упоминании целевого и контрольного объектов при описании картинки 3.
Школьники. Ожидаемые частоты при нулевой гипотезе**

4,41	12,59
	7,41

Односторонний вариант критерия Фишера дает $p = 0,16$, двусторонний — $p = 0,204$. Полученные p -значения выше общепринятого уровня значимости — $0,05$. Следовательно, различие в частоте сбоев при упоминании двух объектов не является статистически значимым. Но нельзя не заметить, что и в этой группе соотношение частот сбоев показывает общую тенденцию — сбои при упоминании *paddleball*'а происходят значительно чаще (примерно в трети случаев), чем при упоминании велосипеда (примерно в одной десятой случаев).

Таким образом, в рамках данного эксперимента удалось показать, что при упоминании в тексте двух объектов, один из которых обладает низкой когнитивной доступностью, а второй — высокой, выявляется очевидное различие: при упоминании объекта с высокой когнитивной доступностью испытуемые реже сталкиваются с трудностями при поиске адекватного именованя. Это проявляется в том, что симптомы речевого сбоя реже обнаруживаются при упоминании объекта с высокой когнитивной доступностью, чем при упоминании объекта с низкой когнитивной доступностью.

5. Выводы и дальнейшие перспективы исследования

Итак, в данном исследовании были поставлены следующие вопросы:

- 1) влияет ли когнитивная доступность объекта на сам факт упоминания этого объекта в пересказе;
- 2) испытывает ли говорящий трудности с подбором именованя объекта с низкой когнитивной доступностью в пересказе, проявляющиеся в тех или иных симптомах речевого сбоя;
- 3) в каких именно симптомах проявляется речевой сбой при подборе адекватного именованя.



На первый вопрос убедительного ответа получить не удалось. В рамках поставленного эксперимента описания видео и описания разных картинок демонстрировали разнонаправленные соотношения частот целевого и контрольного объектов; в описаниях видео статистически значимой разницы в частоте упоминания объектов не обнаружилось.

На второй вопрос удалось получить убедительный положительный ответ: при упоминании объекта с низкой когнитивной доступностью испытуемые сталкивались с заметными трудностями, проявлявшимися в наблюдаемых симптомах речевого сбоя. Частота этих симптомов при упоминании целевого объекта *paddleball*, обладающего по свидетельству проведенного анкетирования низкой когнитивной доступностью, была заметно выше, чем при упоминании контрольного объекта *velociped*, обладающего высокой когнитивной доступностью.

Наконец, на материале собранного массива извлеченных рукописных текстов, удалось систематизировать номенклатуру обнаруженных симптомов речевого сбоя, включающую такие явления, как: зачеркивания, вставки, описки, использование слов-заместителей, использование неопределенных местоимений и других средств указания на неточность именованного, смена вариантов управления и ряд др.

Полученные результаты оказались однородными для двух групп испытуемых — школьников 15–17 лет и взрослых 35–40 лет, поэтому можно говорить о том, что обнаруженные тенденции не чувствительны к фактору возраста испытуемых — по крайней мере в пределах исследованных возрастных диапазонов.

Результаты проведенного исследования могут быть в дальнейшем использованы как в академических, так и в прикладных целях.

В академических целях, на базе собранного массива извлеченных рассказов и полученных нами первичных результатов, открывается возможность изучить взаимосвязь когнитивной доступности с другими факторами, влияющими на частотность упоминания объекта в тексте, в том числе с ролью этого объекта в сюжете видео или с его центральностью в структуре картинки, с порядком предъявления стимулов и проч. Кроме того, важной перспективой этого исследования является добавление материала других языков.

С практической точки зрения, установленная зависимость числа речевых затруднений от когнитивной доступности упоминаемого объекта могла бы помочь в педагогике при обучении навыкам построения текста и в профессиональном тренинге специалистов, работающих с созданием и обработкой текстов: журналистов, редакторов, разработчиков рекламы, создателей компьютерного контента.

Приложения *Appendices. Supplementary material*

Ниже приведены дополнительные данные к этой статье:

The following are the supplementary data to this article:

Podlesskaya, Vera; Klokotova, Maria (2021): How Objects with Different Ontological and Linguistic Accessibility are Represented in Speech. Psychological Research Data & Tools Repository. Media. <https://doi.org/10.25449/ruspsydata.17293994>



Приложение А. Стимульный материал для первого этапа эксперимента – видеоклип «Фильма о грушах»

Appendix A. Stimulus material for the first stage of the experiment – video clip "Film about pears"

Приложение Б. Синописис «Фильма о грушах» [8: xii–xiii]

Appendix B. Synopsis of the "Film about pears" [8: xi–xiii]

Приложение В. Стимульный материал для второго и третьего этапа эксперимента – скриншоты (Рис. 1–5)

Appendix C. Stimulus material for the second and third stage of the experiment – screenshots (Fig. 1–5)

Приложение Г. Примеры извлеченных текстов

Appendix D. Examples of extracted texts

Приложение Д. Таблицы Д1–Д4. Упоминание целевого и контрольного объектов в извлеченных рассказах

Appendix E. Tables E1–E4. Mentioning target and control objects in extracted stories

Приложение Е. Таблицы Е1–Е4. Речевые сбои при упоминании целевого и контрольного объектов в извлеченных рассказах

Appendix F. Tables F1–F4. Speech glitches when mentioning target and control objects in extracted stories

Литература

1. Бергельсон М.Б., Драгой О.В., Маннова Е., Скворцов А.А., Статников А., Искра Е.В. Когнитивная доступность как критерий правильности предложения // Психолингвистика в XXI веке: результаты, проблемы, перспективы. М.: Эйдос. 2009. С. 268–269.
2. Кибрик А.А., Федорова О.В. An empirical study of multichannel communication: Russian Pear Chats and Stories // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2018. Т. 15. № 2. С. 191–200.
3. Кибрик А.А., Федорова О.В. Памяти Уолласа Чейфа // Вестник Московского университета. Серия 9: Филология. 2019. № 5. С. 211–216.
4. Подлеская В.И., Коротаев Н.А. Мазурина С.И. Самоисправления говорящего в русском монологическом и диалогическом дискурсе: опыт корпусного исследования // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: по материалам международной конференции «Диалог 2019» Москва, 29 мая–1 июня 2019 г. М.: РГГУ. 2019. С. 493–507.
5. Потанина Ю.Д., Подлеская В.И., Федорова О.В. Вербальная рабочая память и лексико-грамматические сигналы речевых затруднений: данные русского мультимодального корпуса // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии: По материалам ежегодной Международной конференции Диалог (Москва, 1–4 июня 2016 г.). Вып. 15(22). М.: РГГУ. 2016. С. 566–577.
6. Федорова О.В. Экспериментальный анализ дискурса. М.: Языки славянской культуры, 2014. 512 с.
7. Chafe W. (ed.) The Pear Stories: Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production. Norwood: Ablex, 1980.
8. Du Bois J.W. Introduction – The search for a cultural niche: Showing the Pear Film in a Mayan community // The Pear Stories: Cognitive, cultural and linguistic aspects of narrative production / W. Chafe (Ed.). Norwood, NJ: Ablex, 1980. P. 1–7.



9. Khudyakova M., Bergelson M., Akinina Y., Iskra E., Toldova S., Dragoy O. Russian CliPS: a Corpus of Narratives by Brain-Damaged Individuals // Proceedings of the Tenth conference on International Language Resources and Evaluation (LREC'16). Portoroz, Slovenia: ELRA, 2016. P. 22–26.
10. Korotaev N., Podlesskaya V., Smirnova K., & Fedorova O. Disfluencies in Russian spoken monologues: A distributional analysis // Computational Linguistics and Intellectual Technologies Papers from the Annual International Conference “Dialogue”, 2020. Iss. 19(26). P. 439–451.
11. Korotaev N., Dobrov G., & Khitrov A. RUPEX Search: Online tool for analyzing multichannel discourse // Advances in Cognitive Research, Artificial Intelligence, and Neuroinformatics. Proceedings of the 9th International Conference on Cognitive Studies (Intrercognsci-2020) 11–16 of October, 2020, Moscow, Russia / B. Velichkovsky, P. Balaban, V. Ushakov (Eds.). Springer-Nature, 2021. P. 385–394.
12. Linnik A., Bastiaanse R., Stede M. & Mariya K. Linguistic mechanisms of coherence in aphasic and non-aphasic discourse // Aphasiology, 2021. P. 1–24. DOI: 10.1080/02687038.2020.1852527
13. Mazur I., Chmiel A. Towards Common European Audio Description Guidelines: Results of the Pear Tree Project. Perspectives // Studies in Translatology. 2012. Vol. 20(1). P. 5–23.
14. Pear Stories: 40 years later. CEUR Workshop Proceedings, 2015. Vol. 1419 (EAPCogSci 2015) [Proceedings of the EuroAsianPacific Joint Conference on Cognitive Science, Torino, Italy, September 25–27, 2015], Gabriella Airenti, Bruno G. Bara, Giulio Sandini (eds.) ONLINE: <http://ceur-ws.org/Vol-1419/section0010.pdf>
15. Podlesskaya V.I. Parameters for typological variation of placeholders // Fillers, Pauses and Placeholders / N. Amiridze, Boid H. Davis, Margaret Maclagan (Eds.). [Typological Studies in language (TSL), vol. 93]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins, 2010. P. 11–32.
16. Tannen D. A comparative analysis of oral narrative strategies: Athenian Greek and American English // The Pear Stories: Cognitive, cultural and linguistic aspects of narrative production. Norwood / W. Chafe (Ed.), NJ: Ablex, 1980. P. 51–87
17. Toldova S.Yu., Bergelson M.B., Khudyakova M.V. Coreference in Russian Oral Movie Retellings (the Experience of Coreference Relations Annotation in “Russian CliPS” corpus) // Computational Linguistics and Intellectual Technologies: Papers from the Annual International Conference “Dialog”, 2016. 15 (22). M.: RSUH, P. 769–782.

References

1. Bergelson M., Dragoy O., Mannova E., Skvorcov A., Statnikov A., Iskra E. Kognitivnaja dostupnost' kak kriterij pravilnosti predlozhenija [Cognitive accessibility as a criteria of sentence correctness]. *Psixolingvistika v XXI veke: resul'taty, problem, perspektivy* [Psycholinguistics in the XXI century: results, problems perspectives]. M.: Ejdos, 2009. P. 268–269. (In Russ.).
2. Kibrik A., Fedorova O. An empirical study of multichannel communication: Russian Pear Chats and Stories // *Psychology. Journal of the Higher School of Economics*, 2018. 15 (2). P. 191–200. (In Russ.).
3. Kibrik A., Fedorova O. Pamjati Uollasa Chejfa [In memory of Wallace Chafe] // *Moscow University Philology Bulletin*, 2019. № 5. P. 211–216. (In Russ.).
4. Podlesskaya V., Korotaev N., Mazurina S. Samoispnavlenija govorjaschegov russkom monologicheskom i dialogicheskom diskurse: an attempt of corpus study [A corpus study of self-repairs in russian monologues and dialogues] // *Computational Linguistics and Intellectual Technologies: Papers from the Annual International Conference “Dialogue”* (2019). Issue 18, M.: RSUH, 2019. P. 493–507. (In Russ.).
5. Potanina Y., Podlesskaya V., Fedorova O. Verbal'naja rabochaja pamjat' i leksiko-grammaticheskie signaly rechevyx zatrudnenij: dannye russokogo multimodal'nogo korpusa [Verbal Working Memory and Speech Production Difficulties: Data from Russian Multimodal Corpus] // *Computational Linguistics and Intellectual Technologies: Papers from the Annual International Conference “Dialog”*, 2016. 15 (22). M.: RSUH. P. 566–577. (In Russ.).
6. Fedorova O. *Eksperimental'nyj analiz diskursa* [Experimental analysis of discourse]. M.: Jazyki Slavjanskoj Kul'tury. 2014. P. 512. (In Russ.).
7. Chafe W. (ed.) *The Pear Stories: Cognitive, cultural, and linguistic aspects of narrative production*. Norwood: Ablex. 1980.
8. Du Bois J.W. Introduction – The search for a cultural niche: Showing the Pear Film in a Mayan community // Chafe, W. (Ed.), *The Pear Stories: Cognitive, cultural and linguistic aspects of narrative production*. Norwood, 1980. NJ: Ablex. P. 1–7



9. Khudyakova M., Bergelson M., Akinina Y., Iskra E., Toldova S., Dragoy O. Russian CliPS: a Corpus of Narratives by Brain-Damaged Individuals // *Proceedings of the Tenth conference on International Language Resources and Evaluation (LREC'16)*, Portoroz, Slovenia: ELRA. 2016. P. 22–26.
10. Korotaev N., Podlesskaya V., Smirnova K., & Fedorova O. Disfluencies in Russian spoken monologues: A distributional analysis // *Computational Linguistics and Intellectual Technologies Papers from the Annual International Conference "Dialogue"*, 2020. 19 (26). P. 439–451.
11. Korotaev N., Dobrov G., & Khitrov A. RUPLEX Search: Online tool for analyzing multichannel discourse // Velichkovsky B., Balaban P., Ushakov V. (Eds.) *Advances in Cognitive Research, Artificial Intelligence, and Neuroinformatics. Proceedings of the 9th International Conference on Cognitive Studies (Intrecognsci-2020) 11-16 of October, 2020*, Moscow, Russia. Springer-Nature. 2021. P. 385–394.
12. Linnik A., Bastiaanse R., Stede M. & Khudyakova M. Linguistic mechanisms of coherence in aphasic and non-aphasic discourse, *Aphasiology*, 2021. DOI: 10.1080/02687038.2020.1852527
13. Mazur I., Chmiel A. Towards Common European Audio Description Guidelines: Results of the Pear Tree Project. Perspectives // *Studies in Translatology*, 2012. 20 (1). P. 5–23.
14. Pear Stories: 40 years later. *CEUR Workshop Proceedings*, Vol. 1419 (EAPCogSci 2015) [Proceedings of the EuroAsianPacific Joint Conference on Cognitive Science, Torino, Italy, September 25-27, 2015], Gabriella Airenti, Bruno G. Bara, Giulio Sandini (eds.) 2015. ONLINE: <http://ceur-ws.org/Vol-1419/>
15. Podlesskaya V.I. Parameters for typological variation of placeholders // N.Amiridze & Boid H.Davis and Margaret Maclagan (eds.) *Fillers, Pauses and Placeholders*. [Typological Studies in language (TSL), vol. 93]. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins. 2010. P. 11–32.
16. Tannen D. A comparative analysis of oral narrative strategies: Athenian Greek and American English // Chafe, W. (Ed.), *The Pear Stories: Cognitive, cultural and linguistic aspects of narrative production*. Norwood, 1980. NJ: Ablex. P. 51–87.
17. Toldova S.Yu., Bergelson M.B., Khudyakova M.V. Coreference in Russian Oral Movie Retellings (the Experience of Coreference Relations Annotation in "Russian CliPS" corpus) // *Computational Linguistics and Intellectual Technologies: Papers from the Annual International Conference "Dialogue"*, 2016. 15 (22). M.: RSUH. P. 769–782.

Информация об авторах

Подлеская Вера Исааковна, доктор филологических наук, профессор, руководитель Учебно-научного центра лингвистической типологии Института лингвистики, Российский государственный гуманитарный университет (ФГБОУ ВО РГГУ), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6783-5315>, e-mail: vi_podlesskaya@il-rggu.ru

Клокотова Мария Сергеевна, студент бакалаврской программы «Психология», Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики» (ФГАОУ ВО «НИУ ВШЭ»), г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4604-6381>, e-mail: marushyk@gmail.com

Information about the authors

Vera I. Podlesskaya, Doctor of Philology, Professor, Head of the Educational and Scientific Center for Linguistic Typology of the Institute of Linguistics, Russian State University for the Humanities, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6783-5315>, e-mail: vi_podlesskaya@il-rggu.ru

Maria S. Klokotova, Student of the Department of Psychology, National Research University Higher School of Economics, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4604-6381>, e-mail: marushyk@gmail.com

Получена 01.04.2019

Received 01.04.2019

Принята в печать 01.12.2021

Accepted 01.12.2021