

ЛИНГВОДИДАКТИКА И НОВАЦИИ. ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВ И
КУЛЬТУР | LINGUODIDACTICS AND INNOVATIONS. PSYCHOLOGICAL BASIS OF LEARNING
LANGUAGES AND CULTURES

Когнитивное развитие языковой личности: к проблеме формирования самоорганизующегося ментального лексикона посредством корпусных технологий

Гайворонская С.О.

Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ); Московский институт психоанализа, г. Москва, Российская Федерация
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2658-7826>, e-mail: gaivoronskaya.light@gmail.com

Формирование лексического знания протекает последовательно, по мере накопления индивидом жизненного опыта и в соответствии со ступенями его психофизического развития. Лингвокогнитивные репрезентации в билингвальном сознании формируются посредством установления ассоциаций, являющихся устойчивыми элементами памяти. Различие функционирования билингвального лексикона от монолингвального заключается в характере ассоциативных связей. Представленная статья посвящена экспериментальному изучению проблемы формирования и развития искусственной билингвальной языковой личности посредством корпусных технологий. В работе рассматриваются понятия когнитивных репрезентаций, ментального лексикона, ассоциаций, формирующейся языковой личности, когнитивно-прагматической программы и интеркаляции. Цель работы — проследить закономерности восприятия иноязычной лексики и ее интерпретации изучающими иностранный язык (английский), а также определить степень целесообразности и обоснованности прямого применения корпусных технологий в процессе обучения иностранному языку для обеспечения условий когнитивного развития искусственного билингвизма у взрослых. Исследование проводилось посредством ряда методов, включая анкетирование, семантический анализ языковых данных (лексических единиц) и ассоциативный эксперимент (направленный и свободный). Исследуемая группа представлена студентами-лингвистами в возрасте от 18 до 25 лет, изучающими иностранный язык (английский) более 10 лет. Согласно сопоставительному анализу результатов анкетирования и семантического анализа исследуемой лексики, семантическое наполнение исследуемых заимствований в сознании испытуемых не является исчерпывающим, т.е. не соответствуют лексемам английского языка. Рассматриваемые в работе технологии корпусной лингвистики позволяют пересмотреть привычные способы организации лексического материала в процессе обучения иностранному языку. В соответствии с выдвигаемой исследованием гипотезой, предложены модели формирования саморазвивающегося ментального лексикона, основанные на принципах моделирования когнитивно-прагматической программы.

Ключевые слова: когнитивное развитие, формирующаяся языковая личность, ментальный лексикон, искусственный билингвизм, ассоциативное обучение, корпусные технологии.

Для цитаты: Гайворонская С.О. Когнитивное развитие языковой личности: к проблеме формирования самоорганизующегося ментального лексикона посредством корпусных технологий [Электронный ресурс] // Язык и текст. 2024. Том 11. № 3. С. 108–120. DOI:10.17759/langt.2024110312

Language Identity Development: Cognitive Aspects of Being a Self-made Bilingual

Svetlana O. Gaivoronskaya

Moscow State University of Psychology & Education; Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia,

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2658-7826>, e-mail: gaivoronskaya.light@gmail.com

Overall cognitive development of a person might be evaluated through the analysis of their speech. Thus, language reflects the way people process the information coming from the outer world. In this work we look into the problem of how to form language habits that would affect human cognition. In particular, we look into the ways to develop a mindset for associative language structures from the point of lexical semantics. The problem of acquiring new lexical knowledge mostly occurs in second-language learners. Nevertheless, the phenomenon of linguistic intercalation might be observed in adult bilinguals with a high proficiency level in their second language. Processes underlying first language attrition might be a key to mental lexicon development in second-language acquisition. The presented study is aimed to consider the ways to boost learners' vocabulary through associative learning based on corpus technologies principles. Methodology of the study includes a cohort survey analysis, a set of associative experiments and semantic analysis of target vocabulary represented by slang words derived from English. The comparative analysis of the cohort group (represented by students studying a linguistics degree) survey results and the target words' semantic meaning proves the considerable difference in associative-relations patterns formed within bilingual mind. Corpus technologies discussed in the article allow reconsidering the usual ways of organizing lexical material in the process of teaching a foreign language. In accordance with the hypothesis put forward by the presented study, models for a self-developing mental lexicon formation are proposed.

Keywords: cognitive development, second-language identity formation, mental lexicon, artificial bilinguism, associative teaching, corpus technologies.

For citation: Gaivoronskaya S.O. Language Identity Development: Cognitive Aspects of Being a Self-made Bilingual. *Yazyk i tekst = Language and Text*, 2024. Vol. 11, no. 3, pp. 108–120. DOI:10.17759/langt.2024110312 (In Russ.).

При освоении первого (родного) языка в сознании человека — по мере его физического и психического развития — формируется система знаний об окружающем мире. Эти знания представляют собой информацию, заключенную в концептах, которые помогают нам различать или создавать категории неких объектов, взаимосвязей между этими объектами, а также событий, которые могут с ними происходить. Соответственно, в первую очередь в сознании формируются концептуальные репрезентации реальности, затем — языковые репрезентации этих явлений, позволяющие человеку говорить о приобретенном опыте. В результате психофизического развития формируются языковые и речевые привычки — модель речевого поведения индивида. Исходя из этого, основным вопросом изучения взаимосвязи когнитивного и языкового развития становится следующее: сохраняются ли в сознании концептуальные репрезентации или они замещаются языковыми? Оба типа репрезентаций так или иначе присутствуют в сознании, однако следует обратить внимание на то, возможен ли процесс их замещения.

Системы различных языков существенно отличаются, и, в соответствии с этим, отличаются способы и средства репрезентации пережитого опыта. Осваиваемый ребенком язык непосредственно влияет на языковую форму, в которой он выражает свое представление о феноменах реальности: предметах, межпредметных связях, времени, явлениях и событиях. Это относится не только к лексическим структурам языка, но и грамматическим. Можно предположить, что второй изучаемый язык (иностраный) формирует и непосредственно трансформирует когнитивные репрезентации, что обеспечивает успешность овладения этим языком.

Изучение лингвистической и культурной интеркаляции (обратной интерференции) в рамках лингводидактики и, непосредственно, данного исследования позволяет раскрыть **проблему** выявления причин, обуславливающих трудности в формировании иноязычной коммуникативной компетенции во взаимосвязи с принципами обучения иностранному языку.

Гипотеза представленной работы заключается в предположении о том, что лингвистический корпус может являться эффективным средством установления в сознании индивида прямой связи «слово — концепт» при соотнесении иноязычного слова с индивидуальной репрезентацией явления в сознании индивида.

Когнитивное развитие представляет собой изменение структур мыслительных процессов по мере взросления человека [1]. Основные мыслительные процессы, на уровне которых наблюдаются эти изменения, включают в себя восприятие, формирование смыслов, память, логику, представление и поиск решений. Л.В. Выготский отмечал, что развитие сознания возможно исключительно при условии общения и взаимодействия людей друг с другом [3]. Обусловлено это, соответственно, пониманием процесса мышления как направленного действия — на Другого (слушателя) или на Слово (когнитивную репрезентацию события, предмета, явления).

Восприятие явлений окружающей действительности связано с понятием рефлекса — реакцией человека (или животного) на какой-либо раздражитель [6]. В рамках данной работы понятие «рефлекс» понимается как закономерная реакция на некоторое количество информации внешнего мира.

Физиолог И.П. Павлов отмечал, что каждая первая ассоциация является моментом рождения мысли [3]. Однако полноценный процесс мышления невозможен без образования второсигнальной системы нервных связей — речи.

Для понимания механизма акта коммуникации, в которой принимают участие более одного человека (личность и «Другой») [2], необходимо рассмотреть особенности процесса речепорождения.

Высшей психической функцией, позволяющей человеку формировать представления и оперировать понятиями, является память. В понимании Г. Эббингауза, память является «механическим процессом образования следов» [8]. С целью выявления закономерностей образования в памяти новых информационных следов были использованы методы, которые по сей день лежат в основе теории преподавания: 1) заучивания и 2) сбережения.

В случае с проводимыми Г. Эббингхаузом экспериментами, контрольный материал представлял собой набор выборочных слогов, которые не образовывали общеизвестные слова (так называемые «не слова» — «non-words»)¹, однако был предусмотрен порядок и способы подачи данного материала. Выявленные в ходе экспериментов закономерности присущи также запоминанию реальной информации и осмысленной памяти. Ученым был сделан вывод о том, что забывание наряду с запоминанием является закономерным процессом, по причине чего необходимо возвращаться к изученному материалу, или вновь переживать приобретенный опыт. Чем чаще опыт переживается, тем прочнее становится ассоциативная связь между элементами.

Было предложено понятие *фактора края* — это закономерность усвоения элементов относительно их расположения среди других элементов. Г. Эббингхаузу удалось установить, что в ряде заданных элементов успешнее запоминаются те, что находятся в его начале и в конце. Однако для нашей работы важно установить не только структуру организации материала, но также определить способы формирования ассоциаций, то есть внутренних связей между понятиями, предметами, явлениями, временем и пространством.

Рассматривая окружающий мир в качестве единого потока информации, человек оказывается на пересечении полей поступающих и производных данных, а его сознание при этом является средством ее обработки, декодирования, рекодирования и продуцирования. Опираясь на исследования измерения объема памяти И. Поллака (I. Pollack), Р. Гарнера (R. Garner), Э. Т. Клеммера (E. T. Klemmer) и Ф. К. Фрика (F. C. Frick), Дж. Миллер делает ряд выводов, которые позволяют приблизиться к пониманию процесса обработки и удержания информации в памяти. Так, важно понять созависимость поступательного и осваиваемого количества информации (variance) [13].

Речевые и языковые способности личности являются аспектом личностного развития, отражающегося в речевом поведении. Таким образом, современный подход к пониманию языковой личности, описываемый, например, в работе С.Г. Тер-Минасовой («Язык и межкультурная коммуникация»), является наиболее оптимальным с точки зрения и психологии личности, и лингводидактики: языковая личность — это носитель системы представлений о мире, заключенных в понятия и отраженных в языковой форме [7]. Система репрезентаций обладает сложной структурой, которая основана на личностных закономерностях (паттернах) восприятия мира.

Основанием для гипотезы о возможности моделирования когнитивно-прагматической

¹ ‘Nonce word’, или ‘non-word’ - понятия, которые обозначают лексику, представляющую собой некоторую последовательность букв или звуков, являющихся продуктом речи, но не распознаваемых в качестве слова в рамках рассматриваемого языка. Понятие предложено британским лексикологом Дж. Мюрреем (J. Murray).

программы билингвальной языковой личности является то, что **когнитивно-прагматическая программа** индивида является психической структурой, которая связывает воедино сознание, особенности мышления, интеллектуальный (IQ) и эмоциональный (EQ) коэффициент личности; которая последовательно формируется по мере физического и психического развития человека в контексте, полисемиотическом пространстве (созданном из всевозможных знаковых кодов).

Когнитивно-прагматический аспект изучения как первичной, так и вторичной языковой личности предполагает изучение этапов и закономерностей формирования, становления и трансформации когнитивно-прагматической программы. Система когнитивно-прагматических программ в свою очередь складывается из двух независимых подсистем (универсальных и производных), понимание работы которых способно внести большой вклад в разработку методики формирования вторичной языковой личности. Наиболее подробное их описание изложено в работах Д.И. Иванова².

Исследования первичной языковой личности (Cramer, J. Deese, H.L. Roediger и др.) показывают, что языковое поведение, которое формируется на ассоциативных паттернах, является ключом к пониманию сложных мыслительных процессов. Характер реакции на слово-стимул отображает закономерности мыслительных процессов, свойственных определенному человеку. Соответственно, изучение более простых элементов мышления — например, лексических единиц и присущих им концептов — позволит выявить закономерности порождения мысли в целом: понять, по какому принципу мы выбираем те или иные слова для выражения наших мыслей и выстраивания внешней речи.

Модели лексических связей, раскрывающиеся в ментальных репрезентациях носителей языка и изучающих язык, имеют существенные отличия. Важно отметить, что формирование этих моделей зависит и от парадигматических, и от синтагматических, и от фонологических ассоциативных паттернов, которые в своей совокупности формируют количественный показатель содержания и структуры ментального лексикона. В то же время именно качественная характеристика отражается в количестве ассоциаций, определяющих размер, общепринятость и неоднородность семантического поля ассоциаций [17].

Механизм формирования лексической компетенции в процессе овладения вторым языком является более сложным процессом по сравнению со становлением компетенции грамматической [4]. Это связано с тем, что в процессе расширения ментального лексикона задействуется эксплицитный вид долговременной памяти, в то время как усвоение грамматического знания происходит благодаря имплицитной памяти. Имплицитный вид долговременной памяти реализуется в неосознанных речевых действиях, которые обусловлены постепенным накоплением поступающей информации. Эксплицитный же вид памяти в контексте речевого развития подразумевает накопление семантического и эпизодического знания. Первый вид позволяет осуществлять усвоение общих фактов об окружающем мире и выстраивать связи между усваиваемыми понятиями/знаниями и словами, в который они реализуются. Эпизодическая эксплицитная память служит для реализации понимания событий и их лингвистического окружения, иначе говоря — контекста [9].

² Иванов Д.И. Основные этапы формирования метанарративной когнитивно-прагматической программы синтетической языковой личности [Электронный ресурс] // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2017. № 4(70). С. 106-109.

Таким образом, одним из наиболее важных аспектов овладения вторым языком и формирования билингвального ментального лексикона является формирование в сознании нового концептуального содержания, соответствующего новым лексемам или ряду лексем (семантическому полю ассоциаций); в другом случае, задачей будет являться установление связи между новой лексемой и устоявшимся в сознании концептом. Это может быть продемонстрировано на примере употребления слова «ambiguous» (неясный, нечеткий, неоднозначный). Лексически точное соответствие определить достаточно трудно. Для этого необходимо учесть контекст коммуникативной ситуации.

Согласно словарю синонимов, синонимичными лексемами могут служить лексемы «ambivalent», «mixed», «dubious», «controversial», «complex». При сравнении результатов поиска контекста и частотности употребления лексем «ambiguous» и «ambivalent», удалось выявить, что в поле окружения лексемы «ambiguous» наиболее частотной является лексема «obscure», в то время как лексема «ambivalent» не имеет в своем окружении этой же лексемы, и единственным синонимичным словом, встречающимся с ней в едином контексте, является «contradictory». Можно отметить, что, действительно, «ambivalent» не будет являться равнозначной заменой лексеме «ambiguous». Частотные сочетания рассматриваемых прилагательным с существительными имеют существенные различия. Наиболее частотными словами в контексте лексемы «ambiguous» являются «words» (25) и «word» (20): “Such material clearly discloses the mischief aimed at or the legislative intention lying behind the *ambiguous* or *obscure words*.” В то же время частотная сочетаемость слова “ambivalent” представлена лексемами «feelings» (21) и «attitude» (30): “You seem oddly *ambivalent* in your *attitude*. I sense that you neither wish to drop this matter, or to pursue it.” Более того, по результатам поиска BNC (British National Corpus), среди сотни существительных, употребляемых с лексемой «ambiguous» не найдено соответствий с наиболее частотными словами, сочетаемыми с лексемой «ambivalent».

Ранние эмпирические исследования лексико-семантического аспекта сознания билингва, которые проводились посредством методики ассоциативного эксперимента, свидетельствуют о том, что в семантически связанных парах слов, где первое слово (prime) — лексема, входящая в тезаурус второго языка, а второе слово (target) — лексема родного языка, распознавание второго слова происходит быстрее, нежели распознавание первого. Данное явление определяется как **семантический прайминг**. Кроме того, отмечено, что время распознавания непосредственно связано с позицией слова в цепочке: время распознавания сокращается, если первое представленное слово — лексема первого (родного) языка, а второе представленное слово — лексема второго (иностранного) языка [4].

Однако У. Вайнрайх (U. Weinreich), продолжая идеи Ф. де Соссюра, считал, что второй язык билингва находится в прямой зависимости от первого, и освоение нового опыта (расширение лексикона) происходит посредством соотнесения знаков двух языков: усвоение лексики второго языка происходит через поиск эквивалентов в первом языке [15].

Особого внимания требует рассмотрение связи между концептом и лексемой, которая возникает в конкретных и абстрактных словах. Конкретные слова проще соотносятся с общей концептуальной базой, поскольку проще соотносятся с объектами реальности, в то время как абстрактные понятия, как, например, «execration», «cherish», «obdurate» и т.п. требуют другого способа установления связи концептов со словом.

А. Пайвио в рамках теории двойного кодирования (Dual-code hypothesis) утверждал, что

информация, представленная как в образной, так и в словесной форме, лучше поддается запоминанию, и в этой связи конкретные слова запоминаются лучше, нежели абстрактные [14]. Соответственно, соотнесение абстрактных лексем происходит через создание сложного образа, который складывается через лексемы более конкретные (например, через происхождение конкретного слова: «a few sandwiches short of a picnic» — «stupid/crazy» — обозначающий отсутствие важного элемента в предмете, «нескольких сэндвичей на пикнике» — «доли ума»). Данная модель формирования билингвального ментального лексикона представляется наиболее перспективной с точки зрения аудиторного изучения и методики преподавания иностранного языка.

Отечественный психолингвист А.А. Залевская отмечает, что структура вторичной языковой личности отличается от структуры первичной языковой личности незначительно. Ввиду данного факта, освоение способности к речепорождению первичной и вторичной языковой личности характеризуется наличием общих психофизиологических и физиологических основ, в которых заключается сущность умственных операций [5].

Лингвистический корпус в представленной работе выступает в качестве средства комбинированной модели обучения, предоставляя возможность сочетать эксплицитные и имплицитные способы передачи информации интерпретатору (изучающему ИЯ), предоставляя, с одной стороны, структурированную информацию о формальном устройстве языка, и с другой стороны — погружает адресата в языковой контекст.

Интегративная модель работы с лингвистическим корпусом подразумевает использование технологии в качестве дополнительного средства работы с материалом, подлежащим изучению. Каждое из упражнений основывается, прежде всего, на когнитивных интенциях личности, т.е. источником речевых интенций всегда являются сами обучающиеся — они определяют ход построения заданий, а корпус служит источником релевантного аутентичного входного материала и языкового контекста.

В рамках представленной статьи были изучены различные способы организации двуязычного ментального лексикона. На основании результатов анализа литературы, наиболее преимущественной моделью организации развивающегося лексикона стала DEVLEX II (Developmental Lexicon model), описанная Ц. Ли (Z. Li) и Б. МакУитни (B. MacWhitney) [11]. Данная модель была разработана с целью активизации раннего детского лексического развития [12]. В работе «Dynamic self-organization and early lexical development in children» отмечается, что в ментальном лексиконе существуют следующие уровни самоорганизующихся ассоциативных карт: 1) фонологический/графический; 2) лексико-семантический; 3) артикуляторный. В рамках данной статьи мы рассматриваем их лексико-семантический уровень.

Преимуществом представленной модели SOM (Self-organising model) является принцип того, что самоорганизующиеся ассоциативные ментальные карты формируются на основе валидных данных лингвистических корпусов. Данная модель направлена на трансформацию процессов усвоения иностранного языка, изменение закономерностей усвоения языковой информации и потому является наиболее универсальным способом реализации принципов естественного освоения языка [10]. Сознательное изучение иностранного языка переходит в разряд бессознательного именно за счет изменения характера внутренних (когнитивных) процессов усвоения информации: обучающиеся разных возрастов и обладающие разным уровнем владения языком развивают «чувство» языка и учатся находить межъязыковые и внутриязыковые связи,

что и является основной целью представляемой диссертации — «научить учиться».

Организация работы с лексическим материалом в рамках модели DEVLEX II предполагает активизацию нескольких различных аспектов изучения языка. Такая стратегия моделирования ментального лексикона сосредоточена на его свойстве производить обобщение ассоциаций «слово — объект» (визуальный инпут — акустический инпут). Такой подход развивает в сознании способность к категоризации лексической информации, которая, в свою очередь, равно пропорционально влияет на успешность (скорость) изучения новых слов [12]. Модель самоорганизующегося развивающего ментального лексикона базируется на теории Хебба³.

В качестве примера построения модели развивающегося билингвального лексикона можно обозначить группу эмоционально-оценочных концептов. Модель включает в себя 10 слов, которые являются основными звеньями ассоциативной сети. Посредством слов, включенных в их периферию, между понятиями также выстраиваются эти связи. Ассоциативные поля ключевых понятий были сформированы при помощи сервиса Visuwords (Visuwords: visual dictionary, visual thesaurus, interactive lexicon. Помимо этого, были учтены лексемы, вошедшие в ассоциативное поле экспериментальной группы. Каждое ассоциативное поле содержит данные о семантическом наполнении собранных в нем ассоциаций в виде дефиниции, содержание которой также является источником слов, являющихся элементом данного поля.

Представлено ассоциативное поле понятия лексемы «*cringe*». Ассоциативное поле носителей русского языка по данной лексеме включило в себя слова *shame, feeling, oops, funny, bad, strange*. Было также исследовано ассоциативное поле лексемы «*shame*», поскольку именно оно вошло в ядро ассоциативного поля, исходя из показателей частотности ответа.

На основе данных ассоциативного словаря и результатов проведенного ассоциативного эксперимента удалось вывести три ассоциативных поля, формирующих значение слова *cringe*.

1. Draw back, as with fear or pain: «she flinched when they showed the slaughtering of the calf». В данную группу вошли следующие понятия: *flinch, squinch, funk, cringe, shink, wince, recoil, quail*.
2. Show submission or fear. Вторая группа ассоциаций включает в себя: *fawn, crawl, creep, cringe, cover, grovel*.
3. To say that something is a cause for feeling sad or disappointed.

Отметим, что ассоциативные карты данных понятий не обладают общими связями и не имеют общие элементы сети, однако в сознании русскоговорящих испытуемых данные слова функционируют как синонимичные друг другу. Задачей модели КПП (когнитивно-прагматической программы) является поиск способов объединения понятий в единую ассоциативную сеть посредством построения правильных ассоциативных связей. Это возможно сделать посредством изучения семантического наполнения слова и возможного контекста его употребления в речи, что представляется возможным посредством применения

³ Правило Хебба в контексте обучения ИЯ определяет, что сила связи между элементами А и В увеличивается в результате их частых ассоциаций в нервной деятельности. Гипотеза Хебба лежит в основе идеи мультисенсорного воздействия на нейроны, что способствует их объединению в сеть.

технологии лингвистического корпуса.

Сперва обучающимся предлагается составить ассоциативную карту из понятий, которые были определены в ходе проведения ассоциативного эксперимента (*shame, feeling, oops, funny, bad, strange*). Студенты коллективно определяют степень удаленности каждого из слов относительно центрального понятия «*cringe*». В ходе выполнения задания семантическая карта дополняется связанными с каждым из понятий словами посредством дефиниций, поиска синонимичных и антонимичных слов. Одна из ключевых лексем (*prank*) встраивается в ассоциативную карту в понятия «*cringe*» через ассоциативную единицу «*funny*». Образуется сложная система взаимодействия понятий, происходит их классификация посредством сужения семантического значения.

Таким образом студенты постепенно выстраивают понятийную парадигму, где центральной лексемой ассоциативного поля становится понятие «*feeling*» — именно оно является связующим элементом двух ассоциативных полей. Схожим образом производится определение семантического наполнения лексемы «*feeling*», в поле которой встраиваются остальные понятия (*hate, chill, mood, vibe*).

Формирование такой модели лексической организации в процессе развития искусственного билингвизма обладает значительным преимуществом: студенты имеют возможность дополнять семантическую карту не только словами, но и междометиями, фразовыми единствами, изображениями, видеоматериалами, т.е. — любыми способами отражения реальности и интерпретации получаемой извне информации, которую предстоит структурировать. Посредством такой организации работы с лексикой реализуется модель развивающегося ментального лексикона. Студенты развивают способность формировать ассоциативные связи нового и закрепившего знания на основе орфографии, фонологии, семантики и непосредственно физической репрезентации (например, для эмоционально-оценочной лексики анализируется физиогномика лица, предметы интерьера, характер звука/мелодии, звучащей в помещении и т.д.).

В рамках учебного модуля «Иностранный язык» одним из приемов ассоциативного обучения может стать создание ментальной тематической карты, на основе которой представляется возможным реализовать несколько видов заданий (*activities*), основанных на применении технологий лингвистических корпусов.

Одним из наиболее распространенных заданий на основе непосредственной работы студентов с корпусами является проведение сравнительного анализа языковых данных ряда лексем.

В качестве примера, обозначим возможности изучения семантического наполнения эмоционально-оценочной лексемы «*cringe*». Слово «*shame*», которое экспериментальная группа обозначила в качестве основного синонима центрального понятия, имеет значительно отличное семантическое наполнение. Студентам предлагается провести сравнительный анализ контекстного употребления двух обозначенных лексем. Для этого в поисковые строки «*Word 1*» и «*Word 2*» раздела «*Compare*» вводятся лексемы «*cringe*» и «*shame*», соответственно. Раздел «*Sections*» позволяет учесть стилистический регистр контекста употребления данных слов: примеры и частота употребления будут подобраны с учетом жанра подобранных текстов. В случае с лексическим материалом, обозначенным в рамках данного исследования, все упражнения составляются на основе данных текстов СМИ («*Newspaper*») и скриптов речи («*Spoken*»).

В результатах поиска участникам экспериментальной группы предлагается ознакомиться

с примерами употребления двух слов в максимально близком словарном окружении. В данном случае рассматриваются примеры сочетаемости слов с лексемой «IT».

Исходя из анализа примеров, обучающиеся выводят дефиницию обеих лексем и обозначают их различия в их семантическом наполнении. Затем организация полученного лексического знания производится посредством составления группой ассоциативных карт.

Выводы

Данный вид организации работы с лексикой, который служит для проявления смысла той или иной лексемы, наиболее полноценно может быть организован в качестве коллективной проектной деятельности и осуществляться в формате как онлайн-, так и оффлайн-обучения (при условии наличия соответствующего оборудования). Семантические карты могут создаваться на электронных досках (например, онлайн-доска Miro) или же размещаться на пробковых досках, расположенных в аудитории.

Конкорданс является источником больших объемов информации, как лексической, так и грамматической (также существуют корпуса звучащей речи). Прямое применение лингвистического корпуса в процессе обучения студентов-лингвистов или преподавателей ИЯ позволяет воздействовать на динамику развития нескольких уровней языка одновременно. При этом один из языковых аспектов всегда остается в фокусе, а другой осваивается имплицитно. Это позволяет сохранять баланс между осознанным и бессознательным изучением иностранного языка.

Модель трансформации сознания с целью облегчения освоения иностранного языка основана на общих принципах развития психики, которые определяют возможности воздействия на человеческое сознание. Этапы такого воздействия включают в себя осведомленность, исследование, принятие решения, действие.

Применение корпусных технологий в обучении иностранному языку может происходить как в контексте сознательного (эксплицитного), так и бессознательного (имплицитного) усвоения категориальных последовательностей. Основными лексическими упражнениями, реализующими возможности прямого и косвенного применения корпусных технологий, являются:

- изучение текстов корпуса по ключевой теме;
- работа с корпусом и ассоциативными картами для организации активного вокабуляра через тексты собственного сочинения;
- изучение семантики и сочетаемости лексем, сравнительный анализ частотности, выполнение заданий на заполнение пропусков;
- осуществление коррекции ошибок посредством конкорданса;
- семантический анализ видеоматериалов.

Основная цель применения технологии лингвистического корпуса в обучении — развитие у искусственных билингвов способности к языковой догадке, которая является потенциальным источником активного словаря. Степень развитости данной способности свидетельствует о реализации модели развивающегося ментального лексикона.

В **заключении** следует отметить, что лингвистический корпус представляет собой программу оперирования понятиями и их реализации внутри контекста. Можно сказать, что по схожему принципу понятия организуются в человеческом сознании.

Глубокое изучение заданного пласта лексического знания (например, эмоционально-оценочных слов) может способствовать усилению общей динамики когнитивного развития студентов. Основаниями для данного заключения являются следующие положения:

- методические разработки по внедрению корпусных технологий в процесс обучения соответствуют принципам развития билингвального ментального лексикона;
- задания, построенные по принципу организации корпусных технологий, основываются на уже сформированных знаниях искусственных билингов;
- предложенные способы организации лексического знания базируются на ассоциативных сетях сознания билингов, первым языком которых является русский — что отвечает принципу достраивания лингво-когнитивной программы личности и способствует ее трансформации.

Основными целями применения технологий корпусной лингвистики (лингвистических корпусов и ассоциативных карт) являются:

1. Способствовать развитию у студентов навыка поиска внутриязыковых связей;
2. Способствовать сужению в сознании искусственных билингов семантического значения слов;
3. Расширение в сознании билингов ассоциативной карты понятий.

Обозначенные в результате исследования теоретических материалов и проведения ассоциативного эксперимента выводы позволили предложить новые способы работы с лексическим материалом. Была предложена концепция развития билингвального ментального лексикона на основе интегрирования корпусных технологий в систему лексического подхода к обучению ИЯ.

В соответствии с полученными в ходе исследования данными, можно заключить, что дополнение когнитивно-прагматической программы новыми концептами способно оказать влияние на динамику развития языковой личности, не допуская при этом интеркаляции понятий. Предложенные в работе способы организации лексического знания определяются как потенциально эффективная модель, способствующая усилению общей динамики когнитивного развития студентов-лингвистов или преподавателей иностранных языков.

Литература

1. Бехтерев В.М. Мозг и разум: физиология мышления. 2020. М.: АСТ. 256 с.
2. Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования [Электронный ресурс]. 1934. М., Л.: Гос. учеб.-пед. изд-во. 324 с. URL: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=84077> (дата обращения: 17.03.2024).
3. Выготский Л.С. Мышление детей: Психология развития человека. 2005. М.: Смысл; Эксмо. 1136 с.
4. Голигузова О.А. Формирование лексических концептов у поздних субординативных билингов как основа их двуязычной компетенции [Электронный ресурс] // Трибуна молодых ученых. Вопросы психолингвистики. 2018. № 4 (38). С. 150-162. DOI: 10.30982/2077-5911-2018-4-150-136. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-leksicheskikh-kontseptov-u-pozdних-subordinativnyh-bilingvov-kak-osnova-ih-dvuyazychnoy-kompetentsii/pdf> (дата обращения: 09.03.2024).
5. Залевская А.А. Слово в лексиконе человека: психолингвистические исследования. 1990. Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та. 204 с.

6. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. 1999. М.: Смысл. 287 с.
7. Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурная коммуникация: учеб. пособие. 2000. М.: Слово. 387 с.
8. Ebbinghaus H. Memory: a contribution to experimental psychology. Martino Fine Books. 2011. 134 p. DOI: 10.5214/ans.0972.7531.200408
9. Frances W. Bilingual Semantic and Conceptual Representation. In Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches / Ed. by Judith F. Kroll, Annette M.B. de Groot. 2005. OUP, pp. 251-268.
10. Li P., Farkas I. A self-organizing connectionist model of bilingual processing. In Heredia R., Altarriba J. (eds.). Bilingual Sentence Processing. 2002. Amsterdam: Elsevier, pp. 59-85.
11. Li P., Zhao X., MacWhinney B. Dynamic self-organization and early lexical development in children. Cognitive Science. 2007. Vol. 31, pp. 581-612.
12. Li P., Zhao X. Self-organizing map models of language acquisition. Frontiers in Psychology. 2013. № 4, pp. 1-15. DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00828
13. Miller G.A. The magical number seven plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. Psychological review. 1956. No. 63(2), pp. 81-97.
14. Paivio A. Mental Representations. A Dual-Coding Approach. Oxford Psychology Series. 1990. No. 9. OUP. 322 p.
15. Weinreich U. Languages in Contact Findings and Problems. 1968. The Hague, Paris, New York: Mouton Publishers. 148 p.
16. Yilmaz G., Schmid M.S. First language attrition and bilingualism. Bilingual Cognition and Language: The state of the science across its subfields. In Studies in Bilingualism, 54. Ed. Miller D., Bayram F., Rothman J. & Serratrice L. 2018. John Benjamins Publishing Company, pp. 225-250.
17. Zareva A. Structure of the second language mental lexicon: how does it compare to native speakers' lexical organization? [Электронный ресурс] // Second Language Research. 2007. No. 23 (2), pp. 123-153. DOI: 10.1177/0267658307076543

References

1. Bekhterev V.M. Mozg i razum: fiziologiya myshleniya [Brain and Mind: Physiology of Thinking]. 2020. Moscow: AST. 256 p. (In Russ.)
2. Vygotskii L.S. Myshlenie i rech': psikhologicheskie issledovaniya [Thinking and Speech: Psychological Researches] [Elektronnyi resurs]. 1934. Moscow, Leningrad: Gos. ucheb.-ped. izd-vo. 324 p. Available at: <http://psychlib.ru/inc/absid.php?absid=84077> (Accessed: 17.03.2024) (In Russ.)
3. Vygotskii L.S. Myshlenie detei: Psikhologiya razvitiya cheloveka [Children's Thinking: Psychology of Human Development]. 2005. Moscow: Smysl; Eksmo. 1136 p. (In Russ.)
4. Goliguzova O.A. Formirovanie leksicheskikh kontseptov u pozdnykh subordinativnykh bilingvov kak osnova ikh dvuyazychnoi kompetentsii [Lexical Concepts Formation in Late Subordinate Bilinguals as the Core of Their Bilingual Competence] [Elektronnyi resurs]. *Tribuna molodykh uchenykh. Voprosy psikholingvistiki = Tribune of Young Scientists. Questions of Psycholinguistics*. 2018, no. 4 (38), pp. 150-162. DOI: 10.30982/2077-5911-2018-4-150-136. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-leksicheskikh-kontseptov-u-pozdnykh-subordinativnykh-bilingvov-kak-osnova-ih-dvuyazychnoy-kompetentsii/pdf> (Accessed: 09.03.2024) (In Russ.)
5. Zalevskaya A.A. Slovo v leksikone cheloveka: psikholingvisticheskie issledovaniya [Word in Human's Lexicon: Psycholinguistic Researches]. 1990. Voronezh: Publ. Voronezh. un-ta. 204 p. (In Russ.)

Russ.)

6. Leont'ev A.A. *Osnovy psikholingvistiki* [Fundamentals of Psycholinguistics]. 1999. Moscow: Smysl. 287 p. (In Russ.)
7. Ter-Minasova S.G. *Yazyk i mezhkul'turnaya kommunikatsiya: ucheb. posobie* [Language and Intercultural Communication: a textbook]. 2000. Moscow: Slovo. 387 p. (In Russ.)
8. Ebbinghaus H. *Memory: a contribution to experimental psychology*. Martino Fine Books. 2011. 134 p. DOI: 10.5214/ans.0972.7531.200408
9. Frances W. Bilingual Semantic and Conceptual Representation. In *Handbook of Bilingualism: Psycholinguistic Approaches* / Ed. by Judith F. Kroll, Annette M.B. de Groot. 2005. OUP, pp. 251-268.
10. Li P., Farkas I. A self-organizing connectionist model of bilingual processing. In Heredia R., Altarriba J. (eds.). *Bilingual Sentence Processing*. 2002. Amsterdam: Elsevier, pp. 59-85.
11. Li P., Zhao X., MacWhinney B. Dynamic self-organization and early lexical development in children. *Cognitive Science*. 2007. Vol. 31, pp. 581-612.
12. Li P., Zhao X. Self-organizing map models of language acquisition. *Frontiers in Psychology*. 2013. № 4, pp. 1-15. DOI: 10.3389/fpsyg.2013.00828
13. Miller G.A. The magical number seven plus or minus two: some limits on our capacity for processing information. *Psychological review*. 1956. No. 63(2), pp. 81-97.
14. Paivio A. *Mental Representations. A Dual-Coding Approach*. Oxford Psychology Series. 1990. No. 9. OUP. 322 p.
15. Weinreich U. *Languages in Contact Findings and Problems*. 1968. The Hague, Paris, New York: Mouton Publishers. 148 p.
16. Yilmaz G., Schmid M.S. First language attrition and bilingualism. *Bilingual Cognition and Language: The state of the science across its subfields*. In *Studies in Bilingualism*, 54. Ed. Miller D., Bayram F., Rothman J. & Serratrice L. 2018. John Benjamins Publishing Company, pp. 225-250.
17. Zareva A. Structure of the second language mental lexicon: how does it compare to native speakers' lexical organization? [Электронный ресурс] // *Second Language Research*. 2007. No. 23 (2), pp. 123-153. DOI: 10.1177/0267658307076543

Информация об авторе

Гайворонская Светлана Олеговна, аспирант кафедры «Лингводидактика и межкультурная коммуникация», институт «Иностранные языки, современные коммуникации и управление»; Московский государственный психолого-педагогический университет (ФГБОУ ВО МГППУ), преподаватель, Московский институт психоанализа, г. Москва, Российская Федерация, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2658-7826>, e-mail: gaivoronskaya.light@gmail.com

Information about the author

Svetlana O. Gaivoronskaya, PhD student, Department of Linguodidactics and Intercultural Communication, Institute «Foreign Languages, Modern Communications and Management», Moscow State University of Psychology & Education; Lecturer, Moscow Institute of Psychoanalysis, Moscow, Russia, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2658-7826>, e-mail: gaivoronskaya.light@gmail.com

Получена 01.09.2024

Принята в печать 15.09.2024

Received 01.09.2024

Accepted 15.09.2024