

ISSN 2077-5911

# ВОПРОСЫ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

**2025**

**2 (64)**

Ψλ



---

# ВОПРОСЫ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

2 (64) 2025  
Москва

---

# JOURNAL OF PSYCHOLINGUISTICS

2 (64) 2025  
Moscow

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Уфимцева Наталья Владимировна**, *главный редактор*, доктор филологических наук, профессор, Москва (Россия)

**Воронин Анатолий Николаевич**, *заместитель главного редактора*, доктор психологических наук, профессор, заведующий лабораторией психологии речи и психолингвистики Института психологии РАН, Москва (Россия)

**Красных Виктория Владимировна**, *заместитель главного редактора*, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры общей теории словесности Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Москва (Россия)

**Мягкова Елена Юрьевна**, *заместитель главного редактора*, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры теории языка, перевода и французской филологии Тверского государственного университета, Тверь (Россия)

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

**Бубнова Ирина Александровна**, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры иностранных языков Национального исследовательского университета «МЭИ», Москва (Россия)

**Дмитрюк Наталья Васильевна**, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и литературы Южно-Казахстанского педагогического университета им. У. Жанибекова, Шымкент (Казахстан)

**Ионова Светлана Валентиновна**, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания Института русского языка им. А.С. Пушкина, Москва (Россия)

**Кирилина Алла Викторовна**, доктор филологических наук, профессор, МО РФ, Москва (Россия)

**Марковина Ирина Юрьевна**, кандидат филологических наук, профессор, директор Института лингвистики и межкультурной коммуникации Первого Московского государственного медицинского университета им. И.М. Сеченова (Сеченовский университет), Москва (Россия)

**Пильгун Мария Александровна**, доктор филологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Российский государственный социальный университет, Москва (Россия)

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

**Шапошникова Ирина Владимировна**, доктор филологических наук, профессор, главный научный сотрудник сектора русского языка в Сибири ИФЛ СО РАН; профессор кафедры общего и русского языкознания ГИ Новосибирский государственный университет, Новосибирск (Россия)

**Балясникова Ольга Вениаминовна**, кандидат филологических наук, доцент Института лингвистики и межкультурной коммуникации Первого Московского государственного медицинского университета им. И.М. Сеченова (Сеченовский университет), Москва (Россия)

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

**Жукова Лариса Станиславовна**, кандидат филологических наук, научный редактор издательского отдела Московской международной академии, Москва (Россия)

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

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**Алмаев Николай Альбертович**, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории психологии речи и психолингвистики Института психологии РАН, Москва (Россия)

**Ахиджакова Марьет Пшимафовна**, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой общего языкознания Адыгейского государственного университета, Майкоп (Россия)

**Ахутина Татьяна Васильевна**, доктор психологических наук, профессор, факультет психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Москва (Россия)

**Бутакова Лариса Олеговна**, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Омск (Россия)

**Григорьев Андрей Александрович**, доктор филологических наук, доцент, главный научный сотрудник лаборатории психологии и психофизиологии творчества Института психологии РАН, Москва (Россия)

**Гридина Татьяна Александровна**, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург (Россия)

**Гриценко Елена Сергеевна**, доктор филологических наук, профессор, руководитель департамента прикладной лингвистики и иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Нижний Новгород (Россия)

**Гуц Елена Николаевна**, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка факультета филологии и медиакоммуникаций, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Омск (Россия)

**Демьянков Валерий Закиевич**, доктор филологических наук, профессор, заведующий отделом теоретического и прикладного языкознания, главный научный сотрудник Института языкознания РАН, Москва (Россия)

**Завьялова Виктория Львовна**, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Дальневосточный федеральный университет, Владивосток (Россия)

**Карасик Владимир Ильич**, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры общего и русского языкознания ФГБОУ ВО Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, Москва (Россия)

**Ли Тоан Тханг**, доктор филологических наук, профессор, Ханой (Вьетнам)

**Мамаева Татьяна Владимировна**, кандидат филологических наук, доцент, декан филологического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Красноярск (Россия)

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

**Мельничук Ольга Алексеевна**, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры французской филологии Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-восточного федерального университета им. М.К. Аммосова, Якутск (Россия)

**Овчинникова Ирина Германовна**, доктор филологических наук, профессор, Хайфа (Израиль)

**Павлова Наталья Дмитриевна**, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник лаборатории психологии речи и психолингвистики Института психологии РАН, Москва (Россия)

**Пешкова Наталья Петровна**, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков естественных факультетов, Уфимский университет науки и технологий, Уфа (Россия)

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

**Рудакова Александра Владимировна**, доктор филологических наук, Воронежский государственный университет, Воронеж, (Россия)

**Сергиева Наталья Станиславовна**, доктор филологических наук, профессор кафедры менеджмента и маркетинга Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина, Сыктывкар (Россия)

**Теркулов Вячеслав Исаевич**, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка Донецкого государственного университета, Донецк (Донецкая Народная Республика)

**Хуан Тяньдэ**, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник факультета русского языка Института европейских языков и культур Гуандунского университета иностранных языков и международной торговли, Гуанчжоу (Китай).

**Цзюй Юньшэн**, доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник центра исследования русского языка, культуры и литературы Хэйлунцзянского университета, Харбин (Китай)

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

**Чугунова Светлана Александровна**, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теории английского языка и переводоведения ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», Брянск (Россия)

## EDITORIAL BOARD

**Natalya V. Ufimtseva**, *Chief editor*, Doctor of Philology, Professor, Moscow (Russia)

**Anatoly N. Voronin**, *Deputy editor*, Doctor of Psychology, Professor, Head of the Laboratory of Speech Psychology and Psycholinguistics, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow (Russia)

**Victoria V. Krasnykh**, *Deputy editor*, Doctor of Philology, Docent, Professor of Department of Discourse and Communication Studies, Lomonosov Moscow State University, Moscow (Russia)

**Elena Yu. Myagkova**, *Deputy editor*, Doctor of Philology, Professor, Professor of Department of Theory of Language, Translation and French Philology, Tver State University, Tver (Russia)

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

**Irina A. Bubnova**, Doctor of Philology, Full Professor, Professor of Foreign Languages Chair; National Research University «Moscow Power Engineering Institute», Moscow (Russia)

**Natalya V. Dmitryuk**, Doctor of Philology, Professor, Professor of Department of the Russian Language and Literature, U. Zhanibekov South Kazakhstan Pedagogical University, Shymkent (Kazakhstan)

**Svetlana V. Ionova**, Doctor of Philology, Professor of Department of General and Russian Linguistics, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow (Russia)

**Alla V. Kirilina**, Doctor of Philology, Professor, Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow (Russia)

**Irina Yu. Markovina**, Candidate of Philology, Professor, Director of Institute of Linguistics and Intercultural Communication, Sechenov University, Moscow (Russia)

**Maria A. Pilgun**, Doctor of Philology, Professor, Senior Researcher, Russian State Social University, Moscow (Russia)

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

**Irina V. Shaposhnikova**, Doctor of Philology, Professor, Chief Researcher of Sector of the Russian Language, Institute of Philology, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Professor at Chair of General and Russian Linguistics, Novosibirsk State University, Novosibirsk (Russia)

**Olga V. Balyasnikova**, Candidate of Philology, Assistant Professor, Institute of Linguistics and Intercultural Communication, Sechenov University, Moscow (Russia)

**Sergey V. Dmitryuk**, *Executive secretary*, Candidate of Philology, Editor of Publishing Department of Moscow International Academy, Moscow (Russia)

**Larisa S. Zhukova**, Candidate of Philology, Scientific Editor of Publishing Department of Moscow International Academy, Moscow (Russia)

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

## ACADEMIC ADVISORY BOARD

**Nikolay A. Almaev**, Doctor of Psychology, Professor, Chief Researcher of the Laboratory of Speech Psychology and Psycholinguistics, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow (Russia)

**Mariet P. Akhidzhakova**, Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of General Linguistics, Adyghe State University, Maykop (Russia)

**Tatyana V. Akhutina**, Doctor of Psychology, Professor, Professor of Faculty of Psychology, Moscow State University, Moscow (Russia)

**Larisa O. Butakova**, Doctor of Philology, Professor, Head of The Russian Language Department, Dostoyevsky Omsk State University, Omsk (Russia)

**Andrey A. Grigoriev**, Doctor of Philology, Associate Professor, Chief Researcher, Institute of Psychology of the Russian Academy of Science, Moscow (Russia)

**Tatyana A. Gridina**, Doctor of Philology, Professor, Head of Department of General Philology and The Russian Language, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, (Russia)

**Elena S. Gritsenko**, Doctor of Philology, Professor, Head of Department of Applied Linguistics and Foreign Languages, National Research University Higher School of Economics, Nizhny Novgorod (Russia)

**Elena N. Gutz**, Doctor of Philology, Professor of the Russian Language Department, Faculty of Philology and Media Communications, Dostoyevsky Omsk State University, Omsk (Russia)

**Valery Z. Demyankov**, Doctor of Philology, Leading Researcher, Professor, Head of General and Applied Linguistics Department, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, Moscow (Russia)

**Viktoria L. Zavyalova**, Doctor of Philology, Docent, Professor of Department of Philology and Cross-cultural Communication, Far Eastern Federal University, Vladivostok (Russia)

**Vladimir I. Karasik**, Doctor of Philology, Professor, Professor at Chair of General and Russian Linguistics, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow (Russia)

**Ly Toan Thang**, Doctor of Philology, Professor, Hanoi (Vietnam)

**Tatyana V. Mamaeva**, Candidate of Philology, Docent, Dean of Philology Faculty, Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical, Krasnoyarsk (Russia)

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

**Olga A. Melnichuk**, Doctor of Philology, Professor, Professor of French Philology Department, Institute of Foreign Philology and Regional Studies, Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk (Russia)

**Irina G. Ovchinnikova**, Doctor of Philology, Professor, Haifa, (Israel)

**Natalia D. Pavlova**, Doctor of Psychology, Professor, Chief Researcher of the Laboratory of Speech Psychology and Psycholinguistics, Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow (Russia)

**Natalya P. Peshkova**, Doctor of Philology, Professor, Head of Department of Foreign Languages for Science Faculties, Ufa University of Science and Technology, Ufa (Russia)

**Fyodor B. Polyakov**, Doct. Habil., Professor, Head of Department of East Slavic literature, Institute of Slavic Studies, University of Vienna, Vienna (Austria)

**Alexandra V. Rudakova**, Doctor of Philology, Voronezh State University, Voronezh, (Russia)

**Natalya S. Sergiyeva**, Doctor of Philology, Professor of Management and Marketing Department, Sorokin Syktyvkar State University, Syktyvkar (Russia)

**Vyacheslav I. Terkulov**, Doctor of Philology, Professor, Head of The Russian Language Department, Donetsk National University, Donetsk, (Donetsk People's Republic)

**Huang Tiande**, Candidate of Philology, Leading researcher of The Russian Language Department, Institute of European Languages and Cultures, Guangdong University of Foreign Studies, Guangzhou (China)

**Ju Yunsheng**, Doctor of Philology, Leading Researcher at the Centre for the Study of the Russian Language, Culture and Literature of Heilongjiang University, Harbin (China)

**Zhao Qiuye**, Doctor of Philology and Pedagogy, Professor, Director of Institute of Slavic Languages, Harbin Normal University, Harbin (China)

**Svetlana A. Chugunova**, Doctor of Philology, Docent, Professor of Department of the English Language Theory and Translation Studies, Ivan Petrovsky Bryansk State University, Bryansk (Russia)

**ТЕОРИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ –  
НОВАЯ ПАРАДИГМА В НАУКЕ О ЯЗЫКЕ  
(по материалам XXI Международного симпозиума  
по психолингвистике и теории коммуникации)**

<b>Журавлев И.В. (Москва, Россия)</b>	
Трудная проблема коммуникации.....	8
<b>Чжао Цюе, Чжан Ин (Харбин, Китай)</b>	
Л.С. Выготский и его культурно-историческая психология в Китае: анализ и визуализация на основе программы CiteSpace.....	19
<b>Балясникова О.В. (Москва, Россия)</b>	
Модели конфликтной речевой деятельности (на материале онлайн-комментариев).....	36
<b>Казаков Г.А. (Москва, Россия)</b>	
Феномен полиглотии в когнитивной перспективе.....	47

**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ  
ИССЛЕДОВАНИЯ**

<b>Валуйцева И.И., Ефремова Е.В. (Москва, Россия)</b>	
Метафоры доменности в корпоративной культуре.....	68
<b>Ивонина А.С. (Сургут, Россия)</b>	
Синтаксическая сложность иноязычного текста как фактор его понимания в ситуации учебного билингвизма.....	80
<b>Лупина А.Е. (Москва, Россия)</b>	
Этнолингвистический аспект лексико-семантической группы эндоэтнонима «Français».....	97
<b>Трушелёв П. (Москва, Россия; Ереван, Армения)</b>	
Визуальный и вербальный паттерн в тексте школьного учебника: извлечение ключевых слов.....	114
<b>Чугунова С.А., Михеев К.П. (Брянск, Россия)</b>	
Идентификация иноязычного автомобильного термина: предварительные итоги.....	130

**НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ**

<b>Рудакова А.В. (Воронеж, Россия)</b>	
Хроника XXI Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации «Теория речевой деятельности – новая парадигма в науке о языке».....	144
<b>Никуличева Д.Б. (Москва, Россия)</b>	
Российские исследования полиглотии – 2025.....	154
Ассоциативный словарь Донбасса (ДОНАС).....	161

**ИНФОРМАЦИЯ**

Правила оформления и предоставления рукописи в журнал.....	164
--	-----

**THEORY OF SPEECH ACTIVITY –  
A NEW PARADIGM IN LANGUAGE SCIENCE  
(Based on the materials of the XXI International Symposium  
of Psycholinguistics and Communication Theory)**

<b>Zhuravlev I.V.</b> ( <i>Moscow, Russia</i> ) The Hard Problem of Communication.....	8
<b>Zhao Qiuye, Zhang Ying</b> ( <i>Harbin, China</i> ) Vygotksy’s Cultural-historical Psychology in China: a CiteSpace Analysis and Visualization.....	19
<b>Balyasnikova O.V.</b> ( <i>Moscow, Russia</i> ) Models of Conflict Speech Activity: a Case Study of Online Comments.....	36
<b>Kazakov G.A.</b> ( <i>Moscow, Russia</i> ) The Phenomenon of Polyglottery from a Cognitive Perspective.....	47

**THEORETICAL AND EXPERIMENTAL  
STUDIES**

<b>Valuytseva I.I., Efremova E.V.</b> ( <i>Moscow, Russia</i> ) Domain Metaphors in Corporate Culture.....	68
<b>Ivonina A.S.</b> ( <i>Surgut, Russia</i> ) Syntactic Complexity of a Foreign Text as a Factor of Its Comprehension in the Situation of Educational Bilingualism.....	80
<b>Lupina A.E.</b> ( <i>Moscow, Russia</i> ) Ethnolinguistic Aspect of the Lexical-Semantic Group of the Endoethnonym “Français”.....	97
<b>Trushelev P.</b> ( <i>Moscow, Russia; Yerevan, Armenia</i> ) Keyword Extraction from Visual and Verbal Patterns in Textbooks.....	114
<b>Chugunova S.A., Mikheyev K.P.</b> ( <i>Bryansk, Russia</i> ) Identification of a Foreign Language Automotive Term: Preliminary Results.....	130

**SCIENTIFIC LIFE**

<b>Rudakova A.V.</b> ( <i>Voronezh, Russia</i> ) Chronicle of the XXI International Symposium on Psycholinguistics and Communication Theory “Theory of Speech Activity – A New Paradigm in Language Science”.....	144
<b>Nikulicheva D.B.</b> ( <i>Moscow, Russia</i> ) Russian polyglot studies 2025 (Chronicle of the Round Table on Polyglottery at the XXI International Symposium on Psycholinguistics and Communication Theory).....	154
Associative Dictionary of Donbass (DONAS).....	161

**INFORMATION**

Manuscript Submission Requirements.....	164
---	-----

# ТЕОРИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – НОВАЯ ПАРАДИГМА В НАУКЕ О ЯЗЫКЕ

УДК 81'13 + 101.1 + 161.1

ББК 87.42 + 88.4

DOI 10.30982/2077-5911-2025-64-2-8-18

Научная статья

## ТРУДНАЯ ПРОБЛЕМА КОММУНИКАЦИИ

Журавлев Игнатий Владимирович

Московская международная академия

Москва, Россия

### Аннотация

Статья представляет собой развернутый текст доклада, прочитанного на XXI Международном симпозиуме по психолингвистике и теории коммуникации (Воронеж, 5 июня 2025 г.). Трудная проблема коммуникации противопоставляется трудной проблеме сознания, обсуждаемой в современной аналитической философии. Формулируется ряд парадоксов коммуникации, демонстрирующих принципиальную невозможность «перехода» от данного к представленному, от частного к публичному. Вопрос о коммуникации обсуждается в контексте главной проблемы метафизики («Почему есть нечто, а не ничто?»), конкретизируемой в виде проблемы отношения вечного и временного, логического и психологического. Показано, как эта проблема решалась в кантианской и неокантианской философии, феноменологии, фундаментальной онтологии Хайдеггера. Обсуждаются взгляды Л.С. Выготского на соотношение мысли и слова и диалектика образа и процесса в концепции А.Н. Леонтьева. Показано, что так же, как мысль совершается в слове, частное становится возможным только «внутри» публичного: вне коммуникации, вне совместной деятельности нет ни самого субъекта, ни субъективного (внутреннего) опыта.

**Ключевые слова:** трудная проблема, коммуникация, частное и публичное, данное и представленное, сознание, мысль и слово

### 1. О трудных проблемах философии

Если современный ученый говорит о трудной проблеме, он практически наверняка имеет в виду *трудную проблему сознания*, сформулированную Д. Чалмерсом в 1994 г. Это проблема феноменального сознания (внутреннего опыта, *квалиа*), связанная с принципиальной невозможностью методами эмпирических наук ответить на вопрос «почему у нас не темно внутри», почему деятельность мозга сопровождается субъективным опытом, переживанием «каково это», почему она сопровождается квалиа – и именно *этими* квалиа, а не какими-то другими [Chalmers 2017; Чалмерс 2013; Васильев 2009]. Простым примером проблемы квалиа является мысленный эксперимент с инвертированным спектром: вдруг то, что я воспринимаю как зеленое, другой человек воспринимает так, как я воспринимаю красное, и наоборот? Любому психическому процессу можно дать функциональное объяснение: для этого достаточно описать механизм (нейрофизиологический, когнитивный, психологический) реализации функции. Но как только дело касается субъективного опыта, мы наталкиваемся на принципиальный «разрыв в объяснении» [Levine 1983], ибо даже

описав, как реализуется функция, мы по-прежнему остаемся перед необходимостью ответить на вопрос, почему ее реализация сопровождается сознательным опытом. Это свидетельствует, по Чалмерсу, о наличии «систематических причин, по которым обычные методы когнитивистики и нейробиологии не могут объяснить сознательный опыт» [Chalmers 2017: 39].

Такова трудная проблема сознания. Конечно, она является конкретизацией психофизической проблемы, возникшей в картезианской философии. Однако если Декарт и картезианцы строили дуалистическую онтологию, основанную на принципиальном различии *res cogitantis* и *res extensae* как двух субстанций, то современные философы сознания, работающие в аналитической традиции, в большинстве своем стоят на позициях монизма и, следовательно, оказываются вынужденными прикладывать массу усилий, чтобы как-то «прописать» сознание в физическом мире (вводя понятие супервентности) и решить проблему ментальной каузальности — неустранимой действительности сознания в этом мире (действенности, которую трудно игнорировать, но невозможно объяснить в силу каузальной замкнутости последнего). Так представители современного «нередуктивного физикализма» сталкиваются – по меткому выражению Дж. Кима – с *мстью Декарта* [Kim 1998]. (Другие, менее популярные позиции в современной философии сознания мы здесь не рассматриваем).

Но здесь требуется уточнение: не Декарт мстит за просторечие представителям современной философии сознания; мстит им сама философия, ибо возмущение Декарта ничтожно перед возмущением великих ее создателей (от досократиков до Гегеля и Хайдеггера). Трудная проблема сознания – это редуцированная форма главной проблемы метафизики, которая – в формулировке Лейбница, повторенной Хайдеггером, – звучит как вопрос о том, почему есть нечто, а не ничто [Лейбниц 1982; Хайдеггер 1993]. От этого вопроса мы сейчас и перейдем к вопросу о коммуникации – не редуцируя к нему проблему метафизики, а раскрывая эту проблему в нем.

И начнем мы, конечно, с удивления. Нужно ведь удивиться тому, что вообще что-то есть. Увидеть становление и задать вопрос о бытии. Обнаружить логос и лишиться себя слов. Увидеть многое и задать вопрос о едином. Коммуникация заставляет нас удивляться: переход от частного к общему кажется невозможным – как невозможен прорыв от единого к множеству, от непрерывного к дискретному, от симультанного к сукцессивному. Так что проблема, о которой мы будем здесь говорить, – это не только проблема интерсубъективности. Трудная проблема коммуникации включает проблему интерсубъективности, но не сводится к ней. Вопрос не только в том, как возможно понимание, как прорваться к чужому сознанию и как вырваться из своего, чтобы не опрокинуться в солипсизм. Вопрос прежде всего в том, как «соединить» данное и представленное, как от частного «перейти» к общему, а значит, это также и вопрос об онтологическом статусе данного, о том, как возможна сфера частного – а потому в трудную проблему коммуникации с необходимостью включается и проблема феноменального сознания. Только обсуждать нашу проблему мы будем не так, как это делается в современной аналитической философии (иначе нам, вслед за Чалмерсом, придется констатировать, что любое решение плохо).

Но почему частное и общее не получается соединить? Можно, конечно, сказать, что переживается (чувствуется, мыслится) нечто одно, а передается

(представляется, сообщается) нечто другое, и что второе не тождественно первому, поскольку в противном случае коммуникация была бы не нужна, т.к. все ее участники обладали бы тождественными содержаниями сознания (общее, как сказал У. Эко, нет нужды сообщать [Эко 2004: 20]). Но если в случае тождества частного и публичного коммуникации нет в силу отсутствия необходимости в ней (хотя, конечно, она остается возможной), то в случае нетождественности частного и публичного коммуникации также нет, поскольку здесь она оказывается бессмысленной в силу недостижимости ее цели – передать другому то, что «думаешь сам» (потому-то Лейбниц и закрыл монадам окна). Тютчеву отвечает Мандельштам: пусть «мысль изреченная есть ложь», но «мысль бесплотная в чертог теней вернется». Поделиться с другим тем, чем «владеешь сам», так же невозможно, как невозможно для Ахиллеса догнать черепаху. И если в случае движения можно «смолчать и начать ходить», то в случае коммуникации смолчать и начать коммуницировать уже никак не получается.

Обратим, однако, внимание на то, что сейчас произошло. Трудная проблема прокралась в наши слова, в наш предметный язык, заставляя нас разделять и соединять, отличать один предмет от другого и пытаться наметить возможности перехода между ними. Произнося эти слова, мы стали мыслить свой предмет в терминах пространства, мы как будто надели пространственные вериги на то, что следует мыслить в терминах потока, становления, порыва. Мышление, обращающееся к самому себе, найдет, однако, и здесь проблематичные попытки самоопределения (мы говорим: «мыслить» – и добавляем: «в терминах»). Трудная проблема всегда внутри наших слов – как если бы она всегда сопротивлялась нашему говорению о ней.

### 2. Пять парадоксов коммуникации

Эту проблему можно эксплицировать в виде ряда парадоксов, каждый из которых обнажает противоречивые допущения, заложенные в самом понятии коммуникации.

(1) *Парадокс непрерывности* (или парадокс коммуникации до коммуникации). Если участники коммуникации должны «уже» быть сущностно связаны друг с другом прежде, чем начать коммуницировать, то как от этой связи перейти к самому опыту коммуникации, непрерывность которого в процессе такого перехода оказывается необратимо утраченной? Если коммуникация требует изначального соприсутствия, то как она может начаться?

(2) *Парадокс приватности*. Если переживается всегда приватное, т.е. некое уникальное содержание, которое только и может подлежать сообщению (ибо общее нет нужды сообщать), то как это приватное становится публичным в формах коммуникации, сохраняя при этом свою содержательную ценность именно как приватное?

(3) *Парадокс прозрачности*. Можно попытаться разрешить предыдущие два парадокса, представляя субъекта коммуникации как внутренне социального, принципиально для себя непрозрачного. В этом случае мы утверждаем, что субъект доступен сам себе исключительно в формах коммуникации, т.е. всегда является для себя «другим». Но как тогда он может обладать приватными содержаниями, которые должны быть «переданы» другим в актах коммуникации? Если же он ими не обладает, то зачем ему коммуницировать?

(4) *Парадокс симультанности*. Мы подходим теперь к ключевой проблеме психолингвистики – проблеме порождения и восприятия речи. Если мысль симультанна,

а речь успешивна, то как возможно оречевление мысли и понимание речи? Двигаясь от речи к мысли, можно обнаружить только свернутые формы речи, а двигаться от мысли к речи вообще никак нельзя: переход от симультанного к успешивному можно представить только как успешивный, а значит, отправным его пунктом должно быть успешивное (сколь угодно свернутая речь), а не симультанное (мысль).

В этих формулировках мы раскрываем трудности, с которыми философия и наука столкнулись очень давно. Вот, к примеру, признание Т. де Мауро, основанное на глубоком анализе того, как разные мыслители (от Аристотеля до Соссюра, Кроче и Витгенштейна) оценивали возможность коммуникации: «Итак, мы убедились в невозможности доказать, что мы можем общаться, что наши слова имеют значение, что познание сущего (в том числе коммуникации и значения) осуществимо. ...Мы можем только допустить и принять в качестве допущения возможность существования семантической практики и возможность ее познания» [де Мауро 2000: 170].

Это подводит нас к формулировке еще одного парадокса.

(5) *Метапарадокс коммуникации* (или парадокс методологии). Хотя специалисты прекрасно знают о том, что коммуникация невозможна, люди упрямо продолжают коммуницировать. Но это полбеды: наибольшая неприятность здесь заключается в том, что и сами специалисты вновь и вновь грешат коммуникацией друг с другом по поводу невозможности коммуникации.

Какую бы из предлагаемых формулировок нашей проблемы мы ни рассмотрели, мы обнаруживаем упомянутый выше «разрыв в объяснении», который, как может показаться, указывает на онтологический разрыв между «данным» и «представленным», «приватным» и «публичным», «мыслью» и «речью». Как будто мы оказываемся вынужденными сказать, что мыслится, чувствуется, переживается одно, а сообщается, оформляется внешними средствами, оречевляется нечто совсем другое. А отсюда – путь к ошибочным утверждениям: «сначала» подумал, а «потом» сказал; подумал «одно», а сказал почему-то «другое»... Как будто слово, как пальто, надевается на заранее готовую мысль, как будто можно мыслить без слов, как будто мышлению и речи отведены в психике разные комнаты, модули, и между этими модулями есть переходы, через которые снуют туда-сюда то ли образы, то ли репрезентации, то ли импульсы, то ли информация, то ли еще неизвестно что. Но ведь и А.А. Потебня, и Г.Г. Шпет, и Л.С. Выготский, как, впрочем, и все представители традиции положительной философии начиная с Парменида (τὸ γὰρ αὐτὸ νοεῖν ἐστὶν τε καὶ εἶναι), крайне негативно относились к идее словесного гардероба, к дуализму мышления и речи, внутреннего и внешнего, сознания и бытия.

### **3. От Канта к Хайдеггеру: как примирить время и вечность?**

Проблема метафизики, эксплицируемая нами в вопросе о коммуникации, составляла центральную проблему кантовской критической философии. Напомню, что Кант видел «ключ ко всей тайне метафизики, до сих пор остававшейся еще скрытой от себя самой» [Кант 1998: 487], в вопросе о том, на чем основано отношение представления к предмету. Если сказать точнее, Канту было нужно объяснить, каким образом чистые формы мышления могут быть применимы к многообразию ощущений. Дедуция чистых рассудочных понятий, посвященная ответу на этот вопрос, считается труднейшим местом в «Критике чистого разума» и, возможно,

центральным пунктом всей кантовской философии (на этом настаивал Хайдеггер). Как соединить логику и психологию, вечное и временное, чистые формы мышления и чувственное многообразие? Кант решает эту проблему в учении о схематизме чистых рассудочных понятий: схема понятия, будучи «трансцендентальным определением времени», представляет собой искомый мост между чувственностью и рассудком. Схема, по Канту, – это продукт способности воображения, составляющий «условие чувственности, которым понятие рассудка ограничивается в своем применении» [Кант 1999: В179].

Примером рецепции этой идеи Канта в психологически ориентированной теории языка является учение К. Бюлера о схеме средства выражения, определяющей форму языкового знака до того, как она будет наполнена конкретным содержанием [Бюлер 1993]. По ряду причин Бюлер был ближе к Канту, чем к Гумбольдту. Но главной лингвистической идеей, отражающей кантовский схематизм, является учение В. фон Гумбольдта о внутренней форме языка как неявной силе, придающей словам значение: внутренняя форма, по аналогии с кантовской схемой, выступает как специфический для данного языка способ перекинуть мост между материей звука и понятием. Гумбольдт, однако, мог полагаться не только на Канта, но и на философию Фихте, Шеллинга, Гегеля, а значит, концепция внутренней формы могла стать не только отражением, но и попыткой дальнейшего развития и даже преодоления учения Канта (об этом, в частности, писал Г.Г. Шпет). Язык у Гумбольдта стал деятельностью, говорение предстало как творческий акт присвоения индивидом языка и – одновременно – акт (само)объективации духа народа. Внутренняя форма (в интерпретации Шпета) – это закон движения смысла: «жизнь внутренней формы надо понимать как развитие» [Шпет 1927: 117–118]. Здесь нет и намека на то, что «заранее готовая» мысль объективируется в слове: как говорил А.А. Потебня [1989: 213], если бы мысль уже была готова, то зачем ее объективировать... Взятые в отрыве от этого контекста известные слова Л.С. Выготского о том, что значение есть «не вещь, но процесс», а путь от мысли к слову представляет собой «живую драму», воспринимаются как красивые метафоры – но не более того.

Неокантианцы, по-своему пытавшиеся преодолеть дуализм чувственности и рассудка, стремились полностью подчинить предмет опыта чистой логике, а значит, и отбросить (или, по меньшей мере, маргинализировать) кантовский схематизм. Однако поскольку чистая логика не может быть отягощена темпоральностью, здесь снова возникает главная проблема метафизики: избавление от психологизма, соскабливание времени с вечности, достигавшееся представителями двух главных школ неокантианства (Баденской и Марбургской), оборачивается необходимостью ответить на вопрос, как же все-таки логическое «применяется» к психологическому. Г. Риккерт вынужденно признает, что чистая логика «еще не достигла полного отграничения от психологии» [Rickert 1909: 227], а Э. Кассирер, напротив, категорически утверждает: «Исходное отношение не должно быть определено так, чтобы “всеобщее” каким-то образом “предсуществовало” рядом с “частным” или помимо него – так что они затем сливались бы друг с другом посредством того или иного фундаментального синтеза знания. Напротив, единство взаимной *детерминации* представляет собой абсолютно изначальное данное, возврат за которое невозможен и которое можно анализировать только через дуальность “двух точек зрения” в искусственно изолированном процессе

абстракции» [Cassirer 1913: 13–14]. Как мы покажем в дальнейшем, решение, найденное Кассирером, методологически близко к идее диалектики образа и процесса.

Радикальный прорыв в решении проблемы принесла феноменология Гуссерля и основанная на ней фундаментальная онтология Хайдеггера. Согласно Э. Гуссерлю, выяснение сущностной (априорной) структуры интенциональных актов, посредством которых сознание схватывает идеальные смыслы, позволяет прийти к «эпистемологии логического», не коллапсирующей в психологизм [Гуссерль 1994; Фридман 2021: 78]. Но если феноменология Гуссерля изначально абстрагировалась от практической включенности субъекта в мир, то Хайдеггер осуществляет *историзацию субъекта*, соединяя феноменологию с герменевтикой В. Дильтея и, как ни парадоксально, сближаясь в этом пункте с Марксом (возможность и оправданность такого сближения была хорошо продемонстрирована французской философией второй половины XX века). По Хайдеггеру, примирение времени и вечности, психологии и логики достигается только через понятие *des lebendigen Geistes*, живого духа, мыслимого как конкретный исторический субъект, включенный («заброшенный») в мир. Субъект понимается поэтому как присутствие, *Dasein*, бытие-в-мире, сущность которого есть «забота» (*Sorge*). И поскольку онтологическим значением заботы является темпоральность, сущностью *Dasein* оказывается существование [Хайдеггер 1997]. Как пишет М. Фридман: «Что есть *Dasein*, может быть определено только собственным выбором *Dasein*... Заменяя феноменологический сущностный анализ тем, что он называет “экзистенциально-онтологическим” анализом, Хайдеггер преодолел традиционное различие между сущностью и существованием и открыл парадоксально звучащую возможность априорного анализа самого конкретного существования» [Фридман 2021: 96–97].

Если неокантианцы маргинализировали кантовский схематизм как избыточную попытку соединения вечного с временным, стремясь полностью подчинить предмет опыта логике, то Хайдеггер, напротив, сосредоточил внимание именно на этом пункте учения Канта, интерпретируя схематизм онтологически как темпоральность *Dasein* – и, тем самым, подчеркивая *радикальную конечность* человека как субъекта познания и деятельности (этому был посвящен знаменитый давосский спор между Хайдеггером и Кассирером в 1929 г.). Конечность не допускает произвола: мы можем мыслить только если мышление позволяет нам мыслить, мы говорим только потому, что язык позволяет нам говорить (это идеи позднего Хайдеггера: мы всегда «уже» вписаны в язык, поскольку язык есть «дом бытия»). Только так – будучи открытыми бытию – мы можем ему внимать.

#### 4. Диалектика образа и процесса

Другая попытка историзации субъекта была предпринята в марксистской философии и, соответственно, в общепсихологической теории деятельности. Хайдеггер, вписав субъекта в историю, решил тем самым проблему «соединения» логического и психологического, вечного и временного. В отечественной психологии та же проблема решалась путем обращения к диалектике образа и процесса: «действительная противоположность», по А.Н. Леонтьеву, – это не противоположность внешнего и внутреннего, а диалектическая противоположность процесса (безразлично, внешнего или внутреннего) и образа [Леонтьев 2003: 354]. Процесс порождает образ

и в то же время опосредствуется им; образ служит *формой* процесса, выступает в качестве *правила*, которому подчиняется процесс. Соответственно, «образующие» сознания (значение/смысл и феноменальная ткань) мыслятся не как независимые сущности, соединяющиеся по закону ассоциации, а как *моменты*, конституирующие сознание в его становлении: значение – это форма (образ) деятельности, порождаемая в деятельности и руководящая ей, а феноменальная ткань – это внутренняя или внешняя активность субъекта (процесс), подчиненная значению. Принципиально важно, что отношение «образ–процесс» обнаруживается на любом уровне сознания. Леонтьев сформулировал, но не развернул эту идею; мы раскрыли ее в ряде своих работ [см., в частности: Журавлев 2012]. Актуализация сенсомоторной схемы, обеспечивающая константность восприятия (синтез аппрегензии по Канту), – это оформление материи чувственности, подчинение ощущений форме (образу) объекта. Но сенсомоторная схема – это *схема движения*, и ее актуализация – это и есть само движение, процесс, вне которого нет никаких ощущений и который также должен подчиняться образу более высокого порядка – предметному значению. В свою очередь, предметное значение есть *форма действия*, оно актуализируется в самом действии, и эта актуализация как процесс тоже подчиняется форме (образу) более высокого уровня (вербальному значению). В этой череде оформлений обнаруживают себя две ключевые характеристики сознания – его открытость (незавершенность) и многоуровневость.

И здесь можно, как и было обещано, вернуться к Э. Кассиреру. Пытаясь преодолеть дуализм чувственности и рассудка, Кассирер приходит к отрицанию какого бы то ни было «доконцептуального» чувственного многообразия, независимого от чистого мышления. Материя есть только в отношении формы, а форма значима только в отношении материи. Познание, следовательно, предстает как бесконечная прогрессия, в которую поэтапно вводятся формы более высоких уровней [Кассирер 2006]. «В этой методологической прогрессии мы никогда не находим ни чистой бесформенной материи, ни чистой бессодержательной формы, и обнаруживаем только бесконечный ряд уровней, в которых любые две последующие стадии соотносятся друг с другом соответственно как материя и форма» [Фридман 2021: 59]. В этом-то пункте Кассирер, двигавшийся «от Канта к Гегелю», и встречается с Леонтьевым, который (пусть и не вполне осознанно) двигался «от Маркса к Гегелю». Как бы то ни было, именно в этом контексте обретает ясность положение Вygотского о том, что мысль не выражается, а совершается в слове. Никакого словесного гардероба, никакой голой мысли и никаких пустых слов: *мысль – это путь к слову*, это процесс, а не вещь, это действие в форме слова (или – в форме предмета, с оговоркой о том, что предметов, конечно, не бывает без слов). (Здесь следовало бы упомянуть пресловутую проблему «словоцентризма», но, не имея возможности на ней останавливаться, я ограничусь отсылкой читателя к одной из своих работ [Журавлев 2021]).

### 5. От смысла к значению

Различение А.Н. Леонтьевым личностного смысла и значения есть прямое психологическое отражение нашей проблемы. Напомню, что, по Леонтьеву, значения, личностные смыслы и чувственная ткань суть три момента (три «образующих») сознания; я называю чувственную ткань феноменальной и противопоставляю ее как процесс значению и смыслу как образу, делая, однако, оговорку, что значение (или

смысл) само также выступает как процесс, составляя в этом случае феноменальную ткань для образа более высокого уровня (диалектика образа и процесса).

Нужно, однако, еще различать значение и смысл. Парадоксально, но каким бы простым это различение ни казалось на первый взгляд, оно приносит психологам массу неудобств. Несложно сказать, что смысл субъективен, а значение – объективно. Но тогда может получиться, что в индивидуальном сознании обнаруживаются только смыслы, а не значения, что значение функционирует в сознании только как смысл. Утверждая это, мы сталкиваемся с трудной проблемой коммуникации, и в этом случае она предстает перед нами как неразрешимая. Ибо, так отделяя смысл от значения, мы лишаем субъекта самого главного – деятельного, творческого порыва, в котором только и могут «соединиться» приватное и публичное, субъективное и объективное. Леонтьев, однако, говорил, что смысл воплощается в значениях: он-то прекрасно понимал, что приватное от публичного отрывать нельзя. Следует также отметить, что такое воплощение в теории деятельности объясняется диалектикой образа и процесса.

Эти идеи созвучны современной феноменологии: так, Э. Вульф, ссылаясь на Леонтьева, определяет интенциональность как «соотнесенность личностного смысла Dasein с обобщаемыми значениями» [Wulff 1993: 91].

И здесь мы подходим к последнему пункту нашего изложения.

#### **6. Приватное «внутри» публичного**

Приватное возможно только «внутри» публичного: такова отстаиваемая нами позиция. И в то же время между приватным и публичным всегда имеет место невосполнимый, но постоянно восполняемый нами зазор: мы подвешены в нем, мы вынуждены его восполнять, и только в этом акте – акте коммуникации – можно усматривать нашу сущность. Ничего «приватного», ничего сугубо индивидуального до и вне акта коммуникации у нас попросту нет, поскольку до и вне этого акта нас самих также нет. И в то же время каждый из нас обладает в коммуникации, в деятельности своей особой позицией, которой он ни с кем не может поменяться. Это – наше «не-алиби в бытии», как говорил М. Бахтин.

Мое место в деятельности является определяющим по отношению к моему Я, к приватным содержаниям моего сознания, ибо только обладая таким местом, я вынужден отличать Себя от Тебя, отличать свою позицию в деятельности от позиции другого человека. «Я» есть знак позиции человека во взаимодействии с другими людьми. Через другого я становлюсь собой; сам для себя я являюсь только другим. Не будучи субъектом деятельности и коммуникации, я не могу быть субъектом опыта, не могу обладать сознанием, не могу обладать квалиа (вопреки утверждениям современных аналитических философов).

Монада Лейбница хоть и не имела окон, но была зеркалом мира, уникально отражая его в себе: это значит, что даже «замкнутое» приватное содержание есть не что иное, как отношение к всеобщему. В. фон Гумбольдт считал каждую человеческую индивидуальность «особой позицией в видении мира» [фон Гумбольдт 1984: 80], а Э. Кассирер четко констатировал, что в ходе коммуникации «субъекты не сообщают друг другу то, чем уже владеют, но лишь здесь вступают в это владение» [Кассирер 1998: 61]. Датский феноменолог Д. Захави, обсуждая ошибку индивидуализации сознания, задает риторический вопрос: «Почему мы предполагаем, что перспектива

первого лица единственного числа более самоочевидна, чем перспектива первого лица множественного числа? Разве такое предположение не выражает определенной индивидуалистской предвзятости?» [Zahavi 2025: 14]. Позиция социального конструкционизма, радикализирующего тезис о примате социального над индивидуальным, заключается в четком признании: «наша психическая жизнь никогда не является полностью нашей собственной» [Shotter 1993: 86].

Важно, однако, сохранять диалектику индивидуального и социального, частного и публичного, не растворяя первое в последнем. Переживается, воспринимается, осознается всегда нечто уникальное и единичное, но оно же возможно только как публичное, коллективное, всеобщее. Делая акцент на одном либо на другом, мы рискуем не заметить «предшествующего им единства». Нет у меня никаких доступных мне содержаний, которыми я не мог бы поделиться с другими, поскольку доступны они мне в тех же формах, в которых я только и могу ими с кем-то поделиться. Но и наоборот, субъектом или носителем этих содержаний выступаю для себя всегда именно я сам, я отношу их к себе, присваиваю, пусть даже только в общезначимых формах. Нет голой мысли, ждущей своего одевания; нет коммуникантов, ждущих вступления в коммуникацию, нет субъектов деятельности вне деятельности.

Как любил повторять М. Мамардашвили, то, что мы хорошенько разъединили, «потом уже поздно» пытаться соединить. В свете предпринятого анализа любые попытки принципиального отделения мысли от слова (а также индивидуального от коллективного, данного от представленного) предстают как праздномыслие и пустословие. Нам же остается сказать вслед за Л.С. Выготским: как мысль совершается в слове, так и приватное совершается только в формах публичного. Так трудная проблема коммуникации оказывается снятой.

© Журавлев И.В., 2025

### **Литература**

- Бюлер К.* Теория языка. Репрезентативная функция языка М.: Прогресс, 1993. 528 с.
- Васильев В.В.* Трудная проблема сознания. М.: Прогресс-Традиция, 2009. 272 с.
- фон Гумбольдт В.* Избранные труды по языкознанию. М.: Прогресс, 1984. 397 с.
- Гуссерль Э.* Философия как строгая наука. Новочеркасск: Сагуна, 1994. 368 с.
- Журавлев И.В.* Сознание и миф: Что мы делаем, чтобы быть сознательными существами. М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. 160 с.
- Журавлев И.В.* Выготский, Ильенков и проблема соотношения мысли и слова // Вопросы психолингвистики. 2021. №2 (48). С. 130–143. DOI: 10.30982/2077-5911-2021-48-2-130-143.
- Кант И.* Сочинения. В 8 т. Т. 8. Статьи. Лекции. Избранные письма. Из рукописного наследия / Под общ. ред. А.В. Гулыги. М.: ЧОРО, 1994. 718 с.
- Кант И.* Критика чистого разума / Пер. с нем. Н.О. Лосского с вариантами пер. на рус. и европ. языки. М.: Наука, 1999. 655 с.
- Кассирер Э.* Избранное. Опыт о человеке. М.: Гардарика, 1998. 784 с.
- Кассирер Э.* Познание и действительность. Понятие сущности и понятие функции. М.: ИТДГК «Гнозис», 2006. 400 с.
- Лейбниц Г.В.* Принципы природы и благодати, основанные на разуме // Лейбниц Г.В. Сочинения в 4 т. Т. 1. М.: Мысль, 1982. С. 415–423.

*Леонтьев А.Н.* Становление психологии деятельности: Ранние работы. М.: Смысл, 2003. 439 с.

*де Мауро Т.* Введение в семантику. М.: Дом интеллектуальной книги, 2000. 234 с.

*Потебня А.А.* Слово и миф. М.: Издательство «Правда», 1989. 627 с.

*Фридман М.* Философия на перепутье: Карнап, Кассирер и Хайдеггер. М.: Канон+РООИ «Реабилитация», 2021. 352 с.

*Хайдеггер М.* Что такое метафизика? // Хайдеггер М. Время и бытие. М.: Республика, 1993. С. 277–300.

*Хайдеггер М.* Бытие и время. М.: Ad Marginem, 1997. 451 с.

*Чалмерс Д.* Сознательный ум: в поисках фундаментальной теории. М.: УРСС, 2013. 512 с.

*Шпет Г.Г.* Внутренняя форма слова: этюды и вариации на темы Гумбольдта. М. Гос. акад. Художественных наук, 1927. 219 с.

*Эко У.* Отсутствующая структура. Введение в семиологию. СПб.: Симпозиум, 2004. 544 с.

*Cassirer E.* Erkenntnistheorie nebst den Grenzfragen der Logik // *Jahrbücher der Philosophie*. 1913. Bd. 1. S. 1–59.

*Chalmers D.* The hard problem of consciousness // *The Blackwell Companion to Consciousness*. 2nd ed. / ed. by Susan Schneider, Max Velmans. Chichester: John Wiley & Sons Ltd., 2017. P. 32–42.

*Kim J.* The Many Problems of Mental Causation // *Kim J. Mind in a Physical World: An Essay on the Mind-Body Problem and Mental Causation*. Cambridge, Mass.: MIT Press, 1998. P. 29–47.

*Levine J.* Materialism and Qualia: The Explanatory Gap // *Pacific Philosophical Quarterly*. 1983. Vol. 64, No. 4. P. 354–361.

*Rickert H.* Zwei Wege der Erkenntnistheorie // *Kant-Studien*. 1909. Bd. 14. S. 169–228.

*Shotter J.* Cultural Politics of Everyday Life: Social Constructionism, Rhetoric and Knowing of the Third Kind. Buckingham: Open University Press, 1993.

*Wulff E.* Selbstdurchkreuzte Intentionalität: Wahnsinn als Aushebelungsversuch des Subjekts aus Gesellschaftlichkeit und Geschichte // *Das Argument*. 1993. Nr. 197. S. 88–103.

*Zahavi D.* Being We: Phenomenological Contributions to Social Ontology. Oxford: Oxford University Press, 2025. 217 p.

#### **Сведения об авторе:**

**Журавлев Игнатий Владимирович** – кандидат психологических наук, доцент  
ОЧУ ВО «Московская международная академия»

#### **Контактная информация:**

129075, Россия, г. Москва, ул. Новомосковская, д. 15 А, стр. 1

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6392-9544>

e-mail: [semiotik@yandex.ru](mailto:semiotik@yandex.ru)

#### **Для цитирования:**

Журавлев И.В. Трудная проблема коммуникации // *Вопросы психолингвистики*. 2025. №2(64). С. 8–18, doi: 10.30982/2077-5911-2025-64-2-8-18

UDC 81'13 + 101.1 + 161.1

LBC 87.42 + 88.4

DOI 10.30982/2077-5911-2025-64-2-8-18

Research article

## THE HARD PROBLEM OF COMMUNICATION

**Ignatiy V. Zhuravlev**

Moscow International Academy

Moscow, Russia

### *Abstract*

The article is an expanded version of a paper presented at the 21<sup>st</sup> International Symposium on Psycholinguistics and Communication Theory (Voronezh, June 5, 2025). The *hard problem of communication* is contrasted with the *hard problem of consciousness* as discussed in contemporary analytic philosophy. A series of paradoxes of communication is formulated, each revealing the fundamental impossibility of a “transition” from the given to the represented, from the private to the public. The question of communication is examined within the broader context of the fundamental metaphysical question (“Why is there something rather than nothing?”), specified through the tension between the eternal and the temporal, the logical and the psychological. The paper explores how this problem was addressed in Kantian and Neo-Kantian philosophy, in phenomenology, and in Heidegger’s fundamental ontology. It also analyzes L.S. Vygotsky’s views on the relation between thought and word, as well as the dialectic of image and process in A.N. Leontiev’s conceptual framework. It is shown that just as *thought is effected in the word*, the private becomes possible only *within* the public: outside communication and shared activity, there is neither a subject nor subjective (inner) experience.

**Keywords:** hard problem, communication, private and public, the given and the represented, consciousness, thought and word

© Zhuravlev I.V., 2025

### **Bionotes:**

**Ignatiy V. Zhuravlev** – Candidate of Psychological Sciences, Associate Professor at the Private Educational Institution of Higher Education “Moscow International Academy”

### **Contact information:**

129075, Russia, Moscow, Novomoskovskaya St., 15A, Bld. 1

ORCID <https://orcid.org/0000-0001-6392-9544>

*e-mail:* zhuravlev@iling-ran.ru

### **For citation:**

Zhuravlev I.V. The hard problem of communication // Journal of Psycholinguistics. 2(64), 2025. P. 8–18. Available from: doi: 10.30982/2077-5911-2025-64-2-8-18 (In Russian)

УДК 81'23

ББК 81

DOI 10.30982/2077-5911-2025-64-2-19-35

Научная статья

## Л.С. ВЫГОТСКИЙ И ЕГО КУЛЬТУРНО-ИСТОРИЧЕСКАЯ ПСИХОЛОГИЯ В КИТАЕ: АНАЛИЗ И ВИЗУАЛИЗАЦИЯ НА ОСНОВЕ ПРОГРАММЫ CITESPACE<sup>1</sup>

**Чжао Цюе**

Институт славянских языков, Харбинский педагогический университет,  
Харбин, Китай

**Чжан Ин**

Институт славянских языков, Харбинский педагогический университет,  
Харбин, Китай

### *Аннотация*

В статье приводятся результаты работы по систематизации публикаций, написанных в Китае, и посвященных исследованию культурно-исторической психологии Л.С. Выготского. Данная работа осуществлялась с помощью программного обеспечения CiteSpace. Материалом для исследования послужили 550 публикаций за период 2000–2023 гг., входящих в Китайскую национальную инфраструктуру знаний (CNKI, China National Knowledge Infrastructure). Цели исследования заключаются в выявлении «горячих точек» (основных направлений исследования), тенденций развития и истории эволюции в данной проблематике. Для достижения поставленных целей в качестве основных методов исследования использовались библиометрия и статистическое описание. В ходе исследования был проведен детальный анализ общего количества публикаций с определением академической принадлежности их авторов и выявлением ключевых слов работ с помощью программы CiteSpace, основанной на технологии визуализации. Показано, что в настоящее время общая тенденция роста числа научных публикаций по исследованиям культурно-исторической теории Л.С. Выготского в Китае носит волнообразный характер; больше статей публикуется в педагогических журналах и журналах по зарубежной лингвистике; исследовательские команды собраны в основном из сотрудников педагогических университетов, при этом единая исследовательская группа еще не сформирована; исследования в основном сосредоточены на трех аспектах: теоретическом анализе, критической оценке и практическом применении. В современную эпоху китайские ученые и учителя заново реконструируют культурно-исторический подход Л.С. Выготского, опираясь на технологию искусственного интеллекта, в целях совершенствования методологии психолингвистических исследований и методики преподавания с учётом национальной специфики.

**Ключевые слова:** культурно-историческая психология Л.С. Выготского, обзор исследований в Китае, библиометрический анализ CiteSpace, горячие точки исследований, динамика развития

---

<sup>1</sup> Данная работа выполнена при финансовой поддержке Национального Фонда Социальных Наук в рамках научных проектов № 24AYY015.

### Введение

Л.С. Выготский (1896–1934) – великий марксистский психолог и педагог СССР, один из основателей школы Л.С. Выготского-А.Н. Леонтьева-А.Р. Лурии и предтеча российской психолингвистики. Его называли «Моцартом психологии». После Октябрьской революции он начал ориентироваться на марксистскую теорию и применять ее в психологических исследованиях, подчеркивая важность социального взаимодействия и культурного контекста для когнитивного развития личности. Он предложил динамический взгляд на развитие личности, утверждая, что высшие психические функции (например, логическое мышление, навыки решения проблем) являются результатом интернализации через социальное взаимодействие и культурные инструменты (например, язык и символические системы) [Выготский 1983]. Это бросало вызов концепции биологического детерминизма, господствовавшей в то время в науке. Кроме того, Л.С. Выготский высказал уникальные предположения по поводу отношений между речью и мышлением, подчеркивая важную роль речи в развитии мышления и ключевые позиции внутренней речи в когнитивных процессах. Принципиальные положения культурно-исторической психологии, основы которой заложил Л.С. Выготский, легли в основу общепсихологической теории деятельности и, соответственно, теории речевой деятельности (основной теории Московской психолингвистической школы). К сожалению, научная карьера Л.С. Выготского была прервана из-за проблем со здоровьем. После смерти его рукописи были собраны и опубликованы, сформировав корпус теорий Л.С. Выготского в том виде, в каком мы знаем их сегодня. Хотя идеи Л.С. Выготского не получили широкого признания при его жизни, после его смерти, особенно с 60-х годов XX в., его теория стала привлекать все больше внимания и находить применение во всем мире, особенно это касается «культурно-исторической психологии», которая открывает новую перспективу для объяснения когнитивного развития человека и до сих пор оказывает далеко идущее влияние на психологию и педагогику. В 1996 году в Москве состоялась международная научная конференция, посвященная столетию со дня рождения Л.С. Выготского. В 2000 году в Китае была создана ассоциация исследований теории Л.С. Выготского.

В Китае большинство исследовательских работ, посвященных Л.С. Выготскому, сосредоточено на представлении и оценке его педагогических, психологических и психолингвистических идей, таких как изучение развития значений, применение и расширение идей Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития [Ма Янкунь и Е Хаосян 2004; Ван Вэньцин 2000; Сюй Мейна 2010; Ван Ин 2013]; анализ конструктивистских концепций знаний, обучения и преподавания [Вэнь Пэнньянь, Цзя Гуоинь 2002]; выявление философских корней, онтологии и методологии исследования психолингвистической мысли Л.С. Выготского [Чжао Цюе 2004; Гао Фэнлань 2009; Лю Синхэ 2010, 2021] или проведение эмпирических исследований на основе культурно-исторического подхода Л.С. Выготского [Сюй Цзиньфэн 2019]. Согласно данным Китайской национальной инфраструктуры знаний (CNKI), качество и количество китайских публикаций в этой области значительно улучшилось за последние два десятилетия. Системная обработка этих работ может дать полное представление о динамике китайских исследований культурно-исторической теории. В связи с этим в данной статье используются методы библиометрического анализа и программное

обеспечение CiteSpace для системного анализа китайских исследований за последние два десятилетия. Цели данной статьи – проанализировать эволюцию взглядов, «горячие точки» и тенденции развития в области изучения концепции Л.С. Выготского в Китае. Теоретическая значимость исследования заключается в том, что его результаты способствуют углублению и обновлению знаний в этой области.

### **Материалы и методы исследования**

В данной работе мы провели расширенный поиск в Китайской национальной инфраструктуре знаний, используя в качестве ключевых слов «Л.С. Выготский», «L.S. Vygotsky» и «维果茨基». Период поиска – с 2000 года по 2023 год, область поиска – академические журналы, язык – китайский. Всего было обнаружено 709 публикаций. Далее были проанализированы аннотации и основное содержание этих публикаций, исключены статьи, не относящиеся к теме исследования, были удалены дублирующиеся статьи, извещения о конференциях, тезисы конференций и обзоры книг и наконец в качестве объекта исследования были определены 550 статей, которые охватывают широкий спектр дисциплин, таких как педагогика, лингвистика, психология, психолингвистика и так далее.

В качестве основных методов исследования были использованы библиометрический метод и статистическое описание. Для визуализации и анализа отобранной литературы было использовано программное обеспечение «CiteSpace 6.2.R5». Экспортированные 550 файлов «Refworks» были преобразованы в файлы «txt» в CiteSpace, начальное и конечное время литературы было установлено как «2000–2023», временной срез «1». Используя «ключевое слово» в качестве типа узла, отобранные документы были проанализированы с помощью кластеризации ключевых слов, временной шкалы и других графиков, чтобы изучить основные области, «горячие точки» исследований и передовые тенденции в данной проблематике.

### **Системный анализ**

#### **1. Общие характеристики исследований теорий Л.С. Выготского в Китае**

##### **1.1. Общее количество опубликованных статей**

Количество научных публикаций в периодических изданиях в определенной степени отражает уровень исследовательской активности и развития соответствующей научной области, что делает необходимым проведение статистического анализа публикационной активности в рамках исследований культурно-исторической теории. На рисунке 1 показана динамика количества публикаций с 2000 года по 2023 год. На графике четко видны два периода, соответствующих основным тенденциям к изменению количества публикаций: быстрый рост (2000–2013 гг.) и стабильное развитие (2014–2023 гг.). Количество публикаций в фазе быстрого роста указывает на то, что культурно-историческая теория привлекла широкое внимание китайских ученых, при этом число публикаций достигло пика в 2013 году (всего 42 статьи). С 2013 года по 2023 год количество публикаций менялось и, наконец, перешло в фазу устойчивого развития, указывая на то, что уровень интереса к исследованиям культурно-исторической концепции Л.С. Выготского в китайском академическом сообществе постепенно выравнивается. В этот период было два пика исследовательской активности: в 2016 г. (всего 30 статей) и в 2018 г. (всего 30 статей).

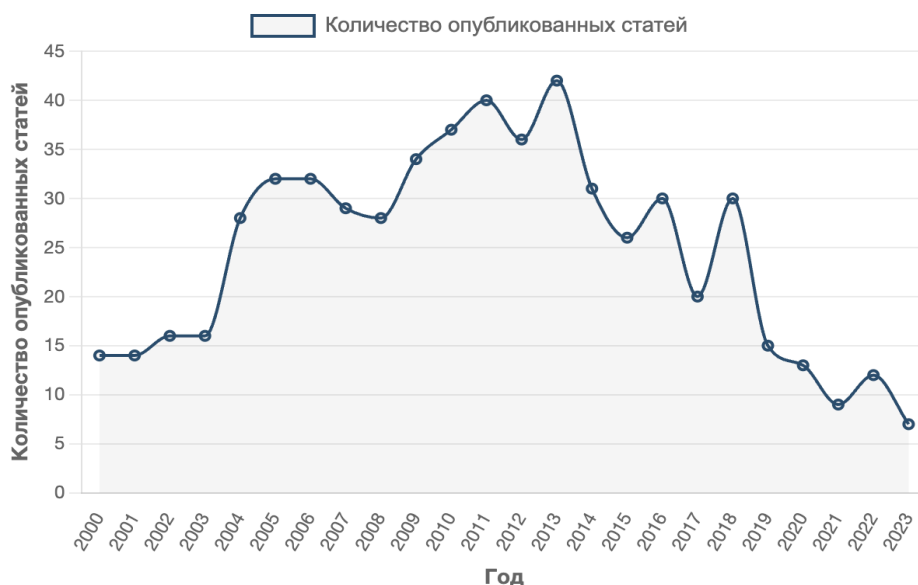


Рис. 1. Количество опубликованных статей

### 1.2. Распределение научных журналов

В таблице 1 представлены 10 ведущих научных журналов по количеству опубликованных статей, посвященных исследованиям культурно-исторической теории Л.С. Выготского в Китае, которые составляют всего 14,3% от общего числа статей. Таким образом, видно, что журналы, публикующие статьи об исследованиях культурно-исторической теории Л.С. Выготского, относительно разрозненны, что может быть связано с тем, что идеи Л.С. Выготского имеют междисциплинарный характер. По общему количеству статей первое место занимает журнал «Перспективы мирового образования» с 17 статьями, второе место занимает журнал «Исследования в области дошкольного образования» с 13 статьями, третье место занимает журнал «Зарубежный английский язык» с 9 статьями. При этом можно заметить, что среди перечисленных журналов пять относятся к образовательным, два – к журналам по иностранным языкам и литературе, еще два – к журналам по психологии, и, наконец, один журнал является научно-техническим по своему содержанию. Таким образом, современные исследования теории Л.С. Выготского в китайских научных кругах в основном сосредоточены в области образования, психологии и изучения иностранных языков и литературы.

Таблица №1

10 ведущих научных журналов по количеству публикаций

№	Название журналов	Количество публикаций
1	Перспективы мирового образования	17
2	Исследования в области дошкольного образования	13

3	Зарубежные исследования в области образования	9
4	Зарубежный английский язык	8
5	Исследования в области психологии	8
6	Информация о науке и технике	6
7	Психологическая наука	5
8	Азиатско-Тихоокеанское образование	5
9	Преподавание и управление	4
10	Исследования иностранных языков	4

### 1.3. Распределение академической принадлежности авторов публикаций

Как видно из таблицы 2, исследовательские институты с большим количеством публикаций – это педагогические университеты Китая. Педагогические университеты, обладающие устойчивыми научными традициями в сфере образовательных и психолого-педагогических исследований, формируют значимую методологическую базу для углубленного изучения и интерпретации теоретических положений Л.С. Выготского. В педагогических университетах больше ученых, изучающих культурно-историческую психологию Л.С. Выготского и применяющих ее с целью совершенствования учебных программ и методов обучения, что способствует сочетанию теории и практики. В ходе дальнейшего анализа выяснилось, что исследование культурно-исторической теории Л.С. Выготского в Китае в основном происходит в рамках определенных дисциплин, в которых она находит конкретное применение. Так, в сфере образования многие преподаватели и исследователи (Сюй Цзиньфен и др.) изучают, как применять культурно-исторический подход Л.С. Выготского в учебном процессе, чтобы способствовать более эффективному обучению иностранным языкам и общему развитию учащихся [Сюй Цзиньфен 2019]; психологи (Ма Янкун и др.) исследуют представление о зоне ближайшего развития и способности к самокогнитивному развитию и ее применение в педагогической практике [Ма Янкун 2004]; лингвисты и психолингвисты (Чжао Цюе, Лю Синхэ и др.) сосредоточились на теории Л.С. Выготского о взаимосвязи речи и мышления и применении ее в области преподавания иностранных языков [Чжао Цюе 2004; Лю Синхэ 2010]. Таким образом, концепции Л.С. Выготского нашли широкое применение и практическое воплощение в различных дисциплинах – от образования до психологии и психолингвистики.

Таблица №2

#### 10 ведущих организаций по количеству публикаций

№	Академические организации	Количество публикаций
1	Восточно-китайский педагогический университет	44
2	Нанкинский педагогический университет	28
3	Сюйчжоуский педагогический университет	23
4	Центрально-китайский педагогический университет	22
5	Северо-восточный педагогический университет	15

6	Пекинский педагогический университет	15
7	Северо-западный педагогический университет	11
9	Шаньдунский педагогический университет	10
10	Ляонинский педагогический университет	10

Академическую принадлежность всех авторов, опубликовавших статьи, связанные с исследованиями культурно-исторической теории Л.С. Выготского, можно увидеть на графике партнерства, построенного с помощью CiteSpace (Рис. 2). Установив статистический порог равным 1 в программном обеспечении, мы можем показать на рисунке 2 имена авторов, опубликовавших одну или более статей, связанных с исследованиями культурно-исторической теории. Размер шрифта указывает на количество статей у авторов и их влияние, а соединительные линии между разными именами указывают на существование сотрудничества между авторами. Среди авторов, пользующихся большим влиянием, присутствуют такие ученые, как Ма Янкунь, Лю Синхэ и Ван Гуанжун, при этом видно, что прямых партнерских связей между этими учеными относительно мало. Согласно результатам библиометрического анализа данных, Ма Янкунь занимает лидирующую позицию в рейтинге исследовательской продуктивности с общим количеством научных публикаций (n=17). Доминирующими тематическими направлениями его работ являются концепт «зона ближайшего развития» в контексте образовательных инноваций, методологические основания социального конструктивизма и операционализация принципов культурно-исторической теории. Ван Гуанжун и Лю Синхэ занимают второе и третье места соответственно, опубликовав 12 и 8 работ в русле таких популярных направлений, как теория когнитивного развития, исторический материализм, внутренняя речь и др. Из названий статей видно, что эти ученые в основном сосредоточены на интерпретации идей Л.С. Выготского. При дальнейшем анализе выяснилось, что число исследователей, вовлеченных в это направление, достигает 635, и между ними существует порядка 207 межавторских связей, а плотность сети сотрудничества составляет 0,001, что свидетельствует об относительной разреженности сети и, соответственно, слабости текущего сотрудничества между авторами.

Подводя итог, можно сказать, что исследования культурно-исторической теории Л.С. Выготского в Китае носят в основном независимый характер, поскольку трудно установить тесное сотрудничество между различными университетами и исследовательскими институтами, и крупномасштабные межинституциональные связи все еще нуждаются в укреплении.

## **2. Сети знаний исследований по идеям Л.С. Выготского в Китае**

### **2.1. Совпадение ключевых слов**

Посредническая центральность (Intermediary centrality) – это метрика, которая измеряет важность узла в сети на основе количества кратчайших путей через этот узел [Chaomei Chen 2017: 18]. В таблице 3 представлен список 10 наиболее частотных ключевых слов, полученных после их ранжирования на основе двух метрик — частоты совпадений ключевых слов и посреднической центральности. Обычно ключевые слова с высокой частотой и центральностью являются общими темами исследований в заданном временном интервале, т.е. «горячими точками» исследований. Как видно



5	63	0,23	скаффолдинг
6	58	0,32	конструктивизм
7	29	0,23	мышление и речь
8	21	0,12	марксистские философские концепции
9	16	0,09	овладение вторым языком
10	15	0,56	теория деятельности
11	15	0,29	посредническое действие и развитие

## **2.2. Анализ совпадений ключевых слов**

Основной принцип анализа совпадений ключевых слов заключается в подсчете количества повторений ключевых слов в одной и той же статье с целью изменения степени связи между ключевыми словами [Chaomei Chen 2017: 23]. Рассчитав матрицу совпадений ключевых слов, можно создать визуальную карту совпадений ключевых слов, на которой узлы интуитивно представляют временное распределение ключевых слов, отношения совпадений и характеристики их центральности через их размер, цвет и количество соединительных линий. В ходе исследования был активирован режим визуализации узлов на основе частоты их встречаемости, при этом установление порогового значения частоты встречаемости на уровне четырех единиц позволило выделить исключительно узлы с частотой не менее 4 повторений. Данный методологический подход обеспечил создание семантической карты совпадений ключевых слов (рис. 3). Полученная сеть демонстрирует следующие параметры: число узлов (N=455) и соединительных связей (E=692), отражающих структурно-смысловые корреляции в анализируемом массиве данных. Высокочастотными ключевыми словами являются «зона ближайшего развития», «культурно-историческая теория», «обучение и развитие», «скаффолдинг», «конструктивизм», «стратегии обучения», «образовательная практика», «мышление и речь», «марксистские философские концепции», «динамическая оценка», «теория деятельности», «посредническая роль». Анализ 12 высокочастотных ключевых слов позволяет классифицировать темы исследований на три категории:

- (1) методологический анализ философских основ концепции Л.С. Выготского;
- (2) интерпретация теоретического наследия Л.С. Выготского;
- (3) применение концепции Л.С. Выготского в педагогической практике.

Таким образом, приведенные выше высокочастотные ключевые слова всесторонне характеризуют общую картину китайских исследований культурно-исторической теории.

Анализируя совпадение ключевых слов в китайских публикациях, посвященных культурно-исторической теории Л.С. Выготского, можно выделить следующие три основных направления исследований.

Во-первых, в них исследуется собственно культурно-историческая теория. Ключевые слова – «зона ближайшего развития», «скаффолдинг», «посредничество», «теория деятельности», «интернализация», «усвоение второго языка» и т.д. Культурно-историческая теория подчеркивает регулирующее влияние культурных знаний на когнитивное развитие человека, утверждая, что индивидуальный процесс обучения – это процесс конструирования знаний, который неразрывно связан с социокультурным и историческим контекстом и требует посредничества [Лю Синхэ 2010: 69]. Культурное



Третий аспект – это речь и мышление. Ключевые слова – «марксистское философское мировоззрение», «высшие функции человеческого мозга», «единица анализа». Теория Л.С. Выготского о взаимосвязи речи и мышления заложила теоретический фундамент для становления и развития российской психолингвистики – «теории речевой деятельности». Под влиянием господствовавших в тот период в СССР идей Л.С. Выготский отказался от дуалистической точки зрения на проблему речи и мышления и проанализировал ее с позиций материализма, что внесло большой вклад в развитие российской и даже мировой психолингвистики. Вплоть до настоящего времени китайские исследователи уделяли особое внимание философским концепциям, заложенным в идеях Л.С. Выготского, а также интерпретации теории о соотношении речи и мышления. Так, Сюй Гаюй [2001] рассмотрел основные положения теории о взаимосвязи речи и мышления и теории внутренней речи, а также подробно остановился на основном вкладе Л.С. Выготского в формирование и развитие советской психолингвистики; Чжао Цюе [2004] представила гуманистические исследования о Л.С. Выготском и обсудила глубокое влияние его теорий на психолингвистику и лингвистические исследования; Гао Фэнлань [2009] всесторонне объяснила предложенную теорию динамического развития взаимодействия и трансформации речи и мышления с точки зрения исследования диалектического материализма.

### 2.3. Анализ «всплеска» ключевых слов

Функция «обнаружения всплеска ключевых слов» в программе CiteSpace используется для выявления ключевых слов, частота которых значительно увеличилась за определенный период времени, чтобы выявить «горячие точки» исследований в данной дисциплине [Ли Цзе, Чэнь Чаомэй 2016: 68]. Регулировка параметров обнаружения «всплеска» ключевых слов помогает выделить ключевые слова со значительными изменениями. Ключевые слова с высокой интенсивностью и большой продолжительностью «всплеска» обычно указывают на важные темы исследований в данной области за определенный период времени. В данной работе, основанной на анализе 550 отобранных статей, путем корректировки  $\gamma$ -параметра были выявлены 25 наиболее частых «всплесков» ключевых слов (рис. 4), которые отражают динамику развития исследований культурно-исторической теории и направления их дальнейшего развития в китайской научной среде в период с 2000 года по 2023 год.

Как следует из рисунка 4, существует 25 ключевых слов с высокой продолжительностью «всплеска». В 2000–2006 годах популярными темами исследования являлись «индивидуальные различия» и «культурное опосредствование». Интенсивность «всплеска» ключевых слов «индивидуальные различия» составляет 2,45. Если раньше ученые фокусировались только на различиях между фактическими уровнями индивидов в преподавании и обучении, то в 2000–2006 гг. в фокусе внимания оказались индивидуальные различия в рамках теории «зоны ближайшего развития», которая предполагает, что даже дети с одинаковым уровнем фактического развития могут иметь различия в уровне потенциального развития. В то же время в центре внимания исследователей оказалась роль культурного опосредствования, и учителя должны теперь играть посредническую роль в классе, а не просто обучать знаниям и передавать информацию. На данном этапе исследования ограничивались монографическим анализом теории Л.С. Выготского, фокусируясь на его дидактических функциях в образовательном процессе. Ключевые слова с высокой продолжительностью «всплеска» появления в 2007–2015 годах – это «многоуровневое

обучение», «задачно-ориентированный подход в обучении», «совместное обучение». Это говорит о том, что дальнейшее изучение и понимание идей Л.С. Выготского привело к изменениям в педагогических моделях, причем ученые уделяли особое внимание применению культурно-исторической теории в обучении иностранным языкам в рамках социального контекста. Ключевые слова «многоуровневое обучение» и «задачно-ориентированный подход в обучении» свидетельствуют о том, что в научных кругах основное внимание уделялось практическому применению культурно-исторической теории в качестве методологического ориентира в образовательном процессе с целью повышения качества преподавания и содействия когнитивному развитию учащихся [Цзяо Пин 2013]. В 2016–2023 годах наблюдался «всплеск» ключевых слов «динамическое оценивание» и «ключевые компетенции», поскольку государство продвигало построение новой учебной программы, ориентированной на ключевые компетенции. Динамическая оценка фокусировалась на потенциале развития учащихся и индивидуальных потребностях учеников разных уровней. Таким образом, «динамическая оценка» и «ключевые компетенции» стали новыми направлениями исследований.

Смена «всплеска» ключевых слов отражает смену «горячих точек» исследований в Китае за последние два десятилетия. Основная тенденция эволюции — от традиционной теоретической интерпретации культурно-исторического подхода Л.С. Выготского, сочетания теории и учебной практики к предложению новой модели преподавания, ориентированной на ключевые компетенции и сфокусированной на динамической оценке.

### Top 25 Keywords with the Strongest Citation Bursts

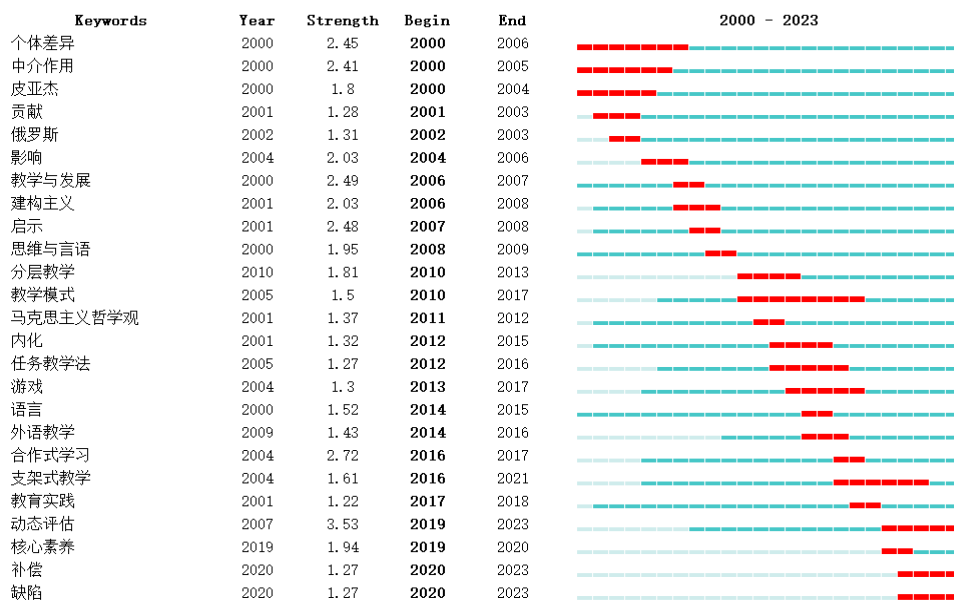


Рис. 4. Карта «всплеска» цитирований ключевых слов

### 2.4. Анализ исследовательских тенденций

Карта временной шкалы помогает нам выявить новые тенденции в области исследования наследия Л.С. Выготского, представляя ключевые слова в кластерной карте в линейно-хронологическом порядке, что позволяет получить представление о новых направлениях исследований в данной области [Ли Цзе, Чэнь Чаомэй 2016: 53]. Чтобы получить полное представление о динамике исследований культурно-исторического подхода Л.С. Выготского, в данной работе анализируется эволюция ключевых слов в период с 2000 по 2023 год с помощью карты кластеризации временной шкалы, созданной программой CiteSpace, с целью выявления последних итераций и тенденций развития тем исследований в этот период.

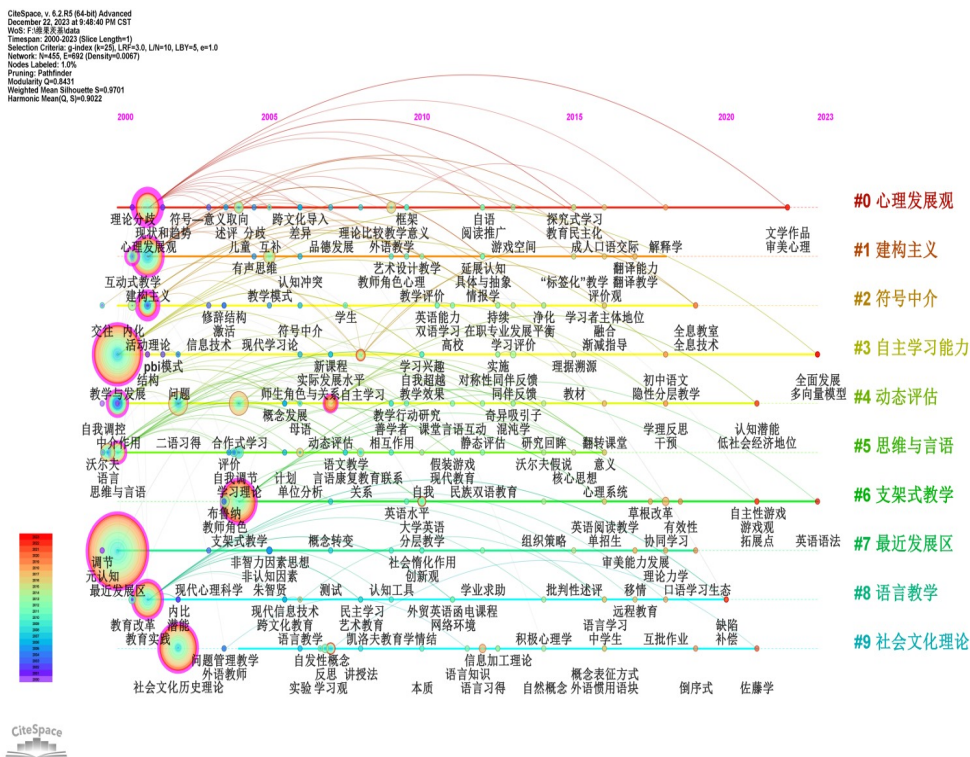


Рис. 5. Карта кластеризации временной шкалы

Из рисунка 5 видно, что китайские исследования культурно-исторического подхода Л.С. Выготского за последние двадцать лет характеризуются следующими особенностями:

1) Объект исследования постоянно расширяется. Такие ключевые слова, как «заочный курс английского языка для иностранцев» и «обучение переводу», указывают на то, что китайские исследователи более не ограничиваются применением культурно-исторической теории исключительно к вопросам психологического развития детей, но активно адаптируют ее к сфере переводоведения, расширяя междисциплинарные границы теории.

2) Усилено изучение субъектного статуса учащихся. Такие ключевые слова, как «субъектный статус учащихся», «интерес к обучению», «роли и отношения между учителем и учеником для самостоятельного обучения», «когнитивный потенциал», «динамическая оценка» и т.д., указывают на то, что когнитивные и аффективные факторы учащихся оказываются в центре внимания исследователей, при этом взаимосвязь индивидуальных факторов с уровнем когнитивного развития заслуживает дальнейшего углубленного анализа.

3) Учебной практике уделяется больше внимания. Такие ключевые слова, как «эффективность преподавания», «режим преподавания», «оценка преподавания и обучения», «обучение с использованием скаффолдинга» и «многоуровневое обучение» дают представление о том, что исследователи активно изучают применение культурно-исторической теории в учебной практике, особенно в разработке педагогических сценариев на основе скаффолдинга.

4) Ключевые слова «современные информационные технологии», «перевернутое обучение», «голографическая технология» и «голографический класс» указывают на то, что развитие современных информационных технологий расширило сферу применения культурно-исторической теории, а сочетание ее и учебной практики с использованием искусственного интеллекта (ИИ) является развивающимся и перспективным направлением исследований. Сочетание культурно-исторической теории и искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам может не только повысить эффективность преподавания, но и привести к изменению парадигмы образования. Однако перед этой областью исследований все еще стоит множество проблем, например, как сбалансировать информационные технологии с гуманистическими задачами. Будущие исследования также потребуют глубокой интеграции различных дисциплин, таких как педагогика, психология, лингвистика, психолингвистика и информатика, чтобы в полной мере реализовать роль технологий ИИ в обучении.

#### **Заключение**

С помощью визуализации и анализа исследований культурно-исторической теории в Китае мы можем прийти к следующим выводам. Во-первых, анализ годовой динамики публикаций свидетельствует о волнообразном росте числа исследований, посвященных культурно-историческому подходу Л.С. Выготского, начиная с 2000 года. При этом культурно-исторический подход ученого сохраняет свою актуальность в академическом сообществе, что позволяет прогнозировать сохранение научного интереса к данному направлению в ближайшей перспективе. Во-вторых, библиометрический анализ научных публикаций позволяет констатировать значительную дисперсность журналов, публикующих исследования теории Л.С. Выготского. При этом пять из десяти ведущих журналов по данной тематике относятся к педагогической области. Подобная дисциплинарная асимметрия указывает на доминирование педагогического аспекта в рецепции его идей, тогда как психолингвистические идеи ученого остаются недостаточно изученными в рамках систематических исследований. В-третьих, структурный анализ китайских научных учреждений выявляет доминирование педагогических университетов в исследованиях, посвященных теоретическому наследию Л.С. Выготского. При этом тематический охват данных работ распространяется на педагогику, психологию, психолингвистику и смежные научные

направления. В-четвертых, анализ распределения ключевых исследователей выявляет разрозненность научного сообщества: доминирование автономных исследователей при минимальном уровне коллабораций свидетельствует об отсутствии устойчивых исследовательских сетей. В-пятых, современные исследования идей Л.С. Выготского в китайской науке фокусируются на анализе марксистско-философских оснований культурно-исторического подхода, интерпретации ключевых концепций («зона ближайшего развития», «теория деятельности», «мышление и речь» и т.д.) и применении данных теорий в педагогике – например, в проектировании персонализированных обучающих систем на основе конструктивизма. В-шестых, в условиях стремительного развития цифровых технологий (например, ИИ-платформ и виртуальных учебных сред) активизируются исследования по интеграции культурно-исторической теории в образовательную практику. Это создает потенциал для синтеза психолого-педагогических принципов Л.С. Выготского с инновационными методами обучения.

В заключение заметим, что эволюция рецепции теоретического наследия Л.С. Выготского в китайском академическом дискурсе может быть представлена как трехэтапный процесс, включающий: первичное усвоение теоретических положений, их контекстуальную адаптацию и генерацию инновационных педагогических моделей. На современном этапе осуществляется реконструкция культурно-исторического подхода Л.С. Выготского с использованием технологий языкового искусственного интеллекта, что позволяет модернизировать методологию психолингвистических исследований и педагогические методики с учетом культурно-образовательных особенностей.

© Чжао Цюе, Чжан Ин, 2025

### **Литература**

*Ван Вэньцзин.* Влияние теории «зоны ближайшего развития» на реформу преподавания в Китае // Журнал психологии. 2000. №2. С. 17–20.

*Ван Ин.* Исследование теории Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития и ее применение // Шаньдунская Социальная Наука. 2013. №12. С. 180–183.

*Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6-ти т. Т.3: Проблемы развития психики / Под ред. А.М. Матюшкина. М.: Педагогика, 1983. 369 с.

*Вэнь Пэннянь, Цзя Гуоинь.* Конструктивистская теория и реформа преподавания-обзор конструктивистской теории обучения // Теория и Практика Образования. 2002. №5. С. 17–22.

*Гао Фэнлянь.* О философском взгляде на психолингвистические исследования Л.С. Выготского // Вестник Северо-Восточного Нормального Университета («Философия и социальные науки»). 2009. №6. С. 144–147.

*Журавлев И.В.* Культурно-историческая психология Л.С. Выготского // Стернин И. А., Уфимцева Н.В., Мягкова Е.Ю. Российская психолингвистика: итоги и перспективы, М.: Институт языкознания-ММА, 2021. 626 с.

*Ли Цзе, Чэнь Чаомэй.* Технология интеллектуального анализа и визуализации текста CiteSpace. Пекин: Издательство Столичного Университета Экономики и Бизнеса, 2016.

*Леонтьев А.Н.* Философия психологии: из научного наследия. М.: Издательство Московского университета, 1994. 228 с.

*Лю Синхэ.* Онтология метода исследования психолингвистического мышления Л.С. Выготского // Преподавание Иностранных Языков в Шаньдуне. 2010. №4. С. 67–70.

*Лю Синхэ.* Прослеживаемость историко-материалистической психолингвистической мысли Л.С. Выготского // Вестник Тяньцзиньского Университета Иностраных Языков. 2021. №5. С. 38–53.

*Ма Янькунь, Е Хаошэн.* Современное развитие идеи Л.С. Выготского о зоне ближайшего развития // Психологическое Развитие и Образование. 2004. №2. С. 89–93.

*Сюй Гаоюй.* Л.С. Выготский и советская психолингвистика // Психология. 2001. №3. С. 3–6.

*Сюй Мэйна.* Теория «зоны ближайшего развития» и ее влияние и вдохновение на образование // Исследования в Области Образования и Преподавания. 2010. №5. С. 14–16, 23.

*Сюй Цзиньфэнь, Ли Ся.* Исследование обучения преподавателей английского языка в колледжах и университетах с точки зрения социокультурной теории // Современный Иностранный Язык. 2019. №6. С. 842–854.

*Цзяо Пин.* Введение в применение многоуровневого метода обучения в преподавании английского языка в младших классах средней школы // Журнал Педагогического Колледжа Цзямусы. 2013. №7. С. 368–369.

*Чжан Лянь, Сунь Ючжун.* Практика реформирования курса письма на английском языке на основе социокультурной теории // Мир Иностраных Языков. 2014. №5. С. 2–10.

*Чжао Цюе.* Гуманистические и лингвистические исследования Л.С. Выготского // Журнал Иностраных языков. 2004. №2. С. 17–20.

*Чжун Цицюань.* Конструирование знаний и инновации в преподавании-социальная конструктивистская теория знаний и ее последствия // Глобальные Перспективы Образования. 2006. №8. С. 12–18.

*Chaomei Chen.* Science Mapping: A Systematic Review of the Literature // Journal of Data and Information Science, 2017, № 2(2). P. 1–40.

*Chaomei Chen, Zhigang Hu, Shengbo Liu & Hung Tseng.* Emerging trends in regenerative medicine: A scientometric analysis in CiteSpace // Expert Opinion on Biological Therapy, 2012, № 12(5). P. 593–608.

#### **Сведения об авторах:**

**Чжао Цюе** – доктор филологических и педагогических наук, профессор, директор Института славянских языков, Харбинский педагогический университет

#### **Контактная информация:**

150025, Китай, пров. Хэйлунцзян, г. Харбин, зона экономического и технического развития Лиминь, ул. Шида-лу, 1

ORCID: 0000-0002-0751-3939

*e-mail:* qiuyezh@163.com

**Чжан Ин** – аспирант, Институт славянских языков, Харбинский педагогический университет

#### **Контактная информация:**

150025, Китай, пров. Хэйлунцзян, г. Харбин, зона экономического и технического развития Лиминь, ул. Шида-лу, 1

ORCID: 0009-0002-0949-7749

*e-mail:* yingzh06@163.com

**Для цитирования:**

Чжао Цюе, Чжан Ин. Л.С. Выготский и его культурно-историческая психология в Китае: анализ и визуализация на основе программы CiteSpace // Вопросы психолингвистики. 2025. №2(64). С. 19–35, doi: 10.30982/2077-5911-2025-64-2-19-35

UDC 81'23

LBC 81

DOI 10.30982/2077-5911-2025-64-2-19-35

Research article

**MAPPING VYGOTSKY'S CULTURAL-HISTORICAL PSYCHOLOGY IN CHINESE SCHOLARSHIP: A CITESPACE ANALYSIS AND VISUALIZATION<sup>2</sup>**

**Zhao Qiuye**

Harbin Normal University,  
Harbin, China

**Zhang Ying**

Harbin Normal University,  
Harbin, China

**Abstract**

The study employs CiteSpace to systematically review research on L.S. Vygotsky's cultural-historical psychology in China. Drawing from 550 CNKI-indexed articles (2000–2023), we aim to map research hotspots, developmental trends, and evolutionary trajectories. Through bibliometric analysis and statistical visualization, we examine publication volumes, institutional distributions, and keyword networks. Key findings include: fluctuating growth in scholarly output; a predominance of publications in pedagogical and foreign linguistics journals; fragmented research collaboration, with teams primarily based in pedagogical universities; and three focal research dimensions – theoretical reinterpretation, critical evaluation, and contextualized application. Notably, recent studies integrate AI-driven linguistic technologies to refine psycholinguistic methodologies and develop pedagogy tailored to China's sociocultural contexts.

**Keywords:** Cultural-Historical Psychology of L.S. Vygotsky, research review in China, bibliometric analysis using CiteSpace, research hotspots, development dynamics

© Zhao Qiuye, Zhang Ying, 2025

**Bionotes:**

**Zhao Qiuye** – D.Sc. in Linguistics and Pedagogy, Professor, Director of Slavic Institute, Harbin Normal University

**Contact information:**

---

<sup>2</sup> This study was carried out with the financial support of the National Social Science Foundation within the framework of scientific projects No24AYY015.

No. 1 Shida Road, Limin Economic Development Zone, Harbin City, Heilongjiang Province, China, 150025

ORCID: 0000-0002-0751-3939

*e-mail*: qiuyezh@163.com

**Zhang Ying** – PhD student, Slavic Institute, Harbin Normal University

***Contact information:***

No. 1 Shida Road, Limin Economic Development Zone, Harbin City, Heilongjiang Province, China, 150025

ORCID: 0009-0002-0949-7749

*e-mail*: yingzh06@163.com

**For citation:**

Zhao Qiuye, Zhang Ying. Vygotsky's Cultural-historical Psychology in China: a CiteSpace Analysis and Visualization // Journal of Psycholinguistics. 2(64), 2025. P. 19–35. Available from: doi: 10.30982/2077-5911-2025-64-2-19-35 (In Russian)

**МОДЕЛИ КОНФЛИКТНОЙ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ОНЛАЙН-КОММЕНТАРИЕВ)****Балясникова Ольга Вениаминовна**

Первый МГМУ им. И.М. Сеченова,

Москва, Россия

Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова,

Москва, Россия

***Аннотация***

В статье описаны инвективная и карнавальная модели конфликтной речевой деятельности участников обсуждения новостного текста в сети интернет. Эмпирические данные получены методом сплошной выборки текстов онлайн-комментариев, реализующих соответствующую деятельностную модель. Текст новости (сообщение А) или текст другого комментирующего (сообщение Б) интерпретируется реципиентом как конфликтное сообщение, на которое он реагирует согласно логике одной из рассматриваемых здесь деятельностных моделей, причем в сообщениях А и Б отсутствуют явные языковые маркеры конфликтного текста. Рассматриваемые деятельностные модели оказываются, с одной стороны, воплощены в речевых действиях, а с другой – концептуально связаны с конфликтной зоной языкового сознания реципиента, при этом задействовано может быть несколько таких.

***Ключевые слова:*** конфликтная речевая деятельность, конфликтная ситуация, конфликтная зона языкового сознания, речевое действие, инвективная модель речевой деятельности, карнавальная модель речевой деятельности

***Введение***

Конфликтность виртуальной языковой среды отмечается многими исследователями ([МедиаТренды 2024; Миронова 2024; Шапиро 2015; Хроменков, Максименко 2016; Стекова 2017; Язык и речь в интернете 2018; Bliuca et al 2018; Cohen-Almagor 2018, Kowalski, Giumetti, Schroeder, Lattanner 2014; Buttler, Buder 2017; Vandebosch 2018] и мн. др.). Возможность экспериментирования с собственной идентичностью в сети позволяет свободнее выражать интолерантные установки. К настоящему времени подробно изучены конфликтные жанры интернет-коммуникации; все их объединяет общая направленность на причинение ущерба оппоненту в онлайн-взаимодействии.

В условиях конфликта, эмоциональной напряженности участников это содержание, как и мотив оппонента, могут опознаваться реципиентом искаженно, то есть деструктивная сила намерений, целей и результатов действий может существенно преувеличиваться [Юридическая конфликтология [http](http://)].

### *Исходные положения*

Представления о конфликте, как и все остальные знания, составляют фрагмент образа мира, в который включен сам человек, его действия и состояния (А.Н. Леонтьев). «Реальные решения в реальных социальных конфликтах люди принимают на основе своей и чужой практики, жизненного опыта, а не теории» [Анцупов, Прошанов 2021: 16]. Рефлексия обыденного сознания зиждется на опыте практического участия в конфликте как деятельности, связанных с этим опытом обобщений типовых конфликтных ситуаций и опознания их при ее первых – реальных или воображаемых – сигналах. Механизм оборонительной агрессии может сработать в ответ не только на реальную, но и на воображаемую ситуацию [Волкова 2014].

Благодаря этому одно и то же содержание высказывания может вызывать разные реакции. Так, реагируя на вопрос *Почему ты не позвонил?*, заданный нейтральным тоном, реципиент может ориентироваться как на отдельное слово (*А почему я должен звонить?*; *Тебе надо, ты и звони*), так и на сам факт адресованного ему вопроса (*Отстань!*).

Обобщения (модели конфликтной деятельности) в обыденном сознании имеют когнитивно-аффективную природу, формируясь на основе небесконечного разнообразия жизненных конфликтных ситуаций и на повторяемости переживаемых в них эмоций. Между типовой ситуацией и эмоцией существует логическое соотношение: «Например, любая несправедливость вызывает гнев, предательство может вызвать ярость и т.д. Каждый это знает и может ожидать вслед за своим поступком соответствующую эмоцию» [Шаховский 2018: 147].

Возникает, таким образом, необходимость переноса фокуса внимания на реципиента, на его понимание и интерпретацию сообщения (см., например, [Пешкова, Моисеева, Титлова 2023]). Воспринимаемое высказывание является для реципиента только поводом для конструирования содержания сообщения (Е.Ф. Тарасов). Со словом связан сложный комплекс как общественных, так и индивидуальных знаний, поэтому во многих случаях оказывается неважным, маркировано ли то или иное языковое средство как ненормативное, стилистически сниженное, бранное и т.д. и имеется ли у адресанта установка на конфликт: *конфликт конструируется именно в сознании реципиента*.

Сопоставительный анализ экспериментальных данных нескольких языков [Региональное языковое сознание... 2017] позволил обнаружить возможные предпосылки конфликтов в языковом сознании носителей языка, которые вербально не выражаются однозначно и определенно и не могут быть представлены в виде более или менее законченного списка. Речь идет о знаниях, различающихся от культуры к культуре несмотря на то, что они имеют общечеловеческую основу и общее название. Принципиальное несовпадение знаний, актуализируемых вербальным стимулом, у разных людей чревато как минимум «конфликтом непонимания», приводящим к более серьезным формам конфликта. Такие несовпадающие знания составляют потенциально *конфликтные зоны языкового сознания*, которые, в частности, связаны:

- с понятием родства и родственными отношениями;
- с представлением о себе как личности, на основе которого формируется идентичность и осознание себя как социально значимого индивида;
- с верой, религией, отражающей представление о мироустройстве, предназначении человека, о духовно-нравственных основах его бытия;

– с этнокультурными традициями и шире – деятельностью, регулирующей в сообществе соблюдение правил и норм повседневной жизни, оценку окружающего мира и т.п.

В реальной коммуникации средства, актуализирующие эти зоны, могут становиться явными или неявными триггерами конфликта.

### ***Материал исследования***

Любая массовая коммуникация является одной из форм социального управления, которая осуществляется как на массовом, так и на межличностном уровнях. Текст публикации, посвященной новостному событию, становится поводом (стимулом) для выражения читателями своей точки зрения в форме комментариев, которые могут приобретать форму конфликтного диалога. «Реплики» в структуре такого диалога могут относиться и к выделяемым реципиентами фрагментам текста-стимула, и к комментариям других участников обсуждения.

В соответствии с целью работы – выявить на материале комментариев типовые модели конфликтной речевой деятельности и описать средства их реализации – эмпирическим материалом послужили конфликтные комментарии пользователей сети к новостным событиям на сайтах РИА Новости, «Эхо Москвы», «МК», «Росбалт» и др. Данные были собраны с 2013 по 2025 гг. Всего было получено более 10000 текстов-комментариев.

Тексты отбирались по наличию в них конфликтных реакций на «нейтральные», т.е. не содержащие конфликтогенных единиц тексты-стимулы: публикации в СМИ (сообщение А) или тексты других комментирующих (сообщение Б). Тексты-стимулы в данной статье не приводятся. Оригинальная орфография и пунктуация во многих примерах не сохранена<sup>1</sup>.

### ***Результаты***

Содержание текстов комментариев показывает, что конфликтофильные ситуации, отраженные в тексте-стимуле, связаны:

- с преступлениями при участии этнических групп в России;
- с получением мигрантами рабочих мест, мест для детей мигрантов в школах и детских садах и в целом с их ассимиляцией;
- с поведением мигрантов в общественном транспорте, на дорогах и т.д.;
- с большим количеством мигрантов в Москве и других крупных городах;
- с проявлением толерантности местной и государственной власти по отношению к действиям мигрантов;
- с пропагандой инокультурных ценностей, демонстрацией национальных традиций, с атрибутикой и символикой национальных праздников;
- с культурными традициями, нормами, привычками, поведением представителей определенных этнических групп: украинцев, евреев, кавказцев, цыган – в Москве и в России;
- с отношением к России и к русским, их ценностям и традициям за границей, в частности, в США, Европе и среди их союзников;
- с образом жизни представителей государственной власти, состоятельных людей;
- с проявлениями ингруппового фаворитизма среди диаспор в России;

---

<sup>1</sup> Орфография не сохранялась по этическим причинам (для того чтобы снизить количество обценной лексики там, где это возможно), а пунктуация авторов в отдельных случаях нарушала понимание (например, множество пробелов или запятых).

– с деятельностью репатриантов, эмигрантов, а также с приобретением либо продажей ими элитной недвижимости;

– с отношением к России представителей бывших республик СССР.

Сообщение А и сообщение Б формируют у говорящего мотив создать собственное высказывание относительно предмета обсуждения. Точнее, мотив создает содержащаяся в тексте информация, которую мы понимаем не как потенциальное содержание текста, т.е. абсолютную величину, независимую от реципиента, но как величину относительную: новое для конкретного реципиента знание, конструируемое на основе уже имеющихся у него знаний (как фрагмента образа мира), полученных преимущественно из практической деятельности. Полагаем, что именно этим обусловлено понимание одного и того же высказывания как конфликтогенного или нейтрального разными реципиентами.

В комментариях, рассмотренных нами, представлены реализации *двух моделей конфликтной деятельности*, которые могли бы быть названы инвективной и карнаваловой; каждая из них представлена группой речевых действий (РД), имеющих определенную, в рамках рассматриваемой деятельности, речевую цель. Речевых действий может быть несколько, если реципиент пишет развернутый текст-комментарий.

#### ***Инвективная модель РД***

Модель включает два содержательных компонента, каждый из которых может быть представлен отдельно и включать несколько речевых действий, подчиненных 1) резко негативной оценке ситуации и 2) предложению нормализовать ее определенным способом: большая группа комментариев, в которых высказывается желание поместить определенных лиц в неблагоприятные условия – при этом может иметь место как деонимизация, так и обобщенное название группы. Это обычно динамический сценарий, как и сценарий «вторжения – изгнания» [Балясникова 2016], отражающий намерение изменить ситуацию в соответствии с требованиями закона или нормами справедливости.

При реализации модели используется обценная лексика, матизмы, а также пейоративная номинация и словообразование – иногда на фоне высокой или нейтральной лексики, описывающей самого комментирующего или его группу (например, *чурки (муслимы) – русские (люди)*).

*(1) Хотелось бы узнать зачем, если нет экономической выгоды сокращать РУССКИХ людей???? А на их место брать ЧУРОК???? Или через некоторое время нас всех заменят на жителей чуркистана [MedНовости http].*

Первый компонент модели представляет собой утверждение и/или описание неблагоприятного положения дел как типичной ситуации или как следствия начавшейся в прошлом и развивающейся в настоящем времени негативной тенденции. В его рамках указанные речевые действия предполагают:

а) Использование различных пейоративов в структуре нейтральных речевых действий (цель – констатация положения дел), деонимизация, пейоративное словообразование, цитация.

*(2) Вы че вообще не в теме!!!! Это чурки ехали на разборки, в Сургуте уже давно идет война между муслимами и русскими. Советую погуглить, это не первый случай [Росбалт http].*

б) Наслаивание, комбинирование графических средств как знаков эмоций: восклицательных и вопросительных знаков, капслока, эмодзи, междометий для демонстрации крайнего изумления, возмущения, состояния паники и т.п. Положение дел может быть представлено как катастрофа с еще более неблагоприятным прогнозом, в котором имеет место постоянный раздражающий фактор.

(3) *Господи-Боже!!!!? Они о ЧЕМ и ЧЕМ там думают? Это просто геноцид нашего народа, по другому не назовешь Фашисты – мы для вас видимо тоже мусор, а те кто выживет – рабы и не иначе...* [Известия... [http](#)].

(4) *Ну это пи...Ц!* [Моя Москва... [http](#)].

в) Контраст пейоративной, бранной и высокой либо нейтральной лексики в двух речевых действиях, имеющих разные цели. Автор высказывания демонстрирует сожаление по поводу толерантности к обсуждаемому лицу или группе в историческом прошлом. Такие тексты тематически ограничены: в них отражена тема освободительной войны.

(5) *Обидно за отца, который принимал участие в освобождении Польши, избилующей такими вот имбецилами, как автор статьи...* [Иносми [http](#)].

Эти действия могут чередоваться: реципиент акцентирует внимание последовательно на «чужих» и «своих», подчеркивая указанный выше контраст:

(6) *Подонки. Спасли этот сброд от того чтобы их пустили на удобрения* [Иносми [http](#)].

Тексты такого типа могут строиться на противопоставлении рефлексивного речевого действия, в котором обозначены обстоятельства, побуждающие высказаться, и квалифицирующего речевого действия, в котором ситуация либо объект подводится под определенную категорию. Как первое, так и второе действие базируются на синтаксическом клише:

Второй компонент рассматриваемой модели включает речевое действие, обычно вводимое словами *надо, нужно, следует* и синонимичными им *правильно, хорошо (было бы)*. Широко используются пейоративы, обценная лексика, а также резюмирующие фразы.

(7) *Всех депутатов Думы следует прикрепить к участкам, где приёмы вместо врачей ведут фельдшера и акушерки...* [Риа Новости [http](#)].

*Давно пора шашлычню немного охладить* [Лента.ру [http](#)].

Вариант таких высказываний – модель «если... то», реализующая, как правило, сценарий «вторжения – изгнания».

В текстах комментариев содержится указание на ложность информации, не заслуживающей внимания и обсуждения, либо отрицательная оценка личности автора и нередко демонстрация прекращения взаимодействия (чтения, комментирования).

(8) *По заглавию ясно, автор недочеловек, а по национальной принадлежности так вообще все встает на свои места, мерзость редкая* [Иносми [http](#)].

(9) *Еженедельная пурга* [РИА Новости [http](#)].

Экспрессивные вопросы переносят акцент с содержания высказывания на личность автора. В более пространственных и эмоциональных комментариях возможен целый ряд таких вопросов-речевых действий:

(10) *Как можно быть такими тупорылыми авторами публикаций? ... Кому пытается внушить эту чушь автор? ... Что курил этот человек? Честно говоря уже просто лень читать такую чушь* [Иносми [http](#)].

В комментариях, обращенных непосредственно к оппоненту, акцент перемещается с «они» на «вы/ты». Такие тексты часто содержат пейоративное пожелание или обращение, в котором типична постпозиция характеризующего слова, благодаря которой происходит идиоматизация определения и определяемого:

(11) *Чурка лживая, шоб на вас Китайцы напали, все 2 миллиарда... и чтоб вам никто не помог!* [Сегодня [http](#)].

Говорящий может обесценивать содержание действий или высказываний оппонента, квалифицируя их как неуместные. Это намерение выражается через констатацию или уточняющий вопрос.

(12) *А по существу есть что сказать?* [Иносми [http](#)].

В более грубом варианте комментирующий указывает на ограниченность умственных способностей собеседника. Для выражения этого вида отношений используются речевые действия квалификации и усиления, передаваемые с помощью парцелированных или инверсионных конструкций. Действия или позиция оппонента может объясняться его аморальностью, низким социальным статусом, маргинальным положением. Здесь используется констатация (утверждение), совет и уточняющие вопросы.

(13) *Не тыч мне ушлепок недоделанный* [Моя Москва [http](#)].

Наконец, говорящий может квалифицировать оппонента как бота или тролля – в теме высказывания; основные речевые действия здесь – это совет, вопрос, пожелание, проклятие.

Рассмотренная модель отражает намерение адресанта оскорбить оппонента, используя для этого инвективный потенциал языка. Однако это намерение осуществляется также путем реализации иной модели, представленной далее.

#### **Карнавальная модель РД**

Эта модель так же, как и рассмотренная выше, связана с намерением адресанта оскорбить оппонента через высмеивание его личности или речи. Используются синтаксические клише при значительном разнообразии лексических средств языка. Часто имеет место искажение графического облика слова, особенно имен и фамилий, образование фонетических пародий по образцу исходного слова (акцента, особенностей речи), окказиональная деривация, трансформация фразеологизмов, псевдоточность. Модель характеризуется следующими особенностями.

Во-первых, употреблением средств языка в ритуально-вежливых или нейтральных речевых действиях, воплощающих в норме интенцию выражения благодарности, комплимента, похвалы, но в данном случае становящихся средством ерничества, насмешки, издевательства. Возможно использование эмодзи, изображающих смех, или иное указание на эмоциональное состояние комментирующего.

(14) *Многочисленные фото и видео широкоплечих русских богатырей какбэ намекают* [Росбалт [http](#)].

(15) *Спасибо, что великодушно нам это разрешили! А то как же это мы бы без согласия великой ляхи обошлись?! Видимо простодушные ляхи думали, что у нас будет культивироваться ИХ версия истории. :) Вот ржака* [Иносми [http](#)].

Во-вторых, трансформацией прецедентных высказываний за счет включения в них инородного слова.

(16) *Американцы живут в самой лучшей стране на свете, и все остальные страны им завидуют -))))* [РИА Новости [http](#)].

в) Сочетанием в одном речевом действии разнооценочной лексики или лексики, в норме не употребляющейся в одном речевом действии.

(17) *Мусьё походу пережрал лягушек* [Иносми [http](#)].

В-третьих, фонетической трансформацией слов, в т.ч. при пародировании иностранного акцента, а также использованием устойчивых выражений: говорящий словно ставит себя на равную с оппонентом позицию, примеряя чужую речевую маску:

(18) *Атуичаю чэчня безопасный мест, мамай клянусь, зуб даю и т.д.* [ЖЖ [http](#)].

(19) *Вот! Пгавильно!* [РИА Новости [http](#)].

В-четвертых, употреблением диминутивов, разговорно-просторечной или устаревшей лексики при отрицании опасности ситуации и представлении ее как безобидной, обыденной.

(20) *Травматика для обороны. Ножки для колбаски и огурчиков* [Росбалт [http](#)].

В-пятых, употреблением клише, фразеологизмов, в том числе трансформированных, для выражения суждения об ущербности, примитивности предмета или лиц как причины их поведения.

(21) *Ну что с них лохматых взять* [КП [http](#)].

(22) *Казахам-то куда рыпаться?::))* [Эхо Москвы [http](#)].

В текстах представлен широкий диапазон инвективных языковых средств, инверсия.

Ритуальные фразы передают отрицательную оценку за счет контраста синтаксической структуры и несоответствующего ей лексического наполнения. Основными речевыми действиями становятся вопрос-уточнение, извинение (самостоятельное или внутри другого действия), выражение благодарности, вежливое обращение. Говорящий иронически демонстрирует выражение участия, беспокойства, сочувствия.

(23) *Вам шаблон не жмет?* [Иносми [http](#)].

(24) *Уважаемый, вы хорошо себя чувствуете?... Какое очно-заочное для м/с и фельдшера - на врача. Вы знаете как клиническое мышление формируется?* [Риа Новости [http](#)].

В более сложных высказываниях возможно добавление еще одного действия – квалификации, относящего оппонента к категории больных, умственно отсталых или недалеких людей.

(25) *Вы, извините, не очень умный человек. Также, как и автор этой «обиды», который, к тому же, еще и подлый* [КП [http](#)].

(26) *Если я случайно обидел даму – приношу свои извинения* [Иносми [http](#)].

Говорящий может указывать на болезненное состояние оппонента, сопровождая это рекомендацией обратиться к врачу или принять лекарства и демонстрируя участие или сочувствие. Здесь типично использование ритуальных вопросов.

(27) *На что жалуетесь? Вас опять Крым беспокоит?* [Иносми [http](#)].

При отказе оппоненту в правильности понимания последним обсуждаемой ситуации, в здравом смысле, осведомленности, может иметь место псевдопроблема обосновать свою позицию.

(28) *Откуда такие глубокие познания? Что бы судить свысока?* [Риа Новости [http](#)].

Наконец, автор текста может обесценивать обсуждаемую тему, трактовать ее как несерьезную, играя при этом коммуникативную роль учителя, судьи, родителя и т.д., благодаря чему горизонтальное общение трансформируется в вертикальное.

(29) *Иди учебники почитай хотя бы* [ЖЖ [http](#)].

В целом функция рассматриваемой модели обусловлена прагматической иррелевантностью, нарушающей адекватность высказывания в рамках демонстрируемого мотивационно-целевого соответствия. Под видом одной цели достигается иная, что очевидно повышает конфликтогенный потенциал таких высказываний.

### **Заключение**

В условиях онлайн-общения конфликт выходит за рамки межличностного и либо приобретает характер полилога, в котором сложно переплетаются локальные конфликты, либо сохраняет в целом диалоговую форму при участии молчаливых или реплицирующих время от времени наблюдателей. Острота такого диалога, обусловленная фактором публичности и присутствием потенциальных массовых адресатов, отчасти снимается возможностью выхода участников обсуждения из зоны конфликта в любое время, однако такой тактикой пользуются не все, предпочитая оставлять последнее слово за собой. Таким образом, конфликт в сети может приобретать черты устного конфликтного диалога – если учитывать и такой фактор, как время появления сообщений.

Создание негативного образа оппонента и интерпретация его высказывания во многом зависят от того, насколько информативными оказываются для реципиента вербальные и невербальные знаки, презентующие ему личность собеседника. Интересно, что в отличие от иной коммуникации, в конфликтном общении такие формы передачи смысла, как капслок, подчеркивание, обилие знаков препинания, по-видимому, перестают быть раздражающим фактором для реципиента: на первый план выходит содержательная интерпретация воспринимаемого текста.

Прагматика конфликта предполагает перехват коммуникативной инициативы и навязывание собственного понимания обсуждаемой ситуации, а также вектор интерпретации содержания речи оппонента и его мотива.

Мотив комментирующего, реализующий рассмотренные здесь модели конфликтной речевой деятельности, «запущен» исходным сообщением, единицы которого затрагивают конфликтогенную зону языкового сознания. Та или иная конфликтогенная зона может быть актуализирована в двух основных типах высказываний. Первый из них прямо указывает на данную зону комплексом знаков – как языковых, так и инокодовых; второй связан с ней опосредованно: говорящий апеллирует к иной зоне, которая, как он полагает, более или, во всяком случае, равноценно уязвима для оппонента. Таким образом, конфликт действительно приобретает форму открытого столкновения, имеющего целью причинение возможно большего ущерба противоположной стороне.

© **Балясникова О.В., 2025**

### **Литература**

*Анципов А.Я., Прошанов С.Л.* История отечественной конфликтологии. Указатель 1892 диссертаций. 2-е изд., испр. и перераб. М.: Проспект, 2021. 352 с.

*Балясникова О.В.* «Свой – чужой»: психолингвистические аспекты исследования: на материале русского языка. М. Канцлер, 2016. 202 с.

*Волкова Я.А.* Деструктивное общение в когнитивно-дискурсивном аспекте. Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2014. 304 с.

Медиа Тренды, 2024. №4 (98). Электронный ресурс. [https://www.journ.msu.ru/downloads/2024/Mediatrends\\_98.pdf](https://www.journ.msu.ru/downloads/2024/Mediatrends_98.pdf) (дата обращения: 6.06.2024).

*Миронова Н.И.* Использование метаграфемных средств для выражения эмоций в интернет-комментариях // Вопросы психолингвистики, №2(60), 2024. С. 64–74.

*Пешкова Н.П., Моисеева А.В., Титлова А.С.* Провакс- и антивакс-шейминг как один из видов конфликтной интернет-коммуникации // Вопросы психолингвистики. 2023. №1(55). С. 94–111.

Региональное языковое сознание коми, русских и татар: проблемы взаимовлияния / Под ред. Н.В. Уфимцевой. М.–Ярославль: Издательство Канцлер, 2017. 240 с.

Социальные сети: комплексный лингвистический анализ / Под ред. Н.Д. Голева; Кемерово: Кемеровский гос. ун-т, 2022. 383 с.

*Стексова Т.И.* Речевая агрессия в интернет-комментариях как проявление социальной напряженности // Полит. лингвистика. Екатеринбург, 2013. №3(45). С. 77–81.

*Хроменков П.Н., Максименко О.И.* Вербальный конфликтогенез интернет-запросов // Вестн. Рос. ун-та дружбы народов. Сер.: Русский и иностранный языки и методика их преподавания. М., 2016. №3. С. 68–81.

*Шатира О.А.* Конфликты в сетевой коммуникации // Учен. записки Крым. федер. ун-та им. В. И. Вернадского. Сер.: Философия. Политология. Культурология. Симферополь, 2015. Т. 1 (67), № 1. С. 72–79.

*Шаховский В.И.* Коммуникация в эмоциональной сфере человека: экологический и эмоциональный интеллект // Эмоциональная сфера человека в языке и коммуникации: синхрония и диахрония: Материалы международной конференции. м.-Ярославль: Издательство Канцлер, 2018. С. 145–162.

Юридическая конфликтология / Бойков О.В., Варламова Н.Н., Дмитриев А.В. и др.; Отв. ред. Кудрявцев В.Н.; Рос. АН, Центр конфликтолог. исслед. М.: Ин-т государства и права, 1995. 316 с.

Язык и речь в Интернете: личность, общество, коммуникация, культура: Сборник статей II Международной научно-практической конференции. Москва, РУДН, 29–30 марта 2018 г.: в 2-х т. / Под общей редакцией А.В. Должиковой, В.В. Барабаша. М.: РУДН, 2018. Т.2. С. 94–102,

*Bliuca A.-M., Faulkner N., Jakubowicz A., Mc Garty C.* Online networks of racial hate: A systematic review of 10 years of research on cyber-racism // Computers in human behavior. 2018. Vol. 87. S. 75–86.

*Buttler B., Buder J.* Reading more vs Writing back: Situation affordances drive reactions to conflicting information to the Internet // Computers in human behavior. 2017. Vol. 74. P. 330–336.

*Cohen-Almagor R.* Social Responsibility on the Internet: Addressing the challenge of cyberbullying // Aggression and violent behavior. 2018. N 39. P. 42–52.

*Kowalski R.M., Giumetti G.W., Schroeder A.N., Lattanner M.R.* Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth // Psychol. bull. 2014. Vol. 140. Ps. 1073–1137.

#### **Источники использованного материала**

ЖЖ (Живой журнал). URL: <https://www.livejournal.com/media/> (дата обращения: 15.03.2025).

Известия. URL: <http://izvestia.ru/news/549432> (дата обращения: 29.04.2013).

Иносми. URL: <http://inosmi.ru/poland/20140206/217234588.html> (дата обращения: 20.03.2014).

Иносми. URL: <http://inosmi.ru/poland/20140206/217234588.html> (дата обращения: 27.03.2014).

Иносми. URL: <http://inosmi.ru/world/20140324/218899655.html#comm> (дата обращения: 24.03.2014).

Иносми. URL: <http://inosmi.ru/russia/20140405/219298651.html#ixzz2xzwLG9ij> (дата обращения: 5.04.2014).

Иносми. URL: <http://inosmi.ru/poland/20140206/217234588.html#ixzz2x6O6XNeT> (дата обращения: 6.02.2014).

Иносми. URL: <http://inosmi.ru/sngbaltia/20140327/219012345.html#ixzz2xBIEYNhc> (дата обращения: 27.03.2014).

КП (Комсомольская правда). URL: [kp.ru](http://kp.ru) (дата обращения: 27.03.2025).

Лента.ру. URL: <https://lenta.ru/comments/news/2025/06/27/v-rossii-zahoteli-primenit-mery-k-armenii-iz-za-sblizheniya-s-es/> (дата обращения: 27.06.2025).

Макспарк. URL: <http://maxpark.com/community/politic/content/2553170> (дата обращения: 27.03.2025).

Моя Москва. URL: [http://t.me/moscow\\_smi](http://t.me/moscow_smi) (дата обращения: 24.12.2024).

РИА Новости. URL: <https://ria.ru/20250619/razgovor-2023883173.html> (дата обращения: 19.03.2025).

РИА Новости. URL: <https://ria.ru/20250619/razgovor-2023883173.html> (дата обращения: 27.02.2025).

РИА Новости. URL: <https://ria.ru/20250619/razgovor-2023883173.html> (дата обращения: 27.06.2024).

Росбалт. URL: <http://www.rosbalt.ru/video/2013/05/06/1125334.html> (дата обращения: 08.05.2013).

Сегодня. URL: <http://www.segodnya.ua/world/churkin-obyasnil-prinyatie-rezolyucii-ga-oon-po-ukraine-davleniem-zapada--505939.html> (дата обращения: 27.03.2025).

LIFE. URL: <http://lifenews.ru/news/130113> (дата обращения: 28.03.2014).

MedНовости. URL: <http://medportal.ru/mednovosti/news/2013/04/29/009ambulance/> (дата обращения: 29.04.2013).

#### **Сведения об авторе:**

**Балясникова Ольга Вениаминовна** – кандидат филологических наук, доцент ФГАОУ ВО Первый МГМУ им. И.М. Сеченова, доцент ФГБОУ ВО МГУ им. М.В. Ломоносова

#### **Контактная информация:**

123242, Россия, г. Москва, ул. Садовая-Кудринская, д. 3, стр. 1  
119991, Москва, Ленинские горы, ГСП-1, 1-й корп. гум. фак-тов  
ORCID: 0000-0002-5501-5264  
*e-mail*: [bn.post@yandex.ru](mailto:bn.post@yandex.ru)

#### **Для цитирования:**

Балясникова О.В. Модели конфликтной речевой деятельности (на материале онлайн-комментариев) // Вопросы психолингвистики. 2025. №2(64). С. 36–46, doi: 10.30982/2077-5911-2025-64-2-36-46

UDC 81'23

LBC 81

DOI 10.30982/2077-5911-2025-64-2-36-46

Research article

**MODELS OF CONFLICT SPEECH ACTIVITY:  
A CASE STUDY OF ONLINE COMMENTS**

**Olga V. Balyasnikova**

Sechenov First Moscow State Medical University,  
Moscow, Russia

Lomonosov Moscow State University,  
Moscow, Russia

**Abstract**

The article describes the invective and carnival models of conflict speech activity of participants in the discussion of a news text on the Internet. The empirical data were obtained by the method of continuous sampling of online comment texts that implement the corresponding activity model. The text of the news (message A) or the text of another commentator (message B) is interpreted by the recipient as a conflictogenic message, to which he reacts in the logic of one of the activity models considered here. At the same time, there are no obvious language markers of the conflicting text in messages A and B. The activity models under consideration turn out to be, on the one hand, implemented in speech actions as a set of typical lexical and syntactic models of language, and on the other hand, they are conceptually related to the conflictogenic zone of the recipient's linguistic consciousness. At the same time, speech actions in the recipient's replicas are associated with both the actualized and other conflictogenic zones.

**Keywords:** conflict speech activity, conflictophile situation, conflictogenic zone, invective model of speech activity, carnival model of speech activity

© Balyasnikova O.V., 2025

**Bionotes:**

**Olga V. Balyasnikova** – Cand. Sc. (Philology), Associate Professor at Sechenov First Moscow State Medical University, Associate Professor at Lomonosov Moscow State University

**Contact information:**

3-1 Sadovaya-Kudrinskaya, Institute of Linguistics and Intercultural Communication, Sechenov University, Moscow, Russia, 123242

Leninskie Gory, MSU, 1 Humanities, Faculty of Philology, Moscow, Russia, 119992

ORCID: 0000-0002-5501-5264

*e-mail:*bn.post@yandex.ru

**For citation:**

Balyasnikova O.V. Models of conflict speech activity: a case study of online comments // Journal of Psycholinguistics. 2(64), 2025. P. 36–46. Available from: doi: 10.30982/2077-5911-2025-64-2-36-46 (In Russian)

**ФЕНОМЕН ПОЛИГЛОТТИИ В КОГНИТИВНОЙ ПЕРСПЕКТИВЕ****Казаков Григорий Александрович**

Московский государственный институт международных отношений (университет)

МИД России, Москва, Россия

***Аннотация***

Данная работа ставит задачу объяснения языковых достижений полиглотов с когнитивной точки зрения, т.е. выявления лежащих в их основе познавательных механизмов. Дается определение полиглотики как сознательно достигнутого индивидуального многоязычия и полиглота как человека, владеющего на функциональном уровне не менее чем пятью иностранными языками, изученными после переходного возраста. Подчеркивается практическое значение исследований этого феномена для сферы языкового образования. Предпринимается обзор источников информации по данной теме и выдвигается рабочая гипотеза для решения поставленной проблемы. Приводятся данные из полиглотических мемуаров (комментариев полиглотов от первого лица), исследовательской литературы (книг, материалов конференций, статей, квалификационных работ) и материалов современного движения полиглотов (докладов Конференций и Съездов полиглотов). На основе этих данных выдвигается предположение о высокой нейроэффективности полиглотов, которая в свою очередь базируется на развитии специализации мозга и исключительном уровне мотивации к изучению языков. Для объяснения природы мотивации у полиглотов используется психологическая теория самодетерминации, связывающая мотивы человеческой деятельности с базовыми потребностями личности (в автономии, компетентности и чувстве принадлежности), что подкрепляется результатами опросов и высказываниями самих полиглотов. В качестве вывода отмечается, что источником мотивации для полиглотов является восприятие языка как инструмента самореализации. Таким образом, обнаруживается недостаточность когнитивного (познавательного) ракурса в узком смысле слова для понимания сущности полиглотики и предлагается волевая (волеивно-когнитивная) модель полиглотики. Работа обобщает результаты исследований феномена полиглотов за последние годы и обозначает вопросы, ожидающие дальнейшего изучения. Статья также включает в себя подробную библиографию по вопросам полиглотики.

***Ключевые слова:*** полиглот, полиглотия, многоязычие, овладение языком, когнитивные навыки, нейроэффективность, нейроспециализация, мотивация, волеивность

**1. Исходные положения**

Современная наука видит в мозге человека модель высокоэффективной организации кибернетических процессов. Особую роль в этом играет изучение языка и других знаковых систем. В этой связи совершенно естественным представляется обращение

исследователей к феномену полиглотов, выдающиеся способности которых должны иметь когнитивное объяснение. Понимание природы этого явления имело бы прямое применение в практике обучения иностранным языкам и других областях прикладной лингвистики.

Отправной точкой в исследовании полиглотики является констатация того объективного факта, что существуют люди, владеющие на высоком уровне многими языками в результате их целенаправленного изучения. В настоящее время в научной литературе стало общепринятым отличать *полиглотию*, под которой понимается сознательно достигнутое индивидуальное многоязычие, от *мультилингвизма* (неосознанного усвоения нескольких языков в детстве) и *полиглоссии* (ситуации многоязычия в обществе). В свете этого полиглот может быть определен как человек, владеющий на функциональном уровне не менее чем пятью иностранными языками, изученными после переходного возраста.

Понимание когнитивных процессов, позволяющих полиглотам добиваться их выдающихся результатов, представляет значительную ценность для решения насущных проблем языкового образования. Введение в научный оборот таких данных и соотнесение их с имеющимися сведениями о фундаментальных закономерностях овладения языком могло бы, на теоретическом уровне, послужить уточнению и согласованию основных концепций усвоения языка, а на прикладном – разработке методических рекомендаций для учебного процесса. В отечественной науке данное направление получило название *моделирования полиглотики*, которое рассматривается как ветвь прикладной психолингвистики [Российская психолингвистика 2021: 104–105].

Настоящее исследование ставит своей целью на основе анализа источников выдвинуть гипотезу, которая позволила бы интерпретировать имеющиеся данные о феномене полиглотов с когнитивной точки зрения, т.е. объяснить познавательные механизмы достижения индивидуального многоязычия.

## 2. Обзор источников

Источники данных о полиглотики подразделяются на три основные группы: полиглотические мемуары (свидетельства самих полиглотов от первого лица), исследовательскую литературу (изучение этого феномена с позиции внешнего наблюдателя) и материалы современного движения полиглотов (главным образом доклады Съездов и Конференций полиглотов) [Kazakov 2021a]. Ниже предпринимается краткий обзор того, что каждая из этих групп сообщает о когнитивных навыках носителей многоязычных знаний.

### 2.1. Полиглотические мемуары

«Как я изучаю языки» К. Ломб [2016] – одна из первых книг такого рода (оригинал на венгерском языке опубликован в 1970 г.). Несмотря на то, что книга была написана в докомпьютерную эпоху и, как следствие, в ней мало информации об использовании современных технологий при изучении языков, эта книга содержит множество практических советов и дает ценную информацию о мотивации к освоению языка. Особый интерес представляет формула Ломб для измерения успеха в овладении языком (затраченное время плюс мотивация, разделенные на стеснение) и ее понятие «лингвофила» как человека, заинтересованного в изучении языков для удовольствия.

Книга Э. Гуннемарка [2002] «Искусство изучать языки» (исходная шведская версия опубликована в 1977 г., английская версия в соавторстве с А. Гетином опубликована в 1996 г.) представляет собой сборник наблюдений и советов по всем аспектам изучения иностранных языков. Во многом опираясь на собственный опыт и опыт других полиглотов, Гуннемарк отвечает на такие вопросы, как: сколько времени нужно, чтобы выучить язык, сколько слов нужно знать, с каких языков лучше начинать, от чего зависит сложность языка, как можно выучить новый алфавит и т.д.

Книга «Как стать полиглотом» Д.Л. Спивака [1989] рассматривает феномен сознательного изучения многих языков в более широком историческом и культурном контексте. Автор рассказывает о полиглотах разных эпох и предлагает советы о том, как выбирать языки и проводить ежедневные занятия по самообучению. В последней главе «Краткий самоучитель начинающего полиглота» описана процедура работы над текстами на иностранном языке с помощью специальной тетради, структура которой, что интересно, напоминает уроки самоучителей издательства «Assimil». В этой работе также вводится т.н. «закон семи», согласно которому человек не может свободно говорить на более чем (в среднем) семи языках, что можно соотнести с законом Миллера о кратковременной памяти.

«How to Learn Any Language» Б. Фарбера [Farber 1991] – это описание автором своего пути в сфере изучения языков с методическими комментариями о том, что помогло ему добиться успеха. В книге подчеркивается необходимость одновременного использования разных учебных ресурсов (*multiple track attack*), эффективного использования времени и погружения в аутентичный языковой материал с самого начала. Особое внимание уделяется мнемоническим приемам запоминания иноязычной лексики (система Лорейна).

Книга С. Кауфманна «The Linguist: A Personal Guide to Language Learning» [Kaufmann 2003] представляет собой размышления автора об изучении и использовании языков на протяжении всей его карьеры в дипломатии и бизнесе. Воспоминания сочетаются с познавательными наблюдениями, элементами жизненной философии и историческими заметками. Отдельный раздел посвящен роли психологических установок в изучении языка (с акцентом на общение, естественное усвоение и вопросы идентичности). С точки зрения методики обучения, автор подчеркивает приоритетное значение речевого инпута (*compelling input*).

Книга М. Джанича «Speak Like a Native: Professional Secrets for Mastering Foreign Languages» [Janich 2004] основана на профессиональном опыте работы автора с южноазиатскими языками (в частности, с вьетнамским). Джанич объясняет свои 10 правил изучения иностранных языков, описывает 12 шагов по разработке индивидуального плана освоения языка и предлагает 50 советов относительно того, как сделать изучение и использование иностранного языка более эффективным. С точки зрения общей стратегии изучения языка, отправной точкой для автора является то, что «качественное образование является результатом качественного времени, потраченного на изучение качественных материалов» и что «освоение языка – это наполовину “взламывание кода” и наполовину подражание речи других людей» [Kazakov 2013; Казаков 2016].

«Быстрое изучение иностранного языка от английского до японского» Т. Байтукалова [2008] предлагает подробную методику изучения языка с помощью

видеоматериалов с опорой на понятия нейролингвистического программирования. Автор утверждает, что в иерархии учебных материалов видео имеет высший ранг, поскольку содержит максимально широкий контекст (звук, мимика, язык тела и т.д.). Байтукалов предлагает следующую последовательность в процессе изучения языка: сначала работать с аудиокурсом до того момента, когда удастся без труда со слуха фонетически транскрибировать иностранные фразы; затем заняться видеокурсами; и, наконец, продолжить изучение просмотром фильмов на языке оригинала с субтитрами.

Книга А. Роулингса [2018] «Как свободно заговорить на любом языке» представляет собой сборник общих рекомендаций по различным аспектам изучения языка (планирование, управление временем, выбор курса, словарный запас, грамматика, разговорная речь, аудирование, чтение, использование информационных технологий, избавление от иностранного акцента, языковые тесты и поддержание языка). Одна из центральных идей книги заключается в том, что язык является не самоцелью, а скорее частью образа жизни человека. С этой точки зрения уровень беглости речи, которого может достичь учащийся, в каком-то смысле предопределен его личными обстоятельствами и потребностями, и дальнейший прогресс может потребовать работы с привычками и жизненными приоритетами.

К этому типу литературы также относятся «How to Learn Languages and What Languages to Learn» М. Пея [Pei 1966], «Можно ли изучить 50 языков» А.П. Юдакина [1998], «Как учить чужой язык» А. Хрипко [2004], «Вас невозможно научить иностранному языку» Н. Замяткина [2006], «Магия слова» Д.Ю. Петрова и В.Н. Борейко [2012], «Fluent in 3 Months» Б. Льюиса [Lewis 2014], «Заметки полиглота» Ю. Иванцова [2020], «Хочу выучить иностранный язык!» И.В. Бритова [2023] и другие, которые не описываются в данной работе в целях экономии места.

Интернет представляет собой еще один обширный источник публикаций полиглотов от первого лица. В целом такие публикации имеют тенденцию более непосредственно отражать личность и интересы авторов. Например, на своем интернет-сайте [foreignlanguageexpertise.com](http://foreignlanguageexpertise.com) (в настоящее время недоступен, содержание частично отражено на [alexanderarguelles.com](http://alexanderarguelles.com)) А. Аргуэльес описал свою высокоструктурированную систему изучения языков, разработал учебную программу для обучения полиглотии и объяснил свое понятие «многоязычной грамотности» (*polyliteracy*), которое он стал использовать вместо «полиглотии» (*polyglottery*), чтобы отойти от ореола сенсационности, который обычно сопровождает тему полиглотов в СМИ, а также чтобы подчеркнуть значение чтения великих произведений мировой литературы как одной из основных целей изучения языка. Свои интернет-сайты имеют полиглоты Р. Симкотт ([speakingfluently.com](http://speakingfluently.com)), С. Кауфманн ([thelinguist.com](http://thelinguist.com)), С.Дж. Радж ([jcademy.com](http://jcademy.com)) и др. Много интересной информации содержится на таких онлайн-форумах, как [how-to-learn-any-language.com](http://how-to-learn-any-language.com) и [language-learners.org](http://language-learners.org). Пример использования подобных источников в исследовательских целях можно увидеть в выпускной работе Н.Р. Гаганова [2018] по вопросам освоения фонетики.

Данные полиглотических мемуаров, как представляется, свидетельствуют о следующем:

- полиглоты предпочитают изучать языки самостоятельно;
- основными факторами успеха являются вкладываемое в овладение языком время и стоящая за ним мотивация;

- учебную деятельность полиглота отличает высокая степень самодисциплины;
- каждый полиглот пользуется персонализированным подбором методик и материалов;
- процесс самообучения сопровождается интеграцией языка в личностное развитие и стиль жизни.

## 2.2. Исследовательская литература

### 2.2.1. Книги

Книга М. Эрарда [2012] «Феномен полиглотов» представляет собой всестороннее введение в изучение полиглотии. В ней рассматривается широкий круг вопросов, связанных с полиглотией, от нейробиологии до многоязычных сообществ Азии, и содержится большое количество замечаний и наблюдений, дающих пищу для размышлений. Новым вкладом Эрарда в эту тему, вероятно, является его социокультурное описание личности полиглота, хотя некоторые из его утверждений представляются спорными.

Книга Д.Б. Никуличевой [2009] «Как найти свой путь к иностранным языкам: лингвистические и психологические стратегии полиглотов» посвящена анализу психологических аспектов изучения языка, основанному на экспериментальной работе автора в ходе семинара по моделированию экспертной деятельности и на примерах отдельных полиглотов XIX и XX вв. Особое внимание уделяется психологическим установкам, препятствующим изучению языка (неуверенность в себе, ожидание неудачи и т.п.), и способам их преодоления.

Во второй своей книге «Говорим, читаем, пишем: лингвистические и психологические стратегии полиглотов» Д.Б. Никуличева [2013а] анализирует психологические и (авто)дидактические принципы современных полиглотов в отношении говорения, чтения, письма и организации времени. Книга также предлагает подробный набор техник и упражнений, направленных на развитие указанных навыков на разных уровнях изучения языка.

### 2.2.2. Материалы конференций

Сборник материалов международной конференции «Multilingual Proficiency: Language, Polyglossia and Polyglottery», состоявшейся в Нью-Йорке в 2013 г. (первая в мире научная конференция по вопросам полиглотии), помимо статей о многоязычии в разных странах и культурах, включает четыре статьи по полиглотии в узком смысле слова. Так, А. Аргуэльес рассуждает о том, что делает полиглотов более редким явлением, чем существование профессионалов в других областях деятельности, и что нужно для того, чтобы стать полиглотом [Arguelles 2016]. Т. Донер объясняет свои собственные методики овладения языком [Doner 2016]. Г.А. Казаков разрабатывает теоретическую основу полиглотии как исследовательской дисциплины [Kazakov 2016]. Д.Б. Никуличева исследует принципы организации времени при изучении языка на примере А. Аргуэльеса [Nikulicheva 2016]<sup>1</sup>. Отдельно была опубликована стенограмма прошедшего в рамках конференции круглого стола «Полиглотия и образование» [Round table 2021].

---

<sup>1</sup> Доклад был прочитан на конференции 2014 г. «Language and the Media», однако в силу своей тематики включен в сборник конференции 2013 г.

Психолингвистическим аспектам исследований полиглотии было посвящено 9-е заседание Центра межкультурных исследований им. А.А. Леонтьева, состоявшееся в Институте языкознания РАН (Москва, 2018). Оно состояло из двух докладов: «Феномен полиглотии и его изучение: материалы, вопросы, тенденции» Г.А. Казакова и «Изучение лингводидактических стратегий полиглотов – к разработке теории полиглотии и практики ее применения» Д.Б. Никуличевой [Казаков, Никуличева, 2018].

Материалы Международного симпозиума по языковому образованию, полиглотии и геолингвистике, состоявшегося в Москве в 2018 г., среди прочего, содержат статьи об истории исследований полиглотии с 2010 по 2021 гг. и о проблемах языкового образования с точки зрения полиглота [Kazakov 2021c, 2021d], о мультисенсорном языковом поведении полиглотов [Nikulicheva 2021b], опыте расшифровки аудиозаписи нью-йоркского круглого стола 2013 г. [Kulakov 2021b], принципах развития устной речи по данным Съезда полиглотов 2018 г. [Makarov 2021]<sup>2</sup>, а также меморандум симпозиума [Казаков 2018: 178; Memorandum 2021].

Начиная с 2019 г. вопросы научного изучения полиглотии постоянно входят в программу российских конференций по психолингвистике. Круглый стол «Психолингвистическое исследование феномена полиглотии» состоялся в рамках XIX Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации (Москва, 2019). Его материалы включают в себя расширенные тезисы докладов о проекте изучения 10 языков за 1000 дней [Бигулов 2019], о количестве инпута, необходимого для овладения языком [Казаков 2019a], о дискуссии по вопросам полиглотии и образования, состоявшейся в Нью-Йорке в 2013 г. [Кулаков 2019], о докладах Съезда полиглотов 2018 г., посвященных навыкам устной речи [Макаров 2019a], о мониторинге ресурсных состояний полиглота в процессе изучения нового языка [Никуличева 2019a] и личном опыте достижения свободного владения русским и китайским языками [Larsson 2019].

В 2021 г. в рамках XII Конгресса Международного общества прикладной психолингвистики (ISAPL) состоялся круглый стол «Psycholinguistic study of polyglottery and its application for language learning». Программа заседания включала в себя доклады о волнах интенсивности при изучении языка на примере полиглота А.К. Бигулова, о методике одновременного изучения нескольких языков, о факторе объема инпута при изучении языка и о тематике круглых столов по вопросам полиглотии с 2013 г. [Nikulicheva 2021a; Polese 2021; Kazakov 2021b; Kulakov 2021a].

В 2022 г. в программу XX Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации входил круглый стол «Исследование проблем полиглотии: теоретический анализ и практика». Были прочитаны доклады о самонаблюдении полиглота в отношении фактора времени [Алешкевич-Суслов 2022], гиперинтенсивной методике изучения языков [Бигулати 2022; Бигулов 2022; Дрик 2022; Никуличева 2022a], философии инклюзивности и когнитивных метафор в контексте полиглотии [Брицина 2022], образе полиглота с точки зрения студентов МГИМО [Виролайнен и др. 2022], современных тенденциях развития журнала «Филологические науки в МГИМО» (*Linguistics & Polyglot Studies*) [Ивушкина 2022], общих закономерностях полиглотии, машинного перевода и искусственного интеллекта [Казаков 2022].

---

<sup>2</sup> Данное исследование не было представлено на симпозиуме 2018 г., но опубликовано вместе с его материалами по причине тематической близости.

В 2023 г. продолжением серии психолингвистических форумов стала конференция «Язык, сознание, коммуникация: проблемы информационного общества», в рамках которой был проведен круглый стол «Психолингвистические проблемы исследования полиглотии». Его материалы включают в себя тезисы докладов о роли психологических факторов при многоязычном обучении [Polese 2023b], сознательных и неосознанных стратегиях полиглота С. Кауфманна [Никуличева 2023b], связи полиглотии и особенности восприятия диалектов (перцептивная диалектология) [Алешкевич-Суслов, Елисеев 2023], гиперинтенсивном методе развития разговорных навыков [Бигулов 2023; Сябро 2023], восприятии иностранных языков студентами МГИМО [Виролайнен и др. 2023], сопоставлении когнитивных навыков полиглотов и шахматистов [Казаков 2023].

В 2024 г. круглый стол по вопросам полиглотии состоялся в рамках конференции «Язык. Сознание. Коммуникация: методология и гуманитарные практики (вызовы современности)». Были представлены доклады о поддержании языка у полиглотов с точки зрения динамической модели многоязычия [Pellegrini 2024a], сопоставлении волевых способностей полиглотов и спортсменов в свете психологии мастерства [Казаков 2024], стратегиях полиглотов при изучении древних языков [Никуличева 2024a] и об усвоении полиглотами грамматических структур в связи с вопросом о языке мышления [Алешкевич-Суслов 2024].

В 2025 г. обсуждение вопросов сознательно достигнутого многоязычия продолжилось на круглом столе «Исследование проблем полиглотии», который был частью программы XXI Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. Прозвучали доклады об исторической динамике многоязычного образования в России [Никуличева 2025], мотивационных основах полиглотии [Казаков 2025] и эксперименте по овладению немецким языком в ходе занятий с голосовым агентом [Бигулов 2025].

Еще одной площадкой для обсуждения исследований индивидуального многоязычия с 2021 г. стал Международный семинар по лингвистике и полиглотии. Первый семинар в ноябре 2021 г. был посвящен первому специальному выпуску журнала «Филологические науки в МГИМО», связи полиглотии с современной психолингвистикой, малоизученным аспектам усвоения языка и тенденциям языковой политики в Европе [Kazakov 2021e; Ivushkina 2021; Nikulicheva 2021c; Ó Riain 2021; Brytsina 2021]. На втором семинаре в апреле 2022 г. рассматривались такие темы, как роль геолингвистики и полиглотии в деле развития международного взаимопонимания, изучение полиглотами древних языков, инструменты для самонаблюдений полиглота, социологические исследования в сфере полиглотии и многоязычный подход к изучению библеизмов в современной лирике [Kazakov 2022: 139; Kitabayashi 2022]. Третий семинар в декабре 2022 г. был посвящен 100-летию со дня рождения Ю.В. Кнорозова и вопросам письменности и чтения на разных, в особенности редких, языках [Kazakov 2023].

### **2.2.3. Статьи**

Серия статей о полиглотии с 2013 г. опубликована в журнале «Вопросы психолингвистики». В статьях Д.Б. Никуличевой этот феномен анализируется в русле экспериментальной психолингвистики на примерах Д.Ю. Петрова, А. Аргуэльеса

и С. Кауфманна [Никуличева 2013b, 2015, 2018, 2019b, 2023a]. Другая группа ее публикаций представляет хронику круглых столов по исследованиям полиглотики, состоявшихся в рамках конференций по психолингвистике [Никуличева 2021, 2022b, 2024b]. Обзоры Г.А. Казакова посвящены теоретическому осмыслению результатов конференций и научных выступлений по вопросам полиглотики, начиная с 2013 г. [Казаков 2013, 2017, 2018a, 2018b, 2019b].

С 2021 г. публикации о полиглотики также регулярно появляются в журнале «Филологические науки в МГИМО», где этой теме посвящен постоянный раздел. Первой группой таких публикаций стали материалы Международного симпозиума по языковому образованию, полиглотики и геолингвистике (см. выше). Последующие исследования Д.Б. Никуличевой посвящены апробации гиперинтенсивной методики А.К. Бигулова и подходам полиглотов к изучению древних языков [Никуличева 2022c; Nikulichева 2024]. Я.В. Алешкевич-Суслов анализирует эффекты ускорения при последовательном изучении нескольких родственных языков и возможную связь между полиглотики и перцептивной диалектологией [Aleshkevich-Suslov 2022, 2023]. А.В. Виролайнен с соавторами методами социологии исследуют образ полиглота и восприятие иностранных языков студентами МГИМО как самого многоязычного учебного заведения в мире [Virolainen et al. 2022, 2023]. С.Л. Кулаков пишет о динамике обсуждений полиглотики на круглых столах с 2013 по 2022 г. [Kulakov 2022]. И.О. Тараканов оценивает возможности развития многоязычия в Японии [Tarakanov 2022]. Э. Полезе рассматривает психологические аспекты многоязычного обучения [Polese 2023a]. К. Пеллегрини представляет результаты своего диссертационного исследования, посвященного подходам полиглотов к поддержанию ранее изученных языков [Pellegrini 2024b]. В журнале также публикуются сообщения и обзоры Международного семинара по лингвистике и полиглотики и других подобных событий (см. выше).

Исследовательская литература также включает в себя отдельные статьи по этой теме в других изданиях. С. Крашен рассматривает опыт изучения языка К. Ломб и С. Кауфманна с точки зрения своей гипотезы о понятном инпуте [Krashen, Kiss 1996; Krashen 2017]. Э. Гуннемарк размышляет о феномене полиглотов в контексте развития компьютерных технологий [Gunnemark 2000]. М. Парадовски и З. Софьян с соавторами исследуют мотивацию полиглотов [Paradowski, Wysokinska 2014; Sofyan et al. 2024]. М. Брагалоне анализирует свой многоязычный опыт в связи с вопросом о психологических потребностях самореализации [Bragalone 2015]. Т. Кили пишет о факторе возраста и исполнительной функции при изучении языка полиглотом [Keeley, 2016, 2019]. К. Хюльтенстам посвятил несколько статей анализу способностей полиглотов с точки зрения прикладной лингвистики [Hultenstam 2016a, 2016b, 2018, 2021]. Н. Нопривал с соавторами вводят в научный оборот данные об индонезийских полиглотах [Noprival et al. 2019, 2021a, 2021b]. М. Эрард рассматривает данные о полиглотах, демонстрирующих исключительно высокие результаты, в связи с вопросом о языковых способностях [Erard 2019]. А. Аргуэльес представляет результаты опроса (640 респондентов), направленного на выявление характерных черт полиглотов по сравнению с «обычными» людьми [Arguelles 2020]. О. Журавлёва и др. используют технологии функциональной магнитно-резонансной томографии для изучения языковых сетей в мозге полиглотов [Jouravlev et al. 2021; Malik-Moraleda et

al. 2024]. Ч. Вэнь, Ц. Ян и Л. Хань предпринимают обзор методов, применявшихся к изучению многоязычных способностей [Wen et al. 2022].

Публикаций о полиглотах в научных журналах и сборниках, вероятно, больше, однако их поиск в базах данных затрудняется дополнительными значениями слова *polyglot* как синонима слова «многоязычный» в отношении не только людей, но и сообществ, книг, компьютерных систем и т.д.

#### 2.2.4. Квалификационные работы

Сформированность полиглотии как научной дисциплины подтверждается появлением в последние годы полного цикла квалификационных работ в области лингвистики от бакалаврских выпускных работ до докторских диссертаций. Нельзя не отметить, что первая из известных работ такого рода была написана и защищена в России.

А.Н. Макаров изучает методы развития навыков устной речи на материале докладов Съездов полиглотов 2017–2018 гг. [Макаров 2019b]. М. Прохазкова пишет о методах изучения полиглотами новых языков, а также о факторах времени и мотивации в этом процессе [Procházková 2020]. С.Л. Кулаков исследует тематику и динамику развития дискуссий о полиглотии с 2013 по 2021 гг. [Кулаков 2021].

Магистерская диссертация Л. Херлеви посвящена изучению культурной идентичности полиглотов средствами социологических опросов [Herlevi 2020]. О. Коева на основе интервью шести полиглотов выполнила работу о способах психологической адаптации полиглотов к новым культурам [Koeva 2024].

Докторская диссертация К. Пеллегрини рассматривает вопрос о поддержании языка у полиглотов в свете динамической модели многоязычия [Pellegrini 2020]. Диссертационное исследование В. Эфеотора анализирует представления полиглотов об овладении языком и языковом образовании [Efeotor 2022].

#### 2.2.5

Сформировавшаяся за последнее десятилетие исследовательская литература по теме полиглотии указывает на следующие факты:

- достижения полиглотов обеспечиваются их проактивным подходом и индивидуальными учебными стратегиями [Никulichева 2018];
- процесс овладения языком сопровождается у полиглота циклическим чередованием режимов интенсивности занятий [Nikulicheva 2022];
- в сравнении с обычными людьми, полиглоты имеют многократно более высокие показатели самодисциплины, академических успехов и чувства пространственной ориентации [Arguelles 2020];
- психометрическое тестирование полиглотов выявляет у них беспрецедентный уровень языковых способностей<sup>3</sup>, мотивации и целеустремленности [Nyultenstam 2021];
- функциональная магнитно-резонансная томография обнаруживает более высокую эффективность работы (меньшую активацию) мозга полиглотов при восприятии языка [Jouravlev et al. 2021], что можно соотнести с тенденцией к большей нейроэффективности (меньшим затратам ресурсов при решении задачи) у людей с более высоким уровнем интеллектуальных способностей [Neubauer et al. 2002].

---

<sup>3</sup> Имеется в виду не врожденная одаренность, *a language aptitude* – психологическая готовность к изучению языка.

### **2.3. Материалы современного движения полиглотов**

Материалы, созданные современным движением полиглотов (формирующимся вокруг ежегодных Съездов и Конференций полиглотов и других подобных форумов), в основном в виде видеозаписей докладов, опубликованных в сети Интернет, представляют собой обширный источник данных, который еще ждет своих исследователей. Вероятно, первая работа такого рода была предпринята А.Н. Макаровым (см. выше).

Конференции полиглотов (*Polyglot Conference*) проводятся с 2013 г., каждый раз в новой стране (Будапешт 2013, Нови-Сад 2014, Нью-Йорк 2015, Салоники 2016, Рейкьявик 2017, Любляна 2018, Фукуока 2019, онлайн 2020–2021, Чолула 2022, Будапешт 2023, Валлетта 2024). Съезды полиглотов (*Polyglot Gathering*) проходят с 2014 г. в Центральной Европе (Берлин 2014–2016, Братислава 2017–2019, онлайн 2020–2021, Тересин 2022–2023, Прага 2024). Начиная с 2022 г. каждый из форумов имеет как очную, так и дистанционную версию (*Polyglot Gathering Online, Polyglot Conference Global*).

Программа каждого такого форума включает в себя десятки докладов разного рода (личный опыт, обзоры разных языков и культур, результаты исследований), но, как правило, преобладает ракурс от первого лица, что роднит источники этого типа с полиглотическими мемуарами. Научная ценность этой информации заключается не только в содержании отдельных выступлений, но и в возможности проследить тенденции в направленности интересов полиглотов на протяжении более чем десяти лет и развитие сообщества полиглотов как социального явления.

Быстрорастущий объем материалов современного движения полиглотов позволяет отметить следующие тенденции [Казаков 2017, 2018b, 2019b]:

- ключевым фактором увеличения знания языка признается обращение к большому объему речевого материала (инпута) в форме экстенсивного аудирования и чтения;
- используемый языковой материал должен быть значимым, интересным и соответствующим личным целям изучения языка;
- оптимальной формой организации процесса (само)обучения является сочетание факторов повторения и новизны;
- фокус внимания полиглотов переходит от количественных (число изученных языков) к качественным (уровень речевых навыков, способы применения) аспектам владения языком;
- среди полиглотов растет осознание социального значения многоязычной компетенции;
- движение полиглотов мыслится как модель общества, в котором многообразие языков не разделяет, а объединяет людей.

### **3. Когнитивные и мотивационные основы полиглотики**

На основании приведенных выше данных представляется возможным выдвинуть следующую гипотезу для решения поставленной в настоящей работе проблемы:

1. За языковыми достижениями полиглотов стоят универсальные принципы высокоэффективной работы мозга (когнитивные навыки).
2. Эффективность обеспечивается способностью мозга к специализации для решения приоритетной задачи.

3. Развитие и укрепление специализированных нейронных связей происходит благодаря выработке и регулярной практике полиглотами собственных алгоритмов самообучения.

4. Источником ресурсов для такого рода регулярной практики является устойчивая внутренняя мотивация к изучению языка.

Все это приводит к мысли о том, что решающими для достижения полиглотии являются волевые аспекты личности, в частности, фактор мотивации, что роднит полиглотов с мастерами в других сферах деятельности [Казаков 2023, 2024].

Проблема мотивации не имеет в психологии однозначного решения. Одной из концепций, объясняющих это понятие, является теория самодетерминации, в рамках которой внутренняя мотивация определяется базовыми потребностями человека в автономии (ощущении себя причиной собственных действий), компетентности (чувстве достижения в какой-либо сфере) и связи с другими людьми (чувстве принадлежности) [Линч 2004]. Представляется, что эта концепция вполне согласуется с данными полиглотии.

Так, полиглот М. Брагалоне на основе своего опыта показывает, что изучение языков позволяет реализовать такие психологические потребности, как потребность в определенности, разнообразии, собственной значимости, связи с другими, личностном росте и вкладе в общество [Bragalone 2015]. В качестве своих мотивов полиглоты также называют стремление к взаимопониманию с носителями других языков, интерес к другим культурам, удовольствие от речи на иностранных языках, развитие собственной личности и расширение своих когнитивных возможностей [Pellegrini 2020: 161]. К схожим выводам приходит Д.Б. Никуличева, которая связывает целеполагание полиглотов с потребностями творческого самоопределения, саморазвития и самовыражения [Никуличева 2009: 133–136]. Таким образом, можно сказать, что источником мотивации для полиглотов служит восприятие языка как инструмента самореализации.

Приоритетное значение мотивации подтверждается также данными психологии и методики обучения иностранным языкам. Л.А. Хохлова в своем диссертационном исследовании отмечает, что отсутствие предрасположенности к изучению языков может компенсироваться высоким уровнем мотивации, тогда как дефицит мотивации препятствует полноценной реализации имеющегося когнитивного потенциала [Хохлова 2017: 6, 13]. С. Крашен, анализируя существующие методы обучения иностранным языкам, приходит к выводу, что наиболее эффективными являются те из них, которые ориентированы на снятие эмоционального фильтра (психологического барьера), т.е. на снижение тревожности и повышение мотивации [Krashen 1995: 144–146].

В свете сказанного представляется необходимым признать недостаточность когнитивного (познавательного) ракурса в узком смысле слова для понимания сущности полиглотии и поставить вопрос о целостном психологическом описании этого феномена. Все это возвращает нас к аристотелевскому представлению о познании и воле как двух собственных способностях души и позволяет предложить для объяснения имеющихся фактов *волитивную (волитивно-когнитивную) модель полиглотии*.

Дальнейшее исследование этого явления, как видится, включает в себя следующие задачи:

- более детально изучить когнитивные (усвоение, хранение и извлечение из памяти языковых знаний), волевые (поддержание мотивации и режима занятий) и эмоциональные (динамика настроения) аспекты процесса изучения языка полиглотом;
- прояснить соотношение роли объективных (внешние стимулы) и субъективных (внутренние психические ресурсы) факторов при достижении индивидуального многоязычия;
- выявить измеряемые параметры этих процессов (необходимый объем инпута, словарного запаса и времени, длительность циклов психологической активности);
- с учетом названных выше критериев разработать типологию полиглотов, в рамках которой тот или иной полиглот сможет выступать в качестве ролевой модели для определенной категории людей, изучающих языки.

Решение этих задач, вероятно, может быть достигнуто путем сочетания дескриптивных, экспериментальных и статистических методов и ждет новых исследователей.

© Казаков Г.А., 2025

### **Литература**

*Алешкевич-Суслов Я.В.* Самонаблюдение полиглота с помощью электронных таблиц: фактор времени // Российская психолингвистика: итоги и перспективы. М.: Изд-во РУДН, 2022. С. 186–187.

*Алешкевич-Суслов Я.В., Елисеев Е.А.* Связь полиглотии и диалектологии восприятия на материале диалектов русского языка // Трансформация медицинского образования в цифровую эпоху. М.: Сеченовский Университет, 2023. С. 278–279.

*Алешкевич-Суслов Я.В.* Связь полиглотии и языка мышления: процесс усвоения полиглотами новых грамматических конструкций // Язык. Сознание. Коммуникация: методология и гуманитарные практики (вызовы современности). М.: Канцлер, 2024. С. 49–50.

*Байтукалов Т.А.* Быстрое изучение иностранного языка от английского до японского. М.: РИПОЛ классик, 2008. 159 с.

*Бигулати В.Л.* Роль методики гиперинтенсива в использовании языковых онлайн-платформ для развития разговорного навыка // Российская психолингвистика: итоги и перспективы. М.: Изд-во РУДН, 2022. С. 187–188.

*Бигулов А.К.* Проект «10 языков за 1000 дней» и эксперимент по созданию индивидуализированного речевого курса // Теория речевой деятельности: вызовы современности. М.: Канцлер, 2019. С. 244–245.

*Бигулов А.К.* Гиперинтенсив параллельного изучения пяти романских языков // Российская психолингвистика: итоги и перспективы. М.: Изд-во РУДН, 2022. С. 188–189.

*Бигулов А.К.* Гиперинтенсивный формат развития разговорного навыка иностранного языка // Трансформация медицинского образования в цифровую эпоху. М.: Сеченовский Университет, 2023. С. 266–267.

*Бигулов А.К.* Эксперимент по применению методики гиперинтенсива по вхождению в разговорную практику немецкого языка только во взаимодействии с ИИ-тьюторами // Теория речевой деятельности – новая парадигма в науке о языке. Воронеж: Научная книга, 2025. С. 60–61.

*Бритов И.В.* Хочу выучить иностранный язык! Факторы успеха. М.: ВКН, 2023. 302 с.

*Брицина Н.М.* Феномен метафоризации в эпоху инклюзивности и разнообразия: вклад в полиглотические исследования // Российская психолингвистика: итоги и перспективы. М.: Изд-во РУДН, 2022. С. 189–190.

*Виролайнен А.В., Коваленко Н.С., Комаров Д.С.* Образ полиглота глазами студентов МГИМО // Российская психолингвистика: итоги и перспективы. М.: Изд-во РУДН, 2022. С. 191–192.

*Виролайнен А.В., Куварина М.С., Левчук К.Р.* Различия в восприятии иностранных языков студентами МГИМО // Трансформация медицинского образования в цифровую эпоху. М.: Сеченовский Университет, 2023. С. 282–283.

*Гаганов Н.Р.* Овладение фонетикой иностранного языка: лингвистические и межкультурные аспекты. ВКР бакалавра. Моск. гуманитар. ун-т, 2018. 63 с.

*Гуннемарк Э.* Искусство изучать языки. Изд. 2-е. СПб.: Тесса, 2002. 208 с.

*Дрик Ю.С.* Сравнение традиционного подхода и методики гиперинтенсива в изучении иностранных языков // Российская психолингвистика: итоги и перспективы. М.: Изд-во РУДН, 2022. С. 192–193.

*Замяткин Н.Ф.* Вас невозможно научить иностранному языку. Тула: Лев Толстой, Неография, 2006. 175 с.

*Иванцев Ю.* Заметки полиглота. Практические советы по изучению иностранного языка. Raleigh: Lulu Press, 2020. 352 с.

*Ивушкина Т.А.* Журнал *Linguistics and Polyglot Studies* как новая платформа для научных дискуссий в области полиглотии // Российская психолингвистика: итоги и перспективы. М.: Изд-во РУДН, 2022. С. 193–194.

*Казаков Г.А.* Конференция по многоязычию и полиглотию, Нью-Йорк, 2013 г. // Вопросы психолингвистики. 2013. № 2 (18). С. 65.

*Казаков Г.А.* Методические идеи американского военного лингвиста // Высшее образование для XXI века: XIII Международная научная конференция. Москва, 8–10 декабря 2016 г. Доклады и материалы. Круглый стол «Оптимизация преподавания филологических дисциплин в вузе». М.: Изд-во Моск. гуманитар. ун-та, 2016. С. 41–44.

*Казаков Г.А.* Съезд полиглотов в Братиславе: Polyglot Gathering 2017 // Вопросы психолингвистики. 2017. №3 (33). С. 258–260.

*Казаков Г.А.* Международный симпозиум по языковому образованию, полиглотию и геолингвистике // Вопросы психолингвистики. 2018а. №3 (37). С. 176–178. DOI: 10.30982/2077-5911-2018-37-3-176-178

*Казаков Г.А.* Конференция полиглотов 2018 г. в Любляне // Вопросы психолингвистики. 2018б. №4 (38). С. 228–231.

*Казаков Г.А.* Сколько нужно инпута для овладения языком: данные детской речи, корпусной лингвистики и полиглотию // Теория речевой деятельности: вызовы современности. М.: Канцлер, 2019а. С. 245–246.

*Казаков Г.А.* Конференция полиглотов 2019 г. в Фукуоке // Вопросы психолингвистики. 2019б. №4 (42). С. 192–195.

*Казаков Г.А.* Полиглотию, машинный перевод и искусственный интеллект: общие принципы // Российская психолингвистика: итоги и перспективы. М.: Изд-во РУДН, 2022. С. 194–195.

*Казаков Г.А.* Когнитивные навыки полиглотов и шахматистов в сопоставительной перспективе // Трансформация медицинского образования в цифровую эпоху. М.: Сеченовский Университет, 2023. С. 279–280.

*Казаков Г.А.* Полиглотия и психология спорта: волевые аспекты // Язык. Сознание. Коммуникация: методология и гуманитарные практики (вызовы современности). М.: Канцлер, 2024. С. 51–53.

*Казаков Г.А.* Мотивационные основы полиглотики // Теория речевой деятельности – новая парадигма в науке о языке. Воронеж: Научная книга, 2025. С. 62–64.

*Казаков Г.А., Никуличева Д.Б.* Психолингвистические аспекты изучения полиглотики. 9-е заседание Центра межкультурных исследований им. А. А. Леонтьева, Москва, Институт языкознания РАН, 01.03.2018. URL: [www.youtube.com/watch?v=OzLO7T6iRp4](http://www.youtube.com/watch?v=OzLO7T6iRp4) (дата обращения: 13.06.2025).

*Кулаков С.Л.* О чем говорят полиглоты: из опыта расшифровки аудиозаписи круглого стола Polyglottery and Education (Нью-Йорк, 2013 г.) // Теория речевой деятельности: вызовы современности. М.: Канцлер, 2019. С. 246–247.

*Кулаков С.Л.* Основные принципы изучения иностранного языка и культуры на материале круглых столов по полиглотики с 2013 г. ВКР бакалавра. Моск. гуманитар. ун-т, 2021. 61 с.

*Линч М.* Базовые потребности и субъективное благополучие с точки зрения теории самодетерминации // Психология. Журнал Высшей школы экономики. 2004. Т. 1, №3. С. 137–142.

*Ломб К.* Как я изучаю языки: заметки полиглота. М.: Манн, Иванов и Фербер, 2016. 236 с.

*Макаров А.Н.* Подходы к развитию навыков устной речи по данным Съезда полиглотов 2018 г. // Теория речевой деятельности: вызовы современности. М.: Канцлер, 2019а. С. 247–248.

*Макаров А.Н.* Развитие навыков устной речи при изучении иностранного языка и культуры (на материале докладов Съездов полиглотов 2017–2018 гг.). ВКР бакалавра. Моск. гуманитар. ун-т, 2019б. 70 с.

*Никуличева Д.Б.* Как найти свой путь к иностранным языкам: лингвистические и психологические стратегии полиглотов. М.: Флинта: Наука, 2009. 304 с.

*Никуличева Д.Б.* Говорим, читаем, пишем: лингвистические и психологические стратегии полиглотов. М.: Флинта: Наука, 2013а. 288 с.

*Никуличева Д.Б.* Применение психолингвистических стратегий полиглотов в практике изучения иностранных языков // Вопросы психолингвистики. 2013б. №2 (18). С. 90–97.

*Никуличева Д.Б.* Моделирование языкового сознания полиглота: динамика концептуальной метафоры в процессе изучения языка // Вопросы психолингвистики. 2015. №4 (26). С. 136–143.

*Никуличева Д.Б.* Изучение лингводидактических стратегий полиглотов – к разработке теории полиглотики и практики ее применения // Вопросы психолингвистики. 2018. №36. С. 70–83. DOI: 10.30982/2077-5911-36-2-70-83

*Никуличева Д.Б.* Речевой мониторинг и моделирование ресурсных состояний в изучении языка // Теория речевой деятельности: вызовы современности. М.: Канцлер, 2019а. С. 248–249.

*Никуличева Д.Б.* Речевой мониторинг и моделирование ресурсных состояний полиглота в изучении языка // Вопросы психолингвистики. 2019b. №3 (41). С. 139–146.

*Никуличева Д.Б.* Круглый стол «Психолингвистическое исследование полиглотии и его применение для целей изучения языков» // Вопросы психолингвистики. 2021. №2 (48). С. 205–209. DOI: 10.30982/2077-5911-2021-48-2-205-209

*Никуличева Д.Б.* Гиперинтенсивное вхождение в разговорную практику: опыт применения стратегии полиглота Алана Бигулова // Российская психолингвистика: итоги и перспективы. М.: Изд-во РУДН, 2022а. С. 195–196.

*Никуличева Д.Б.* Круглый стол «Исследование проблем полиглотии: теоретический анализ и практика» // Вопросы психолингвистики. 2022b. №2 (52). С. 145–149. DOI: 10.30982/2077-5911-2022-52-2-145-149

*Никуличева Д.Б.* Апробация методики полиглота Алана Бигулова по суперинтенсивному вхождению в разговорную практику // Филологические науки в МГИМО. 2022. Т. 8, №3. С. 25–34. DOI: 10.24833/2410-2423-2022-3-32-25-34

*Никуличева Д.Б.* Заявляемые и применяемые стратегии полиглота Стива Кауфмана // Вопросы психолингвистики. 2023а. №2 (56). С. 58–67. DOI: 10.30982/2077-5911-2023-56-2-58-67

*Никуличева Д.Б.* Сознательно заявляемые и бессознательно применяемые стратегии полиглота: анализ лингводидактики Стива Кауфмана // Трансформация медицинского образования в цифровую эпоху. М.: Сеченовский Университет, 2023b. С. 281.

*Никуличева Д.Б.* Выявление стратегий полиглотов в изучении древних языков // Язык. Сознание. Коммуникация: методология и гуманитарные практики (вызовы современности). М.: Канцлер, 2024а. С. 53–54.

*Никуличева Д.Б.* Круглый стол «Полиглотия»: направления исследований 2024 // Вопросы психолингвистики. 2024b. №2 (60). С. 145–149. DOI 10.30982/2077-5911-2024-60-2-145-149

*Никуличева Д.Б.* Приобретенное многоязычие в русской языковой культуре. Традиции и перспективы // Теория речевой деятельности – новая парадигма в науке о языке. Воронеж: Научная книга, 2025. С. 64–65.

*Петров Д.Ю., Борейко В.Н.* Магия слова: диалог о языке и языках. М.: ПРОЗАиК, 2012. 208 с.

Российская психолингвистика: итоги и перспективы (1966–2021) / научн. ред. И. А. Стернин, Н. В. Уфимцева, Е. Ю. Мягкова. М.: Институт языкознания, 2021. 626 с. DOI: 10.30982/978-5-6045633-7-3

*Роулингс А.* Как заговорить на любом языке. М.: КоЛибри: Азбука-Аттикус, 2018. 240 с.

*Стивак Д.Л.* Как стать полиглотом. Л.: Лениздат, 1989. 142 с.

*Сябро Е.В.* Принцип организации урока в рамках гиперинтенсивной методики изучения иностранных языков Алана Бигулова // Трансформация медицинского образования в цифровую эпоху. М.: Сеченовский Университет, 2023. С. 267–268.

*Хохлова Л.А.* Психофизиологические предпосылки способностей к овладению иностранными языками. Автореф. дисс. ... докт. психол. наук. М., 2017. 41 с.

*Хрипко А.* Как учить чужой язык. М.: Нью Информ, 2005. 167 с.

*Эрард М.* Феномен полиглотов. М.: Альпина Бизнес Букс, 2012. 383 с.

*Юдакин А.П.* Можно ли изучить 50 языков. Психологические основы изучения и преподавания иностранных языков. М.: Глас, 1998. 186 с.

*Aleshkevich-Suslov Ya.* Assessing successive learning acceleration in Germanic languages: a research paradigm proposal // *Филологические науки в МГИМО*. 2022. Vol. 8, No. 3. P. 35–46. DOI: 10.24833/2410-2423-2022-3-32-35-46

*Aleshkevich-Suslov Ya.* The link between polyglottery and perceptual dialectology: a case study of Russian dialects // *Филологические науки в МГИМО*. 2023. Vol. 9, No. 3. P. 33–47. DOI: 10.24833/2410-2423-2023-3-36-33-47

*Arguelles A.* The price of polyglottery: the case for establishing a polyglot institute // *International Conference on Multilingual Proficiency: Language, Polyglossia and Polyglottery*. New York: The American Society of Geolinguistics, 2016. P. 1–13.

*Arguelles A.* The character traits of polyglots: what can be learned from and about polyglots for sustainable foreign language learning and education? // *Sustainable Development and Social Responsibility* / A. Al-Masri, Y. Al-Assaf eds. Vol. 2. Cham: Springer, 2020. P. 295–307. DOI: 10.1007/978-3-030-32902-0\_32

*Bragalone M.* Multilingual language learning and the needs of personal fulfillment // *Multilingual Perspectives in Geolinguistics* / W. Finke et al. eds. Raleigh: Lulu Press, 2015. P. 81–87.

*Britsyna N.* Some ideas on diversity, inclusion and metaphorization in polyglot studies // *Филологические науки в МГИМО*. 2021. Vol. 7, No. 5. P. 119–120. DOI: 10.24833/2410-2423-2021-5-29-119-120

*Doner T.* Cracking the code: initial steps in polyglottal language learning // *International Conference on Multilingual Proficiency: Language, Polyglossia and Polyglottery*. New York: The American Society of Geolinguistics, 2016. P. 111–126.

*Efeotor E.* What Do Polyglots Know about Learning Languages? Assessing the Beliefs and Perceptions of Polyglots vis-à-vis Language Learning. PhD dissertation. Durham University, 2022. 414 p.

*Erard M.* Language aptitude: insights from hyperpolyglots // *Language Aptitude: Advancing Theory, Testing, Research and Practice* / Z. Wen, et al. eds. Abingdon: Taylor & Francis, 2019. P. 153–167.

*Farber B.* How to Learn Any Language. New York: MJF Books, 1991. 172 p.

*Gunnemark E.* Donald Kenrick as polyglot: could he be replaced by a machine? // *Scholarship and the Gypsy Struggle: Commitment in Romani Studies* / T. Acton ed. Hatfield: University of Hertfordshire Press, 2000. P. 150–154.

*Herlevi L.* Polyglot Identities: Cultural Negotiations, Linguistic Ties and Social Belongings of Avid Language Learners. MA thesis. University of Helsinki, 2020. 122 p.

*Hyltenstam K.* The polyglot – an initial characterization on the basis of multiple anecdotal accounts // *Advanced Proficiency and Exceptional Ability in Second Languages* / K. Hyltenstam ed. De Gruyter Mouton, 2016a. P. 215–240.

*Hyltenstam K.* The exceptional ability of polyglots to achieve high-level proficiency in numerous languages // *Advanced Proficiency and Exceptional Ability in Second Languages* / K. Hyltenstam ed. De Gruyter Mouton, 2016b. P. 241–272.

*Hyltenstam K.* Polyglotism. A synergy of abilities and predispositions // *High-level language proficiency in second language and multilingual contexts* / K. Hyltenstam, I. Bartning, L. Fant eds. Cambridge University Press, 2018. P. 170–195.

*Hyltenstam K.* Language aptitude and language awareness: polyglot perspectives // Annual Review of Applied Linguistics. 2021. P. 1–21. DOI: 10.1017/S0267190521000027

*Ivushkina T.* The making of the MGIMO linguistics journal: from philology to polyglot studies // Филологические науки в МГИМО. 2021. Vol. 7, No. 5. P. 113–114. DOI: 10.24833/2410-2423-2021-5-29-113-114

*Janich M.* Speak Like a Native: Professional Secrets for Mastering Foreign Languages. Boulder: Paladin Press, 2004. 122 p.

*Jouravlev O. et al.* The small and efficient language network of polyglots and hyper-polyglots // Cerebral Cortex. 2021. Vol. 31, No. 1. P. 62–76. DOI: 10.1093/cercor/bhaa205

*Kaufmann S.* The Linguist: A Personal Guide to Language Learning. The Linguist Institute, 2003. 146 p.

*Kazakov G.* Michael Janich. Speak Like a Native: Professional Secrets for Mastering Foreign Languages // Geolinguistics. 2013. Vol. 39. P. 161–162.

*Kazakov G.* Polyglottery as a science // International Conference on Multilingual Proficiency: Language, Polyglossia and Polyglottery. New York: The American Society of Geolinguistics, 2016. P. 133–137.

*Kazakov G.* Research on polyglottery: sources of data // EDULEARN21 Proceedings. 2021a. P. 8290–8296. DOI: 10.21125/edulearn.2021.1670

*Kazakov G.* How much input do we need to learn a language? // New Perspectives in Psycholinguistic Research: Language, Culture, Technologies. ISAPL, 2021b. P. 183–184.

*Kazakov G.* Developments in language education, polyglottery and geolinguistics // Филологические науки в МГИМО. 2021c. Vol. 7, No. 4. P. 9–13. DOI: 10.24833/2410-2423-2021-4-28-9-13

*Kazakov G.* Language education: problems and possible solutions // Филологические науки в МГИМО. 2021d. Vol. 7, No. 4. P. 18–23. DOI: 10.24833/2410-2423-2021-4-28-18-23

*Kazakov G.* 1st International Seminar on Linguistics & Polyglot Studies // Филологические науки в МГИМО. 2021e. Vol. 7, No. 5. P. 111–112. DOI: 10.24833/2410-2423-2021-5-29-111-112

*Kazakov G.* Polyglot studies in spring 2022 // Филологические науки в МГИМО. 2022. Vol. 8, No. 2. P. 138–142. DOI: 10.24833/2410-2423-2022-2-31-138-142

*Kazakov G.* Mexico in the spotlight of polyglot studies // Филологические науки в МГИМО. 2023. Vol. 9, No. 1. P. 107–112. DOI: 10.24833/2410-2423-2023-1-34-107-112

*Keeley T.* A polyglot's perspective on the age factor in foreign language acquisition // Kyushu Sangyo University Business Review. 2016. Vol. 27, No. 1. P. 29–52.

*Keeley T.* The executive function and foreign language acquisition/use: time to look at polyglots – beyond bilingualism // Management & Business Review. 2019. Vol. 60, No. 1. P. 53–88.

*Kitabayashi H.* Geolinguistics and polyglot studies at the service of peace // Филологические науки в МГИМО. 2022. Vol. 8, No. 2. P. 143–144.

*Koeva O.* Language Competence and Access to Coping in New-cultural Environments among Polyglots. MA thesis. Regensburg University of Applied Science, 2024. 93 p.

*Krashen S.* Principles and Practice in Second Language Acquisition. New York: Phoenix ELT, 1995. 202 p.

*Krashen S., Kiss N.* Notes on a polyglot // System. 1996. Vol. 24, No. 2. P. 207–210.

*Krashen S.* Polyglots and the comprehension hypothesis // Turkish Online Journal of English Language Teaching. 2017. Vol. 2, No. 3. P. 113–119.

*Kulakov S.* Polyglot agenda over the years: data of round table discussions since 2013 // New Perspectives in Psycholinguistic Research: Language, Culture, Technologies. ISAPL, 2021a. P. 187–188.

*Kulakov S.* What polyglots talk about: transcribing the round table discussion on polyglottery and education held in New York City, 2013 // Филологические науки в МГИМО. 2021b. Vol. 7, No. 4. P. 53–56. DOI: 10.24833/2410-2423-2021-4-28-53-56

*Kulakov S.* Polyglot agenda over the years: data of round table discussions since 2013 // Филологические науки в МГИМО. 2022. Vol. 8, No. 3. P. 10–24. DOI: 10.24833/2410-2423-2022-3-32-10-24

*Larsson M.* Achieving high levels of fluency in foreign languages through different methods: two examples from a first person perspective // Теория речевой деятельности: вызовы современности. М.: Канцлер, 2019. С. 250.

*Lewis B.* Fluent in 3 Months. San Francisco: HarperOne, 2014. 256 p.

*Makarov A.* Developing oral speech skills according to the Polyglot Gathering 2018 data // Филологические науки в МГИМО. 2021. Vol. 7, No. 4. P. 57–60. DOI: 10.24833/2410-2423-2021-4-28-57-60

*Malik-Moraleda S. et al.* Functional characterization of the language network of polyglots and hyperpolyglots with precision fMRI // Cerebral Cortex. 2024. Vol. 34, No. 3. DOI: 10.1093/cercor/bhae049

Memorandum of the International Symposium on Language Education, Polyglottery and Geolinguistics (Moscow, August 27–28, 2018) // Филологические науки в МГИМО. 2021. Vol. 7, No. 4. P. 91.

*Neubauer A., Fink A., Schrausser D.* Intelligence and neural efficiency: the influence of task content and sex on the brain–IQ relationship // Intelligence. 2002. Vol. 30. P. 515–536. DOI: 10.1016/S0160-2896(02)00091-0

*Nikulicheva D.* Conscious and unconscious time-management in language learning: monitoring polyglot Alexander Arguelles // International Conference on Multilingual Proficiency: Language, Polyglossia and Polyglottery. New York: The American Society of Geolinguistics, 2016. P. 153–158.

*Nikulicheva D.* Psycholinguistic study of polyglottery and its application for language learning // New Perspectives in Psycholinguistic Research: Language, Culture, Technologies. ISAPL, 2021a. P. 181–182.

*Nikulicheva D.* Polyglots' multisensory language learning behaviour and its application in teaching languages // Филологические науки в МГИМО. 2021b. Vol. 7, No. 4. P. 48–52. DOI: 10.24833/2410-2423-2021-4-28-48-52

*Nikulicheva D.* Comments on the place of polyglottery studies in Russian psycholinguistics // Филологические науки в МГИМО. 2021c. Vol. 7, No. 5. P. 115–116. DOI: 10.24833/2410-2423-2021-5-29-115-116.

*Nikulicheva D.* Waves of intensity in language learning: polyglot Alan Bigulov's project "10 Languages in 1000 days" // Signo. 2022. Vol. 47, No. 88. P. 126–133. DOI: 10.17058/signo.v47i88.17394

*Nikulicheva D.* Eliciting multilinguals' strategies in studying ancient languages // Филологические науки в МГИМО. 2024. Vol. 10, No. 3. P. 36–46. DOI: 10.24833/2410-2423-2024-3-40-36-46

*Noprival N., Rafti Z., Nuruddin N.* Breaking the secrets behind the polyglots: how do they acquire many languages? // *The Qualitative Report*. 2019. Vol. 24, No. 11. P. 2916–2928. DOI: 10.46743/2160-3715/2019.3730

*Noprival N., Rafti Z., Nuruddin N., De Felice D.* Indonesian polyglots: lived experiences of adults learning languages online and beyond the classroom // *The Qualitative Report*. 2021a. Vol. 26, No. 2. P. 352–366. DOI: 10.46743/2160-3715/2021.4555

*Noprival N., Rafti Z., Nuruddin N.* The motivations of learning foreign languages: a descriptive case study of polyglots // *The Qualitative Report*. 2021b. Vol. 26, No. 12. P. 3823–3833. DOI: 10.46743/2160-3715/2021.4619

*Ó Riain S.* Latest trends in multilingualism, language policy and language education in Ireland and in Europe // *Филологические науки в МГИМО*. 2021. Vol. 7, No. 5. P. 117–118. DOI: 10.24833/2410-2423-2021-5-29-117-118

*Paradowski M., Wysokinska A.* What motivates polyglots // *Teaching Languages off the Beaten Track*. Frankfurt am Main: Peter Lang, 2014. P. 127–148.

*Pei M.* *How to Learn Languages and What Languages to Learn*. New York: Harper & Row, 1966. 245 p.

*Pellegrini C.* What Polyglots Can Teach Us. Language Maintenance in Multilinguals from a Dynamic Model of Multilingualism Perspective. PhD Dissertation. University of Innsbruck, 2020. 372 p.

*Pellegrini C.* Language maintenance in multilinguals from a Dynamic Model of Multilingualism perspective: research results // *Язык. Сознание. Коммуникация: методология и гуманитарные практики (вызовы современности)*. М.: Канцлер, 2024a. С. 46–48.

*Pellegrini C.* Language maintenance in polyglots from a Dynamic Model of Multilingualism perspective: research results // *Филологические науки в МГИМО*. 2024b. Vol. 10, No. 3. P. 10–35. DOI: 10.24833/2410-2423-2024-3-40-10-35

*Polese E.* Interactive multilingual lessons: a polyglot's perspective // *New Perspectives in Psycholinguistic Research: Language, Culture, Technologies*. ISAPL, 2021. P. 185–186.

*Polese E.* Multilingual learning: a case study of the role of mindset and language resources // *Филологические науки в МГИМО*. 2023a. Vol. 9, No. 3. P. 10–21. DOI: 10.24833/2410-2423-2023-3-36-10-21

*Polese E.* Multilingual learning: a case study of the role of mindset and language resources // *Трансформация медицинского образования в цифровую эпоху*. М.: Сеченовский Университет, 2023b. С. 269.

*Procházková M.* *How Polyglots Learn Languages. Methods for Language Acquisition by Multilingual People*. BA graduation paper. University of South Bohemia in České Budějovice, 2020. 80 p.

Round table discussion on polyglottery and education (New York, 2013) // *Филологические науки в МГИМО*. 2021. Vol. 7, No. 4. P. 74–90. DOI: 10.24833/2410-2423-2021-4-28-74-90

*Sofyan Z., Fajri A., Sumardi S., Zulhelmi A., Shaliha C., Yasir M.* How motivation enables polyglots to acquire foreign languages // *Diksi*. 2024. Vol. 32, No. 1. P. 153–168. DOI: 10.21831/diksi.v32i1.72299

*Tarakanov I.* On the state of multilingualism and polyglottery in Japan // *Филологические науки в МГИМО*. 2022. Vol. 8, No. 3. P. 58–69. DOI: 10.24833/2410-2423-2022-3-32-58-69

*Virolainen A., Kovalenko N., Komarov D.* The image of a polyglot through the eyes of MGIMO students // *Филологические науки в МГИМО*. 2022. Vol. 8, No. 3. P. 47–57. DOI: 10.24833/2410-2423-2022-3-32-47-57

*Virolainen A., Kuvarina M., Levchuk K.* Differences in the perception of foreign languages by MGIMO students // *Филологические науки в МГИМО*. 2023. Vol. 9, No. 3. P. 22–32. DOI: 10.24833/2410-2423-2023-3-36-22-32

*Wen Z., Yang J., Han L.* Do polyglots have exceptional language aptitudes? // *Language Teaching Research Quarterly*. 2022. Vol. 31. P. 53–66. DOI: 1032038/ltrq.2022.31.05

**Сведения об авторе:**

**Казakov Григорий Александрович** – кандидат филологических наук, доктор английского языкознания (PhD), доцент кафедры английского языка №3 Московского государственного института международных отношений (университета) МИД России.

**Контактная информация:**

119454, Россия, Москва, пр. Вернадского, 76

ORCID: 0000-0002-6481-2564

*e-mail:* g.kazakov@my.mgimo.ru

**Для цитирования:**

Казakov Г.А. Феномен полиглотии в когнитивной перспективе // *Вопросы психолингвистики*. 2025. №2(64). С. 47–67, doi: 10.30982/2077-5911-2025-64-2-47-67

**UDC 81'23**

**LBC 81**

**DOI 10.30982/2077-5911-2025-64-2-47-67**

**Research article**

**THE PHENOMENON OF POLYGLOTTERY FROM A COGNITIVE PERSPECTIVE**

**Grigory A. Kazakov**

MGIMO University,

Moscow, Russia

**Abstract**

This paper states the problem of explaining the linguistic achievements of polyglots from a cognitive perspective, i.e., of identifying the underlying mechanisms of acquiring multilingual knowledge. Polyglottery is defined as consciously attained individual multilingualism, and a polyglot, as a person who has a functional command of at least five foreign languages learnt after puberty. The practical significance of research into this phenomenon for language education is emphasized. A review of information sources on this topic is undertaken and a hypothesis is put forward to solve the problem stated. Data from polyglot memoirs (polyglots' comments from a first-person perspective), research literature (books, conference materials, articles, and theses) and materials of the modern polyglot movement (talks from Polyglot Conferences and Gatherings) are presented. Based on these data, an assumption is

made about polyglots' high neural efficiency, which, in its turn, is based on developing brain specialization and on an exceptional level of motivation for language learning. To explain the nature of polyglots' motivation, the psychological theory of self-determination is used, linking the motives of human activity with the basic needs of the individual (autonomy, competence and belonging), which is supported by the results of surveys and statements of polyglots themselves. By way of conclusion, it is noted that the source of motivation for polyglots is perceiving language as an instrument for self-realization. Thus, the cognitive perspective, in a strict sense of the word, turns insufficient for understanding the essence of polyglottery, and a volitional (volitional-cognitive) model of polyglottery is proposed. The article summarizes the results of research into the phenomenon of polyglots of recent years and identifies issues awaiting further study. The paper also includes a detailed bibliography on polyglottery.

**Keywords:** polyglot, polyglottery, multilingualism, language learning, cognitive skills, neural efficiency, neural specialization, motivation, volition

© Kazakov G.A., 2025

**Bionotes:**

**Grigory A. Kazakov** – PhD, Associate Professor at the Department of English No. 3, MGIMO University

**Contact information:**

Prospect Vernadskogo, 76, Moscow, 119454, Russia

ORCID: 0000-0002-6481-2564

*e-mail:* g.kazakov@my.mgimo.ru

**For citation:**

Kazakov G.A. The phenomenon of polyglottery from a cognitive perspective // Journal of Psycholinguistics. 2(64), 2025. P. 47–67. Available from: doi: 10.30982/2077-5911-2025-64-2-47-67(In Russian)

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 81'23

ББК 81

DOI 10.30982/2077-5911-2025-64-2-68-79

Научная статья

## МЕТАФОРЫ ДОМЕННОСТИ В КОРПОРАТИВНОЙ КУЛЬТУРЕ

**Валуйцева Ирина Ивановна**

Государственный университет просвещения

Москва, Россия

**Ефремова Елизавета Валериевна**

Русская Школа Управления

Москва, Россия

### *Аннотация*

В статье рассматривается метафора доменности как ключевой концепт в осмыслении трудовых коллективов в российском организационном дискурсе. Целью исследования является выявление смысловых полей и типологических различий организационных метафор, используемых сотрудниками при описании своих коллективов. Эмпирической базой послужили 336 анкет, собранных с помощью опроса в онлайн-формате сотрудников государственных и коммерческих организаций. В качестве методологической основы исследования используются принципы психолингвистического анализа, метод семантической интерпретации и социолингвистический подход к дискурсу. В результате классификации выделены четыре доминирующих типа метафор, характеризующих организацию с точки зрения сотрудников: «семья», «корабль», «механизм» и «живой организм». Статистическая обработка данных показывает преобладание биологических и семейных образов при определении своего рабочего коллектива. Анализ выявил ключевые смысловые оси: формальность – неформальность, лидерство – коллективизм, структурированность – спонтанность. Особое внимание уделено соотношению метафор с понятием доменности как формы коллективного действия, а также трансформации организационного мышления в условиях постиндустриального общества. Представленные результаты могут быть использованы в целях оптимизации управленческого дискурса и корпоративной культуры, а также для разработки стратегий коммуникации внутри организации.

**Ключевые слова:** метафора, организационный дискурс, доменность, корпоративная культура, психосоциолингвистика, управленческая коммуникация

### **Введение**

Современное общество претерпевает масштабные социально-экономические изменения, связанные с переходом от индустриальной к постиндустриальной стадии развития. Эти изменения затрагивают технологические и экономические показатели и находят отражение в организационных языковых практиках. Язык, выступая средством концептуализации и управленческого взаимодействия, изменяется в соответствии с новыми требованиями жизнедеятельности, технологическим прогрессом и возрастающими ожиданиями работников. В данной связи особый интерес представляет исследование организационных метафор, которые являются когнитивным механизмом осмысления корпоративной реальности.

Одним из важных аспектов функционирования метафоры в организационном контексте является ее способность выступать средством «овнешнения», то есть превращения внутреннего психического содержания в доступную для обсуждения форму высказывания в ситуациях, когда человек не обладает достаточным вербальным репертуаром или испытывает сложности с точным формулированием собственных мыслей [Тарасов 2004]. В таких случаях метафорическое высказывание позволяет вывести во внешний план субъективное переживание, опираясь на образы, эмоционально насыщенные и культурно узнаваемые. Как подчеркивает В.В. Красных, речевое поведение участников коммуникации строится на основе стратегий и тактик, позволяющих адаптироваться к коммуникативной ситуации, сохранить «лицо» и реализовать свои намерения в косвенной, но эффективной форме [Красных 2001]. В этом контексте метафора может рассматриваться как одна из тактик коммуникативного воздействия, особенно значимая в управленческом взаимодействии. При этом, как отмечает Н.В. Уфимцева, метафоры также служат индикаторами состояния коллективного языкового сознания, в котором отражаются культурные, профессиональные и институциональные смыслы, обуславливающие выбор тех или иных образов [Уфимцева 2011]. Таким образом, анализ метафорических высказываний сотрудников позволяет не только диагностировать эмоциональное состояние и коммуникативные установки отдельных работников, но и реконструировать коллективные представления об организации, ее миссии, структуре и внутренней атмосфере. Метафора становится инструментом смысловой работы с внутренним и внешним «образом организации». Ее использование дает возможность не только оптимизировать взаимопонимание, но и получить доступ к глубинным когнитивным моделям и ценностным установкам, которые не всегда осознаются самим носителем. Соответственно, анализ метафор может служить своеобразным «диагностическим окном» в габитус сотрудника, раскрывать его внутренние ожидания, опасения и индивидуальное представление о работе и коллективе. Такой подход может быть особенно эффективен в рамках управленческого консультирования, коучинга или психологического сопровождения: вместо прямого опроса, который зачастую приводит к формальным, заученным ответам, руководитель или специалист по работе с персоналом предлагает сотруднику описать свое состояние или проблемную ситуацию через метафорический образ. Полученные при этом метафоры позволяют более точно выявить «болевы точки» в деятельности коллектива, определить зону ближайшего развития организации и выстроить соответствующие стратегии взаимодействия в команде.

#### **Социологические основы подхода к организационным метафорам**

С точки зрения методологии целесообразно обратиться к работам Э. Тоффлера, в которых трансформация общества представлена в виде трех волн: аграрной (первая волна), индустриальной (вторая волна) и постиндустриальной (третья волна) [Тоффлер 2009]. Каждой стадии соответствует свой набор ключевых ценностей, экономических практик и, как мы полагаем, доминирующих метафор в различных типах дискурса. Динамичный образ «волны» отражает непрерывность исторических перемен, а сопоставление аграрных, индустриальных и постиндустриальных метафор дает возможность отследить идеологические сдвиги в организациях, проявляющиеся на вербальном уровне. При этом важно учитывать «гибридные» состояния, когда отдельные компании сохраняют фрагменты аграрных или индустриальных метафор на фоне декларируемых инновационных подходов.

С социологической точки зрения, организационные метафоры могут быть интерпретированы как символические конструкции, отражающие структуру власти, нормы взаимодействия и коллективные представления о «нормальном» устройстве труда. В концепции П. Бурдые метафора может рассматриваться как часть символического капитала, закрепляющего габитус внутри профессионального сообщества [Бурдые 2001]. В свою очередь, конструктивистская перспектива П. Бергера и Т. Лукмана позволяет трактовать организационную метафорику как элемент социального конструирования реальности – формирование общей картины мира, разделяемой участниками коммуникации [Бергер, Лукман 1995]. Таким образом, переход от индустриальной к постиндустриальной метафоре не просто отражает технологические сдвиги, но и сопровождается изменением способов легитимации власти, коллективной идентичности и представлений о цели труда.

### **Механистические метафоры в индустриальном мире**

В индустриальную эпоху ведущими факторами развития были стандартизация процессов и конвейерная организация труда [Тоффлер 2009]. Отсюда возникла характерная метафорическая система: организация трактовалась как «машина», сотрудники – как «винтики», а деятельность ассоциировалась с «отлаженным механизмом». На первый план выходили дисциплина, четкое подчинение и вертикальная иерархия [Морган 1986]. Механистические метафоры передают идеи жесткой иерархии, часто выражающиеся через сравнение с армейской структурой или концепцией «командной цепочки», а также отражают ориентацию на универсальность и серийность решений в метафорах «массового производства» и «конвейера». С позиций психолингвистики механистические метафоры составляли своего рода «каркас» управленческого мышления, влияя на то, как руководители и сотрудники интерпретировали производственные процессы.

### **Органические метафоры в постиндустриальном обществе**

На смену индустриальным парадигмам приходят постиндустриальные формы экономики и общества (развитие сферы услуг, использование информационных технологий, глобализация). В организационном языке отмечается появление органических образов, таких как «растущий организм», «экосистема», «сеть», «лабиринт» и «мутирующая структура». Основными чертами органических метафор являются гибкость и адаптивность, что проявляется в образах «организма» и «экосистемы». Способность к саморазвитию и самообучению отражается в метафорах «мозга» и «команды», а ориентация на коллаборацию и эмоциональную вовлеченность выражается через образы «семьи» и «стаи волков». Постиндустриальный мир ценит не только материальные ресурсы, но и человеческий капитал, а также креативность и инновации, что увеличивает частотность метафор, отражающих сложность, динамику и творческую природу организации [Тоффлер 2009].

При механистическом подходе сотрудника нередко называют «винтиком», «шестеренкой», подчеркивая его строго функциональную роль в «машине». При органическом или «биологическом» взгляде встречается образ «рабочей пчелки», отсылающий к концепции улья, где каждый выполняет свою часть общей задачи. Несмотря на внешние различия, обе метафоры сводятся к идее о сотруднике как «малой единице большой структуры». Отличаются же они по акцентам: в одном случае – на эффективности и контроле, в другом – на гибкости и взаимной поддержке. При этом обе служат символами организационного габитуса, отражающими способы восприятия роли работника и ценностные ориентации компании.

В российском управленческом дискурсе сохраняются образы, унаследованные от предыдущих исторических этапов, такие как «корабль», «семья» или «группа единомышленников». Они часто призваны подчеркнуть сплоченность и солидарность, хотя реальная структура организации может быть далека от советского коллективизма и характеризоваться формальной иерархией. Это указывает на то, что традиционные метафоры продолжают активно «работать» даже в эпоху цифровизации и гибких сетей. С психолингвистической точки зрения такая ситуация свидетельствует о прочности старых символических пластов, способных сосуществовать с новыми формами корпоративной риторики. Организации могут декларировать инновационный дух, но продолжать использовать метафоры «корабля» или «семьи», которые, будучи укорененными в исторических ценностях, более понятны и эмоционально близки персоналу.

Развивая идеи Дж. Лакоффа [Лакофф 2004], можно предположить, что метафоры в значительной степени опираются на телесный опыт и обыденные категории восприятия – от ориентации «вверх–вниз» до концепции «контейнера» или «пути». Однако в организационном контексте к телесным паттернам добавляются институциональные смыслы, отражающие исторически сложившиеся практики, сложные структуры власти и формализованные роли. Именно поэтому «механистический» образ бюрократии или «сетевая» метафора компании могут частично восходить к базовым опытным схемам (к примеру, представление о слаженной работе разных «частей» или о «потоке» информации между «узлами»), но в то же время существенно дополняются экономическими, статусными и культурными кодами. С психолингвистической точки зрения этот процесс порождает новую «логическую ткань» организационного дискурса, выходящую за рамки локальной, повседневной метафоричности.

Примечательно, что многие организационные метафоры, возникшие из научных и философских исследований, попадают в бизнес-среду не напрямую, а чаще всего транслируются через образовательные программы по менеджменту, тренинги и специальную литературу. Первоначально сложные научные концепции, например, «сетевая структура» [Кастельс 1996], благодаря консультантам и популяризаторам научных идей, нередко упрощаются до прикладных форм («экосистема компании», «самоорганизующиеся команды»). Такие метафоры широко распространяются через курсы МВА и другие тренинги для руководителей, адаптируясь к требованиям корпоративной практики. Как следствие, даже руководители и сотрудники, ранее не знакомые с научными теориями, заимствуют новые «сетевые» и «органические» образы, осмысливая организацию в категориях гибкости, взаимосвязей и непрерывных изменений.

Проведенный анализ метафорических описаний трудовых коллективов показывает, что метафоры в организационном дискурсе выполняют роль концептуальных «каркасов», определяющих восприятие структуры, целей и ценностей внутри компании. Переход от механистических к органическим и сетевым метафорам отражает динамику развития самого общества: индустриальная эпоха с ее акцентом на стандартизацию и иерархию постепенно уступает место постиндустриальной логике, ориентированной на гибкость, инновации и непрерывную самоорганизацию.

### Анализ метафор трудового коллектива: исследование

В рамках исследования организационной метафоры на современном этапе ее функционирования в российских компаниях нами был проведен опрос, направленный на выявление доминирующих метафор, используемых для описания трудового коллектива. Эмпирическая база включала данные, собранные в ходе работы с организациями различного типа. В исследовании приняли участие сотрудники компаний малого (например, частные образовательные учреждения, локальные производственные предприятия), среднего (в том числе проектные бюро, ИТ-компании, логистические центры) и крупного бизнеса (включая федеральные торговые сети, металлургические и энергетические предприятия), а также государственных учреждений (например, муниципальные администрации, учреждения дополнительного образования). Всего было опрошено 336 респондентов. Опрос проводился в онлайн-формате с использованием инструментария Google Forms. Респондентам предлагалось завершить фразу: «Мой коллектив – как...». Полученные результаты позволяют провести следующую классификацию метафор.

Метафоры «семьи». Многие участники опроса описывают коллектив через образы семьи и родства. Команда воспринимается как «семья» – коллеги как родные люди, близкие по духу. В ответах встречались следующие формулировки: «*сплоченная группа родственников, помогающих друг другу*» или просто «*как семья*». Некоторые уточняли образ: «*большая семья*», «*вторая семья*», «*многодетная семья*». Под эту категорию подпадают и родственные понятия: братство, родственники, племя (например, «*древнее племя во главе с вожаком*»). Эти метафоры подчеркивают неформальные связи, поддержку и эмоциональную близость, подобно домашнему укладу.

Метафоры «корабля» (путь и команда). Другая группа – образы плавания и судна. Коллектив уподобляют кораблю с командой, двигающемуся по заданному курсу. В ответах респонденты писали, например: «*мой коллектив – как корабль, терпящий бедствие, но еще на ходу*», «*экипаж подлодки*», «*матросы на моем корабле*», а также «*команда космического корабля – каждый на своем месте, и мы летим по своей траектории*». Здесь явно прослеживаются элементы морской темы: капитан, штурвал, экипаж, курс. Подобные метафоры в ответах респондентов делают акцент на общем пути, лидерстве (капитан) и согласованности команды.

Метафоры «механизма». Значительное число метафор описывают коллектив как механизм или машину. Такие ответы представлены следующим образом: «*механизм*», «*машина*», «*часы*», «*шестеренки*». Примеры: «*слаженный механизм*» (повторялось несколько раз), «*механизм часов, в котором каждый знает, чем занимается*», «*работаем как часы*», «*как хорошо смазанная машина*». В ответах респондентов встречались образы конкретных механизмов: «*паровоз с вагончиками*» («*ведущий локомотив и прицепленные части*»), «*система шестеренок*», «*роботы*». Здесь подчеркивается структура, функциональные роли и эффективность организации: каждый сотрудник – как винтик или шестеренка, вклад которого важен для общего результата.

Метафоры «организма» (биологические): самая частотная категория – метафоры живых организмов и природных сообществ. Респонденты часто сравнивали коллектив с насекомыми или другими живыми системами: «*муравейник*», «*улей*» (пчелиный улей), «*рой пчел*», «*единый организм*», «*стая*» (например, «*стая птиц*» или просто «*стая*»), «*лес крепких деревьев*», «*сад*». Характерны образы совместно действующих

существ: «пчелиная семья в общем улье», «самая продуктивная колония организмов». Даже образ хищников окрашен позитивно: «прайд львов – смелые, независимые и сплоченные». Эти метафоры представляют коллектив как живой организм или экосистему с внутренними взаимосвязями, способную к росту и адаптации.

Следует отметить, что в некоторых ответах сочетались разные образы. Например, коллектив назвали «уютная теплая пчелиная семья в общем улье», то есть происходило объединение семьи и улья (биологическое сообщество) в одном описании. В другом случае писали «моя боевая команда, вторая семья», совмещающая военизированную команду и семейные узы. Однако, в целом, перечисленные категории достаточно четко разделяются.

Приведем частотное распределение метафор по результатам нашего опроса (см. Рис. 1).

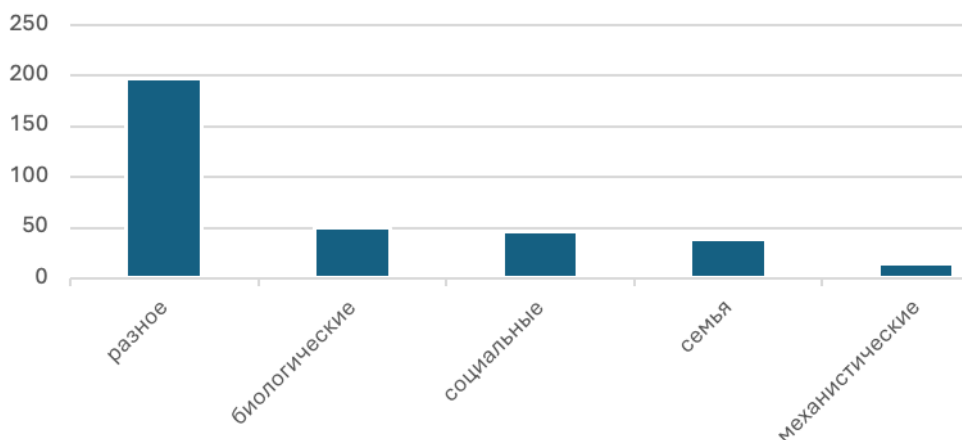


Рис.1 Распределение ответов по категориям метафор

Наиболее частотными оказались биологические метафоры – они встречаются в 50 случаях (14,9% от всех ответов). Социальные метафоры использовались в 46 случаях (13,7%), а семейные – в 38 случаях (11,3%). Механистические образы, связанные с представлением организации как машины или системы, встретились лишь в 15 ответах (4,5%). Наибольшую долю составили метафоры, не попавшие в основные категории – 197 случаев (58,6%). Эти ответы включают разнообразные индивидуальные, поэтические и трудно классифицируемые образы, требующие отдельного анализа.

Среди «прочих» образов, не входящих в четыре заданных категории, встречались:

– Боевые и спортивные метафоры подчеркивают либо единство в борьбе, либо конфликт: «мушкетеры и гвардейцы кардинала» (подразделение коллектива на враждующие команды), «команда спортсменов», «бригада, которая и слона поднимет».

– Сложные уникальные образы. В ряде ответов были представлены уникальные метафоры, объединяющие сразу несколько сфер или очень конкретные аллюзии. Например, «калейдоскоп – никогда не знаешь, что выпадет», «лебедь, рак и щука» (отсылка к знаменитой басне о несогласованности действий). Такие метафоры единичные и показывают креативность сотрудников.

Таким образом, примерно треть опрошенных использовала метафоры семьи, механизмов, корабля или живых организмов, а остальные две трети выбрали самые разные образы вне этих групп. Это согласуется с результатами исследований, демонстрирующих широкий спектр организационной метафоры, отражающей как культурные различия, так и разнообразие управленческих контекстов [Карасик, 2004; Коробкова, Новосельцева, 2014; Харченко, Шкатова, 2009; Kövecses, 2010; Морган, 2006; Асташова, 2017; Белик, 2022; Березкин, Крицкая, 2018]

Несмотря на разнообразие, можно выделить несколько ключевых смысловых осей, на которых лежат разные образы:

– «Организм» vs «Механизм». Органистичные метафоры (семья, живой организм, улей) подразумевают гибкость, естественное развитие, эмоциональные связи, тогда как механистические (машина, часы, механизм) акцентируют структуру, предсказуемость, четкое распределение ролей. Однако между ними есть связь: и организм, и механизм – это целостные системы с частями, работающими согласованно. Разница в том, что в организме части живые и адаптивные, а в механизме – неживые и фиксированные. Тем не менее, оба типа метафор подчеркивают взаимозависимость элементов целого.

– «Семья» vs «Команда корабля». Обе метафоры говорят о группе людей, связанных общим делом, но по-разному. Семья строится на родстве и заботе, предполагает поддержку независимо от эффективности. Команда корабля строится на дисциплине и роли капитана, т.е. представляет собой более формальную структуру. В обоих случаях важны сплоченность и взаимопомощь. Интересно, что образ корабля часто подразумевает сплав механистической и семейной метафоры: у корабля есть конструкция (корпус, штурвал) и команда (экипаж) – то есть охватывается одновременно техническая и человеческая сторона явления, поэтому метафора корабля семантически соединяет идею структуры с идеей коллективного единства.

– «Общие цели» vs «Индивидуальность». Метафоры различаются по степени выраженности акцента на единой цели. Корабль, механизм, улей/муравейник – все рисуют образ тесно связанной группы, где каждый элемент должен работать синхронно. Семья тоже объединена узами, но цель семьи – скорее благополучие ее членов, а не внешняя задача. А метафоры типа *«лебедь, рак и щука»* или *«отдельно существующие прекрасные люди»* прямо указывают на разобщенность и отсутствие единого вектора. Таким образом, метафоры можно расположить на континууме от полного единства и слаженности до разобщенности.

– «Лидерство» и «Структура власти». В образах часто фигурирует лидер – отец семейства, капитан корабля, королева пчел (матка в улье), доминирующий вожак в племени, машинист локомотива и т.п. Это отражает общую смысловую связь: метафоры подразумевают разные стили лидерства и организации власти. Семья – патриархальная/матриархальная структура, корабль – жесткая вертикаль (капитан – команда), улей/муравейник – биологическая иерархия, механизм – центр управления или «мотор». То есть практически во всех метафорах прослеживается тема координации через лидера или центральный элемент, что указывает на важность роли руководителя в сознании сотрудников, даже если образ описывает ее разными словами.

Из приведенного анализа видно, что разные метафоры коллектива переключаются по смыслу. Они либо сходятся на идее целостной системы с частями и лидером, либо противопоставляются друг другу по линии «живое–неживое», «неформальное–формальное», «единство–разлад». Эти смысловые связи образуют своеобразную сеть.

Целью настоящей статьи является установление связи метафор, выявленных в ходе опроса респондентов – сотрудников различного типа организаций, – с понятием «доменности» (общего дела).

В настоящем исследовании под доменностью понимается наличие у группы общей цели, совместной деятельности и внутренней сплоченности, основанной на неформальном доверии и разделенной ответственности. Такое определение опирается на подход С.Ю. Переслгина, рассматривающего домен как устойчивую социальную единицу, состоящую из людей, объединенных общим делом и культурным кодом, но не обязательно формализованную институционально [Переслгин 2021].

Метафоры в разной степени отражают эту идею:

– *Механизм / часы*: максимально отражает доменность. Все детали машины работают *ради единой функции*. В метафорах типа «*слаженный механизм*» присутствует представление, что у коллектива единая цель. Люди воспринимаются как взаимозаменяемые детали, важные именно в контексте общей задачи. Таким образом, в механистической метафоре доменность выражается максимально.

– *Корабль / экипаж* – также очень сильная доменная метафора. Корабль и команда имеют *общий курс и судьбу*. Ответы о корабле часто предполагают, что либо все гребут и плывут вместе к цели, либо корабль терпит бедствие, и каждый зависит от общих действий. Метафора корабля прямо указывает, что общая цель (доплыть до пункта назначения) объединяет людей.

– *Организм / улей* – подразумевает наличие организма и цели ради выживания или процветания целого. Например, «*колония организмов, самая продуктивная*» – здесь коллектив мыслится как единое живое целое, где каждый трудится на общее благо. Биологические метафоры в большинстве случаев обладают высокой доменностью (хотя есть исключения: например, «*зоопарк*» или «*стадо*» без цели – скорее антипод доменности).

– *Семья*: данные метафоры подразумевают единство в большей степени эмоциональное, чем целевое. У семьи есть общие ценности и поддержка, но не всегда есть четкая внешняя цель или проект. «*Семья*» в контексте работы может означать сплоченность ради общего благополучия (например, успешность компании воспринимается как благо для «семьи»). В целом же семейная метафора подразумевает единство группы, но не обязательно общую цель, то есть доменность выражается в определенной степени, но не является ведущей.

Другие метафоры, скорее, указывают на отсутствие доменности. Например, «*лебедь, рак и щука*» – каждый тянет в свою сторону (нет общих целей). «*Змеиное гнездо*» или «*цирк*» – подразумеваются хаос и внутренние конфликты, то есть совместной созидательной деятельности нет. С другой стороны, некоторые метафоры могут выражать доменность: «*мушкетеры – один за всех и все за одного*» (общий принцип).

Анализ 336 метафор, полученных в ходе опроса, позволил выделить три смысловых кластера: доменные, индивидуалистические и прочие/ассоциативные. К доменным были отнесены 97 метафор (28,9%), в которых организация представлена как структура с внутренней координацией, распределением ролей и совместной целью. Индивидуалистические метафоры (54 случая, 16,1%) выражают либо отчуждение от коллектива, либо акцент на личной автономии. При этом важно отметить, что часть их (например, «каждый сам за себя») представляет собой рефлексию нарушения доменности и тем самым косвенно подтверждает ее значимость как нормативной модели.

Оставшиеся 185 метафор (55,1%) формально не попадают в предложенные категории, однако и среди них обнаруживаются латентные формы доменности. Образы вроде «винегрета» или «клубы с диковинными цветами» могут быть интерпретированы как выражения флюидной, неиерархической общности, где единство проявляется через разнообразие, а не через формализованные роли. Такие метафоры указывают на существование альтернативных, гибких моделей групповой связности, характерных для современного организационного мышления.

Таким образом, даже среди метафор, формально не попадающих под основные категории, выявляются конструкции, в которых прослеживается латентная форма доменности. Особенность метафорического мышления в организационном контексте заключается в его способности одновременно фиксировать различие и связанность, напряжение и интеграцию. Ряд образов, внешне описывающих дезинтеграцию (например, «винегрет», «змеиное гнездо»), в действительности отражают представление о внутренней структуре, пусть и в ироничной форме, конфликтной или нестабильной. Это подтверждает, что метафора функционирует не только как средство выражения отношения к организации, но и как когнитивный механизм, обеспечивающий восприятие ее как целого.

### Выводы

В рамках проведенного нами опроса, в котором приняли участие 336 сотрудников организаций различного масштаба и отраслевой принадлежности, были собраны метафорические описания трудовых коллективов, отражающие индивидуальное восприятие организационной среды. Наряду с этим, опыт консультативной работы одного из авторов статьи и анализ управленческого дискурса позволяют заключить, что метафоры, используемые сотрудниками для описания трудового коллектива, являются яркой диагностической характеристикой организации. Наибольший интерес с точки зрения управления внутренней коммуникацией вызывают метафоры, отражающие принцип доменности, то есть объединение сотрудников вокруг общего дела и их вовлеченность в совместную деятельность. Использование «доменных» метафор позволяет фиксировать существующие модели восприятия внутри коллектива и управлять ими, формируя новые смысловые ориентиры.

Метафоры формируют концептуальные рамки, в которых закрепляются роли сотрудников, структура власти, характер коммуникации и стратегии взаимодействия, позволяя участникам ориентироваться в сложной организационной реальности. Полученные результаты могут быть использованы при проектировании программ организационного развития, в образовательных модулях для управленцев, а также в последующих исследованиях, направленных на изучение трансформации управленческого мышления в условиях цифровизации, смены ценностных парадигм и усложнения социальных систем.

© Валуйцева И.И., Ефремова Е.В., 2025

### Литература

- Асташова И.* Метафорический подход // Научный диалог. 2017. № 10. С. 118–127.
- Белик Е.Б.* Визуальная метафора в современном менеджменте // Лидерство и менеджмент. 2022. Т. 9, № 2. С. 493–504.
- Бергер П.Л., Лукман Т.* Социальное конструирование реальности: трактат по социологии знания. М.: Медиум, 1995. 323 с.

*Будаев Э.В., Чудинов А.П.* Метафора в политической коммуникации. М.: Флинта, 2008. 248 с.

*Березкин А.В., Крицкая С.Ю.* Органические метафоры и их роль в построении национального когнитивного пространства // Научные труды Института психологии РАН. 2018. № 4. С. 112–125.

*Бурдые П.* Практический смысл. СПб.: Алетейя, 2001. 562 с.

*Карасик В.И.* Языковой круг: личность, концепты, дискурс. Волгоград: Перемена, 2002. 476 с.

*Коробкова А.В., Новосельцева Е.Г.* Эволюция развития организационных метафор // Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук. 2014. №5 (1), С. 170–175.

*Красных В.В.* Когнитивный аспект базовых метафор лингвокультуры // Язык, сознание, коммуникация. Сб. научн. статей. Вып. 57. М., МАКС Пресс, 2017, С. 142–165.

*Лакофф Д., Джонсон М.* Метафоры, которыми мы живем. М.: Едиториал УРСС, 2004. 256 с.

*Морган Г.* Образы организации. М.: Питер, 2006, 504 с.

*Передельская С.А.* Метафора как перспективный способ диагностики организационной культуры образовательного учреждения // Известия ВГПУ. 2023. №1. С. 30–34.

*Перслегин С.Ю.* Домен как форма социальной организации // Изборский клуб. 2021. URL: <https://izborsk-club.ru/20672> (дата обращения: 23.03.2025).

*Тарасов Е.Ф.* Языковое сознание // Вопросы психолингвистики. 2004. № 2. С. 20–27.

Теория метафоры. / Сб. под общей редакцией Н.Д. Арутюновой и М.А. Журиной. М.: Прогресс, 1990. 512 с.

*Тюфлер Э.* Третья волна. М.: АСТ, 2009. 589 с.

*Уфимцева Н.В.* Языковое сознание: динамика и вариативность. М.: Институт языкознания РАН, 2011. 252 с.

*Харченко Е.В., Шкатова Л.А.* Организационная лингвистика: миф или реальность? // Вестник Челябинского государственного университета. Челябинск, 2009. №17, С. 90–94.

*Чудинов А.П.* Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры. Екатеринбург: УрО РАН, 2001.

*Castells M.* The Rise of a Network Society. 2011 John Wiley and Sons, 656 p.

*Fairclough N.* Critical Discourse Analysis: The Critical Study of Language. London, Longman, 1995, 265 p.

*Kövecses Z.* Metaphor: A Practical Introduction. Oxford: Oxford University Press, 2010. 400 p.

#### **Сведения об авторах:**

**Валуйцева Ирина Ивановна** – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры теории языка, англистики и прикладной лингвистики ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения»

#### **Контактная информация:**

105082, Россия, г. Москва, пер. Переведеновский, д. 5

ORCID: 0000-0002-5935-7595

e-mail: irinaiv-v@yandex.ru

**Ефремова Елизавета Валериевна** – преподаватель, «Ассоциация ДПО «Русская Школа Управления»

**Контактная информация:**

129223, Россия, г. Москва, ВДНХ, проспект Мира, д. 119, стр. 619

ORCID: 0009-0008-7761-5309

*e-mail:* elizavetay@yandex.ru

**Для цитирования:**

Валуйцева И.И., Ефремова Е.В. Метафоры доменности в корпоративной культуре // Вопросы психолингвистики №2(64) 2025, С. 68–79, doi: 10.30982/2077-5911-2025-64-2-68-79

UDC 81'23

LBC 81

DOI 10.30982/2077-5911-2025-64-2-68-79

Research article

## DOMAIN METAPHORS IN CORPPORATE CULTURE

**Irina I. Valuytseva**

State University of Education,  
Moscow, Russia

**Elisaveta V. Efremova**

Russian School of Management  
Moscow, Russia

**Abstract**

The article considers the metaphor of domain as a key concept in the understanding of labor collectives in the Russian organizational discourse. The purpose of the study is to identify semantic fields and typological differences in organizational metaphors used by employees when describing their teams. The empirical basis was 336 questionnaires collected through an online survey of employees of government and commercial organizations. The principles of psycholinguistic analysis, the method of semantic interpretation and the sociolinguistic approach to discourse are used as the methodological basis of the research. As a result of the classification, four dominant types of metaphors are identified that characterize an organization from the point of view of employees: “family”, “ship”, “mechanism” and “living organism”. Statistical data processing shows the predominance of biological and family images in determining one’s work team. The analysis revealed the key semantic axes: formality – informality, leadership – collectivism, structurality – spontaneity. Special attention is paid to the correlation of metaphors with the concept of domain as a form of collective action, as well as the transformation of organizational thinking in a post-industrial society. The presented results can be used to optimize managerial discourse and corporate culture, as well as to develop communication strategies within the organization.

**Keywords:** metaphor, organizational discourse, domainness, corporate culture, psycholinguistics, managerial thinking

© Valuytseva I.I., Efremova E.V., 2025

**Bionotes:**

**Irina I. Valuytseva** – Doctor of Philology, Professor, Department of Theory of Language, English Studies and Applied Linguistics, State University of Education

**Contact information:**

5 Lane Perevedenovskiy, Moscow, Russia, 5105082

ORCID: 0000-0002-5935-7595

*e-mail:* irinaiv-v@yandex.ru

**Elisaveta V. Efremova** – Teacher, Association of Higher Professional Education “Russian School of Management”

**Contact information:**

119 Mira Avenue, building 619, Moscow, 129223, Russia

ORCID: 0009-0008-7761-5309

*e-mail:* elizavetay@yandex.ru

**For citation:**

Valuytseva I.I., Efremova E.V. Domain metaphors in corporate culture // Journal of Psycholinguistics. 2(64), 2025. P. 68–79. Available from: doi: 10.30982/2077-5911-2025-64-2-68-79 (In Russian)

## СИНТАКСИЧЕСКАЯ СЛОЖНОСТЬ ИНОЯЗЫЧНОГО ТЕКСТА КАК ФАКТОР ЕГО ПОНИМАНИЯ В СИТУАЦИИ УЧЕБНОГО БИЛИНГВИЗМА

Ивонина Анастасия Сергеевна

Сургутский государственный педагогический университет,  
Сургут, Россия

### *Аннотация*

В работе исследуется влияние синтаксической сложности на понимание иноязычного текста в условиях учебного билингвизма, в частности, рассматривается вопрос о том, способствует ли синтаксическое упрощение текстов более глубокому их пониманию учащимися старшего школьного возраста с разным уровнем читательской грамотности на родном языке. В исследовании приняли участие 70 учащихся старших классов, разделенные на две группы. Первая группа работала с синтаксически адаптированным текстом, вторая – с оригинальным неадаптированным текстом. Обе группы выполняли задания на понимание и перевод. Исследование показало, что синтаксическая адаптация не привела к улучшению понимания текста. Группа респондентов, читавшая оригинальный текст, продемонстрировала более высокие показатели когнитивного (58%) и распределительного (22%) понимания по сравнению с группой, читавшей адаптированный текст (33% и 17% соответственно). Статистический анализ выявил высокую корреляцию ( $r=0,895$ ) между пониманием текста на родном языке и пониманием иноязычного текста. Исследование демонстрирует, что синтаксическое упрощение иноязычных текстов не способствует более глубокому их пониманию. Уровень читательской грамотности на родном языке оказывается более значимым фактором при понимании иноязычного текста, чем его синтаксическая сложность.

**Ключевые слова:** синтаксическая сложность, учебный билингвизм, уровни понимания иноязычного текста, читательская грамотность

### **Введение**

Исследования в области лингвистики и психолингвистики демонстрируют разные точки зрения на влияние синтаксической структуры на понимание. Одна группа исследователей [Flesch 1949 Coleman 1917, Schwarm, Ostendorf 2005] утверждает, что упрощение синтаксических конструкций облегчает восприятие и понимание текста, особенно для носителей языка, тогда как другая группа [Нефедова 1999, Солнышкина, Макнамара 2005] считает, что чрезмерное упрощение может приводить к потере смысловых нюансов и глубины текста.

Цель настоящего исследования состоит в определении влияния синтаксической сложности текста на уровень его понимания в условиях учебного билингвизма. В частности, мы стремимся выяснить, способствует ли синтаксическое упрощение текста более глубокому его пониманию у учащихся старшего школьного возраста, и каким образом понимание иноязычного текста коррелирует с уровнем читательской грамотности на родном языке.

### **Теоретические основы исследования**

В первую очередь мы опираемся на теорию учебного билингвизма А.А. Залевской [Залевская 2005], определяющей его как особую ситуацию овладения иностранным языком в искусственно созданных условиях. Согласно А.А. Залевской, ключевым компонентом развития иноязычной компетенции в учебной ситуации является работа с текстом. Ф. Грожан, Дж. Кролл также указывают на особую роль переключения языковых режимов в процессе обработки текста [Grosjean 2020] и когнитивные преимущества, которые дает регулярная практика чтения на двух языках [Kroll 2019].

Экспериментальное исследование и разработка методики диагностики понимания иноязычного текста основаны на типологии уровней понимания текста Г.И. Богина [Богин 1986, 2004], выделяющего три уровня понимания: семантизирующий (понимание значений слов и их связей), когнитивный (понимание концепции текста) и распредмечивающий (способность видеть вариативность смыслов и формировать собственную позицию). Данная типология позволяет оценить глубину понимания текста как на родном, так и на иностранном языке.

Центральное место в нашем исследовании занимает проблема синтаксической сложности иноязычного текста. В ситуации учебного билингвизма синтаксическая сложность иноязычного текста – многоаспектное явление [Ившин 2002, Копров 2010]. Структурный аспект сложности текста представляет собой категорию удобочитаемости, которая зависит от длины предложений, количества пассивных конструкций, наличия зависимых клауз, обратного порядка слов, частотности предлогов и местоимений [Coleman 1971, Flesch 1949]. Прагматический аспект представляет функциональную усложненность текста через призму экспрессивных синтаксических оборотов (эмфаза, инверсия, экспрессивное отрицание) [Нефедова 1999]. На сопоставительном уровне синтаксическая сложность текста объясняется тем, что синтаксические структуры, имеющие прямые эквиваленты в обоих языках билингва (например, пассивные конструкции), обрабатываются быстрее и с меньшим количеством ошибок, чем уникальные для изучаемого языка конструкции [Hartsuiker, Pickering 2023].

Таким образом, синтаксическая сложность иноязычного текста в условиях учебного билингвизма – это совокупность факторов удобочитаемости, экспрессивного синтаксиса и синтаксической интерференции. Чем выше концентрация средств экспрессивного синтаксиса и интерферирующих синтагм на единицу текста, а также чем ниже уровень удобочитаемости, тем выше индекс синтаксической сложности иноязычного текста.

В методике диагностики уровня понимания, как и во многих психолингвистических экспериментах [Пешкова 2013, Богословская 2010, Громова 2019, Чернова 2013], используется перевод как экспликация понимания иноязычного текста. Помимо метода перевода был использован метод анкетирования, который включал использование вопросов, оценивающих как буквальное, так и критическое восприятие текста [Левушкина 2013, Teng, Wang 2019, Gernsbacher, Pripas-Kapit 2021]. Таким образом, вопросы, направленные на разные уровни понимания текста позволяют выяснить, насколько глубоко читатели смогли понять текст.

На основании этих теоретических положений нами была ранее разработана методика диагностики уровня понимания иноязычного текста в ситуации учебного билингвизма, учитывающая все три аспекта синтаксической сложности [Ивонина 2023], которая позволяет не только оценить общий уровень понимания текста, но и проследить влияние каждого аспекта синтаксической сложности на процесс понимания.

### Материалы и методология исследования

Имея разработанную и апробированную методику диагностики уровня понимания текста [цит. раб.], мы можем провести исследование уровня понимания текста в зависимости от разных факторов. В ходе апробации методики было обнаружено, что независимо от приблизительно одинакового уровня иноязычной компетенции, респонденты поняли текст с разной степенью глубины. Это обстоятельство определило наше предположение о том, что глубокое понимание иноязычного текста невозможно, если уровень понимания у обучающегося на родном языке ниже когнитивного или распремечивающего. Мы также предположили, что если упростить синтаксис иноязычного текста, снизить степень синтаксической сложности, то результат понимания иноязычного текста будет качественно выше. Таким образом, в ходе нашего экспериментального исследования нам предстоит проверить два предположения.

1. Уровень понимания иноязычного текста будет когнитивным или распремечивающим только если респондент демонстрирует когнитивный или распремечивающий уровень понимания на родном языке.

2. Уровень понимания иноязычного текста будет выше, если индекс синтаксической сложности иноязычного текста будет ниже.

Ранее нами был подготовлен неадаптированный оригинальный текст для оценки уровня понимания иноязычного текста в ситуации учебного билингвизма. Он отвечал предполагаемому по федеральному стандарту пороговому уровню владения иностранным языком (уровень В2 в соответствии с Общеввропейскими компетенциями владения иностранным языком); синтаксическая организация текста соответствовала возрастным особенностям старшего школьного возраста. Для проверки положений рабочей гипотезы исследования необходимо было подготовить текст №2 для диагностики понимания на родном языке и текст №3, представляющий собой синтаксически адаптированную версию первого оригинального иноязычного текста.

Для диагностики уровня понимания текста как на родном, так и на иностранном языке был выбран текст публицистического жанра с целью обеспечения их равнозначности и не допущения влияния жанровых различий текстов на результаты эксперимента. Исходя из учета возрастных особенностей, был выбран текст, близкий по тематике к старшему подростковому возрасту: авторская (Жанна Иоффе) колонка «Причина всех бед? Контроль отметок родителями» из публицистического интернет-издания [<https://mel.fm/blog/zhanna-ioffe>]. Текст примерно равнозначен по объему (138 слов) тексту на иностранном языке (120 слов). К тексту были составлены семь вопросов аналогично тем, которые использованы в диагностике понимания иноязычного текста.

### Синтаксическая адаптация иноязычного текста

Для того, чтобы выполнить синтаксическое упрощение текста, была определена усложненность синтаксической структуры оригинального текста по трем аспектам: структурный, прагматический и сопоставительный.

Анализ удобочитаемости текста был произведен с помощью онлайн сервиса [<https://originality.ai/readability-checker>]. Было установлено, что текст имеет одно слишком длинное предложение (выделено курсивом в Таблице №1), а также два предложения длиной выше среднего. Также одно предложение имеет низкую степень удобочитаемости за счет присутствия в нем двух наречий и трех предлогов.

Анализ функционального синтаксиса текста был произведен путем установления в тексте элементов эмоционально-экспрессивного синтаксиса по теории Н.В. Нефедовой [Нефедова 1999] и И.В. Арнольд [Арнольд 1983]. В тексте присутствуют такие элементы эмоционально-экспрессивного синтаксиса, как синтаксический параллелизм **as less... more as**, вводные конструкции **while, during these eight seconds**, инверсия **once iGen does find something**, литота **time is anything but infinite**, пассивная конструкция в сочетании с метафорой **the breadth of the Internet is dived deep**.

При синтаксической адаптации мы в первую очередь обращались к сопоставительному аспекту синтаксической конструкции иноязычного текста. Bulté [2021] на основе корпусного анализа 1200 текстов выявил, что экспрессивный синтаксис и синтаксическая интерференция являются ключевыми факторами, определяющими сложность обработки иноязычного текста у учащихся уровня B1-B2. Таким образом, фактор межъязыковой интерференции является более существенным, чем учет индексов удобочитаемости.

Суть синтаксической адаптации иноязычного текста заключалась в том, чтобы максимально сократить количество синтаксически сложных синтагм в тексте. Синтагмы, которые представляют вероятность возникновения межъязыковой интерференции? представлены в Табл. №1. Они и подверглись синтаксической адаптации.

Таблица №1

Сравнение двух текстов по фактору синтаксической интерференции

Оригинальный текст	Адаптированный текст
<p>IGeneration.</p> <p><b><u>It is said that</u></b> the younger <b><u>generation's attention</u></b> span <b><u>has dwindled to just eight</u></b> seconds. But think of it <b><u>as less of</u></b> attention thing and <b><u>more as a highly-evolved filter</u></b>.</p> <p>While an ocean of Internet information <b><u>is being put</u></b> at their fingertips, their time is <b><u>anything but infinite</u></b>. <i>This means that <b><u>more than any other</u></b> generation, the iGen generation has adapted to process and sort <b><u>through huge amounts of information to find what's important to them</u></b>.</i></p> <p>Once iGen <b><u>does find</u></b> something relevant and time-worthy, the breadth of the Internet is <b><u>dived deep</u></b>.</p> <p>During these eight seconds, the iGen generation will decide <b><u>whether or not</u></b> content <b><u>has anything to pay</u></b> their attention <b><u>for</u></b>.</p>	<p>IGeneration.</p> <p>People say that the span of attention of younger generation <b><u>has dwindled</u></b> to just eight seconds. But you can consider it <b><u>more as</u></b> a highly-evolved filter than as a lack of attention.</p> <p>The Internet puts an ocean of information at their fingertips, but their time is not infinite. This means that the iGens can better than other generations <b><u>process and sort</u></b> through huge amounts of information. So, they find what's important to them.</p> <p>iGens dive deep into the breadth of the Internet, when they find something relevant and time-worthy.</p> <p>Within these eight seconds, the iGen generation evaluates <b><u>if the content</u></b> has anything that deserves their attention.</p>

Учитывая фактор удобочитаемости, мы сократили количество используемых в тексте предлогов. Кроме того, одно предложение, которое при оценке удобочитаемости было выделено как слишком длинное, было разделено на два предложения.

Синтаксическая сложность двух вариантов текстов была оценена с помощью онлайн сервиса <https://originality.ai/readability-checker>. Расчет индекса удобочитаемости был произведен по формулам (Табл. №2):

*Таблица №2*

**Индексы удобочитаемости оригинального и адаптированного текстов**

<b>Оригинальный текст</b>	<b>Адаптированный текст</b>
Flesch-Kincaid Reading Ease : 54.7 Flesch-Kincaid Grade Level : 10.3 Gunning Fog Index : 13.6 SMOG Index : 12 Powers Sumner-Kearl : 6.4 FORCAST Grade level : 12.6 Coleman-Liau Index : 12	Flesch-Kincaid Reading Ease : 57.2 Flesch-Kincaid Grade Level : 9.1 Gunning Fog Index : 12.1 SMOG Index : 12 Powers Sumner-Kearl : 6.2 FORCAST Grade level : 13.1 Coleman-Liau Index : 12

После синтаксического упрощения индексы удобочитаемости незначительно изменились в положительную сторону. Однако если рассматривать сопоставительный аспект синтаксиса текста, то можно наблюдать существенные изменения в части коррекции интерферирующих факторов (Табл. №1).

Таким образом, индекс синтаксической сложности иноязычного текста в нашем исследовании будет отличаться от индекса формул вычисления читабельности текста. Формула вычисления синтаксической сложности иноязычного текста будет представлена как отношение количества случаев синтаксической интерференции на единицу текста к количеству слов в тексте. Вычисления производятся по формуле  $NSI / NW * 100$ , где (NSI) – количество случаев синтаксической интерференции, (NW) – количество слов в тексте. Индексы сложности на основе параметра синтаксической интерференции оригинального и адаптированного текста представлены в Табл. №3.

*Таблица №3*

**Индексы сложности текста на основе параметра синтаксической интерференции**

<b>Показатели сложности текста на основе параметра синтаксической интерференции</b>	
10.7	3.7

Упрощенный текст был оценен с помощью онлайн сервиса <http://www.roadtogrammar.com/textanalysis/>, где было установлено, что адаптированный текст, так же как и текст-оригинал, соответствует уровню B2. Таким образом, лексическая сложность текста не изменилась.

**Процедура экспериментального исследования**

Респонденты в количестве 70 человек были поделены на две группы по 35 человек.

Обе группы испытуемых выполняли одинаковое задание. Респондентам предлагались два текста для прочтения. Первый текст был предъявлен на английском языке. Задачей респондентов было перевести английский текст на русский язык

и ответить на вопросы к тексту. Далее предлагался для чтения текст на русском языке и требовалось ответить на семь вопросов к тексту. Обе группы читали два текста: текст на английском языке «IGeneration» и текст на русском языке «Контроль».

Разница между группами состояла в том, что первой группе респондентов была предъявлена синтаксически упрощенная (адаптированная) версия оригинального иноязычного текста. Вторая группа читала неадаптированный англоязычный текст. Оба иноязычных текста имели послетекстовый список сложной лексики с переводом с целью исключения из эксперимента факта лексической трудности текста.

Для проверки первого положения результаты чтения иноязычного текста в обеих группах были разделены по признаку наличия и отсутствия понимания текста (Рис.1). Если респондент набирал менее пяти баллов по результатам ответов на вопросы к тексту и менее 10 баллов по результатам перевода текста на русский язык, то результат интерпретировался нами как отсутствие понимания, то есть респондент текст не понял.

#### **Интерпретация результатов исследования**

Из 35 респондентов первой группы 30 подростков поняли текст, 5 подростков не справились с вопросами. Из 35 респондентов второй группы 31 человек понял текст, 4 человека не справились с заданием, демонстрировали отказ от ответа на большинство вопросов, не смогли выполнить перевод текста. Общий процент понимания иноязычного текста, суммируя обе группы респондентов, указан на Рис.1.

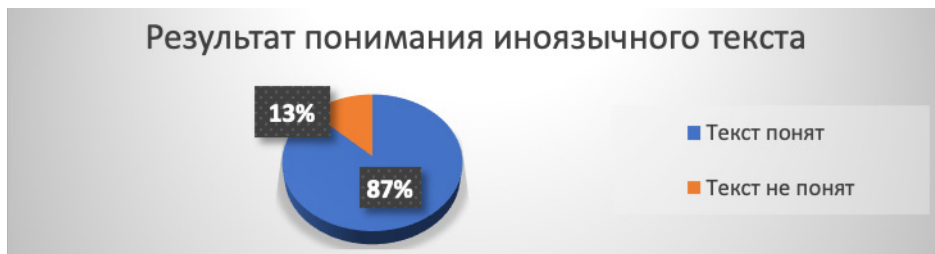


Рис.1. Процент понимания иноязычного текста

В ходе беседы с учителями, обучающими данных респондентов, а также в результате анализа оценок по английскому языку в электронном журнале было установлено, что восемь из девяти респондентов имеют уровень иноязычной компетенции значительно ниже уровня предъявляемого текста (A1). Таким образом, можно сделать вывод, что для того, чтобы читатель понял текст, уровень иноязычного текста должен соответствовать или быть приближен к уровню его иноязычной компетенции.

Для дальнейшего анализа данных с целью выявления корреляции между пониманием текста на родном языке и пониманием иноязычного текста, а также установления зависимости глубины понимания от синтаксической организации текста исключим из выборки респондентов, имеющих уровень иноязычной компетенции ниже уровня A2 и будем использовать ответы 61 респондента.

Напомним, что первая группа респондентов читала упрощенную версию иноязычного текста. Результаты отражены в Табл. №4, в которой представлены баллы за каждый вопрос к тексту, характеристика выполненного перевода, установлен уровень понимания иноязычного текста согласно выставленным баллам.

Таблица №4

Результаты диагностики уровня понимания иноязычного текста  
(группа 1 – синтаксически упрощенный текст)

ФИ	В1	В2	В3	В4	В5	В6	В7	Перевод	Кол-во баллов	Уровень понимания
Александра М.	2	1	1	1	1	2	2	адекватный	10	Когнитивный
Полина Т.	2	1	1	2	2	1	1	адекватный	10	Когнитивный
Азалия Х.	-	-	1	2	2	2	2	буквальный	9	Когнитивный
Ольга Г.	1	-	1	1	-	2	-	адекватный	5	Семантизирующий
Марьяна Р.	2	1	1	2	1	2	-	адекватный	9	Когнитивный
Алина Р.	2	1	1	2	1	2	-	адекватный	9	Когнитивный
Тимур Ч.	2	1	1	2	2	2	3	Вольный	13	Распредмечивающий
Милана П.	2	1	1	2	2	2	1	адекватный	11	Когнитивный
София К.	1	1	-	1	1	1	1	буквально-адекватный	6	Семантизирующий
Ирина Н.	1	-	1	1	-	-	2	адекватный	5	Семантизирующий
Никита С.	1	1	-	1	-	-	-	адекватный	3	Текст не понят
Дарья Н.	1	1	1	2	-	2	2	адекватный	9	Когнитивный
Дарья Е.	1	1	1	2	1		1	буквальный	7	Семантизирующий
Мария М.	1	1	1	1	1	2	1	адекватный	8	Семантизирующий
Артём С.	1	1	1	2	-	2	1	буквально-адекватный	8	Семантизирующий
Анар Б.	1	1	1	1	1	1	1	адекватный	7	Семантизирующий
Лиза К.	1	1	1	1	-	-	1	буквальный	5	Семантизирующий
Полина Ф.	3	1	1	2	3	3	2	адекватный	15	Распредмечивающий
Анастасия Н.	1	1	1	2	1	2	-	буквальный	8	Семантизирующий
Виктория С.	2	-	1	2	2	2	2	буквальный	11	Когнитивный
Максим К.	2	1	1	2	3	2	2	буквальный	13	Распредмечивающий
Татьяна Н.	1	1	1	1	1	1	1	адекватный	7	Семантизирующий
Дарья Б.	1	1	1	1	2	1	-	адекватный	7	Семантизирующий
Лера С.	1	1	1	1	1	2	1	адекватный	8	Семантизирующий
Данил Е.	2	1	1	2	2	2	2	адекватный	12	Когнитивный
Ангелина С.	1	1	1	1	-	1	1	буквальный	6	Семантизирующий
Катя О.	2	1	2	2	2	2	3	вольный	14	Распредмечивающий
Матвей К.	1	1	1	2	2	2	2	буквальный	11	Когнитивный
Гуля Д.	2	1	2	2	2	2	2	адекватный	13	Распредмечивающий
Таня К.	1	-	-	1	1	2	1	буквальный	6	Семантизирующий

Из 30 респондентов 1 респондент не понял текст совсем. Однако он вошел в данную выборку, поскольку уровень иноязычной компетенции респондента (А2-В1) приближен к уровню предъявляемого текста (В2). Следовательно, мы можем продолжить исследование причин непонимания и использовать результаты данного респондента для дальнейшего анализа. 14 подростков (46%) демонстрируют семантизирующий уровень понимания иноязычного текста. Среди данных респондентов отмечаются отказы от ответов на некоторые из вопросов, односложные ответы, без аргументации. Отсутствуют логические связи между смысловыми вехами текста. Так, например, отвечая на вопрос «*О чем данный текст?*» даются ответы типа «*внимание молодого поколения*», «*об интернет поколении*»; на вопрос «*Каково отношение автора к данной проблеме?*» – ответы типа «*Он это рассматривает как высокоразвитый фильтр внимания*». Выражая собственное мнение о проблеме, которую поднимает автор текста, предъявляются ответы «*Я согласен с автором*», «*Это проблема серьезно затрагивает младшее поколение*». Из 14 респондентов, у 7 отмечается адекватный стиль перевода, у двоих буквально-адекватный, у 5 буквальный перевод.

10 респондентов (33%) демонстрируют когнитивный уровень понимания иноязычного текста. Среди данных респондентов также эпизодически встречаются отказы от ответов. Возможно, это связано с неохотой участников эксперимента писать длинные тексты, либо обусловлено желанием раньше закончить работу. Тем не менее, мы можем сделать вывод о когнитивном уровне понимания текста, так как в тех ответах, которые были даны респондентами, усматривается желание объяснить свою точку зрения, провести параллели с собственным опытом. В ответах можно обнаружить несколько смысловых доминант текста и логические связи между ними: «*Автору нравятся способности нового поколения. Ведь в тексте он отмечает его положительные качества*», «*Слишком много информации и огромное количество времени уходит на изучение*», «*Текст говорит, о том, что поколению I намного легче сортировать приходящую информацию и определять, интересно ли это им будет*». Из 10 респондентов 7 демонстрируют адекватный стиль перевода, 3 учащихся перевели текст, в основном, буквально.

Для проверки второго положения о том, что уровень понимания иноязычного текста коррелирует с уровнем понимания текста на родном языке, мы составили таблицу (Табл. №5), где указаны баллы, выставленные респондентам за ответы на вопросы к русскоязычному тексту, общее количество набранных баллов, уровень понимания текста на основе итогового результата и количество набранных баллов по итогам понимания иноязычного текста.

Таблица №5

**Результаты диагностики уровня понимания текста на родном языке  
(группа 1)**

ФИ	В1	В2	В3	В4	В5	В6	В7	Кол-во баллов	Уровень понимания текста на родном языке	Уровень понимания иностранного текста
Александра М.	2	2	1	1	2	2	2	12	Когнитивный	Когнитивный
Полина Т.	2	1	1	-	1	1	1	7	Семантизирующий	Когнитивный
Азалия Х.	1	1	1	2	1	2	1	9	Когнитивный	Когнитивный
Ольга Г.	1	1	-	-	-	2	2	6	Семантизирующий	Семантизирующий

Марьяна Р.	1	1	1	1	-	2	3	9	Когнитивный	Когнитивный
Алина Р.	1	1	2	1	2	2	2	11	Когнитивный	Когнитивный
Тимур Ч.	2	1	2	1	3	2	2	13	Распредмечивающий	Распредмечивающий
Милана П.	2	1	1	1	2	2	2	11	Когнитивный	Когнитивный
София К.	1	1	1	2	2	1	1	9	Когнитивный	Семантизирующий
Ирина Н.	1	1	1	1	1	1	1	7	Семантизирующий	Семантизирующий
Никита С.	1	1	1	1	1	1	1	7	Семантизирующий	Текст не понят
Дарья Н.	2	1	2	1	-	2	-	8	Семантизирующий	Когнитивный
Дарья Е.	1	1	1	1	1	1	1	7	Семантизирующий	Семантизирующий
Мария М.	1	1	1	1	3	2	2	11	Когнитивный	Семантизирующий
Артём С.	1	1	1	1	1	2	1	8	Семантизирующий	Семантизирующий
Анар Б.	1	1	1	1	2	1	1	8	Семантизирующий	Семантизирующий
Лиза К.	1	1	1	-	-	1	2	6	Семантизирующий	Семантизирующий
Полина Ф.	2	1	1	2	2	3	3	14	Распредмечивающий	Распредмечивающий
Анастасия Н.	1	1	2	-	-	2	1	7	Семантизирующий	Семантизирующий
Виктория С.	2	1	2	2	2	-	2	11	Когнитивный	Когнитивный
Максим К.	3	1	1	1	2	2	2	12	Когнитивный	Распредмечивающий
Татьяна Н.	1	1	1	2	2	1	1	9	Когнитивный	Семантизирующий
Дарья Б.	1	1	1	1	1	-	1	6	Семантизирующий	Семантизирующий
Лера С.	1	1	1	1	2	-	-	6	Семантизирующий	Семантизирующий
Данил Е.	2	1	1	1	2	3	3	13	Распредмечивающий	Когнитивный
Ангелина С.	1	1	1	1	2	1	1	8	Семантизирующий	Семантизирующий
Катя О.	2	1	1	2	2	3	3	14	Распредмечивающий	Распредмечивающий
Матвей К.	2	1	1	1	2	2	2	11	Когнитивный	Когнитивный
Гуля Д.	2	1	1	2	3	2	3	14	Распредмечивающий	Распредмечивающий
Таня К.	1	1	1	-	-	1	2	6	Семантизирующий	Семантизирующий

Корреляция между двумя факторами была установлена с помощью метода корреляционного анализа и составления уравнения парной регрессии. Связи между уровнем понимания иноязычного текста и уровнем понимания текста на родном языке установлены по шкале Чеддока.

С помощью уравнения регрессии был вычислен показатель тесноты связи между уровнем понимания текста на родном языке и уровнем понимания текста на иностранном языке. Таким показателем является выборочный линейный коэффициент корреляции, который рассчитывается по формуле:

$$r_{xy} = \frac{\overline{x \cdot y} - \bar{x} \cdot \bar{y}}{S(x) \cdot S(y)} = \frac{90 - 8.848 \cdot 9.333}{3.076 \cdot 2.693} = 0.895$$

Линейный коэффициент корреляции принимает значения от  $-1$  до  $+1$ . Данное значение указывает на наличие прямой корреляции между пониманием текста на родном языке и пониманием иноязычного текста.

Связи между признаками могут быть слабыми и сильными (тесными). Их критерии оцениваются по шкале Чеддока. Значение  $0.895$  находится в диапазоне  $0.7 < r_{xy} < 0.9$  по шкале Чеддока, что соответствует высокой степени связи между сравниваемыми параметрами. Соответственно, делаем вывод о том, что связь между уровнем понимания текста на родном языке и уровнем понимания иноязычного текста высокая и прямая. Таким образом, мы заключаем, что общий уровень читательской грамотности респондентов в большинстве случаев определяет их способность глубоко осмыслить содержание текста на иностранном языке независимо от уровня иноязычной компетенции.

Следующее положение, которое предстояло проверить, заключалось в том, что синтаксически адаптированный текст будет легче для понимания, и глубина понимания такого текста будет выше, чем понимание синтаксически усложненного текста.

Вторая группа респондентов читала оригинальный неадаптированный текст на иностранном языке. В Табл. №6 показаны ответы на семь вопросов к тексту в виде баллов, подсчитан общий балл за все ответы для каждого респондента, на основе итоговых баллов определен уровень понимания иноязычного текста, а также дана характеристика стилю перевода текста на русский язык.

**Таблица №6**

**Результаты диагностики уровня понимания иноязычного текста  
(группа 2 – синтаксически оригинальный текст)**

ФИ	В1	В2	В3	В4	В5	В6	В7	Перевод	Кол-во баллов	Уровень понимания
Максим Г.	1	-	1	2	2	2	1	адекватный	9	Когнитивный
Анастасия Е.	2	1	2	2	-	3	-	адекватный	10	Когнитивный
Софья М.	1	1	1	2	2	2	3	вольный	12	Когнитивный
Маликаю Х.	2	1	1	1	2	2	2	вольный	11	Когнитивный
Ксения Р.	2	1	1	2	2	2	2	адекватный	12	Когнитивный
Татьяна Х.	2	1	2	2	1	1	2	буквальный	11	Когнитивный
Богдан Ш.	1	1	1	1	-	1	1	буквальный	6	Семантизирующий
Владимир К.	2	1	2	-	3	1	1	буквально-вольный	10	Когнитивный
Владислав Ч.	2	1	2	1	2	2	1	адекватно-вольный	11	Когнитивный
Ника Х.	3	1	2	2	3	2	3	вольный	16	Распредмечивающий
Елизавета Ш.	2	1	2	2	1	2	2	адекватный	12	Когнитивный
Дарья М.	2	1	2	2	1	2	2	адекватный	12	Когнитивный
Камилла К.	1	1	1	2	1	1	1	буквально-адекватный	8	Когнитивный
Варвара Н.	2	1	2	2	-	-	3	адекватный	13	Распредмечивающий
Теймур М.	2	1	2	2	3	2	3	адекватный	15	Распредмечивающий
Мария П.	1	1	1	2	1	2	2	буквальный	10	Когнитивный

Ева Б.	1	1	1	1	1	1	1	буквальный	7	Семантизирующий
Мария Л.	1	1	1	1	1	1	1	адекватный	7	Семантизирующий
Александр Б.	1	1	1	2	1	1	1	адекватный	8	Семантизирующий
София М.	2	1	1	2	1	2	1	вольный	9	Когнитивный
Анна А.	2	1	1	1	2	2	-	адекватный	9	Когнитивный
Ирина П.	1	1	1	1	2	-	-	буквальный	6	Семантизирующий
Ярослав Б.	2	1	1	1	2	1	2	буквально-адекватный	9	Когнитивный
Василиса В.	2	1	1	2	1	2	1	адекватный	9	Когнитивный
Анастасия К.	2	1	1	2	2	3	3	адекватный	14	Распредмечивающий
Юлия П.	3	1	1	2	3	2	2	вольный	14	Распредмечивающий
Ливия В.	1	1	1	1	-	-	1	буквальный	5	Семантизирующий
Луиза М.	1	1	1	2	1	2	2	вольный	10	Когнитивный
Мария Н.	1	1	1	2	1	2	2	буквальный	10	Когнитивный
Лиза К.	2	1	1	2	2	2	3	вольный	13	Распредмечивающий
Эмилия И.	2	1	2	2	3	2	2	буквальный	14	Распредмечивающий

В результате эксперимента было установлено, что 18 респондентов (58%) поняли текст на когнитивном уровне, что на 26% выше, чем в случае чтения синтаксически адаптированного текста. Распредмечивающий уровень понимания иноязычного текста продемонстрировали 7 респондентов (22%). Наименьший процент понимания обнаружен на семантизирующем уровне – 6 респондентов (19%).

Таким образом, **предположение о том, что синтаксически адаптированный текст будет понят лучше, предварительно опровергнуто.**

Для того, чтобы найти подтверждение нашим предварительным выводам, мы использовали алгоритм выбора статистического критерия, предложенного Н.В. Гераскевич [Гераскевич 2013]. Следуя алгоритму, мы определили для вычисления критерий Манна-Уитни – статистический метод, используемый для оценки различий между двумя несвязанными выборками по какому-либо критерию. В нашем случае первый ряд выборки будут составлять баллы, набранные респондентами при понимании оригинального синтаксически усложненного неадаптированного текста. Значения в первом ряду, по нашей предварительной оценке, выше, чем в ряду с баллами респондентов, читавших синтаксически адаптированный текст.

Гипотезы U-критерия Манна-Уитни:  $H_0$ : Уровень понимания иноязычного оригинального текста в группе 2 не отличается от уровня понимания адаптированного иноязычного текста в группе 1;  $H_1$ : Уровень понимания иноязычного оригинального текста в группе 2 ниже уровня понимания адаптированного иноязычного текста в группе 1. Далее представлена таблица (Табл. №7) результатов статистического теста Манна-Уитни, где «Ранг 1» – это ранг, присвоенный значениям первой группы после объединения и упорядочивания всех данных по результатам понимания оригинального текста; «Ранг 2» – ранг, присвоенный значениям второй группы после объединения данных по результатам чтения адаптированного текста.

Таблица №7

## Результаты статистического теста Манна-Уитни

№	Результаты понимания оригинального текста	Ранг 1	Результаты понимания адаптированного текста	Ранг 2
Суммы:		1014.5		815.5

Суммы (1014.5 и 815.5) представляют собой суммы рангов для каждой группы соответственно. Результат  $U_{\text{эмп}} = 350.5$  – это эмпирическое значение U-критерия Манна-Уитни, рассчитанное по формуле:

$$U = n_1 \times n_2 + (n_1 \times (n_1 + 1)) / 2 - R_1,$$

где  $n_1$  и  $n_2$  – размеры первой и второй выборок;  $R_1$  – сумма рангов первой выборки. Для удобства вычислений размеры первой и второй выборок приведены к единому значению – 30 респондентов. Этим данным достаточно, чтобы воспользоваться формулой расчета эмпирического значения критерия:

$$U_{\text{эмп}} = 30 \cdot 30 + 30 \cdot \frac{30 + 1}{2} - 1014.5 = 350.5$$

Гипотеза  $H_0$  о незначительности различий между выборками принимается, если  $U_{\text{кр}} < U_{\text{эмп}}$ . В противном случае  $H_0$  отвергается и различие определяется как существенное, где  $U_{\text{кр}}$  – критическая точка, которую находят по таблице Манна-Уитни. Найдем критическую точку  $U_{\text{кр}}$ . Вычисляем статистику теста z:

$$z = \frac{u - \frac{1}{2} \cdot n_1 \cdot n_2}{\sqrt{\frac{1}{12} \cdot n_1 \cdot n_2 \cdot (n_1 \cdot n_2 + 1)}}$$

$$z = \frac{350.5 - 30 \cdot \frac{30}{2}}{\sqrt{30 \cdot 30 \cdot \frac{30 \cdot 30 + 1}{12}}} = -1.4711$$

$$k = \Phi(-1.4711) = 0.06944$$

Для двусторонней области получим:  $p = 2 * p = 0.13888$

Эти вычисления позволяют нам определить точную вероятность ошибки первого рода (p-значение) для полученного эмпирического значения  $U = 350.5$ . В нашем случае  $p = 0.13888$ , что больше стандартного порога  $\alpha = 0.05$ . Поскольку  $p = 0.13888 > 0.05$ , **мы не можем отвергнуть нулевую гипотезу на уровне значимости  $\alpha = 0.05$** . Для наглядности приведем сокращенный фрагмент таблицы критических значений (Табл. №8), включающий только пороговые значения  $U_{\text{кр}}$  для наиболее распространенных уровней значимости —  $p \leq 0.05$  и  $p \leq 0.01$  — при заданных размерах выборок (в нашем случае  $n_1 = 30$ ,  $n_2 = 30$ ).

Таблица №8

## Критические значения U-критерия Манна-Уитни

$U_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.01$	$p \leq 0.05$
289	336

Так как  $U_{кр} < U_{эмп}$ , **принимается нулевая гипотеза с вероятностью 95%; различия в уровнях выборки можно считать несущественными.** Гипотеза  $H_1$  о том, что уровень понимания иноязычного оригинального текста ниже уровня понимания адаптированного иноязычного текста, отвергается. Статистические данные говорят о том, что различие в оценках двух групп респондентов не настолько велико, чтобы утверждать значимость различий между ними. По сумме рангов мы можем видеть незначительное преимущество уровня понимания синтаксически усложненного текста над пониманием синтаксически адаптированного текста.

В сравнительной диаграмме можем наблюдать, что при чтении синтаксически адаптированного текста преобладает семантизирующее понимание, а при чтении синтаксически усложненного текста – когнитивное понимание. Также отмечаем, что процент распределительного понимания оригинального текста оказался незначительно выше, чем в случае с чтением его адаптированной версии (Рис.2).

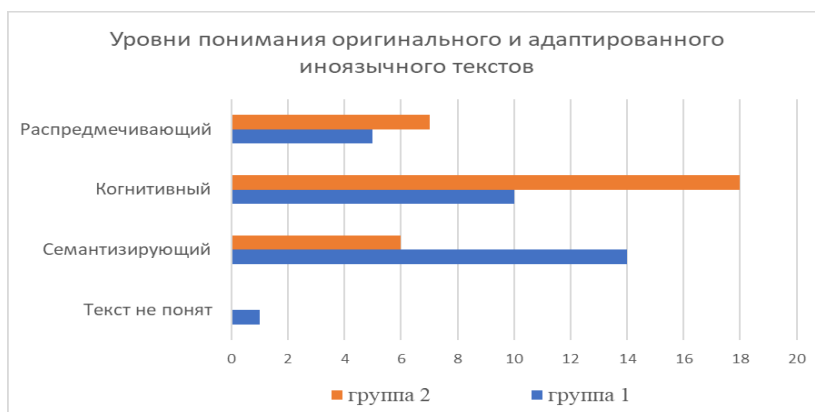


Рис. 2. Сравнительная диаграмма уровней понимания оригинального и адаптированного текстов

### Обсуждение результатов

Таким образом, наличие зависимости уровня понимания иноязычного текста от уровня понимания текста на родном языке сохраняется для группы респондентов, которые читали оригинальный текст, хотя степень детерминации уменьшается по сравнению с группой респондентов, которые читали синтаксически адаптированный текст. Уровень понимания текста на родном языке оказался несколько выше у второй группы респондентов.

Полученные данные могли стать результатом прочтения и понимания иноязычного текста, которое предвзяло этап прочтения текста на родном языке. Можно предположить, что синтаксическая усложненность оригинального текста способствовала побуждению к рефлексии и смыслообразованию. Мыслительная работа по «распредмечиванию» образов, заложенных в иноязычном тексте через эмоционально-экспрессивный синтаксис, сложные мыслительные операции по подбору русскоязычных эквивалентов для конструкций, которые отличаются от норм родного языка, «расшифровка» труднодоступных значений, стоящих за непривычной синтаксической организацией иностранного текста, – все это активизировало рефлексивную деятельность когнитивной системы и повлияло на уровень понимания текста «Контроль».

Мы проанализировали ответы респондентов, полученные в ходе короткого анкетирования, которое предвляло чтение текстов, чтобы яснее представить портрет «распредмечивающего» читателя.

Большинство «распредмечивающих читателей» проявляют творческие способности и вне учебной деятельности. По ответам респондентов, мы наблюдаем, что глубоко мыслящие читатели читают больше, чем читатели «поверхностные»: в среднем 4-8 часов против 0-6 часов. Всех «распредмечивающих» читателей объединяет высокий уровень читательской грамотности, наличие глубокого уровня понимания на родном языке. Среди любимых книг из детства такие читатели называют «Аленький цветочек» (и даже указывают имя автора), «Приключения Гулливера в стране лилипутов», «Маленький принц». Как показывают анкетные данные респондентов, уровень понимания иноязычного текста у таких читателей высокий, независимо от количества часов, посвященных изучению английского языка.

«Семантизирующие читатели» чаще других отвечают, что не помнят любимой книги из детства, или что им в детстве не читали. Количество часов, отводимых на изучение английского языка, так же варьируется в диапазоне от 3 до 9, что говорит об отсутствии прямой зависимости уровня понимания иноязычного текста от данного показателя.

Таким образом, анализ подтверждает выводы о том, что общий уровень читательской грамотности учащегося имеет более весомое значение при понимании иноязычного текста, чем фактор синтаксической сложности текста. Наши выводы о взаимосвязи между пониманием текста на родном и иностранном языках находят подтверждение в кросс-лингвистических исследованиях [Koda 2022]. Современные подходы к оценке понимания при чтении на иностранном языке [Alderson 2020] также подчеркивают важность учета общей читательской компетенции.

### **Выводы**

Анализ факторов, влияющих на понимание иноязычного текста в условиях учебного билингвизма, психоллингвистический эксперимент по выявлению влияния синтаксической сложности текста на уровень его понимания, а также сопоставительный анализ уровня понимания иноязычного текста и текста на родном языке позволяют сделать ряд общих выводов.

Синтаксическая сложность иноязычного текста может препятствовать пониманию текста в случае, если уровень развития иноязычной компетенции ниже, чем уровень предъявляемого текста. Синтаксическое упрощение текста может облегчить понимание на семантизирующем уровне. Синтаксическое упрощение текста происходит через адаптацию синтагм, содержащих текстовые денотаты, под синтаксические нормы родного языка, а также через упрощение элементов экспрессивного синтаксиса и упрощение структуры текста по индексам удобочитаемости.

Конечный результат понимания – индивидуальная интерпретация текста как смыслового и содержательного единства – возможен при наличии способности слияния отдельных смыслов в единый смысл текста, что представляет собой читательскую грамотность учащегося. Поэтому уровень понимания текста на родном языке является определяющим при понимании иноязычного текста. Синтаксическая адаптация иноязычного текста не может повлиять на общий уровень читательской грамотности учащегося, поэтому не способствует более глубокому пониманию текста.

При чтении адаптированного текста семантизирующее понимание продемонстрировали 14 учащихся из 30, когнитивный уровень понимания – 10 учащихся, распределенный – 5 учащихся. При чтении синтаксически сложного текста-оригинала 18 учащихся показали когнитивный уровень понимания, 7 учащихся – распределенный.

Таким образом, есть преимущество в том, чтобы использовать в учебной ситуации неадаптированный, оригинальный иноязычный текст. Синтаксически сложный текст развертывает читательский потенциал учащегося. Чем больше требуется усилий, тем больше активируется мозг. Синтаксически упрощенный текст не только не помогает глубже понять иноязычный текст, но даже наоборот, препятствует глубокому пониманию, поскольку в ходе адаптации текста утрачиваются элементы экспрессивного синтаксиса, которые «опредмечивают» авторские смыслы, а также снижается творческая мозговая активность, что препятствует использованию читателем продуктивных коммуникативных стратегий понимания текста.

© **Ивоина А.С., 2025**

### Литература

- Арнольд И.В.* Стилистика английского языка. М.: Высшая школа, 1983. 320с.
- Богин Г.И.* Типология понимания текста: учебное пособие. Калинин: Калининский гос. ун-т, 1986. 112 с.
- Гераскевич Н.В.* Основы экспериментального исследования в методике обучения иностранным языкам: учеб.-метод. пособие. Сургут: РИО СурГПУ, 2013. 98 с.
- Залевская А.А.* Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. М.: Гнозис, 2005. 464 с.
- Ивоина А.С.* Диагностика уровня понимания иноязычного текста в условиях учебного билингвизма // Вопросы психолингвистики. 2023. № 4(58). С. 46–62.
- Ившин В.Д.* Синтаксис речи современного английского языка. Ростов н/Д: Феникс, 2002. 320 с.
- Копров В.Ю.* Функциональный синтаксис русского языка в сопоставлении с английским и венгерским. Воронеж: Издатель, 2010. 256 с.
- Мурдускина О.В.* Синтаксическая интерференция при переводе и способы ее преодоления у студентов-будущих переводчиков // Альманах современной науки и образования. 2015. № 11(101). С. 74–77.
- Нефедова Н.В.* Синтаксическая усложненность как средство пробуждения рефлексии: дисс. ... канд. филол. наук. Тверь, 1999. 189 с.
- Солнышкина М.И., Макнамара Д., Замалетдинов Р.Р.* Обработка естественного языка и изучение сложности дискурса // Russian Journal of Linguistics. 2022. Т. 26. № 2. С. 317–341.
- Bulté B.* Measuring syntactic complexity in L2 writing: Recent advances and current challenges. Journal of Second Language Writing, 2021, 52, 100782.
- Coleman E.B.* Developing a technology of written instructions: Some determiners of the complexity of prose // Verbal Learning Research and the Technology of Written Instruction. New York: Teachers College Press, 1971. P. 155–215.
- Flesch R.* The Art of Readable Writing. New York: Harper & Row, 1949. 243 pp.
- Gernsbacher M.A., Pripas-Kapit S.* Comprehension of complex texts: Cognitive and linguistic perspectives. Cognitive Science, 2021, 45(3), e12916.

*Grosjean F.* The bilingual's language modes and reading processes. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2020, 23(1), 48–60.

*Hartsuiker R.J., Pickering M.J.* Cross-linguistic syntactic priming and interference in bilinguals. *Bilingualism: Language and Cognition*, 2023, 26(2), 257–271.

*Kroll J.F.* The consequences of bilingualism for the mind and the brain. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 2019, 45(1), 1–20.

*McNamara D.S.* *Reading Comprehension Strategies: Theories, Interventions, and Technologies*. New York: Routledge, 2021. 378 pp.

*Schwarm S.E., Ostendorf M.* Reading level assessment using support vector machines and statistical language models // *Proceedings of the 43rd Annual Meeting on Association for Computational Linguistics*. New York: Association for Computational Linguistics, 2005. P. 523–530.

*Teng L., Wang X.* Effects of text comprehension on the development of critical thinking in academic contexts. *Journal of Educational Psychology*, 2019, 111(4), 671–685.

**Сведения об авторе:**

**Ивонина Анастасия Сергеевна** – старший преподаватель кафедры лингвистического образования и межкультурной коммуникации, Сургутский государственный педагогический университет

**Контактная информация:**

628417, Российская Федерация, Ханты-Мансийский автономный округ – Югра, город Сургут, ул. 50 лет ВЛКСМ, дом 10/2

ORCID: 0009-0005-5420-6375

*e-mail*: london-london@mail.ru

**Для цитирования:**

Ивонина А.С. Синтаксическая сложность иноязычного текста как фактор его понимания в ситуации учебного билингвизма // *Вопросы психолингвистики* №2(64), 2025, С. 80–96, doi: 10.30982/2077-5911-2025-64-2-80-96

**UDC 81**

**LBC 81.1**

**DOI 10.30982/2077-5911-2025-64-2-80-96**

**Research article**

**SYNTACTIC COMPLEXITY OF A FOREIGN TEXT AS A FACTOR  
OF ITS COMPREHENSION IN THE SITUATION  
OF EDUCATIONAL BILINGUALISM**

**Anastasiya S. Ivonina**

Surgut State Pedagogical University

Surgut, Russia

**Abstract**

The study investigates the influence of syntactic complexity on foreign text comprehension in the context of educational bilingualism, examining whether syntactic simplification of

texts contributes to deeper understanding among high school students with varying levels of native language literacy. The research involved 70 high school students divided into two groups. The first group worked with a syntactically adapted text, while the second group read the original unadapted text. Both groups completed comprehension tasks and translations. The study revealed that syntactic adaptation did not lead to improved text comprehension. The group having read the original text demonstrated higher levels of cognitive (58%) and subject-deploying (22%) understanding compared to the group that had read the adapted text (33% and 17% respectively). The statistical analysis showed a strong correlation ( $r=0.895$ ) between native language reading comprehension and foreign text understanding. The research demonstrates that syntactic simplification of foreign texts does not facilitate deeper understanding. The level of native language reading literacy proves to be a more significant factor in foreign text comprehension than text syntactic complexity.

**Keywords:** syntactic complexity, educational bilingualism, foreign text comprehension levels, reading literacy

© Ivonina A.S., 2025

**Bionotes:**

**Anastasia S. Ivonina** – Senior Lecturer of the Department of Linguistic Education and Intercultural Communication, Surgut State Pedagogical University

**Contact information:**

628417, Russian Federation, Khanty-Mansiysk Autonomous Okrug – Yugra, Surgut, 50 Let Komsomol str., 10/2

ORCID: 0009-0005-5420-6375

*e-mail:* london-london@mail.ru

**For citation:**

Ivonina A.S. Syntactic complexity of a foreign text as a factor of its comprehension in the situation of educational bilingualism // *Journal of Psycholinguistics*. 2(64), 2025. P. 80–96. Available from: doi: 10.30982/2077-5911-2025-64-2- 80-96 (In Russian)

ЭТНОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ  
ЛЕКСИКО-СЕМАНТИЧЕСКОЙ ГРУППЫ  
ЭНДОЭТНОНИМА «FRANÇAIS»

Лупина Анна Евгеньевна

«Военный университет имени князя Александра Невского»  
Министерства обороны Российской Федерации,  
Москва, Россия

*Аннотация*

Статья посвящена анализу этнолингвистического аспекта лексико-семантической группы (ЛСГ) эндоэтнонима «Français» в современном французском языке. Работа жидется на антропоцентрическом подходе современной науки, который предполагает изучение языковых явлений в тесной связи с человеком, с его личностью и деятельностью в целом. Анализ включает классификацию компонентов ЛСГ «Français» с помощью пропозиционально-фреймового моделирования. Работа направлена на выявление и систематизацию культурных знаний и представлений, отражающих особенности восприятия и самоидентификации французского народа.

В работе используется пропозиционально-фреймовый анализ словарных дефиниций лексем – компонентов анализируемого ЛСГ, а также описательный, компонентный, когнитивно-этимологический и контекстуальный методы. Исследование выполнено в рамках ономаσιологического и этнолингвистического подходов, учитывающих культурные и исторические факторы формирования семантики анализируемых слов.

В результате автор делает вывод о том, что именно этнолингвистический аспект ЛСГ эндоэтнонима «Français» позволяет уточнить социокультурную преемственность и распространение традиций Франции и, как следствие, наличие сообществ людей, воплощающих так или иначе соответствующие идеалы.

**Ключевые слова:** этнос, французский язык, француз, лексико-семантическая группа, эндоэтноним, пропозиционально-фреймовое моделирование

**Введение**

Лингвокультурологическая интерпретация названия этноса имеет большое значение в постижении особенностей мировоззрения той или иной общности. В настоящее время изучается образ жизни народа посредством анализа этнонима как в составе устойчивых словосочетаний, так и автономно сквозь призму его территориальной распространенности [Тейкин 2019], национально-культурной специфики [Федосова 2015], лингвокультурологического потенциала [Буряковская 2018], стереотипизации [Чекина 2022] на примере различных языков. Ретроспективный взгляд на историю этноса выявляет проблематику субэтносов, описанию которой также посвящены современные исследования [Муртазов 2022].

Во всех работах обязательно уделяется внимание связи наименования этноса и его истории существования. В этой связи становится значимым дифференциация

эндоэтнонима – самоназвания этноса – и экзоэтнонима – названия «какого-либо этноса, которое ему дают другие народы» [Словари на Академикe <http>].

В данной статье проводится анализ эндоэтнонима «Français», который возник внутри данного этнического сообщества, а следовательно, отражает его самоидентификацию, имеющую значение для осознания себя в данном мире, собственной значимости и ценности. Исследование истории данной лексемы представлено в структуре одноименной лексико-семантической группы, так как «слово никогда не бывает изолированным в сознании, слово всегда входит в состав определенной группы, которая и придает ему его конкретное значение» [Головина 2020: 16].

Лексико-семантическая группа содержит, как минимум, одну общую сему, которая «составляет ... основу группы и в каждом отдельном слове уточняется с помощью дифференциальных сем» [Кольцова 2010: 67]. Применение соответствующего инструментария в когнитивных исследованиях позволяют детально проанализировать как эксплицитную, так и имплицитную информацию [Лобанов 2023], и даже немыслимую [Знаков 2021]. В данной работе для наглядности применяется пропозиционально-фреймовое моделирование дефиниций лексических знаков, которые входят в лексико-семантическую группу эндоэтнонима «Français».

### **Français: этнолингвистические основы идентификации**

В настоящее время, француз – это прежде всего политико-юридический термин, который подразумевает под собой гражданина Франции в соответствии с Гражданским кодексом этой страны, который «предоставляет равную возможность пользоваться гражданскими правами каждому француз, независимо от его положения в обществе, расы, вероисповедания и т.п.» [Гражданский кодекс Франции 2012: 8]. «Il n'y a pas de race française, mais il y a une nation française» [Словари на Академикe <http>] / Нет французской расы, но есть французская нация (здесь и далее перевод выполнен автором Лупиной А.Е.).

В условиях глобализации и миграции этнокультурные представления во французском обществе быстро меняются. Особенно важно изучать, как французы через лексику относятся к себе и другим, учитывая современные социокультурные изменения. Поэтому актуальна классификация лексем, обозначающих представителей французского народа, например, на основе значения слова «Français» в одноименном языке.

Определение слова «Français» в современных словарях не является однозначным с точки зрения семантики. Следовательно, проанализировав всевозможные значения этого слова, можно выделить их особенности. В данных целях был выбран когнитивно-этимологический анализ, основанный на компонентном: «Языковые значения не только успешно аккумулируют в себе разного рода универсальные смыслы логического характера, но и оказываются способными выражать культурные феномены... ценностно-смысловые и коннотативно-оценочные образования» [Алефиренко 2006: 3].

Каждая лексическая единица обладает значением, в котором можно выделить: 1. Интенционал (архисема + дифференциальные семы), 2. импликационал (коннотативные признаки) [Никитин 1988]. Данный анализ расширен в настоящее время методами когнитивной лингвистики для изучения мнемонических ассоциаций [Балли 2001; Рахилина 2008]. Например, фреймовое моделирование представляет значение как структуру пропозиций (универсальных слотов), отражающих компоненты

означаемого [Лупина 2014]. Это соответствует концепции лексического значения как «микрофрейма» – организованного блока знаний об объекте [Беляевская 1992: 5].

Определение слова «Français»/француз в современных словарях можно представить посредством пропозиционально-фреймового анализа, дополненного этимологическим:

**1. Субъект (personne/человек (мужчина или женщина)) + гражданство (de nationalité française/французское гражданство) + язык (французский) + территория (Франция (континентальная или заморские владения)) + культура (традиции, идеалы Франции)**

**personne de nationalité française** [Словари на Академикe [http](http://)] / человек, имеющий французское гражданство (которое подразумевает юридически зафиксированное уважение ко всему французскому (языку, территории, традициям, идеалам) [Словари на Академикe [http](http://)].

**2. Субъект (personne/человек (мужчина или женщина)) + гражданство (d'origine française/французское, по коренному происхождению) + язык (французский (родной)) + территория (место рождения (Франция (родина))) + культура (традиции, идеалы Франции (заложены в роду предками и переняты по наследству))**

**personne d'origine française** [Dictionnaire de français sensagent [http](http://)] / человек французского происхождения, коренной француз (то есть родился во Франции и имеет коренных предков этой территории в своем роду, поколении [Словари на Академикe [http](http://)]).

**3. Субъект (Celui, celle qui/человек (мужчина или женщина)) + гражданство (devenu(e) citoyen(enne) par la naturalisation, qui en est originaire/французское гражданство посредством процесса натурализации или по коренному происхождению) + язык (французский (родной или как иностранный)) + территория (место жительства (qui y habite/житель Франции) и место рождения (qui en est originaire, qui est né(e) en France métropolitaine ou d'outre-mer/Франция ((родина) континентальная или заморские владения))) + культура (традиции, идеалы Франции (заложены в роду предками или юридическими обязательствами посредством процесса натурализации)).**

(Celui, celle) qui est né(e) en France métropolitaine ou d'outre-mer, qui en est originaire, qui y habite, qui en est devenu(e) citoyen(enne) par la naturalisation [CNRTL [http](http://)] / человек, который родился на территории материковой части Франции или в ее заморских владениях и проживает там (имеет коренных предков) или стал гражданином этой страны в результате процесса натурализации.

**4. Субъект (habitant/житель, человек(мужчина или женщина), представитель населения определенной страны (Франции)) + гражданство (французское и/или иностранное) + язык (французский и/или иностранный) + территория (место проживания (Франция (континентальная или заморские владения)) и место рождения (Франция (континентальная или заморские владения) или другое государство) + культура (поддерживает традиции, идеалы Франции или нет)**

**habitant de la France** [Dictionnaire de français sensagent [http](http://)] / житель Франции [Словари на Академикe [http](http://)]

**5. Субъект (Celui, celle qui/человек (мужчина или женщина)) + гражданство (de nationalité française ou étrangère/французское или иностранное) + язык (французский и/или иностранный) + территория (место рождения и/или место**

жительства: Франция или другое государство) + культура (традиции, идеалы Франции (поддерживает полностью или частично))

(Celui, celle) qui, de nationalité française ou étrangère, est attaché(e) à la France, aux Français, qui en a certaines caractéristiques [CNRTL [http](http://www.cnrtl.fr/lexique-fr/attach%C3%A9)] / человек, который, имея французское или иностранное гражданство, связан с Францией, с французами и обладает некоторыми, присущими им качествами.

Исходя из когнитивно-этимологического анализа значения слова «Français», можно сделать вывод о том, что вариативности уже на этапе дефиниции подвергается каждая ее фреймовая составляющая: **субъект, гражданство, язык, территория (место жительства, место рождения), культура**. Архисемой, интегральным признаком, можно считать «personne»/человек (мужчина или женщина). Содержание остальных слотов требуют систематизации, так как некоторые из них явно противоречивы и предполагают несколько путей классификации.

Первая пропозиция, предполагающая вариативность – это **гражданство/nationalité**. Многообразие интерпретаций уже заложено в определении понятия данного слова во французском языке, которое отражено в Гражданском кодексе: «Il comprend la nationalité d'origine et la nationalité acquise» [Словари на Академикe [http](http://www.legifrance.gouv.fr/)] / Оно включает в себя первоначальное и приобретенное гражданство.

Таким образом, различают «nationalité acquise»/приобретенное гражданство (кроме приобретения по рождению, то есть обусловленное прежде всего юридическим фактором: браком, натурализацией [Словари на Академикe [http](http://www.legifrance.gouv.fr/)]) и «nationalité d'origine»/гражданство, приобретенное по рождению (обусловленное генетико-наследственным фактором, в том случае, если родители или один из них являются гражданами Франции и коренными французами) [Nationalité française [http](http://www.legifrance.gouv.fr/)]).

С другой стороны, «nationalité» также обозначает национальность, то есть народность. В этом значении уместно употреблять выражения «nationalité ethnique»/ национальность или «origine ethnique»/юр. национальность (графа в некоторых документах, которую не следует путать с nationalité, что есть гражданство) [Словари на Академикe [http](http://www.legifrance.gouv.fr/)].

В этой связи, рассмотрим значение лексемы «ethnie»/этнос от 1896 года: «ensemble d'individus que rapprochent un certain nombre de caractères de civilisation, notamment la communauté de langue et de culture (alors que la race dépend de caractères anatomiques)» [Словари на Академикe [http](http://www.legifrance.gouv.fr/)] / совокупность индивидов, которых объединяет принадлежность к одной и той же цивилизации, в частности, общность языка и культуры ( в то время как раса зависит от анатомических признаков); «groupement humain qui possède une structure familiale, économique et sociale homogène, et dont l'unité repose sur une communauté de langue, de culture et de conscience de groupe» [Словари на Академикe [http](http://www.legifrance.gouv.fr/)] / группа людей, которая имеет однородную семейную, экономическую и социальную структуру и единство которой основано на общности языка, культуры и группового сознания; «ensemble de personnes partageant une culture commune, notamment à travers la langue et les traditions» [La langue française [http](http://www.legifrance.gouv.fr/)] / группа людей, разделяющих общую культуру, особенно посредством языка и традиций; «groupe humain soumis aux mêmes structures économiques, sociales, culturelles» [Dictionnaire de français sensagent [http](http://www.sensagent.com/)] / группа людей, живущая по одним и тем же экономическим, социальным и культурным моделям. В соответствии с инструментарием когнитивной лингвистики, перечислим пропозициональные позиции, составляющие фрейм

значения лексемы «ethnie»/этнос: **субъект (ensemble d'individus, groupement humain/совокупность, группа людей) + особенности составляющих объекта (dont l'unité repose sur une civilisation (notamment la communauté de langue, de culture, de traditions et de conscience de groupe, possédant une structure homogène (familiale, économique et sociale)/единство которых зиждется на принадлежности к единой цивилизации (а именно: язык, культура, традиции, групповое сознание (верование и убеждения)), а также обладающие единообразным устройством экономики, социума и организации семьи).**

Следовательно, понятие «ethnicité»/этническая идентичность: «caractère de ce qui est ethnique» [Словари на Академикe <http>] / признаки, свойства всего того, что можно назвать этническим, обозначает характерные черты того или иного народа, обусловленные социокультурным наследием, принадлежностью к одной и той же цивилизации.

Этнолингвистический аспект ЛСГ предполагает наличие релевантных признаков в слотах дефиниции «Français», которые являются опорными при классификации лексем, входящих в данное объединение.

Пропозиции лексемы «Français» **субъект, язык и культура** являются этническими, то есть характеризующими народ, где особое внимание уделяется лингвистической составляющей. Слоты **гражданство** и **территория** имеют прежде всего политико-юридические основания, но не игнорируют преемственность поколений, учитывая социокультурное наследие на законодательном уровне.

До революции 1789 года не было понятия французского гражданства в современной интерпретации, однако людей, рожденных на территории Франции и до этого периода называют коренными французами / «Français d'origine» [Journal d'un avocat <http>]. Согласно статьям Гражданского кодекса 18 и 19-3 соответственно, коренные французы делятся на: 1) французов по происхождению (les Français par filiation), по крови *jus sanguini* и 2) французов, у которых только один родитель является предком коренных французов, в чем проявляется наличие родства по праву крови и почвы (*jus sanguini + jus soli*) [Journal d'un avocat <http>]. Следовательно, слоты **территория (место рождения, место проживания)** и **гражданство** также имеют отношение к кровному родству с предками человека, где ключевым связующим фактором между поколениями является этнолингвистический аспект.

Если получение гражданства страны, в которой человек не родился, осуществляется им добровольно, то этот процесс называется натурализацией. В противном случае, в результате аннексии, при вынужденном присоединении территории к государству (в результате военных действий или политических соглашений), изменение гражданства данного населения происходит без согласия ее жителей.

Фреймом-гиперонимом, включающим всевозможные компоненты лексемы «Français», исходя из совокупности возможных пропозиций и фоновых знаний, является структура, представляющая собой гибрид проанализированных дефиниций: **субъект (человек (мужчина и женщина)) + гражданство (французское или иностранное) + язык (французский или иностранный) + территория (место проживания и место рождения (Франция (континентальная или заморские владения) или другое государство) + культура (поддерживает традиции, идеалы Франции или нет).**

Именно эта пропозиционально-фреймовая модель поможет произвести дифференциацию наименований людей, которых можно отнести к французскому этносу.

### ЛСГ эндоэтнонима «Français»: особенности построения

Формирование лексико-семантических групп – важный способ упорядочивания лексики языка. ЛСГ помогают анализировать связи между словами и выявлять их семантические сходства и различия в рамках лексических объединений, описывающих определенный фрагмент действительности.

В зависимости от комбинаций пропозиций можно выделить несколько подгрупп ЛСГ «Français».

Первая подгруппа «французы, живущие на континентальной территории Франции» объединяет ближайшие синонимы эндоэтнонима «Français» [CRISCO [http](http://)] с мотивационным интегральным признаком «гражданин Франции, говорящий на родном французском или его варианте, живущий во Франции (материковой части или заморских владениях), рожденный от коренного населения и/или родителей-иммигрантов». Эту информацию можно оформить в следующих слотах пропозициональных позиций: **субъект (мужчина или женщина) + гражданство (французское) + язык (французский) + территория (место жительства и место рождения (континентальная Франция) + культура (Франции)** являются:

1. Beauf (1930, разг.) – Français moyen aux idées étroites, conservateur, grossier et phalocrate: «*Il est beauf et fier de l'être*» [Le Nouveau 2000: 264] / обыватель, мещанин (символ ограниченного типичного, «среднего француза» с реакционными, шовинистическими (патриархальными) взглядами, который груб и консервативен): «Он – мещанин, и гордится этим».

2. Franchouillard (до 1964, пренебрежительно) – Caractéristique du Français moyen avec ses défauts: «*Céline fut un franchouillard paroxystique*» [Le petit Robert 2012: 1095]; «*Le franchouillard de base, avec le béret, la baguette*» [Словари на Академикe [http](http://)] / типичный «средний, среднестатистический француз» (французенка) с его недостатками: «Селин была пароксизмальной “французенкой”»; «Типичный француз в берете и с багетом».

3. Gaulois (разг.) – Français de souche: «*gaulois de Neuilly et blacks-beurs de banlieue*» [Le petit Robert 2012: 1137]; [Словари на Академикe [http](http://)] / коренной француз: «коренные французы Нейи (западной окраины Парижа) и молодые магрибинцы пригорода» (родившиеся во Франции от родителей-эмигрантов из Северной Африки).

4. Ch'timi (ch'timi, ch'ti, ch'ti) (разг., 1914) – Français de la région intérieure du Nord: «*Le voisin est sûrement du Nord, blond, pas trop petit, avec une peau de lait (...) Et alors ? dit le ch'timi*» [Словари на Академикe [http](http://)] / француз из северных районов континентальной Франции, (житель/жительница) севера Франции): «Сосед, вероятно, с севера, светловолосый, не низкого роста, с кожей как молоко (...) Ну и что? говорит житель севера Франции».

5. Francimand (пренебрежит.) – 1. Désigne, en Occitanie, un individu occitan qui tente de parler le français sans en maîtriser parfaitement la syntaxe. 2. Terme utilisé en Occitanie pour désigner un Français originaire de la moitié nord du pays, ne parlant pas l'occitan: «*Que va-t-il raconter ce franchimand ? J'aimerais bien mieux, à la place de son babillage, une belle chanson comme tu sais si bien les faire*» [La langue française [http](http://)] / 1. Используемое в Окситании (на юге Франции) для обозначения окситанца,

который пытается говорить на французском языке, не владея его синтаксисом.  
2. Используемый в Окситании для обозначения француза из северной половины страны, который не говорит на окситанском ((ново)провансальском) языке: «Что он собирается рассказать, этот французишка? Я бы хотел, чтобы вместо его лепета ты исполнил какую-нибудь красивую песню, ты так их хорошо исполняешь».

6. Franciot (регионализм, устаревшее) – Terme péjoratif désignant un Français, principalement utilisé par les habitants de certaines régions pour exprimer le mépris: «*Vous êtes un faux du Midi, vous, un renégat, un Franciot, comme on dit chez nous*» [Словари на Академике <http>] / пренебрежительное (презрительное) обозначение француза жителями некоторых регионов, в частности, провансальцами для француза северных регионов: «Вы “ошибка Юга”, отступник, франсио, как мы говорим».

7. Francimant (franciot) – [Dans le vocab. du Midi] Français du Nord; Français qui ne comprend pas le provençal, ou Méridional qui affecte de parler français: «*Pourtant vous n’êtes pas un francimant, et il n’y a pas de métyayer qui sache le patois mieux que vous*» [Словари на Академике <http>] / [В лексике юга Франции] Француз с Севера; француз, который не понимает провансальский язык, или южанин, который плохо говорит по-французски: «Однако, вы не франсимэн и нет ни одного фермера-арендатора (работающего за долю урожая), который знал бы патуа лучше, чем вы».

8. Frankaoui (пренебрежительно) – «лягушатники»: En Afrique du Nord avant l’indépendance, Français de la Métropole (nom donné par les «pieds-noirs», les autochtones d’origine européenne): «*À ses yeux, nous étions typiquement des frankaouis et il lui suffisait parfois de nous regarder pour rire aux éclats*» [Словари на Академике <http>] / в Северной Африке до обретения независимости так называли французов с материковой части Франции, коренных жителей европейского происхождения (это название дано «черноногими», которые являются гражданами Франции, но рождены в Африке): «В его глазах мы были типичными «лягушатниками», и ему достаточно было только взглянуть на нас, чтобы громко рассмеяться».

9. Tricolore (разг.) – (Sport) Désigne un compétiteur français dans une discipline sportive, individuelle ou collective [La langue française <http>]: «*Victoire des tricolores*» [Словари на Академике <http>] / (порт) означает французского участника в спортивной дисциплине, индивидуального или коллективного: «Победа французов».

10. Beur (разг., 1980) – 1. Jeune Maghrébin né en France de parents immigrés. Maghrébin vivant en France, appartenant à la deuxième génération de l’immigration; homme ou femme d’origine maghrébine et de nationalité française: «*Je ne serai jamais la petite Beur qui passe à la télé pour dire combien elle est assimilée, intégrée, rangée*» [Словари на Академике <http>]; (France) Individu d’ascendance nord-africaine, spécifiquement des pays du Maghreb (comprenant principalement le Maroc, l’Algérie et la Tunisie) [La langue française <http>]; 2. Arabe, en verlan (déformé) / 1. Молодой магрибинец, родившийся во Франции от родителей-иммигрантов (североафриканского происхождения), французского гражданства и живущий в континентальной части Франции. (Франция) Человек североафриканского происхождения, в частности из стран Магриба (включающей в основном Марокко, Алжир и Тунис): «Я никогда не буду той магрибиночкой, которая выходит на телевидение, чтобы сказать, какая она ассимилированная, интегрированная и опрятная»; 2. Араб, на искаженном верлане (французском сленге, основанном на обратном порядке слогов в словах). Араб (второе поколение эмигрантов из Северной Африки) [Словари на Академике <http>].

11. Franchicot (арго, пренебр., уничижит.) – Français, formé vraisemblablement sur le modèle de arbi, arbicot [Словари на Академикe [http](http://); [CNRTL [http](http://)] / француз (слово образованно по аналогии словообразования лексем arbi, arbicot / араб, североафриканец (пренебрежит.)).

Таким образом, первую подгруппу ЛСГ можно классифицировать следующим образом:

1. Français de souche/коренной француз: Gaulois.
2. Français moyen/среднестатистический француз: Beauf, Franchouillard.
3. Français de la region/француз из региона Франции: Chtimi (север), Francimand (север или юг), Francimant (север или юг), Franciot (север).
4. Français né en France de parents immigrés/француз, рожденный от родителей-иммигрантов из Северной Африки (имеющих французское гражданство): Beur.
5. Français (Sport)/француз ( в спортивных новостях): Tricolore.
6. Français de la Métropole/француз материковой части Франции: Frankaoui.
7. Français (péj. et arg.)/француз (арго, пренебрежительно (унизительно)): Franchicot.

Вторая подгруппа «французы, живущие в заморских территориях Франции, либо в материковой ее части» ЛСГ «Français» – это слова, объединенные общим признаком «гражданин Франции, говорящий на родном французском или его диалекте и живущий в заморских территориях Франции, либо в материковой ее части»: **субъект (мужчина или женщина) + гражданство (французское) + язык (французский или его диалект) + территория и место рождения (заморские территории Франции или континентальная часть Франции) + культура (французская или смешанная с ней)**:

1. Métropolitain (Métro ( до 1939 г.)) – (Antilles fr., oc. Indien) n. Personne originaire de la métropole [Robert 2012: 1588]: «*Métropolitains et planteurs n'équipaient les colonies et n'y développaient la production que pour augmenter leurs profits*» [CNRTL [http](http://)] / ( в заморских владениях Франции (Антильские острова и острова в Индийском океане)) человек, родом из континентальной Франции: «Французы с континента и плантаторы заселяли колонии и развивали там производство только с целью увеличения собственной прибыли».

2. Colon – (ANCIENNT) Personne originaire d'un État colonial, résidant dans une colonie, qu'elle soit agriculteur, militaire ou commerçant [La langue française [http](http://)]. Habitant d'une colonie; ressortissant de la métropole qui ne vit pas sur le territoire de celle-ci (opposé à indigène, et à métropolitain) [Словари на Академикe [http](http://)]. Personne qui a quitté son pays pour aller exploiter une terre, faire du commerce, etc., dans une colonie; descendant de ces immigrés, installé à demeure dans ce pays et cohabitant avec les autochtones. [Larousse [http](http://)]: «*Les colons français d'Algérie*» [Словари на Академикe [http](http://)] / ( в древности) человек (иммигрант), происходящий из колониального государства и проживающий в колонии, будь то фермер, военный или торговец. Колонист (житель колонии), который является уроженцем метрополии ( в противовес туземцам и собственно уроженцам и жителям метрополии). Человек, который покинул свою страну, чтобы заняться освоением земли, торговлей и т.д. в колонии; потомок этих переселенцев, постоянно проживающий в этой стране и сосуществующий с коренными жителями: «Французские колонисты Алжира».

3. Blanc (Les Blancs) – homme, femme appartenant à un groupe ethnique caractérisé par une faible pigmentation de la peau, à la race blanche [Le petit Robert 2012 : 263]: «*Les Blancs d'Europe*» [Словари на Академикe <http>] / «белый» мужчина, «белая» женщина: мужчина, женщина, принадлежащие к белой расе (к этнической группе со слабовыраженной пигментацией кожи): «“белые” люди Европы».

4. Wazungu (регион.) – Nom donné aux personnes de race blanche, en particulier aux Européens, dans certains pays d'Afrique et de l'Océan Indien [La langue française <http>] / наименование «белого» человека, в частности, европейца, в некоторых странах Африки и островах Индийского океана.

5. Zoreille, Zoreil (Zorey) (регион. (остров Реюньон), разг.) – Désigne un Français originaire de la métropole résidant à La Réunion, ainsi qu'aux Antilles (Martinique, Guadeloupe) ou en Guyane: «*Le peuple appelle un métropolitain un zoreille, sans doute à cause de son teint rose*» [La langue française <http>] / француз, уроженец (уроженка) материковой части Франции (проживающий на Реюньоне, а также на Антильских островах (Мартиника, Гваделупа) или в Гвиане): «Народ называет уроженца метрополии зорей, несомненно, из-за его розового цвета лица».

6. Pied-noir (1955, общеупотребительное) – Français né en Algérie. Français d'origine européenne installé en Afrique du Nord jusqu'à l'époque de l'indépendance: «*Lui est alsacien, elle, c'est une pure pied-noir de Constantine*» [Словари на Академикe <http>] / пье-нуар, француз европейского происхождения, родившийся в Алжире (а также устроившийся жить на севере Африки до обретения независимости Алжира (1962), то есть в период колониальной экспансии (1830–1962), и считающий его своей родиной) [Словари на Академикe <http>]; франкоалжирские колонисты (и те, кто только переехали туда, и те, кто там родился до объявления независимости Алжира): алжирец европейского происхождения; француз алжирского происхождения: «Он – эльзасец, а она – истинная француженка алжирского происхождения (пье-нуар) из города Константина» (расположенный на северо-востоке Алжира значимый центр французской колониальной общины).

В вышеуказанной словарной статье выделяется еще одна категория французских граждан: «*rieds-noirs rapatriés (en métropole)*» – «черноногий» француз, репатрированный из Алжира на континент (то есть на историческую родину (во Францию), которую он никогда не видел до того, как Алжир обрел независимость); репатриант, «черноногий» француз, рожденный в Алжире до 1962 года.

Таким образом, вторую группу можно разделить на следующие подгруппы лексем-наименований французов:

1. Français de la métropole: Métropolitain, Colon, Zoreille, Pieds-noirs rapatriés.

2. Français (blancs), l'europeen: Wazungu, Blanc.

3. Français européens d'Algérie/француз, европейского происхождения, родом из Алжира: Pied-noir.

Пропозиционально-фреймовое моделирование позволяет уточнить пропозицию **субъект**, наметив дифференциацию между европейцами и не европейцами. Это наблюдение очень важно для понимания наследственной преемственности всего того, что могут дать предки. Именно родители – представители того или иного этноса передают детям навыки, которые считаются традиционными, узнаваемыми в определенной среде и служащие маркером принадлежности к тому или иному народу. Инструментарий когнитивистики позволяет продолжить анализ ЛСГ

«Français» и проследить пути распространения французской культуры на основе этнолингвистического фактора.

Третья подгруппа ЛСГ «Français» «креолофоны заморских владений Франции» – это объединение слов с общим признаком «креол, говорящий на французском или креольском, который рожден и живет в заморских владениях Франции, имеет предков-французов»: **субъект (мужчина или женщина) + гражданство (может быть французское) + язык (французский, креольский (на основе французского)) + территория (место жительства и место рождения (заморские территории Франции)) + культура (французская, креольская)**:

1. Créole (1670) – 4.1. Qui se rapporte aux personnes de race blanche, nées dans les colonies intertropicales (en particulier aux Antilles): «*Un planteur créole*» [Словари на Академике <http>] / креол, «белый» человек, родившийся в самых первых межтропических колониях, особенно в Вест-Индии (Антильские острова (Мартиника, Гваделупа)): «Креол-плантатор». 4.2. Métis. (Réunion) Réunionais(e), quelles que soient ses origines [Словари на Академике <http>] / метис острова Реюньон в независимости от происхождения; 4.3. REM. En français de l'île Maurice, créole désigne au contraire une personne de couleur (toute personne non européenne non blanche) [Словари на Академике <http>; Dictionnaire de français sensagent <http>] / ремарка: во французском языке республики Маврикий слово «креол», напротив, обозначает «цветного» человека (любого человека неевропейского происхождения, с цветом кожи, отличным от белого). 4.4. Se dit d'une personne de langue maternelle créole (Antilles fr., Louisiane, oc. Indien) [Словари на Академике <http>] / человек, для которого родной язык – креольский (Французская Вест-Индия, Луизиана, выходец с островов Индийского океана). 4.5. Personne descendant d'ancêtres français du sud des États-Unis (notamment en Louisiane) / человек, происходящий от французских предков на юге Соединенных Штатов (в частности, из Луизианы), 4.6. personne d'origine européenne née aux Antilles ou en Amérique latine [Dictionnaire de français sensagent <http>] / человек европейского происхождения, родившееся в Вест-Индии или в Латинской Америке.

2. Béké (béquet, 1835) – Créole né aux Antilles françaises [Словари на Академике <http>]. «Créole martiniquais ou guadeloupéen descendant d'immigrés blancs, en général des colons d'autrefois» [Pagán 2012: 208]: «*le béké qui, de blanc vêtu, inspectait le travail du haut de son cheval*» [Словари на Академике <http>] / беке – креол, родившийся во французской Вест-Индии (Антильские острова (Мартиника, Гваделупа)), происходящий от «белых» (европейских) иммигрантов, живущий на территории заморского департамента Франции. «Мартиникский или гваделупский креол, потомок белых иммигрантов, как правило, бывших колонистов»: «беке, одетый в белое, осматривал работу верхом на своей лошади».

Таким образом, среди креолов можно встретить людей европейского, неевропейского или смешанного происхождения.

Креолы могут занимать различные ниши в обеспечении жизнедеятельности общества. В рамках данного исследования единственным важным является тот факт, что креолы, потомки французов, рожденные и живущие в заморских владениях Франции могут называться: créole или béké.

Четвертая подгруппа «франкофоны других стран» в рамках ЛСГ «Français» объединяет лексемы с общим значением «франкофон: человек, который говорит по-французски (официально) в другой стране, но родной его язык может быть другим,

основанным на варианте французского, смешанный с языком другой страны, гражданином которой он является»: **субъект (человек, мужчина или женщина) + гражданство (другого государства ( не Франции)) + язык (французский и/или местный вариант, основанный на французском) + территория (другое государство ( не Франция): место жительства и место рождения) + культура (смешанная с традициями другого государства ( не Франции))**. Набор этих признаков отражен в следующих лексемах:

1. Francophone – personne appartenant à une telle communauté (Qui parle habituellement le français, au moins dans certaines circonstances de la communication, comme langue première ou seconde ou le français est pratiqué en tant que langue maternelle, officielle ou véhiculaire (même si les individus ne parlent pas tous le français)): «*Les francophones de Belgique (⇒ wallon) , de Louisiane (⇒ cajun), du Canada (⇒ acadien, québécois)*» [Словари на Академике <http>] / франкофон – человек, принадлежащий к такому сообществу, где обычно говорят на французском языке, по крайней мере в некоторых ситуациях общения, как на первом или втором иностранном языке, или французский используется как родной, официальный или лингва франка (даже если не все индивиды говорят на французском): «франкофоны Бельгии (⇒ валлоны), Луизианы (⇒ каджуны), Канады (⇒ акадийцы, квебекцы)».

2. Wallon (XVI век) – Belge du sud de la Belgique, de langue et de civilisation romanes: «*Les Flamands et les Wallons*» [Словари на Академике <http>] / валлонец, житель Валлонии, с юга Бельгии, носитель романского языка и культуры: «Фламандцы и валлоны».

3. Franco-ontarien – Citoyen francophone de l'Ontario au Canada: «*Un Ontarois est un Franco-Ontarien originaire de l'Ontario. Ce terme est employé dans la communauté francophone ontarienne...*» [La langue française <http>] / франкофон, житель Онтарио в Канаде: «Житель Онтарио – это французско-онтарианец, уроженец Онтарио. Этот термин используется во франкоязычном сообществе Онтарио...».

4. Acadien (acadienne) – Habitant de l'Acadie (région orientale du Canada fr., territoire comprenant aujourd'hui le Nouveau-Brunswick et la Nouvelle-Écosse) ou personne d'origine acadienne: «*Les Acadiens exilés en Louisiane*» [Словари на Академике <http>] / акадиец (акадийка) (житель Акадии восточной части франкоязычной Канады – территории, включающей сегодня провинции Нью-Брансуик и Новую Шотландию) [Словари на Академике <http>): «Акадийцы, изгнанные в Луизиану».

5. Québécois – (Personne) qui habite la province du Québec ou qui en est originaire. Synon. partiel canadien(-)français: «*Québécois francophones, anglophones*» [Словари на Академике <http>] / житель Квебека, квебекец, – человек, живущий в канадской провинции Квебек (квебекец – термин, который часто используется как синоним франко-канадца, поскольку последний в этом значении устарел): «Жители Квебека франкоговорящие, англоговорящие».

6. Franco-canadien (устаревшее, вышедшее из употребления слово) – Un Canadien français, francophone. Relatif ou propre aux Canadiens de descendance française (un homme né en Canada, mais de parents Français établis en Canada, ou qui y ont demeuré, qui pendant leur séjour y est venu au monde) [Словари на Академике <http>] / франко-канадец, канадец, говорящий по-французски, франкофон; человек, рожденный в Канаде от родителей-французов, которые там поселились до его рождения.

7. Franco-manitobain – Citoyen francophone de la province du Manitoba au Canada: «*En revanche, tandis que les Franco-Manitobains sont concentrés sur un endroit, à Saint-Boniface, les Franco-Albertains et les Franco-Colombiens sont dispersés*» [La langue française [http](#)] / франкофон Матобы – франкоязычный гражданин провинции Манитоба в Канаде: « В то время как франко-манитобцы [Словари на Академике [http](#)] сосредоточены в одном месте, в Сен-Бонифаций, франко-альбертцы и франко-колумбийцы [Словари на Академике [http](#)], напротив, рассредоточены».

8. Brayon – (Acadie) Sobriquet donné aux habitants du Madawaska (nord-ouest du Nouveau-Brunswick) [Словари на Академике [http](#)] / прозвище, данное жителям Мадаваски (северо-запад Нью-Брансуика).

9. Madawaskayen – Le peuple du Madawaska, situé au nord-ouest du Nouveau-Brunswick, est d'origine bretonne et normande à la fois, acadienne et canadienne. [Nouvelle France [http](#)] / мадаваски – жители графства Мадаваска, расположенного в северо-западной части канадской провинции Нью-Брансуик [Рувики [http](#)], имеют бретонское и нормандское происхождение, а также акадское и канадское.

10. Metis (Canada) – désignent les personnes descendant à la fois des Européens et des Amérindiens. [Словари на Академике [http](#)] / метисы Канады – это люди, родившиеся от европейцев и коренных индейцев Америки ( в результате смешанных браков) [Словари на Академике [http](#)].

11. Franco-albertain - Citoyen francophone de la province d'Alberta au Canada [La langue française [http](#)] / франкофон Альберты – франкоязычный гражданин провинции Альберта в Канаде.

12. Cajun – Francophone de Louisiane qui parle une langue d'origine acadienne [Словари на Академике [http](#)]: «*Partout en Louisiane, le mot «cajun», qui est en fait une déformation de « cadien » prononcé à l'américaine, demeure utilisé*» [La langue française [http](#)] / франкоязычный житель Луизианы ( в США), кажён, который говорит на языке акадийского происхождения [Словари на Академике [http](#)], также произносится как каджун, кадъен (cadien), каджен (cadjin): «Повсюду в Луизиане по-прежнему используется слово “каджун”, которое на самом деле является искажением слова “кадъен”, произносимого в американском стиле».

13. Romand – Les Romands: les Suisses de langue française [Словари на Академике [http](#)] / франкоязычные швейцарцы, франко-швейцарцы [Словари на Академике [http](#)].

Таким образом, четвертая подгруппа «франкофоны других стран» представлена наименованиями франкофонов, которые рождены и живут не во Франции, а на территории другого государства: франкофон (гипероним)/ Francophone – народ романской этноязыковой группы, родственный французам: Wallon, субэтнос франкоканадцев: Franco-ontarien, Acadien, Québécois, Franco-canadien, Franco-manitobain, Brayon, Madawaskayen, Metis (Canada), Franco-albertain, субэтнос французов: Cajun, субэтнос швейцарцев: Romand.

Пятая подгруппа «франкофилы» ЛСГ эндоэтнонима «Français» объединяет лексемы с мотивационным признаком «тот, кто любит французов и все, что с ними связано»: **субъект (мужчина или женщина) + гражданство (другого государства ( не Франции)) + язык (французский как иностранный) + территория (другое государство ( не Франция): место жительства и место рождения) + культура (распространение французской).** Таких людей можно назвать французами

в переносном смысле, так как они ведут деятельность, направленную на продвижение французской культуры в целом и образования в частности:

1. Francisant – 1. Qui étudie la langue, la littérature et la civilisation françaises. Se dit d'une personne qui, en dehors de l'espace francophone, utilise le français comme langue internationale. 2. (Maghreb) Personne de formation entièrement francophone [Словари на Академикe [http](#)] /1. Тот, кто изучает французский язык, литературу и цивилизацию. О человеке, который за пределами франкоязычного пространства использует французский как международный язык: Une Italienne francisante / Франкоговорящая итальянка. 2. (Магриб.) Человек с полностью франкоязычным образованием.

2. Franciste – Spécialiste (pédagogue, universitaire) de la langue, de la littérature et de la civilisation françaises [Словари на Академикe [http](#)] / специалист по обучению французскому языку, литературе и культуре (педагог университетского уровня).

3. Francophile – Personne qui manifeste une affection particulière pour la France, sa culture, son histoire ou sa population, soutient la politique française et ce qui s'y rapporte [La langue française [http](#); Словари на Академикe [http](#)] / франкофил – человек, проявляющий особую привязанность к Франции, ее культуре, истории или населению, поддерживающий политику Франции и все, что с ней связано.

4. Francité – (Nom collectif) Ensemble des individus partageant une connaissance du français et un intérêt pour la culture française [La langue française [http](#)] / (собирательное имя собственное) совокупность людей, разделяющих знание французского языка и интерес к французской культуре.

Согласно выборке, в пятой подгруппе можно выделить следующие наименования людей, которые не только любят Францию (francophile), но и могут научить французскому языку: francisant, franciste, francité.

#### **Выводы**

В статье исследовалась ЛСГ «Français» для классификации лексем, обозначающих представителей французского этноса. Когнитивно-этимологический анализ показал, что этнолингвистический фактор является ключевым в распространении французской культуры и формировании групп, сохраняющих ее традиции.

Классифицировать отобранные лексемы удалось в форме ЛСГ «Français», которая была поделена на пять подгрупп: 1. Французы, живущие на континентальной территории Франции, 2. Французы, живущие в заморских территориях Франции, либо в материковой ее части, 3. Креолофоны заморских владений Франции, 3. Франкофоны других стран, 4. Франкофилы.

Компонентами первой и второй подгрупп являются лексемы, дефиниции которых несут следующую общую информацию: 1. Является гражданином Франции, 2. Живет во Франции, 3. Говорит на французском (родном) или его варианте, 4. Носитель французской (или смешанной с ней) культуры.

«Креолофоны заморских владений Франции», в свою очередь, наделены следующими признаками: 1. Может являться гражданином Франции, 2. Живет в заморских владениях Франции, 3. Говорит на французском и/или креольском, 4. Культура (французская, креольская). Франкофоны в узком значении данного слова – люди, которые говорят на французском в качестве второго или третьего иностранного языка, но родной их язык основан на французском, характеризуются следующим набором слотов: 1. Не является гражданином Франции, 2. Не живет во Франции, 3. Говорит на варианте французского языка страны проживания, 4. Культура (другого

государства, может быть смешана с французской). Подгруппа «франкофилы» объединяет наименования всех тех, кто говорит на французском как иностранном, но родной их язык не основан на французском: 1. Не является гражданином Франции, 2. Не живет во Франции (обычно), 3. Говорит на французском (как иностранном), 4. Распространяет французскую культуру.

В качестве перспективы исследования предполагается возможным более детальная классификация наименований представителей французского этноса в соответствии с названиями локаций внутри Франции: департаментов, коммун, городов, для выявления характерных этнолингвистических и других отличий.

© Лупина А.Е., 2025

### Литература

*Алефиренко Н.Ф.* Семантика языкового знака в дискурсивно-когнитивном освещении, 2006. URL: [cyberleninka.ru/article/n/semantika-yazykovogo-znaka-v-diskursivno-kognitivnom-osveschenii](http://cyberleninka.ru/article/n/semantika-yazykovogo-znaka-v-diskursivno-kognitivnom-osveschenii) (Дата обращения: 11.02.2025).

*Балли Ш.* Общая лингвистика и вопросы французского языка. Изд-е 2-е, стереотипное. М.: Эдиториал УРСС, 2001. 416 с.

*Беляевская Е.Г.* Семантическая структура слова в номинативном и коммуникативном аспектах: когнитивные основания формирования и функционирования семантической структуры слова: автореф. дисс. ... д. филол. н. М., 1992. 401 с.

*Буряковская В.А.* Этноним «европейцы» в современной русской лингвокультуре / В.А. Буряковская // Ученые записки Комсомольского-на-Амуре государственного технического университета. 2018. Т. 2, № 1(33). С. 18–23.

*Головина Т.А.* История слова обаяние: семантика, словообразование, функционирование: дисс. ... канд. филол. наук: 10.02.01 – русский язык. Мытищи, 2020. 219 с.

Гражданский кодекс Франции (Кодекс Наполеона) = Code civil des Français (Code Napoléon) / пер. с фр. [*Захватаева В.Н.*]. М.: Инфотропик Медиа, 2012. 624 с.

*Знаков В.В.* Понимание немыслимого / В.В. Знаков // Вопросы психологии. 2021. № 1. С. 3–14.

*Кольцова О.В.* Лексико-семантическая группа как единица описания языковой картины мира // Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Социология. Политология. 2010. №1. С. 66–72.

*Лобанов А.П.* ИмPLICITный и эксплицитный подходы к исследованию когнитивных стилей / А.П. Лобанов, А.Н. Певнева // Вопросы психологии. 2023. Т. 69, № 4. С. 75–85.

*Лупина А.Е.* Пропозиционально-фреймовое моделирование имплицитно мотивированных лексических знаков французского языка / А.Е. Лупина // Среднее профессиональное образование. 2014. № 1. С. 52–56.

*Муртазов Т.А.* О проблемах понимания субэтнонимов «тапiанта» и «ашхъарау», их истории и судьбы в структуре этноса абазин / Т.А. Муртазов // Табуловские чтения – 2022: материалы международной научной конференции, Карачаевск, 29–30 ноября 2022 года. Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2022. С. 119–138.

*Никитин М.В.* Основы лингвистической теории значения / М.В. Никитин. М.: Высш. шк., 1988. 168 с.

Рахилина Е.В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость. М.: Русские словари, 2008. 416 с.

Тейкин М.С. Этноним камчадал в лингвистическом пространстве Северо-Востока России / М.С. Тейкин // Ученые записки Петрозаводского государственного университета. 2019. № 7(184). С. 104–112. DOI: 10.15393/uchz.art.2019.394.

Федосова С.А. Изучение национально-культурного компонента в пословицах, содержащих этноним «англичанин» в качестве главного слова / С. А. Федосова // Научный Альманах ассоциации France-Kazakhstan. 2015. № 4. С. 56–61.

Чекина А.А. Этноним «немец» как презентатор немецкого культурного стереотипа ( на материале русской литературы и публицистики XIX В.) / А.А. Чекина // Русский лингвистический бюллетень. 2022. № 1(29). С. 150–153. DOI: 10.18454/RULB.2022.29.1.35.

Journal d'un avocat. URL: <https://www.maitre-eolas.fr/post/2009/11/04/Qu-est-ce-qu-etre-francais> (Дата обращения: 18.01.2025).

Nationalité française: acquisition et attribution. URL: <https://alliancesolidaire.org/2020/02/06/nationalite-acquisition-et-attribution/> (Дата обращения: 18.01.2025).

Nouvelle France. URL: <https://nouvellefrance.blog.tumblr.com/post/7231451097/le-peuple-madawaskayen> (Дата обращения: 10.01.2025).

Pagán López A. «La mort et l'au-delà dans La migration des coeurs de Maryse Condé», *Anales de Filología Francesa*. 2012. № 20. P. 207–220.

### Словари

Рувики. URL: [https://ru.ruwiki.ru/wiki/Заглавная\\_страница](https://ru.ruwiki.ru/wiki/Заглавная_страница) (Дата обращения: 10.01.2025).

Словари на Академике. URL: <https://dic.academic.ru/> (Дата обращения: 10.01.2025).

CNRTL. URL: <https://www.cnrtl.fr/> (Дата обращения: 15.01.2025).

CRISCO. URL: <https://crisco.unicaen.fr/dictionnaire-electronique-des-synonymes-des/> (Дата обращения: 15.01.2025).

Dictionnaire de français sensagent. URL: <https://dictionnaire.sensagent.com/dictionnaire/fr-fr/> (Дата обращения: 18.01.2025).

La langue francaise: dictionnaire. URL: <https://www.lalanguefrancaise.com/dictionnaire> (Дата обращения: 15.01.2025).

Larousse. URL: [dictionnaire https://www.larousse.fr/](https://www.larousse.fr/) (Дата обращения: 15.01.2025).

Le petit Robert: dictionnaire alphabétique et analogique de la langue. Paris: Le Robert. 2012. 2837 p.

### Сведения об авторе:

Лупина Анна Евгеньевна – кандидат филологических наук, преподаватель федерального государственного казенного военного образовательного учреждения высшего образования «Военный университет имени князя Александра Невского» Министерства обороны Российской Федерации

#### **Контактная информация:**

123001, Москва, ул. Б. Садовая, 14

ORCID: 0009-0009-0651-6183

e-mail: lupina\_anna@mail.ru

Для цитирования:

Лупина А.Е. Этнолингвистический аспект лексико-семантической группы эндоэтнонима «Français» // Вопросы психолингвистики. 2025. №2(64). С. 97–113, doi: 10.30982/2077-5911-2025-64-2-97-113

UDC 81-22

LBC 471

DOI 10.30982/2077-5911-2025-64-2-97-113

Research article

ETHNOLINGUISTIC ASPECT OF THE LEXICAL-SEMANTIC GROUP  
OF THE ENDOETHNONYM “FRANÇAIS”

**Anna E. Lupina**

Military University named after Prince Alexander Nevsky  
of the Ministry of Defence of the Russian Federation,  
Moscow, Russia

**Abstract**

The article analyses the ethnolinguistic aspect of the lexico-semantic group (LSG) of the endoethnonym ‘Français’ in modern French. The work is based on the anthropocentric approach of modern science, which implies the study of linguistic phenomena in close connection with man, his personality and activity as a whole. The analysis includes the classification of the components of the ‘Français’ LSG using propositional-frame modelling. The work is aimed at identifying and systematising cultural knowledge and representations that reflect the peculiarities of perception and self-identification of the French people.

The work uses propositional-frame analysis of dictionary definitions of lexemes - components of the analysed LSG, as well as descriptive, component, cognitive-etymological and contextual methods. The research is carried out within the framework of onomasiological and ethnolinguistic approaches, taking into account cultural and historical factors of semantics formation.

As a result, the author concludes that it is the ethnolinguistic aspect of the LSG endoethnonym ‘Français’ that makes it possible to clarify the socio-cultural continuity and spread of French traditions and, as a consequence, the presence of communities of people who somehow embody the relevant ideals.

**Keywords:** ethnos, French language, Frenchman, lexical-semantic group, endoethnonym, propositional-frame modelling

© Lupina A.E., 2025

**Bionotes:**

**Anna E. Lupina** – Candidate of Philological Sciences, lecturer at the Federal State-Financed Military Educational Institution of Higher Education “Military University named after Prince Alexander Nevsky” of the Ministry of Defence of the Russian Federation

**Contact information:**

14 Bol'shaya Sadovaya Str., Moscow, 123001, Russian Federation

ORCID: 0009-0009-0651-6183

*e-mail:* lupina\_anna@mail.ru

**For citation:**

Lupina A.E. Ethnolinguistic aspect of the lexical-semantic group of the endoethnonym “Français” // Journal of Psycholinguistics. 2(64), 2025. P. 97–113. Available from: doi: 10.30982/2077-5911-2025-64-2-97-113 (In Russian)

**ВИЗУАЛЬНЫЙ И ВЕРБАЛЬНЫЙ ПАТТЕРН  
В ТЕКСТЕ ШКОЛЬНОГО УЧЕБНИКА:  
ИЗВЛЕЧЕНИЕ КЛЮЧЕВЫХ СЛОВ<sup>1</sup>**

**Трущелёв Павел**

Государственный институт русского языка им. А.С. Пушкина,  
Москва, Россия;  
Российско-Армянский (Славянский) университет,  
Ереван, Армения

***Аннотация***

В статье представлены результаты исследования учебных текстов, содержащих инфографику. Внимание уделено инфографике, которая визуализирует материал, выраженный вербальным компонентом текста. Цель работы – выявить различия в смысловой структуре учебных текстов с инфографикой и без нее. Для анализа смысловой структуры использовались данные, полученные в эксперименте по извлечению ключевых слов (Л. Сахарный, А. Штерн). В качестве индекса были привлечены 54 студента. Использовались два текста на разные темы, взятые из российских школьных учебников по биологии. Тексты были представлены в двух вариантах – с инфографикой и без нее. Индексы были разделены на две группы (n = 26, 28), которые работали с разными вариантами текстов. Индекс читал текст с инфографикой и текст без нее на разные темы. После прочтения текста индекс извлекал из него слова, наиболее важные с точки зрения содержания. Был проведен анализ частоты индексации ключевых слов, а также кластеризация полученных наборов. Результаты анализа данных показали, что смысловая структура учебного текста с инфографикой задается преимущественно его вербальной частью. Инфографика ограничено влияет на значимость смысловых компонентов, которые она кодирует. Тем самым инфографика сужает фокус интерпретации учебного текста: больше внимания привлекают смысловые компоненты, которые дублируются в инфографике, и части текста, в которых эти компоненты представлены.

***Ключевые слова:*** учебный текст, учебник, инфографика, ключевые слова, понимание текста, смысловая структура текста, извлечение ключевых слов

***Благодарности***

Автор выражает благодарность Светлане Аракелян за помощь в сборе данных (ключевых слов) и их оцифровку.

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при финансовой поддержке госзадания, проект FZNM-2025-0001 «Лингвистические и прагмалингвистические параметры текста как фундаментального компонента образовательной коммуникации».

### **Введение**

Визуализация информации играет важную роль в образовательных практиках, и в учебниках много места отводится для размещения иллюстраций, схем, графиков, диаграмм, инфографики и др. В связи с этим поликодовость рассматривается как характерная черта учебного текста, а его исследование – как и экспертиза – предполагает проведение анализа визуальных компонентов [Mikk 2000: 269–307; Weninger 2020].

Настоящая работа посвящена изучению смысловой структуры учебного текста, который включает инфографику. Инфографика считается эффективным способом представления учебного материала [Naparín, Saad 2017].

### **Постановка проблемы**

Функции инфографики давно обсуждаются учеными.

Во-первых, анализ учебников позволил описать разные типы инфографики и дидактические задачи, которые они реализуют [Goncalves et al. 2021; Jung, Lim 2018].

Во-вторых, экспериментально установлена эффективность использования инфографики в обучении [Tarkhova et al. 2020]. Выявлено, что инфографика увеличивает глубину понимания прочитанного и развивает навыки чтения [Lestari, Pernama 2023]. Этот эффект связывается с возможностью инфографики перефразировать сведения, представленные в словесной форме [Lopez Cupita, Puerta Franco 2019]. При этом сами учащиеся оценивают инфографику как более доступный способ представления сведений [Vicen, Beheshti 2017].

В-третьих, изучалось осмысленное восприятие инфографики. Основное внимание при этом уделялось обработке объемной научной информации, которая кодируется с помощью текста-инфографики. Так, в [Majooni et al. 2018] и [Liu, Wu 2023] представлены результаты ай-трекинговых экспериментов и обсуждается психофизиология обработки текста-инфографики. В [Петрова и др. 2017] и [Матвеева 2025] обсуждаются механизмы смыслообразования информационно идентичных вербального текста и текста-инфографики.

В учебниках инфографика используется преимущественно для дополнительной визуализации материала, выраженного вербальным компонентом текста. Такая инфографика не кодирует объемную информацию и не является структурно многоуровневой: она представляет однородные части предмета или этапы в изменении чего-либо. Изучение такой инфографики пока не привлекало внимание исследователей. Неясным остается ее функция в смысловой структуре текста учебника.

### **Дизайн работы**

#### **Цель**

В основе работы лежит представление о смысловой структуре текста как об объекте речевой деятельности адресата [Ягунова 2008: 158]. Следовательно, смысловая структура рассматривается в аспекте механизмов смыслообразования во время обработки текста реципиентом.

Цель работы – экспериментально выявить различия в смысловой структуре учебных текстов, которые включают и не включают инфографику как инструмент визуализации словесно выраженной информации.

#### **Метод**

Смысловая структура текста многослойна: среди прочего она включает структуру ключевых слов [Там же 2008: 159]. Эта структура репрезентует наиболее значимые смысловые компоненты текста. Они являются опорами для структурирования

информации и построения ментальной модели текста [Сахарный, Штерн 2006; Сиротко-Сибирский 2006]. В [Штерн 1991] описан экспериментальный метод получения наборов ключевых слов (НКС). Он предполагает привлечение информантов для извлечения ключевых слов из текста. Данный метод использовался в настоящей работе.

### ***Испытуемые***

Для индексации ключевых слов были привлечены студенты первого курса нефилологических специальностей Российско-Армянского (Славянского) университета (Ереван, Республика Армения). Все информанты обладали высоким уровнем владения русским языком (для большинства он был родным) и проходили обучение на русском языке; обучение предполагает владение русским языком как минимум на уровне В2 (что оценивается при поступлении). Дополнительно уровень владения русским языком был подтвержден преподавателями, которые вели у студентов-информантов дисциплину «русский язык и культура речи».

Всего в эксперименте приняли участие 54 студента (из них 24 девушки; средний возраст 19 лет).

### ***Материал***

Источником материала послужил корпус современных русскоязычных учебных текстов, который разрабатывается лабораторией когнитивных и лингвистических исследований Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина. Были выбраны два текста из учебника по биологии для пятого класса.

Были оценены лингвостатистические характеристики текстов при помощи текстового анализатора *Текстометр* в режиме «русский как иностранный» [Лапошина, Лебедева 2021]. Анализатор позволил адаптировать тексты для потенциального адресата с уровнем владения русским языком В2. В частности, при адаптации были упрощены синтаксические конструкции (напр., сложные предложения), а также заменены слова, которые не являются высокочастотными для русского языка и / или входят в лексические списки для уровней владения С1 и С2 (напр., *своеобразие* → *особенность*).

В текстах были сохранены авторские графические выделения слов и выражений (заголовков и терминов).

В текстах использовалась инфографика, идентичная по своей структуре и графическому стилю. Инфографика представляла собой изображение предмета, в котором с помощью именных групп выделялись составляющие. В тексте 1<sup>2</sup> был изображен микроскоп и обозначены его детали; в тексте 2<sup>3</sup> был изображен гриб и обозначены его части. Инфографика представлена в приложении.

Сами тексты были посвящены описанию указанных предметов. Инфографика использовалась только для визуализации сведений, выраженных словесно, и не кодировала новой информации.

Краткая характеристика материала представлена в таблице №1.

### ***Процедура***

Эксперимент проводился в учебном заведении. Эксперимент был анонимным и не оценивался в рамках учебной программы.

---

<sup>2</sup> Пономарева И.Н., Николаев И.В., Корнилова О.А. Биология: 5 кл. М.: Вентана-Граф, 2016. С. 16–17.

<sup>3</sup> Там же. С. 57–58.

Таблица №1

## Характеристика (адаптированного) текстового материала

Текст	Тема (название)	Структура	Объем	Инфографика
1	Устройство микроскопа	– первый абзац: общая информация (установка темы); – второй абзац: <b>детали микроскопа</b> ; – третий абзац: <b>подготовка объекта для изучения в микроскопе</b>	140 с/у (абзацы: 23 + 77 + 44); 16 предложений	Микроскоп и его детали: <i>тубус, окуляр, объектив, штатив, предметный столик, регулировочный винт, зеркало, зажим</i>
2	Строение грибов	– первый абзац: характеристика, уникальность грибов (и растение, и животное); – второй абзац: <b>видимые части гриба</b> ; – третий абзац: споры гриба и их задача	139 с/у (абзацы: 64 + 45 + 30); 19 предложений	Гриб и его части: <i>плодовое тело, ножка, шляпка, грибница</i>

*Примечание:* полужирным шрифтом выделены темы абзацев с информацией, которая дублируется в инфографике.

Для информантов были подготовлены печатные бланки. Было разработано две версии бланков:

- (1) бланк, включающий текст 1 с инфографикой и текст 2 без инфографики;
- (2) бланк, включающий текст 2 с инфографикой и текст 1 без инфографики.

Бланки были распределены среди информантов случайным образом. Так было сформировано две выборки:

- (1) выборка, состоящая из 26 информантов, работала с бланком (1);
- (2) выборка, состоящая из 28 информантов, работала с бланком (2).

Количество информантов в выборках было оптимальным [Штерн 1991: 76].

Время работы с текстами не ограничивалось. Информант читал первый текст, а затем выделял из него КС. После этого он переходил к работе со вторым текстом. Использовалась инструкция *Подумайте над содержанием прочитанного текста. Напишите 7–9 слов, которые передают основное содержание текста* (см. [Там же: 75]).

#### Результаты

Общий объем полученных НКС составил 1 121 с/у. Их дальнейшая обработка проходила с использованием апробированных методов [Гусева, Митрофанова 2024; Петрова и др. 2018; Пиотровская, Трушелёв 2019; Трушелёв 2024; Штерн 1991; Ягунова 2008; Ее же 2010; Ее же 2011].

Была проведена поверхностная обработка НКС: (i) оценка соответствия между порядком следования извлеченных слов в наборе и их появлением в тексте-стимуле; (ii) сведение КС к исходной форме; (iii) удаление незначительных слов (напр., предлогов) и предикатов с функцией представления (напр., *располагаться*); (iv) удаление в наборе повторных номинаций с одинаковым предметом референции; (v) стандартизация вариативных номинаций (напр., *животное* и *животный организм* → *животное*, *изучать* и *изучение* → *изучение*).

Результаты обработки представлены в таблице № 2.

Таблица №2

Количественная характеристика НКС

Текст	НКС до обработки								НКС после обработки					
	+ <sub>vis</sub>				- <sub>vis</sub>				+ <sub>vis</sub>			- <sub>vis</sub>		
	$N_w$	$M$	$N_u$	$N_o$	$N_w$	$M$	$N_u$	$N_o$	$N_w$	$M$	$N_u$	$N_w$	$M$	$N_u$
1	255	9.8	59	.32	278	10.1	63	.77	207	8.0	39	225	8.0	36
2	308	11.1	75	.42	280	10.8	55	.62	221	7.9	39	200	7.7	33

Примечание: +<sub>vis</sub> = с инфографикой; -<sub>vis</sub> = без инфографики;  $N_w$  = количество с/у;  $M$  = среднее количество с/у;  $N_o$  = доля НКС, в которых порядок следования КС повторяет порядок их появления в тексте-стимуле;  $N_u$  = количество уникальных с/у.

После поверхностной обработки была проанализирована частота индексации уникальных КС, извлеченных из каждого стимула. Величина частоты рассматривалась как показатель значимости КС в смысловой структуре текста.

Был выделен набор инвариантных КС, состоящий из КС с частотой индексации выше 33% (~9 информантов в каждой выборке; см. [Петрова и др., 2017]). Это самые значимые КС, выражающие важные идеи текста.

Затем был выделен набор весомых КС. Они определяются при анализе графика распределения частоты индексации [Trushchelev 2024]. На рисунке 1 представлен пример такого графика. Как видно, между значениями частоты индексации есть перепады. В левой части график «выпрямляется» и начинает следовать линейному тренду. Распространенные признаки линейного тренда следующие: значения частоты индексации становятся небольшими; перепады между значениями не превышают единицу; значения начинают повторяться, а количество повторений увеличивается (см. [Трущелёв 2024: 67]).

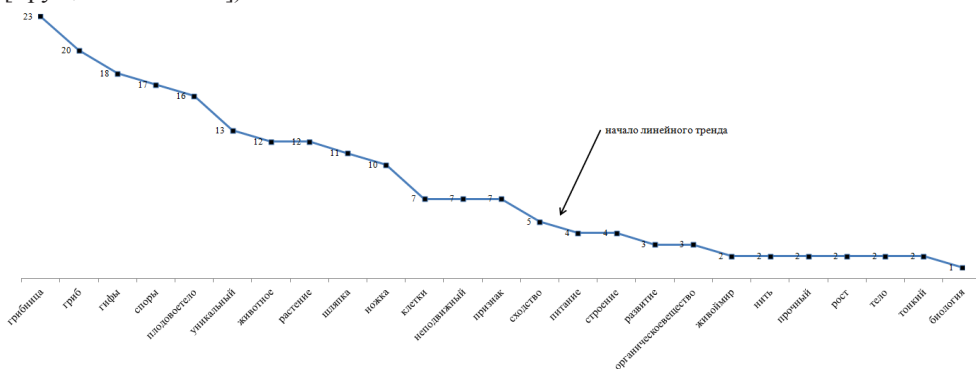


Рис. 1. Распределение частоты индексации КС (текст 2 с инфографикой)

КС, которые на графике распределения следуют за инвариантными КС и предшествуют линейному тренду, считаются весомыми. Весомые КС уточняют смысловую структуру текста [Trushchelev 2024; Трущелёв 2024].

Таким образом, были выделены значимые (инвариантные и весомые) КС для каждого текста. Они представлены в таблице №3. В таблице также оценено пересечение (сходство) как значимых, так и инвариантных КС, извлеченных из разных версий одного текста.

Таблица №3

Значимые КС

Текст	С инфографикой	Без инфографики	К
1	$N_{sign} = 12$ КС (.31) $N_{inv} = 12$ КС (.31) <b>микроскоп</b> (23), <b>тубус</b> (18), <b>микропрепарат</b> (15), <b>объектив</b> (15), <b>изучение</b> (11), <b>штатив</b> (11), <b>регулировочный винт</b> (10), <b>предметный столик</b> (10), <b>зеркало</b> (9), <b>линза</b> (9), <b>объект</b> (9), <b>окуляр</b> (9)	$N_{sign} = 13$ КС (.33) $N_{inv} = 10$ КС (.28) <b>тубус</b> (21), <b>линза</b> (20), <b>микропрепарат</b> (20), <b>микроскоп</b> (19), <b>объектив</b> (17), <b>окуляр</b> (14), <b>увеличение</b> (14), <b>регулировочный</b> <b>винт</b> (9), <b>зеркало</b> (9), <b>изучение</b> (9), <b>покровное стекло</b> (8), <b>штатив</b> (8)	.71 .69
2	$N_{sign} = 13$ КС (.33) $N_{inv} = 10$ КС (.26) <b>грибница</b> (23), <b>гриб</b> (20), <b>гифы</b> (18), <b>споры</b> (17), <b>плодовое</b> <b>тело</b> (16), <b>уникальный</b> (13), <b>животное</b> (12), <b>растение</b> (12), <b>шляпка</b> (11), <b>ножка</b> (10), <b>клеточная стенка</b> (7), <b>неподвижный</b> (7), <b>признак</b> (7)	$N_{sign} = 14$ КС (.39) $N_{inv} = 9$ КС (.27) <b>гриб</b> (24), <b>грибница</b> (20), <b>плодовое</b> <b>тело</b> (20), <b>гифы</b> (19), <b>животное</b> (13), <b>растение</b> (10), <b>споры</b> (10), <b>уникальный</b> (10), <b>признак</b> (9), <b>ножка</b> (7), <b>строение</b> (7), <b>шляпка</b> (7), <b>сходство</b> (6), <b>земля</b> (5)	.69 .73

Примечание:  $N_{sign}$  = количество значимых КС (с указанием доли в уникальных КС);  $N_{inv}$  = количество инвариантных КС (с указанием доли в уникальных КС); К = коэффициент пересечения; полужирным шрифтом выделены инвариантные КС; подчеркнуты уникальные КС, которые не были извлечены из текста-аналога.

Были проанализированы речевые характеристики значимых КС: (i) частота встречаемости в тексте (с учетом замещающих номинаций), (ii) шрифтовое выделение, (iii) топикальная позиция в заголовке или в тематических предложениях (то есть в предложениях в начале тематического единства – текста или абзаца; см. [Pipalova 2024]), (iv) размещение в первом, втором или третьем абзаце текста, (v) дисциплинарная терминологичность, (6) позиция в коммуникативной структуре предложения. Результаты приведены в таблице №4. В ней также указано, дублируется КС в инфографике или нет.

Таблица №4

Текстовые характеристики КС

КС	N	Шрифт	Топикальная позиция	Часть (абзац)	Термин	Коммуникативная структура	Инфо-графика
Текст 1							
<i>микроскоп</i>	8	–	заг; 3 тп	1, 2, 3	+	заг, Th, Th, Th, Th, Th, Th, Th	подпись
<i>тубус</i>	6	+	1 тп	2	+	Rh <sub>obj</sub> , Th, Th, Th, Th, Th, Th	+
<i>микро-препарат</i>	2	+	1 тп	3	+	Rh <sub>obj</sub> , Th	–
<i>объектив</i>	1	+	–	2	+	Rh <sub>obj</sub>	+
<i>увеличение</i>	1	–	1 тп	1	–	Rh	–
<i>изучение</i>	4	–	1 тп	2,3	–	Rh, Rh, Th, Th	–
<i>штатив</i>	1	+	–	2	+	Rh <sub>obj</sub>	+
<i>регулируемый винт</i>	1	+	–	2	+	Rh <sub>obj</sub>	+
<i>предметный столик</i>	2	+	–	2, 3	+	Rh <sub>obj</sub> , Rh	+
<i>зеркало</i>	1	+	–	2	+	Th	+
<i>линза</i>	1	+	–	2	+	Rh <sub>obj</sub>	–
<i>объект</i>	5	–	1 тп	2, 3	+	Rh <sub>obj</sub> , Rh, Th, Th, Th, Th	–
<i>окуляр</i>	1	+	–	2	+	Rh <sub>obj</sub>	+
<i>покровное стекло</i>	1	+	–	3	+	Rh <sub>obj</sub>	–
Текст 2							
<i>гриб</i>	14	–	заг; 2 тп	1, 2	+	заг, Th, Th, Th, Rh, Th, Th, Th, Th, Th, Th, Th, Rh, Th	подпись
<i>грибница</i>	3	+	–	2, 3	+	Rh <sub>obj</sub> , Th, Rh <sub>obj</sub>	+
<i>гифы</i>	3	+	–	2	+	Rh <sub>obj</sub> , Rh, Th	–
<i>споры</i>	4	–	–	3	+	Rh <sub>obj</sub> , Th, Th, Th	–
<i>плодовое тело</i>	4	+	1 тп	2, 3	+	Rh <sub>obj</sub> , Th, Th, Rh <sub>obj</sub>	+
<i>уникальный</i>	4	–	3 тп	1, 2	–	Rh, Rh, Rh, Rh	–
<i>животное</i>	3	–	1 тп	1	+	Rh <sub>obj</sub> , Rh, Rh	–
<i>растение</i>	3	–	1 тп	2	+	Rh <sub>obj</sub> , Rh, Rh	–
<i>шляпка</i>	2	–	1 тп	2, 3	+	Rh <sub>obj</sub> , Th	+
<i>ножка</i>	1	–	–	2	+	Rh <sub>obj</sub>	+
<i>клеточная стенка</i>	1	–	–	1	+	Rh <sub>obj</sub>	–

неподвижный признак	1	–	–	1	–	Rh	–
сходство	2	–	1 тп	1, 2	–	Rh <sub>obj</sub> <sup>2</sup> Rh <sub>obj</sub>	–
строение	1	–	–	1	–	Rh <sub>obj</sub>	–
земля	1	–	заг	1	–	заг	подпись
	1	–	–	3	–	Rh	–

Примечание:  $N$  = частота встречаемости; *заг* = заголовок; *тп* = тематическое предложение; *Th* = тема предложения; *Rh* = рема предложения;  $Rh_{obj}$  = предметная рема (введение предмета в рассмотрение).

Индивидуальные НКС, извлеченные из каждого стимула, были кластеризованы с использованием метода k-средних и с опорой на PCA-визуализацию (см. пример на рис. 2). В качестве данных использовался показатель встречаемости каждого уникального КС в наборе.

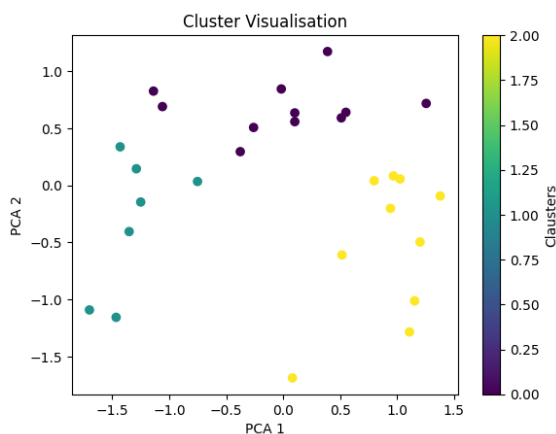


Рис. 2. Пример визуализации варианта кластеризации (текст 1 без инфографики)

### Обсуждение

#### Смысловая структура учебного текста с инфографикой и без нее

НКС адекватно представляют основные сведения из разных версий каждого текста. Все наборы значимых – прежде всего инвариантных – КС включают слова, задающие темы текста и выражающие предмет речи.

НКС, извлеченные из разных версий каждого текста, представляют сходные смысловые структуры. На это указывают сопоставимые показатели значимости аналогичных КС. Так, на рисунке 2 представлены графики распределения частоты индексации инвариантных КС, общих для текстов с инфографикой и без нее. Следует отметить большой показатель пересечения, а также величину коэффициента лексического разнообразия всех КС, извлеченных из двух разных версий текста: .62 для текста 1 и .63 для текста 2.

Заметное расхождение начинает обнаруживаться только при сравнении КС с низким показателем частоты индексации (см. весомые КС в таблице №3).

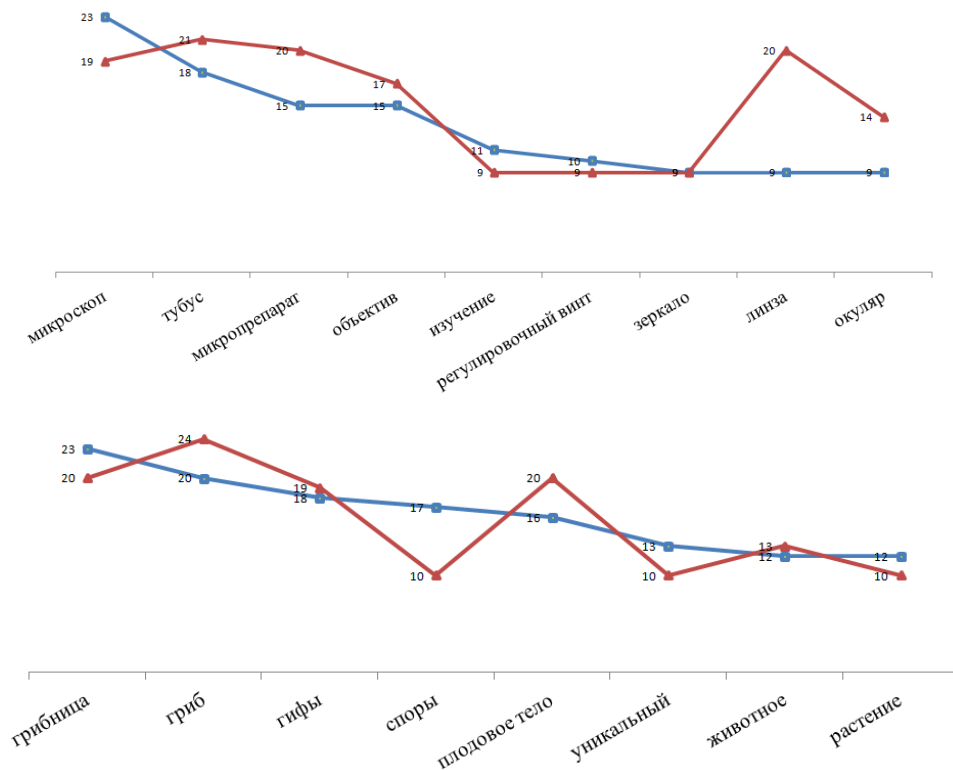


Рис. 3. Распределение частоты индексации инвариантных КС, общих для текстов с инфографикой и без нее

НКС, извлеченные из разных версий текста, отражают сходные механизмы смыслообразования. Во-первых, практически идентичны доли значимых КС от общего количества уникальных КС. При этом уникальные КС больше чем на треть состоят из значимых КС и больше чем на четверть – из инвариантных КС. Это говорит и об устойчивой низкой вариативности в интерпретации разных версий текстов 1 и 2 (см. [Пиотровская, Трушелёв 2019]). Во-вторых, сопоставимо количество извлеченных из разных версий текста слов, а также коэффициент лексического разнообразия НКС (.23 и .23 для текста 1, .24 и .20 для текста 2). Следует отметить и однородность частеречного состава извлеченных слов: доля существительных составляет .76, .73, .69, .70; доля глаголов – .09, .09, .08, .10; доля прилагательных – .13, .12, .11, .10.

КС, извлеченные из разных версий каждого текста, обладают похожими текстовыми характеристиками. Среди них можно выделить топикальную позицию, шрифтовое выделение, частоту встречаемости. Результаты анализа указывают на роль позиции в реме предложения. При этом значимые КС часто были представлены в ядре предметной ремы (обозначение  $Rh_{obj}$  в таблице №4), то есть в позиции номинаций, которые вводятся препозитивным глаголом с функцией «введение в рассмотрение»; например:

(1) *Верхняя часть тубуса называется [окуляр (Rh<sub>obj</sub>)];*

(2) *У знакомых вам грибов плодовое тело состоит из [шляпки и ножки (Rh<sub>obj</sub>)].*

Ранее при рассмотрении текстов по географии с описанием материков и вод уже отмечалась ориентация информантов на рему предложений [Там же: 66–67]. Вероятно, такова специфика смыслообразования учебных текстов с описанием наглядных предметов.

В [Трушелёв 2024] было предложено рассматривать контраст как дополнительный текстовый маркер КС. В настоящей работе из контрастной структуры текста 2 были извлечены два КС *растение* и *животное*, ставшие инвариантными в обеих выборках:

(3) *Они не являются ни растениями, ни животными. Но они имеют сходство и с теми, и с другими.*

Таким образом, введение в учебный текст инфографики, которая визуализирует словесно выраженную информацию, не меняет смысловую структуру кардинальным образом. Основу этой структуры формирует вербальная часть. Данный вывод соотносится с результатами экспериментальных работ по изучению обработки текстов (преимущественно ненаучных), которые содержат вербальный и содержательно аналогичный иллюстративный компоненты. Выявлено, что реципиент уделяет основное внимание вербальной части и использует ее для интерпретации всего текста [Петрова и др., 2017; Rayner et al. 2001; van der Zanden et al. 2021; Wu, Liu 2024].

В связи с выводом следует отметить индексацию слов из названий инфографики *Строение микроскопа* и *Внешнее строение гриба* (см. приложение). Название визуального компонента является коммуникативно значимым, поскольку задает его цельность. Однако уникальное для текста 1 слово *строение* проиндексировано 3 раза, а уникальное для текста 2 слово *внешнее* не проиндексировано ни разу.

#### **Структурирование учебного текста с инфографикой и без нее**

Процесс обработки поликодового учебного текста предполагает совершение действий по интеграции визуального и вербального компонентов [Mason et al. 2013]. Эти действия могут влиять на структурирование информации.

Примечательна оценка соответствия между порядком следования индексированных слов и их появлением в тексте-стимуле (таблица №2). КС, извлеченные из текстов без инфографики, располагались в порядке их появления в 77% и 62% наборов. КС, извлеченные из текстов с инфографикой, располагались в таком порядке в 32% и 42% наборах. Значимость этого различия подтвердили статистические тесты для малых наблюдений: тест МакНемара показал, что в каждой выборке при работе с разными текстами изменения в порядке индексации были значимыми ( $p < .05$ ); тест  $\chi^2$  показал, что доли наборов, в которых КС повторяют или не повторяют порядок их появления в тексте, различаются для разных версий одного учебного текста ( $\chi^2 = 23.9; 13.8$ ;  $p < .05$ ).

Обнаружена разница в оценке значимости идентичных КС, извлеченных из разных версий одного текста.

Инвариантные КС из текстов с инфографикой включали больше слов, продублированных визуальным компонентом, нежели инвариантные КС из текстов без инфографики. Единственное слово из инфографики, не попавшее в инвариантный набор, – *зажим* (но оно все равно более значимо, чем КС из текста-аналога: 4 vs 1). Его низкая значимость обусловлена фактором вербального компонента. Слово *зажим*

находится в слабой позиции текста (см. [Ягунова 2011]): оно является последним словом последнего в тексте предложения, а также не выделено графически. В то же время слово *линза* является одним из самых значимых КС, извлеченных из текста 1 без инфографики; его выделили 20 информантов. Значимость может быть обусловлена графическим выделением и позицией, близкой к началу текста и к тематическим предложениям. Из текста с инфографикой слово *линза* проиндексировали 9 информантов. В инфографике оно не представлено.

Есть некоторая зависимость значимости КС от их косвенной связи с инфографикой. Так, КС *увеличение* является инвариантным в наборах, извлеченных из текста 1 без инфографики. Это слово входит в состав первого предложения первого абзаца:

(4) *Микроскоп дает увеличение в десятки, сотни и даже тысячи раз.*

Первый абзац содержательно с инфографикой не соотносится.

В НКС, извлеченных из текста 1 с инфографикой, КС *увеличение* не является даже весомым. Но инвариантными стали КС *предметный столик* и *объект*, представленные во втором и третьем абзацах, соотносимых с инфографикой.

В связи со сказанным примечателен и принцип распределения КС по индивидуальным наборам.

Для обоих текстов с инфографикой был сформирован кластер, в который вошли НКС, представляющие части описываемого предмета ( $n = 17; 10$ ); например:

(5) *микроскоп, окуляр, тубус, штатив, регулировочный винт, объектив, зажим, предметный столик, зеркало;*

(6) *гриб, грибница, гифы, плодовое тело, шляпка, ножка, споры.*

Характерны пять наиболее частотных слов из этого кластера:

(7) *микроскоп, тубус, регулировочный винт, объектив, штатив;*

(8) *гриб, грибница, ножка, шляпка, споры.*

Для текста 1 без инфографики был выделен подобный кластер, состоящий из 8 НКС (vs 17 НКС для текста-аналога с инфографикой). Для текста 2 без инфографики подобный кластер выделен не был вовсе.

Приведенные данные свидетельствуют о том, что в тексте учебника инфографика выполняет акцентуализирующую функцию. Она акцентуализирует информацию, которую дублирует, что увеличивает значимость продублированных слов и соотносящейся с ней частью текста. Такая акцентуализация влияет на структурирование.

### **Заключение**

Работа показала, что инфографика, которая визуализирует словесно выраженную информацию, не меняет смысловую структуру учебного текста кардинальным образом. С этой точки зрения дополнительная визуализация информации с помощью инфографики не отличается от визуализации с помощью иллюстрации. Введение инфографики в текст учебника в некоторой степени увеличивает значимость визуализированных смысловых компонентов, а также задает (прежде всего сужает, конкретизирует) фокус интерпретации текста.

© Трушелев П., 2025

### Литература

Гусева Д.Д., Митрофанова О.А. Ключевые выражения в русскоязычных научно-популярных текстах: сравнение восприятия устной и письменной речи с результатами автоматического анализа // *Terra Linguistica*. 2024. Т. 15. №1. С. 20–35, doi: 10.18721/JHSS.15102.

Лапошина А.Н., Лебедева М.Ю. Текстометр: онлайн-инструмент определения уровня сложности текста по русскому языку как иностранному // *Русистика*. 2021. Т. 19. №3. С. 331–345, doi: 10.22363/2618-8163-2021-19-3-331-345.

Матвеева Н.В. Механизмы смыслообразования учебного текста в процессе его восприятия подростками // *Вопросы психолингвистики*. 2025. №1(63). С. 122–135, doi: 10.30982/2077-5911-2025-63-1-122-135.

Петрова Т.Е., Риехакайнен Е.И., Кузнецова А.С., Мараев А.В., Шаталов М.А. Выделение ключевых слов в вербальных и невербальных паттернах // *Социо- и психолингвистические исследования*. 2017. №5. С. 149–156.

Пиотровская Л.А., Трущелёв П.Н. Инвариантность и вариативность понимания учебных текстов школьниками и студентами (результаты экспериментального исследования по методике набора ключевых слов) // *Научно-технические ведомости СПбГПУ. Гуманитарные и общественные науки*. 2019. Т. 10. №3. С. 58–73, doi: 10.18721/JHSS.10306.

Сахарный Л.В., Штерн А.С. Набор ключевых слов как тип текста // ...Слово отзовется: памяти Аллы Соломоновны Штерн и Леонида Вольковича Сахарного / под ред. Т.И. Доценко. Пермь: Перм. гос. ун-т, 2006. С. 50–59.

Сиротко-Сибирский С.А. О проблеме понимания текста в лингвистике и психолингвистике // ...Слово отзовется: памяти Аллы Соломоновны Штерн и Леонида Вольковича Сахарного / под ред. Т.И. Доценко. Пермь: Перм. гос. ун-т, 2006. С. 63–68.

Трущелёв П.Н. Седативные детали в учебном тексте: эксперимент по методике извлечения ключевых слов // *Вестник Ереван. ун-та: Рус. филология*. 2024. Т. 10. №2(25). С. 61–76, doi: 10.46991/BYSU.H/2024.10.2.061.

Штерн А.С. Восприятие текста // *Текст и его восприятие*. Свердловск: изд-во Урал. ун-та, 1991. С. 69–162.

Ягунова Е.В. Вариативность стратегий восприятия звучащего текста: (экспериментальное исследование на материале русскоязычных текстов разных функциональных стилей). Пермь: изд-во Перм. гос. ун-та, 2008. 395 с.

Ягунова Е.В. Эксперимент и вычисления в анализе ключевых слов художественного текста // *Философия языка. Лингвистика. Лингводидактика*. 2010. №1. С. 83–89.

Ягунова Е.В. Ключевые слова в исследованиях текстов Н. В. Гоголя // *Проблемы социо- и психолингвистики*. 2011. №15. С. 121–136.

Bicen H., Beheshti M. The psychological impact of infographics in education // *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2017. Vol. 8. №4. P. 99–108.

Gonçalves F., Brigas J., Gonçalves J. Infographics as a visual communication strategy in schoolbooks // *EDULEARN21 Proceedings / ed. by L. Gomez Chova, A. Lopez, I.C. Torres*. [n. l.]: IATED, 2021. P. 8654–8659, doi: 10.21125/edulearn.2021.1747.

Jung H., Lim H. Types and roles of visualization materials in elementary science textbook focusing on infographics // *Journal of Korean Elementary Science Education*. 2018. Vol. 37. №1. P. 80–91, doi: 10.15267/keses.2018.37.1.080.

*Lestari S., Purnama D.W.* The effectiveness of infographics towards students' reading comprehension // *Journal on Education*. 2023. Vol. 6. №1. P.395–405, doi: 10.31004/joe.v6i1.2953.

*Liu C.Y., Wu C.J.* Effects of working memory and relevant knowledge on reading texts and infographics // *Reading and Writing*. 2023. Vol. 36. P. 2319–2343, doi: 10.1007/s11145-022-10368-1.

*Lopez Cupita L.A., Puerta Franco L.M.* The use of infographics to enhance reading comprehension skills among learners // *Colombian Applied Linguistics Journal*. 2019. Vol. 21. №2. P. 230–242, doi: 10.14483/22487085.12963.

*Majooni A., Masood M., Akhavan A.* An eye-tracking study on the effect of infographic structures on viewer's comprehension and cognitive load // *Information Visualization*. 2018. Vol. 17. №3. P. 257–266, doi: 10.1177/147387161770197.

*Mason L., Tornatora M.C., Pluchino P.* Do fourth graders integrate text and picture in processing and learning from an illustrated science text? Evidence from eye-movement patterns // *Computers & Education*. 2013. Vol. 60. №1. P. 95–109, doi: 10.1016/j.compedu.2012.07.011.

*Mikk J.* *Textbook: Research and Writing*. Frankfurt am Main; Berlin; Bern; Bruxelles; N. Y.; Oxford; Wein: Peter Lang, 2000.

*Naparin H., Saad A.B.* Infographics in education: Review on infographics design // *The International Journal of Multimedia & Its Applications*. 2017. Vol. 9. №4. P. 15–24, doi: 10.5121/ijma.2017.9602.

*Pipalova R.* *Investigating Aspects of Academic Discourse*. Prague: Karolinum, 2024.

*Rayner K., Rotello C.M., Stewart A.J., Keir J., Duffy S.A.* Integrating text and pictorial information: eye movements when looking at print advertisements // *Journal of Experimental Psychology: Applied*. 2001. Vol. 7. №3. P. 219–226, doi: 10.1037/1076-898X.7.3.219.

*Tarkhova L., Tarkhov S., Nafikov M., Akhmetyanov I., Gusev D., Akhmarov R.* Infographics and their application in the educational process // *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. 2020. Vol. 15. №13. P. 63–80, doi: 10.3991/ijet.v15i13.14647.

*Trushchelev P.* Students' strategies in reading expository text in history // *LII Ludmila Verbitskaya International Scientific Philological Conference, March 19–26, 2024, St Petersburg: The Book of Abstracts / ed. by V.M. Mokienko*. St Petersburg: St Petersburg State University Publ., 2024. P. 708–710.

*van der Zanden T., Mos M.B.J., Schouten A.P., Kraemer E.J.* What people look at in multimodal online dating profiles: How pictorial and textual cues affect impression formation // *Communication Research*. 2021. Vol. 49. №6. P. 863–890, doi: 10.1177/0093650221995316.

*Weninger Cs.* Multimodality in critical language textbook analysis // *Language, Culture and Curriculum*. 2021. Vol. 34. №2. P. 133–146, doi: 10.1080/07908318.2020.1797083.

*Wu C.J., Liu C.Y.* An eye-tracking study of college students' infographic-reading processes // *Journalism & Mass Communication Quarterly*. 2024, doi: 10.1177/10776990241255974.

Приложение. Инфографика из стимульного материала



Строение микроскопа

Рис. 4. Инфографика из текста 1



Внешнее строение гриба

Рис. 5. Инфографика из текста 2

**Сведения об авторе:**

**Трушелёв Павел** – кандидат филологических наук, научный сотрудник лаборатории когнитивных и лингвистических исследований Государственного института русского языка им. А. С. Пушкина; преподаватель кафедры русского языка и профессиональной коммуникации Российско-Армянского (Славянский) университета.

**Контактная информация:**

117485, Россия, г. Москва, ул. Академика Волгина, 6;  
0051, Республика Армения, Ереван, ул. Овсепя Эмин, 123  
ORCID: 0000-0003-0810-2434  
*e-mail*: pavel.trushchelev@gmail.com

**Для цитирования:**

Трушелёв П. Визуальный и вербальный паттерн в тексте школьного учебника: извлечение ключевых слов // Вопросы психолингвистики. №2(64), 2025, С. 114–129, doi: 10.30982/2077-5911-2025-64-2-114-129

**UDC 81-114.4**

**LBC 81.1**

**DOI 10.30982/2077-5911-2025-64-2-114-129**

**Research article**

**KEYWORD EXTRACTION  
FROM VISUAL AND VERBAL PATTERNS IN TEXTBOOKS<sup>4</sup>**

**Pavel Trushchelev**

Pushkin State Russian Language Institute,  
Moscow, Russia;  
Russian-Armenian (Slavonic) University,  
Yerevan, Armenia

**Abstract**

The article deals with (Russian) expository texts that employ infographics to visualise information expressed by linguistic structures. Its aim is to identify how additional infographics affect the meaning of expository texts. To analyse text meaning, an experiment involving keyword extraction was conducted. A total of 54 students participated in the study. Two expository texts on different topics were selected from a Russian Biology textbook for Grade 5. Each text was presented in two versions, with and without infographics. The participants were divided into two groups ( $n = 26, 28$ ). Each participant read one text accompanied by an infographic on one topic and another text without an infographic on a different topic. After reading, participants extracted words they considered most important to the text. In total, 54 keyword sets were collected, comprising 1,131 tokens. The analysis revealed that the linguistic structures constitute the framework for the meaning of expository texts that incorporate infographics. Infographics increase the significance of the content

---

<sup>4</sup> The article was prepared in full within the state assignment of Ministry of Education and Science of the Russian Federation for 2024–2028 (No. FZNM-2024-0003).

units they visualise. Because of this, infographics narrow the focus of interpretation. That is, infographics encourage the reader to process the content units they visualise and the surface composition of the text.

**Keywords:** expository text, textbook, infographics, keywords, text comprehension, text structure, keyword extraction

© Trushchelev P., 2025

**Bionotes:**

Pavel Trushchelev – PhD, Researcher at the Language and Cognition Laboratory, Pushkin State Russian Language Institute; Lecturer at the Department of the Russian language and Professional Communication, Russian-Armenian (Slavonic) University

**Contact information:**

6, Akademika Volgina Str, Moscow, Russia, 117485;  
123, Hovsep Emin Str, Yerevan, the Republic of Armenia, 0051  
ORCID: 0000-0003-0810-2434  
*e-mail:* pavel.trushchelev@gmail.com

**For citation:**

Trushchelev P. Keyword extraction from visual and verbal patterns in textbooks // Journal of Psycholinguistics. 2(64), 2025. P. 114–129. Available from: doi: 10.30982/2077-5911-2025-64-2-114-129 (In Russian)

## ИДЕНТИФИКАЦИЯ ИНОЯЗЫЧНОГО АВТОМОБИЛЬНОГО ТЕРМИНА: ПРЕДВАРИТЕЛЬНЫЕ ИТОГИ

**Чугунова Светлана Александровна**

Брянский государственный университет имени акад. И.Г. Петровского  
Брянск, Россия

**Михеев Кирилл Павлович**

Брянский государственный университет имени акад. И.Г. Петровского  
Брянск, Россия

### *Аннотация*

В статье рассматривается проблема идентификации иноязычного автомобильного термина обучающимися билингвами в условиях учебного двуязычия. Результаты двухэтапного экспериментального исследования с применением метода САЭ в двух группах испытуемых – студентов гуманитарных (иностранные языки) и инженерных специальностей, изучающих английский язык в качестве Я2, в целом подтверждают гипотезу о том, что при внеконтекстном предъявлении иноязычного многозначного слова в условиях учебного билингвизма гуманитарии, в отличие от инженеров, не склонны идентифицировать его терминологическое значение. Результаты применения метода субъективного дефинирования (СД) в этих же группах испытуемых частично подтверждают гипотезу о том, что при предъявлении иноязычного автомобильного термина в условиях учебного билингвизма гуманитарии, в отличие от инженеров, склонны или отказываться от его дефинирования, или предлагать меньше ответов, соответствующих лексикографическому терминологическому значению (значениям) лексемы.

**Ключевые слова:** термин, терминосистема, профессиональная компетенция, стимул, ассоциат, ассоциативно-вербальное поле, субъективная дефиниция

### **Введение**

Объектом настоящего исследования является иноязычная терминологическая единица как достояние индивида. Предметом исследования выступают субъективные стратегии и опоры в процессе идентификации иноязычных (немецких и английских) автомобильных терминов обучающимися билингвами в условиях учебного двуязычия. Проведенное психолингвистическое исследование преследовало цель верифицировать валидность сформулированных в ходе исследования рабочих гипотез.

Актуальность темы исследования заключается в необходимости изучения термина – ключевого понятия в научном знании – в когнитивной парадигме, проблему его функционирования в ментальном лексиконе индивида в контексте профессионального обучения, предусматривающего, кроме прочего, обращение к международному опыту в соответствующей профессиональной сфере и включение в межкультурное общение с зарубежными коллегами по профессиональным вопросам. В связи с этим становится очевидной ограниченность рассмотрения проблемы значения слова, в нашем случае

иноязычного технического (автомобильного) термина, без обращения к индивиду и его внутреннему контексту как многообразному индивидуальному опыту, формируемому «через личностное преломление-переживание <...> под контролем сложившихся в социуме норм и оценок» [Залевская 2005: 196]. Кроме того, само понятие термина нуждается в разностороннем исследовании ввиду отсутствия в научном сообществе его единого и непротиворечивого понимания.

### **Понятия термина и терминосистемы**

Изучение терминов и терминосистем имеет долгую историю, интерес к этой проблеме проявляет целый ряд наук: философия, семиотика, логика, лингвистика, терминоведение и другие. При этом разные науки и научные направления определяют термин по-своему, поскольку «нет единицы более многоликой и неопределенной, чем термин» [Комарова 1991: 7]. Плюрализм мнений объясняется тем, что в разных областях знания специалисты акцентируют различные аспекты данного понятия, такие как признак знаковости и семиотические отношения, эвристическая функция, динамика появления и существования в сознании и социуме, соотносительность с различными уровнями категориального мышления, проблема многозначности и возможности построения исчерпывающей, логически правильной словесной дефиниции, зависимости и отношения в конкретных терминосистемах, логическая обособленность от других лексических единиц, концептуальная связь с другими лексическими единицами, процедуры выявления в тексте [Винокур 1939: 5; Комарова 1991: 7; Лейчик 1986: 88–96; Лейчик 2022: 19–25; Место терминосистем 1969: 93–99].

В качестве примеров плюрализма мнений приведем несколько определений понятий «термин» и «терминосистема».

На сегодняшний день существует более 3000 определений понятия «термин» [Сердобинцева 2012: 397]. Так, термин определяется как:

- средство фиксации результатов познания в областях знаний и деятельности человека [Лейчик 2022: 20];
- лексическая единица определенного языка для специальных целей, которая обозначает конкретное или абстрактное понятие теории определенной специальной области знаний или деятельности [там же: 30];
- вербальный инструмент, необходимый для логически точного определения понятий, их содержаний и отличительных признаков [Фомина 1990: 216];
- языковой знак, соотносительный с одним или несколькими понятиями, которые могут быть логически точно определены через близкие понятия конкретной понятийной системы [Felber 1984: 168];
- специальное слово, ограниченное особым назначением, стремящееся к однозначности и точности выражения понятия или названия вещи [Реформатский 1967: 110];
- не особое слово, а любое слово в особой функции [Винокур 1939: 5];
- лексическая единица естественного языка, выступающая в качестве материальной базы для создания лексической системы информационно-поисковых языков [Авербух 2006: 13].

Очевидно, что последнее определение термина соотносится с прикладной (инженерной) концепцией в отечественном терминоведении, предложенной профессиональным инженером Д.С. Лотте в начале 1930-х гг. Согласно нормативному подходу в рамках данной концепции, термины – это особый пласт

лексики, искусственно созданные слова для узкоспециальных научно-технических целей и нужд. Появление такого подхода было вызвано ускоренными темпами индустриализации в отечественной и мировой экономике того времени. Однако в современной науке доминирует лингвистическая концепция и дескриптивный подход в терминоведении, постулирующие отказ от формальных требований к термину и признающие терминологию составной частью лексики литературного языка [Лейчик 2022; Лантюхова и др. 2013]. Являясь сторонником функционального подхода в языкознании, В.М. Лейчик утверждает, что в парадигме лингвистики любая лексическая единица, выполняющая функцию номинации специального понятия в системе понятий, несомненно является термином [Лейчик 1986: 87].

Понятие термина неразрывно связано с понятием терминосистемы, которая определяется как «знаковая система специальной, профессионально ограниченной сферы использования» [Авербух 2006: 13]. Синонимом терминосистемы нередко выступает понятие терминологии, хотя К.Я. Авербух их строго различает. Согласно его точке зрения, терминология – это «совокупность единиц специальной номинации некоторой области деятельности, изоморфная системе ее понятий и обслуживающая ее коммуникативные потребности», а терминосистема – это «терминология, в которой эксплицитно представлены ее системные свойства» [цит. раб.: 131].

### **Вопросы организации эксперимента**

Антропоцентрическая парадигма, ведущая в современном языкознании, и в частности психолингвистический подход, в рамках которого выполнялось настоящее исследование, опираются на понимание того, что невозможно исследовать язык во всех его связях и отношениях без обращения к индивиду как к думающей, воспринимающей, переживающей, оценивающей и действующей в конкретных социальных условиях языковой личности. Тверская психолингвистическая школа, вслед за А.А. Залевской, рассматривает слово как достояние индивида и средство выхода на индивидуальный образ (картину) мира во всем богатстве когнитивных, перцептивных и эмоционально-оценочных характеристик. Таким образом, изучение терминологий и терминосистем требует смещения фокуса внимания с системных отношений в языке к знанию слова как открытой и динамической системы при разграничении коллективного и индивидуального знания, знания как процесса и продукта, в разной степени поддающегося сознательной интерпретации и вербализации.

В проведенном нами эксперименте исследовался процесс идентификации иноязычного технического (автомобильного) термина в индивидуальном сознании обучающихся билингвов – студентов гуманитарного (языкового) и инженерного профилей (см. Табл. №1). Всего в эксперименте приняли участие 185 испытуемых (далее – ии.). Из них с английским языком в качестве основного иностранного языка (далее – Я2) работали 129 ии., с немецким языком в качестве основного Я2 – 56 ии.

Респондентами-гуманитариями выступали студенты факультета иностранных языков Брянского государственного университета имени академика И.Г. Петровского (105 ии.): из них 55 ии. работали с английским языком, 50 ии. работали с немецким языком.

Респондентами-инженерами выступали:

- студенты, обучающиеся по специальностям машиноведения и техобслуживания автомобилей Брянского государственного инженерно-технологического университета (БГИТУ) – всего 36 ии., из них 3 ии. работали с немецким языком;

- студенты, обучающиеся по специальностям автомобильного хозяйства, подъемно-транспортного оборудования и других инженерных специальностей Брянского государственного технического университета (БГТУ) – всего 44 ии., из них 3 ии. работали с немецким языком.

*Таблица №1*

**Количество испытуемых – гуманитариев и инженеров**

Гуманитарии		Инженеры	
Английский язык	Немецкий язык	Английский язык	Немецкий язык
55	50	74	6
Всего: 185 (англ. яз. – 129, нем. яз. – 56)			

В качестве стимульного материала всем ии. предъявлялись списки автомобильных терминов на английском или немецком языке – всего 15 лексем: англ. яз. BODY, CLUTCH, COOLING JACKET, ENGINE HOOD, EXHAUST, FLYWHEEL, FRAME, HANDBRAKE, PISTON, ROCKER, SPRING, SUSPENSION, TAILPIPE, VALVE, WIPER; нем. яз. BLATTFEDER, FUNKE, HANDBREMSHEBEL, KAPOTTE, KAROSSERIE, KOFFERRAUM, KOLBEN, KÜHLMANTEL, LAUFFLÄCHE, LUFT, REIFEN, SCHEINWERFER, SCHWUNGRAD, STOBDAÄMPFER, ZÜNDKERZE. Практически все стимулы, отобранные из «Большого англо-русского автомобильного словаря» [Лесов 2006] и «Нового немецко-русского автомобильного словаря» [Дормидонтов 2008], представляют собой многозначные слова, что отражает функциональный подход к пониманию термина в лингвистике, когда в качестве термина может выступать любая лексическая единица (см. [Винокур 1939; Лейчик 1986]).

Кроме того, наш выбор стимульного материала обусловлен психолингвистическим вектором исследования, при котором слово исследуется с опорой на разработанную А.А. Залевской [1977; 1990] теорию лексикона человека, т.е. как достояние индивида, через призму индивидуального сознания, обусловленного различными индивидуальными, национально-культурными и в том числе профессиональными факторами [Ефимова 2012: 66]. Отсюда, особенно когда речь идет о людях определенных профессий (в нашем случае инженерных специальностей), предполагается двунаправленность термина по отношению к сознанию индивида: с одной стороны, он может выводить на «табло сознания» профессиональную компоненту, т.е. все то, из чего складывается профессиональный образ мира (профессиональные знания, умения, образ жизни, стереотипы и т.д.), а с другой, он, как и любое другое слово, способен вызывать в сознании чувства, эмоции, оценки, переживания, ассоциации и мысли, не связанные непосредственно с профессиональной сферой деятельности.

В качестве эмпирических методов исследования применялись метод свободного ассоциативного эксперимента (САЭ) и метод субъективного дефинирования (СД), которые позволяют исследовать значение термина как живого слова. Имеется ввиду, что термин «соотносится с двумя системами знаний – социальной и личностной – и функционирует по принципу смыслового поля, объединяющего значения и смыслы, процессы и результаты когнитивно-дискурсивной деятельности индивида и социума» [Курганова 2019: 24].

Эксперимент проводился очно в учебных аудиториях. Участники не имели права пользоваться словарями и иной справочной литературой, кроме того, им запрещалось

общаться друг с другом. Каждый испытуемый получил двухсторонний бланк с инструкциями (см. Рис. 1–2). Эксперимент проводился анонимно, ии. указывали место своего обучения, специальность, курс и пол, однако при обработке результатов эксперимента гендерный признак не учитывался.

В начале эксперимента ии. должны были, не переворачивая бланки, записать в них первые пришедшие на ум вербальные ассоциации (допускалось до трех слов) в связи с предъявленными здесь же иноязычными стимулами (этап САЭ). Далее ии. переворачивали бланки и записывали субъективные дефиниции этих же стимулов, которые во втором задании предъявлялись в качестве автомобильных терминов (этап СД).

### БЛАНК РЕСПОНДЕНТА

Место обучения: \_\_\_\_\_  
Группа (указать курс и  
специальность): \_\_\_\_\_  
Пол: \_\_\_\_\_

Уважаемый участник исследования! Вам надлежит выполнить следующие задания:

#### Задание I.

В нижеприведённой таблице в столбце «Слово-стимул» представлены 15 слов. В столбце «Слово-реакция» запишите словом первую пришедшую на ум ассоциацию со словом-стимулом. Допускается до трёх слов. Язык (русский или английский) не имеет значения. Запрещается пользоваться какими-либо подсказками и общаться друг с другом.

№	Слово-стимул	Слово-реакция (ассоциация)
1	body	
2	clutch	
3	cooling jacket	
4	engine hood	
5	flywheel	
6	frame	

Рис. 1. Фрагмент экспериментального бланка с англоязычными стимулами (этап САЭ)

В ходе планирования эксперимента были сформулированы следующие гипотезы.

На этапе САЭ: при внеконтекстном предъявлении иноязычного многозначного слова в условиях учебного билингвизма гуманитарии не склонны идентифицировать его терминологическое значение, тогда как у инженеров может преобладать именно терминологическое значение. При этом важно подчеркнуть, что для пользователя языком «не существует проблемы “изолированного” слова, поскольку опознать слово как таковое уже означает включить его в контекст предшествующего опыта,

**Задание II.**

Запишите в правом столбце, что могут означать следующие автомобильные термины. Запрещается пользоваться какими-либо подсказками и общаться друг с другом.

№	Термин	Дефиниция
1	body	
2	camshaft	
3	clutch	
4	engine hood	
5	flywheel	
6	frame	

Рис. 2. Фрагмент экспериментального бланка с англоязычными автомобильными терминами (этап СД)

т.е. во *внутренний контекст* разнообразных знаний и отношений, устоявшихся в соответствующей культуре в качестве оснований для взаимопонимания в ходе общения и взаимодействия» [Залевская 2005: 196].

На этапе СД: при предъявлении иноязычного автомобильного термина в условиях учебного билингвизма гуманитарии, в отличие от инженеров, склонны или отказываться от его дефинирования или предлагать меньше ответов, соответствующих лексикографическому терминологическому значению (значениям) лексемы.

**Обсуждение результатов эксперимента**

Приведем в качестве примера анализ ассоциативных реакций, полученных от ии. на англоязычный стимул SPRING (этап САЭ), и субъективных дефиниций этого же стимула (этап СД).

По итогам САЭ были построены ассоциативно-вербальные поля стимулов (далее – АВП) как совокупности полученных от ии. ассоциатов. В качестве ядерной зоны АВП стимула будем считать наиболее частотные смысловые реакции, напрямую актуализирующие то или иное словарное значение стимула (см. ниже). Субъективные реакции, не соотносимые напрямую с зафиксированными в словарях значениями, а также формальные и формально-смысловые реакции будут считаться относящимися к периферийной зоне АВП. Наименее частотные смысловые реакции, актуализирующие зафиксированные в словарях значения, будут считаться промежуточной зоной между ядром и периферией.

Толковый англоязычный словарь содержит следующие значения многозначной лексемы SPRING, причем ее терминологическое значение 'пружина' указывается в толковом словаре вторым, что дает основание считать данное словоупотребление широко распространенным среди носителей английского языка в качестве родного (далее – Я1):

- the season of the year between winter and summer;
- a piece of curved or bent metal that can be pressed into a smaller space but then returns to its usual shape (терминологическое значение);
- a place where water naturally flows out from the ground;
- to move quickly and suddenly towards a particular place [Cambridge Dictionary [http](http://)].

Лексема SPRING начала употребляться в английском языке в терминологическом значении с конца XV века, что было вызвано изобретением механических часов. Первое словоупотребление в значении 'рессора', т.е. в качестве транспортного механизма, фиксируется в 1660 году [Online Etymology Dictionary [http](http://)]. В современных англоязычных словарях технических и в том числе автомобильных терминов лексема SPRING представлена предельно развернуто (см., например, [Automotive Dictionary [http](http://)]).

В ходе САЭ на данный стимул от ии.-гуманитариев получено всего 82 реакции, из них: различных реакций – 49, частотных (зафиксированных минимум дважды) – 15, единичных – 36, отказов – 0. Кроме того, в результате классифицирования вербальных ассоциаций на 1) формальные, 2) смысловые и 3) формально-смысловые (см. [Гордеева 2022; Сазонова 2000]) были получены: смысловые реакции – 82, формальные – 0, формально-смысловые – 0.

Рассмотрим АВП, построенное на основании ассоциатов ии.-гуманитариев (в скобках указано количество ии., предложивших тот или иной ассоциат): *flower(s)/цветы/(розовый)цветок/цветенье/ blooming* (6+3+2+1+1=13), *солнце/sun/sunshine* (5+3+1=9), *тепло/warm* (6+1=7), *green/green trees/зеленый/зеленый лес* (3+1+1+1=6), *summer* (6), *весна* (5), *autumn* (4), *лес (запах леса)* (3), *coil* (2), *beautiful (view)* (2), *(too) bright* (2), *winter/зима* (2), *ручей/источник* (2), *прыгать/прыжки* (2), *bee, dirty, four seasons, (sun)glasses, gun, holidays, hot, May, mechanism, offensive, rain, suspension, wellness, лужа, прогулка, пружина, пыль, щелбанье птиц, солнце в зелёном лесу проходит сквозь ветви.*

Обратим внимание, что при анализе мы намеренно объединяли в семантические кластеры некоторые, казалось бы, разные реакции, в том числе эквиваленты на Я1 и Я2, поскольку все ии. являются обучающимися (искусственными) билингвами в условиях учебного двуязычия, т.е. с преимущественно субординативным типом билингвизма (см. [Залевская 2016: 16, 247–249]), при котором слово на Я2 усваивается и продолжает использоваться индивидом, как правило, с постоянной опорой на Я1, т.е. выход на значение слова на Я2 осуществляется через слово на Я1. Иными словами, у двух планов выражения – на Я1 и Я2 – существует общий план содержания, который непосредственно связан с планом выражения на Я1. И поскольку при анализе реакций нас интересует прежде всего значение (план содержания), а не форма слова, мы посчитали возможным объединить эквивалентные реакции на Я1 и Я2, игнорируя при этом такие грамматические признаки (*flower – flowers – цветы – цветок*), как число, предметное значение/процессуальное значение (*flowers – цветы – цветенье – blooming*) и некоторые другие (*солнце – sun – sunshine*). Также объединялись ассоциаты

только на Я1 (*ручей – источник, цветок – розовый цветок, прыгать – прыжки*) и только на Я2 (*bright – too bright, green – green trees*), когда речь шла о синонимах (*ручей – источник*), однокоренных словах (*прыгать – прыжки, цветок – цветенье*) или когда ключевой признак сопровождался дополнительным признаком, как, например, в случае с интенсификацией качества (*bright – too bright*) и его опредмечиванием, т.е. в сочетании с существительным (*green – green trees*). При этом следует подчеркнуть, что все эти и подобные ассоциативные реакции – это совершенно разные реакции в сознании абсолютно разных людей, за которыми скрываются не идентичные мысленные образы, даже если речь идет о словах-синонимах (*ручей – источник*) и языковых эквивалентах (*цветенье – blooming*), когда реакция на Я2, скорее всего, является реакцией на предыдущую реакцию в сознании на Я1, т.е. ее переводом, но зафиксированной на бумаге оказалась именно реакция на Я2. Известен подход, когда реакции на Я2 не учитываются при построении АВП по только что отмеченной причине (см. [Рулъ и др. 2018: 76]), но в нашем случае они имеют значение, так как свидетельствуют о степени сформированности профессиональной компетенции ии.-гуманитариев, обучающихся профессии переводчика или профессии преподавателя иностранного языка.

Характер полученных ассоциатов убедительно показывает, что самые частотные (ядерные) реакции соотносятся по смыслу с первым по упоминанию в толковом словаре общеупотребительным значением лексемы SPRING – ‘весна’: *тепло, summer, flowers, весна* и т.д. На втором месте по количеству реакций в нашем эксперименте, хотя и в гораздо меньшей степени, находятся ассоциаты, соотносимые с терминологическим значением ‘пружина’: *coil (2), mechanism, suspension, пружина*. К еще более отдаленным от ядра реакциям следует отнести две синонимичные и две однокоренные реакции, актуализирующие третье и четвертое словарные (общеупотребительные) значения: *ручей/источник, прыгать/прыжки*. Все эти ассоциаты образуют промежуточную зону между ядром и периферией АВП. В периферийную зону АВП данного стимула вошли две смысловые реакции, не связанные непосредственно ни с одним из словарных значений: *offensive* ‘военное наступление’, *gun* ‘оружие’. В этом случае можно только предполагать, что во время проведения эксперимента ии., предложившие данные реакции, могли думать о весеннем наступлении в районе боевых действий (эксперимент проводился весной). Но даже в этом случае очевидно, что первой, хотя и не зафиксированной на бумаге реакцией в сознании респондента была смысловая реакция, связанная со значением ‘весна’.

Также обращает на себя внимание значительное количество реакций на английском языке (60%), что несомненно связано с профессиональной компетенцией ии.-гуманитариев, о чем уже сказано выше.

В ходе САЭ на тот же стимул SPRING от ии.-инженеров получено всего 109 реакций, из них: различных реакций – 29, частотных – 7, единичных – 22, отказов – 5. Кроме того, в результате классифицирования вербальных ассоциаций на 1) формальные, 2) смысловые и 3) формально-смысловые были получены: смысловые ассоциаты – 21, формальные – 3, формально-смысловые – 5.

Рассмотрим АВП, построенное на основании ассоциатов ии.-инженеров (в скобках указано количество ии., предложивших тот или иной ассоциат): *весна (46), пружина/рессора (16), прыгать/прыжок (7), бег (5), спринт (4), скорость (2), green/зеленый цвет (2), скрученный, ключ/источник, вода, скреплять, leaves, цветение, впрыск,*

*улица, погода, фланец, autumn, тепло, спаринг, плавать, чипсы, очиститель, свежий, компьютерная работа с двигателем, привод, солнце, быстрый/резвый, опытный.*

К ядерным реакциям были отнесены все самые частотные смысловые реакции, непосредственно соотносимые с тем или иным словарным значением лексемы SPRING. Как и в случае с ии.-гуманитариями в большинстве оказались реакции, связанные с первым по упоминанию в толковом словаре общеупотребительным значением – ‘весна’ (56 ии.): *весна, green/зеленый цвет, вода, leaves, цветение, погода, autumn, тепло, свежий, солнце.* На втором месте по количеству реакций находятся ассоциаты, соотносимые с терминологическим значением ‘пружина’, и их уже заметно больше, чем у гуманитариев (16 ии.): *пружина/рессора.* При этом следует отметить реакции – попытки соотнести стимул с терминологическим употреблением, но их терминологическое значение не соответствует словарному (5 ии.): *впрыск, фланец, очиститель, компьютерная работа с двигателем, привод.* Количество ассоциатов, соотносимых с общеупотребительным значением ‘весна’ (38%), и ассоциатов, соотносимых с терминологическим значением (34%), позволяет считать оба значения ядерными для АВП группы ии.-инженеров.

К промежуточной зоне АВП следует отнести удаленные от ядра ассоциаты, актуализирующие четвертое словарное (общеупотребительное) значение (7 ии.): *прыгать/прыжок.* И только один испытуемый предложил ассоциаты, актуализирующие третье словарное значение: *ключ/источник.* Ассоциат *вода* может быть отнесен как к третьему, так и к первому словарному значению.

В периферийную зону АВП данного стимула вошли все формальные и формально-смысловые реакции. Под формальными реакциями понимаются ассоциаты, вызванные опорой на звукобуквенный образ стимула (6 ии.): *спринт, скреплять, спаринг.* Под формально-смысловыми реакциями понимаются ассоциаты, семантически связанные с предшествующими в сознании реакциями, которые в свою очередь вызываются опорой на звукобуквенный образ стимула, но остаются незафиксированными в экспериментальных бланках (10 ии.): *бег, скорость, улица, плавать, чипсы.* Так, ассоциат *бег,* скорее всего, был вызван предыдущей реакцией *спринт* у одного и того же испытуемого. Ассоциат *скорость* мог явиться реакцией на промежуточную реакцию *speed\**. Ассоциат *улица* мог явиться реакцией на промежуточную реакцию *street\**. Ассоциат *плавать* мог явиться реакцией на промежуточную реакцию *swim\**. Ассоциат *чипсы* мог явиться реакцией на торговый бренд на упаковке чипсов. Также к периферийной зоне АВП был отнесен ассоциат *опытный,* не связанный ни с одним словарным значением.

Обращает на себя внимание минимальное количество реакций на Я2 по сравнению с ии.-гуманитариями: ср. 3% vs. 60%.

Рассмотрим субъективные дефиниции англоязычного автомобильного термина SPRING, предложенные ии.-гуманитариями, изучающими английский язык в качестве основного Я2. На данном этапе эксперимента было получено 55 ответов, из них – 15 отказов.

В основном дефиниции представляют собой перевод с Я2 на Я1, ответы на Я2 составляют только 5,5%, тогда как на этапе САЗ их было 60%: *cooler, tool, season,* при этом только две дефиниции соотносимы с терминологическим значением.

Исходя из общего количества ответов, включая отказы, субъективные дефиниции, соответствующие лексикографическому терминологическому значению (значениям)

лексемы SPRING в качестве автомобильного термина, составляют 31% (*пружина* – 16 ии., *подвеска* – 1 и.). Остальные субъективные дефиниции представляют собой неверные ответы, хотя очевидно, что ии. пытались предложить именно терминологические или близкие к ним значения, связанные с устройством автомобиля (34,5%): *cooler; tool, декорация машины, жидкость для мытья стекол, выхлоп, бензобак, опрыскиватель, свеча, вращение, капот, впрыск, запчасть, кабриолет, нажимать, отпустить, педаль, тормоз, распылитель воды перед дворниками, салон* – по 1 и. Вместе с тем, имеются ответы, никак не связанные с терминологическим значением стимула, и они находятся в явном меньшинстве (7%): *весна* – 2 ии., *season, солнце* – по 1 и.

Рассмотрим субъективные дефиниции англоязычного автомобильного термина SPRING, предложенные ии.-инженерами, изучающими английский язык в качестве Я2. На данном этапе эксперимента было получено 73 ответа (одна реакция не учитывалась в силу неразборчивости), из них – 22 отказа. Как и большинство субъективных дефиниций гуманитариев все без исключения дефиниции инженеров представляют собой перевод с Я2 на Я1.

Исходя из общего количества ответов, включая отказы, субъективные дефиниции, соответствующие лексикографическому терминологическому значению (значениям) лексемы SPRING в качестве автомобильного термина, составляют 55% (*пружина/рессора* – 36 ии., *подвеска/подвес* – 3 ии., *амортизатор* – 1 и.). Меньшее количество субъективных дефиниций представляют собой не соответствующие лексикографическому терминологическому значению (значениям) лексемы SPRING в качестве автомобильного термина, но с терминологическими или близкими к ним значениями, связанными с устройством автомобиля (29%): *впуск/впрыск* – 3 ии., *скорость* – 2 ии., *резина (летняя)* – 2 ии., *езда, тонировка, ось, распылитель, сиденье, шина, педаль, дворники, крепление, печка, ускорение, 0–100 км/ч, бензобак, газ* – по 1 и. Как и у ии.-гуманитариев, у ии.-инженеров также имеются ответы, никак не связанные с терминологическим значением стимула, и они также в явном меньшинстве (16%): *весна/время года* – 10 ии., *ужасная погода, вода* – по 1 и. Еще раз отметим, что в отличие от ии.-гуманитариев, у ии.-инженеров не зафиксировано ни одной дефиниции на Я2.

### **Заключение**

Подведем предварительные итоги.

В настоящее время отсутствует общепринятое определение понятия «термин» ввиду принципиальной невозможности объединения в нем всех разнородных признаков такого сложного и многоаспектного языкового явления, как термин. Под терминами нами, вслед за Г.О. Винокуром и В.М. Лейчиком, понимаются не особые слова, а всякие слова в особой функции [Винокур 1939: 5], т.е. «вовлеченные в терминологию и терминосистемы из сферы неспециальной лексики» [Лейчик 2022: 28].

Сопоставление АВП многозначного стимула SPRING, построенных в результате СЭ в группах ии.-гуманитариев (студентов, обучающихся на факультете иностранных языков университета и изучающих английский язык в качестве основного Я2) и ии.-инженеров (студентов, обучающихся на автомобильных/транспортных направлениях технических университетов и изучающих английский язык в качестве Я2) показывает их сходство в том, что те и другие чаще всего идентифицируют данный стимул в его первом лексикографическом значении ‘весна’, которое, таким образом, может считаться ядерным в суммарных АВП обеих групп испытуемых: 80% у ии.-

гуманитариев от числа всех различных ассоциатов и 38% у ии.-инженеров. На втором месте в обеих группах находятся ассоциаты, актуализирующие терминологическое (второе) словарное значение стимула: 8% у ии.-гуманитариев от всех различных ассоциатов и 34% у ии.-инженеров. Наименее частотными реакциями, соотносимыми со словарными значениями, являются реакции, указывающие на третье и четвертое лексикографическое значение: по 2% в обеих группах. Также в обеих группах встречаются ассоциаты, не соотносимые напрямую ни с одним из словарных значений, которые образуют периферийную зону АВП.

Различия состоят в том, что ии.-гуманитарии давали ответы на 9% чаще, чем ии.-инженеры, так как у них не зафиксированы отказы, в отличие от ии.-инженеров. Ии.-гуманитарии предложили на 50% больше различных ассоциатов, чем ии.-инженеры. Также, у ии.-гуманитариев на 44,5% больше единичных реакций и на 20% – частотных реакций. Кроме того, у ии.-гуманитариев, в отличие от ии.-инженеров, не встретилось ни одной формальной или формально-смысловой реакции, все их реакции – смыслового характера. У ии.-инженеров этот показатель составил 28% от числа всех различных реакций. Все это позволяет сделать вывод, с одной стороны, о более сложной структурированности суммарного АВП ии.-гуманитариев, а с другой стороны, о более глубинном, концептуальном характере ассоциативных связей данного стимула в их индивидуальных ментальных лексиконах. Более того, тот факт, что у ии.-гуманитариев 60% ассоциатов на Я2, а у ии.-инженеров таких ассоциатов только 3%, свидетельствует о в целом положительном уровне сформированности профессиональной компетенции будущих переводчиков и учителей иностранного (английского) языка.

Количество ассоциатов, соотносимых с общеупотребительным значением ‘весна’ (38%), и ассоциатов, соотносимых с терминологическим значением (34%), позволяет считать оба значения ядерными в АВП ии.-инженеров. Этот факт, а также то, что реакций, соотносимых с терминологическим значением, у ии.-инженеров заметно больше, чем у гуманитариев (34% vs. 8%), свидетельствует в определенной степени в пользу первой рабочей гипотезы, согласно которой при внеконтекстном предъявлении иноязычного многозначного слова в условиях учебного билингвизма гуманитарии не склонны идентифицировать его терминологическое значение, тогда как у инженеров может преобладать именно терминологическое значение.

Субъективные дефиниции иноязычного автомобильного термина (на Я2) в условиях учебного двуязычия в подавляющем большинстве случаев представляют собой перевод с Я2 на Я1. Перевод с Я2 на Я2 встретился только у трех ии.-гуманитариев, и только две из этих дефиниций соотносятся с терминологическим значением. Хотя у ии.-инженеров зафиксировано больше отказов от дефиниции термина, чем у ии.-гуманитариев (30% vs. 18%), и больше дефиниций, не связанных с собственно терминологическим значением (16% vs. 7%), инженеры значительно чаще переводили лексему SPRING именно как термин: 84% vs. 65,5%. При этом ответы, соответствующие лексикографическому терминологическому значению (значениям) лексемы SPRING в качестве автомобильного термина, у инженеров составляют 55%, тогда как у гуманитариев они составляют 31%. Таким образом, результаты, полученные на этапе СД, свидетельствуют в пользу второй рабочей гипотезы только в части ответов, соответствующих лексикографическому терминологическому значению (значениям) лексемы, но не в части отказов. Напомним формулировку

второй рабочей гипотезы: при предъявлении иноязычного автомобильного термина в условиях учебного билингвизма гуманитарии, в отличие от инженеров, склонны или отказываться от его дефинирования, или предлагать меньше ответов, соответствующих лексикографическому терминологическому значению (значениям) лексемы.

© **Чугунова С.А., Михеев К.П., 2025**

### **Литература**

- Авербух К.Я.* Общая теория термина. Москва: изд-во МГОУ, 2006. 252 с.
- Винокур Г.О.* О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии // Тр. МИИФЛИ. Т.5. М., 1939. С. 3–54.
- Гордеева Л.К.* Медицинский термин в индивидуальном сознании студента-медика (экспериментальное исследование): Дис. ... канд. филол. наук. Тверь, 2022. 176 с.
- Ефимова М.В.* Экспериментальное исследование стратегий идентификации терминов // Вестник Челябинского государственного университета. 2012. № 28 (282). Филология. Искусствоведение. Вып. 70. С. 66–69.
- Залевская А.А.* Проблемы организации внутреннего лексикона человека. Калинин: КГУ, 1977. 82 с.
- Залевская А.А.* Слово в лексиконе человека: Психолингвистическое исследование. Воронеж: ВГУ, 1990. 204 с.
- Залевская А.А.* Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. Москва: Гнозис, 2005. 543 с.
- Залевская А.А.* Введение в теорию учебного двуязычия: учебник для магистрантов. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2016. 269 с.
- Комарова Р.И.* Терминосистема подязыка эвристики (на материале англ. яз.): Автореф. дис. ... канд. филол. наук. Одесса, 1991. 16 с.
- Курганова Н.И.* Ассоциативный эксперимент как метод исследования значения живого слова // Вопросы психолингвистики. 2019. № 3 (41) С. 24–37.
- Лантюхова Н.Н., Загоровская О.В., Литвинова Т.А.* Термин: определение понятия и его сущностные признаки // Вестник Воронежского института ГПС МЧС России. 2013. № 1 (6). С. 42–45.
- Лейчик В.М.* О языковом субстрате термина // Вопросы языкознания. 1986. № 5. С. 87–97.
- Лейчик В.М.* Терминоведение: Предмет, методы, структура. Москва: ЛЕНАНД, 2022. 248 с.
- Реформатский А.А.* Введение в языковедение. Москва: Аспект Пресс, 2000. 536 с.
- Руть Н., Гуц Е., Курулёнок А.* Принципы моделирования ассоциативного поля: лексикографический аспект (на материале ассоциативных экспериментов с респондентами, изучающими русский язык как иностранный) // Филология и Культура. Philology and culture. 2018. № 4(54)/ С. 74–80.
- Сазонова Т.Ю.* Моделирование процессов идентификации слова человеком: психолингвистический подход: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2000. 134 с.
- Сердобинцева Е.Н.* Профессионализмы в системе специальной лексики и системе национального языка // Известия Пензенского государственного педагогического университета им. И.Г. Белинского. 2012. № 27. С. 396–401.
- Фомина М.И.* Современный русский язык. Лексикология: учебник для филол. спец. вузов. Москва: Высшая школа, 1990. 415 с.

*Automotive Dictionary*. URL: <https://www.motorera.com/dictionary/sp.htm> (дата обращения: 12.12.2024).

*Cambridge Dictionary*. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english//spring> (дата обращения: 12.12.2024).

*Felber H.* Terminology manual. Paris: Unesco and Infoterm, 1984. 426 p.

*Online Etymology Dictionary*. URL: <https://www.etymonline.com/word/spring> (дата обращения: 01.03.2025).

**Сведения об авторах:**

**Чугунова Светлана Александровна** – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теории английского языка и переводоведения, Брянский государственный университет имени акад. И.Г. Петровского

**Контактная информация:**

241036, г. Брянск, ул. Бежицкая, д. 14

ORCID: 0000-0001-7643-3628

*e-mail*: chugunovasveta1@rambler.ru

**Михеев Кирилл Павлович** – аспирант кафедры теории английского языка и переводоведения, Брянский государственный университет имени акад. И.Г. Петровского

**Контактная информация:**

241036, г. Брянск, ул. Бежицкая, д. 14

*e-mail*: miheevcyrille@yandex.ru

**Для цитирования:**

Чугунова С.А., Михеев К.П. Идентификация иноязычного автомобильного термина: предварительные итоги // Вопросы психолингвистики №2(64), 2025, С. 130–143, doi: 10.30982/2077-5911-2025-64-2-130-143

**UDC 81'23**

**LBC 81**

**DOI 10.30982/2077-5911-2025-64-2-130-143**

**Research article**

**IDENTIFICATION OF A FOREIGN LANGUAGE  
AUTOMOTIVE TERM: PRELIMINARY RESULTS**

**Svetlana A. Chugunova**

Bryansk State Academician I.G. Petrovski University  
Bryansk, Russia

**Kirill P. Mikheyev**

Bryansk State Academician I.G. Petrovski University  
Bryansk, Russia

**Abstract**

The article deals with the problem of a foreign language (L2) automotive term identification by L2 learners (subordinate bilinguals) in classroom environment. The results

of a two-stage experimental research employing the standard word association technique (WAT) in two groups of subjects – students of humanities (foreign languages) and students of engineering specialties who study English as L2 are mostly in favour of the hypothesis that when perceiving a foreign polysemic word without context, subjects studying humanities, unlike engineers, are not inclined to identify its terminological meaning. The subjective verbal definition technique results in the same groups of subjects partially confirm the hypothesis that when presented with a foreign automotive term, students of humanities, unlike engineers, tend to either reject defining it or offer fewer answers congruent with the terminological meaning (meanings) of the word.

**Keywords:** term, terminology system, professional competence, input, associate, associative-verbal field, subjective definition

© Chugunova S.A., Mikheyev K.P., 2025

**Bionotes:**

**Svetlana A. Chugunova** – Doc. Sc. (Linguistics), Associate Professor, Professor at the Chair of the English Language Theory and Translation Studies, Bryansk State Academician I.G. Petrovski University

**Contact information:**

14 Bezhitskaya Str., Bryansk State Academician I.G. Petrovski University, Bryank, Russian Federation, 241036

ORCID: 0000-0001-7643-3628

*e-mail:* chugunovasveta1@rambler.ru

**Kirill P. Mikheyev** – postgraduate student at the Chair of the English Language Theory and Translation Studies, Bryansk State Academician I.G. Petrovski University

**Contact information:**

14 Bezhitskaya Str., Bryansk State Academician I.G. Petrovski University, Bryank, Russian Federation, 241036

ORCID: 0009-0007-5292-0158

*e-mail:* miheevcyrille@yandex.ru

**For citation:**

Chugunova S.A., Mikheyev K.P. Identification of a foreign language automotive term: preliminary results // Journal of Psycholinguistics. 2(64), 2025. P. 130–143. Available from: doi: 10.30982/2077-5911-2025-64-2-130-143 (In Russian)

# НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ



## ХРОНИКА XXI МЕЖДУНАРОДНОГО СИМПОЗИУМА ПО ПСИХОЛИНГВИСТИКЕ И ТЕОРИИ КОММУНИКАЦИИ «ТЕОРИЯ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ – НОВАЯ ПАРАДИГМА В НАУКЕ О ЯЗЫКЕ»

С 5 по 7 июня 2025 г. на базе Воронежского государственного университета прошел XXI Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации «Теория речевой деятельности – новая парадигма в науке о языке», посвященный 90-летию со дня рождения А.А. Леонтьева и Е.Ф. Тарасова.

Организаторами Симпозиума выступили филологический факультет Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, филологический факультет и Центр коммуникативных исследований им. проф. И.А. Стернина Воронежского государственного университета, Институт славянских языков Харбинского педагогического университета (КНР), Донецкий государственный университет, Институт лингвистики и межкультурной коммуникации Первого Московского государственного медицинского университета имени И.М. Сеченова, Научно-образовательный центр межкультурных исследований имени А.А. Леонтьева.

Симпозиум прошел в смешанном формате. Всего было заявлено 175 докладов. Было проведено 3 пленарных заседания, на которых выступили 22 докладчика, прозвучало 3 пленарные лекции, работало 10 секций, два мастер-класса, один Круглый стол.

Страны, которые представляли докладчики Симпозиума: Россия, Китай, Индия, Франция, Белоруссия, Казахстан, Узбекистан, Абхазия, Приднестровье.

В Симпозиуме приняли участие ученые из 86 российских и зарубежных вузов и научных организаций: Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова (Москва); Воронежский государственный университет (Воронеж); Харбинский педагогический университет (КНР, Харбин); Донецкий государственный университет (Донецк); Первый Московский государственный медицинский университет имени И.М. Сеченова (Москва), НИУ ВШЭ (Москва), Институт филологии Сибирского отделения РАН (Новосибирск), Московская международная академия (Москва), Томский политехнический университет (Томск), Сургутский государственный педагогический университет (Сургут), Институт ВШГУ Президентской академии (Челябинск), Воронежский государственный медицинский университет им. Н.Н. Бурденко (Воронеж), Ярославский государственный университет имени П.Г. Демидова (Ярославль), Ассоциация дополнительного профессионального образования «Русская Школа Управления» (Москва), Российский университет дружбы народов (Москва), Военная академия воздушнокосмической обороны имени Маршала Советского Союза Г.К. Жукова Министерства обороны РФ (Тверь), Некоммерческое партнерство Центр правовой помощи и независимых экспертиз «Надежда» (Москва), Казанский национальный исследовательский технический университет КАИ имени А.Н. Туполева (Казань), Институт психологии РАН (Москва), Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет (Челябинск), Балтийский федеральный

университет имени Иммануила Канта (Калининград), Российская академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте РФ; Волгоградский институт управления (Волгоград), Пермский национальный исследовательский политехнический университет (Пермь), Всероссийская академия внешней торговли (Москва), Институт этнологических исследований имени Р.Г. Кузеева, Уфимский исследовательский научный центр РАН (Уфа), Курский государственный университет (Курск), Южно-Казахстанский педагогический университет им. У. Жанибекова (Казахстан, Шымкент), Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского (Брянск), Ивановский государственный университет (Иваново), Пермский государственный национальный исследовательский университет (Пермь), Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина (Москва), Московский государственный лингвистический университет (Москва), Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова (Якутск), Университет Монпелье III Поля Валери (L'université Paul-Valéry Montpellier) (Франция), Государственный университет просвещения (Москва), МГИМО МИД России (Москва), Омский государственный университет имени Ф.М. Достоевского (Омск), Дипломатическая Академия МИД России (Москва), Белорусский государственный экономический университет (Минск, Республика Беларусь), Адыгейский государственный университет (Майкоп), Санкт-Петербургский государственный институт кино и телевидения (С.-Петербург), Санкт-Петербургский государственный университет (С.-Петербург), Пекинский политехнический институт (КНР, Пекин), Центр обучения иностранным языкам COSHCO (Москва), Крымский федеральный университет имени В.И. Вернадского (Симферополь), Казанский (Приволжский) федеральный университет (Казань), Абхазский государственный университет (Абхазия, Сухуми), Белгородский государственный национальный исследовательский университет (Белгород), Южно-Уральский государственный университет (НИУ) (Челябинск), Хэнаньский педагогический университет (Китай, Синьсян), Таганрогский институт имени А.П. Чехова (филиал) (Таганрог), Ростовский государственный экономический университет (РИНХ) (Ростов-на-Дону), Институт философии и права Сибирского отделения РАН (Новосибирск), Национальный исследовательский университет (МЭИ) (Москва), Тверской государственный университет (Тверь), Институт русского языка имени В.В. Виноградова РАН (Москва), Уфимский университет науки и технологий (Уфа), Институт языкознания РАН (Москва), Санкт-Петербургский государственный университет промышленных технологий и дизайна (С.-Петербург), Уральский государственный юридический университет имени В.Ф. Яковлева (Екатеринбург), Гуандунский университет иностранных языков и международной торговли (Китай, Гуанчжоу), Белорусский государственный университет (Республика Беларусь, Минск), Московский городской педагогический университет (Москва), Московский физико-технический институт (Москва), Елабужский институт Казанского федерального университета (Елабуга), Южно-Казахстанский университет имени М. Ауэзова (Казахстан, Шымкент), Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского (Саратов), Краснодарское высшее военное авиационное училище летчиков (Борисоглебск), Гродненский государственный университет имени Янки Купалы (Республика Беларусь, Гродно), Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского (Калуга), Институт развития образования имени Н.Ф. Бунакова (Воронеж), Московский политехнический университет (Москва), Борисоглебский

филиал Воронежского государственного университета (Борисоглебск), Ташкентский государственный университет востоковедения (Узбекистан, Ташкент), Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева (Красноярск), Средняя школа №156 имени Героя Советского Союза Г.П. Ерофеева (Красноярск), Алтайский государственный педагогический университет (Барнаул), Московский государственный институт культуры (Москва), Уфимский государственный нефтяной технический университет (Уфа), Тихоокеанский государственный университет (Хабаровск), Юго-Западный государственный университет (Курск), Иркутский институт химии им. А.Е. Фаворского Сибирского отделения РАН (Иркутск), Московский государственный технический университет имени Н.Э. Баумана (Москва), Приднестровский государственный университет имени Т.Г. Шевченко (Приднестровье, Тирасполь), Южный федеральный университет (Ростов-на-Дону), Православный Свято-Тихоновский гуманитарный университет им. Феофана Затворника (Москва).

Участниками Симпозиума стали как известные ученые, так и молодые исследователи, только делающие свои первые шаги в науке (аспиранты, магистранты, студенты).

Открытие конференции состоялось 5 июня в конференц-зале Главного корпуса Воронежского государственного университета. С приветственными словами выступили представители вузов-соорганизаторов: доктор физико-математических наук, и.о. проректора по науке, инновациям и цифровизации Воронежского государственного университета **Дмитрий Владимирович Костин**; доктор филологических наук, профессор, и.о. декана филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова **Андрей Александрович Липгарт**; доктор филологических наук, доктор педагогических наук, профессор, директор Института





славянских языков Харбинского педагогического университета, Харбин, КНР **Чжао Цюе**; доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры общего и сравнительно-исторического языкознания филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, руководитель Научно-образовательного центра межкультурных исследований имени А.А. Леонтьева (Институт психологии РАН) **Наталья Владимировна Уфимцева**; председатель оргкомитета Симпозиума – доктор филологических наук, заведующий кафедрой общего языкознания и стилистики Воронежского государственного университета **Александра Владимировна Рудакова**.

Первое пленарное заседание было начато минутой молчания, посвященной памяти профессоров А.А. Леонтьева, Е.Ф. Тарасова, И.А. Стернина и других ученых, внесших большой вклад в развитие советской и российской психолингвистики. Участники Симпозиума посмотрели отрывки выступлений А.А. Леонтьева и Е.Ф. Тарасова.

С пленарными лекциями выступили **Дмитрий Алексеевич Леонтьев**, доктор психол. наук, профессор, директор Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации НИУ ВШЭ (Москва) (тема лекции «Личность и понимание») и **Татьяна Васильевна Ахутина**, доктор филол. наук, профессор Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова (тема лекции «Традиция Л.С. Выготского – А.Р. Лурии в изучении механизмов речи»).

Пленарный доклад доктора филол. наук, доктора пед. наук, профессора, директора Института славянских языков Харбинского педагогического университета (Харбин, КНР) **Чжао Цюе** был посвящен обзору исследований культурно-исторической психологии Л.С. Выготского в Китае, была представлена динамика китайских исследований по идеям Л.С. Выготского с помощью программы CiteSpace.



В докладе доктора филол. наук, профессора, главного научного сотрудника сектора русского языка в Сибири Института филологии СО РАН **Ирины Владимировны Шапошниковой** отмечалось, что лингвистика при разработке тематических разделов курса общей теории языка с учетом закономерностей, найденных смежными науками в новейшее время, должна обратить особое внимание на онтологию своего объекта, базисные параметры его целостности.

Пленарный доклад доктора филол. наук, профессора МГУ **Натали Владимировны Уфимцевой** «Языковое сознание как основа идентичности и саморегулирующаяся система» перекликался с докладом доктора филол. наук, профессора Донецкого государственного университета **Вячеслава Исаевича Теркулова** «Особенности самооценки дончанина (по материалам донецкого ассоциативного словаря)». Анализ данных ассоциативных экспериментов позволил Н.В. Уфимцевой выявить конфликт между навязываемыми социумом моделями самооценки и самопозиционирования и архетипами культуры, определяющими структуру языкового сознания.

Пленарные доклады кандидатов наук **Игнатия Владимировича Журавлева** (Московская международная академия) и **Ольги Вениаминовны Балясниковой** (Институт лингвистики и межкультурной коммуникации Первого Московского государственного медицинского университета имени И.М. Сеченова) были посвящены коммуникативным исследованиям. Проблема «связывания» индивидуального и социального в акте общения, по мнению И.В. Журавлева, обнаруживает себя в ситуациях понимания другого, обращения к другому, а также понимания себя и обращения к себе. Нарушения в понимании другого может создать конфликтную

ситуацию, обусловленную внешними по отношению к коммуникации целями конфликтующих личностей.

Мастер-класс доктора филол. наук, профессора **Аллы Михайловны Шестериной** (Воронежский государственный университет, МГУ) продемонстрировал специфику развития конфликтного взаимодействия в сетевой среде.

В первый день работы Симпозиума состоялась работа пяти секций.

*Секция 1* «Профессиональное языковое сознание» была представлена докладами, посвященными особенностям языкового сознания студентов медицинских, педагогических и математических направлений, а также психолингвистическими исследованиями в сфере лингвистической экспертизы, управленческого и военного дискурса.

Проблемы речевого общения и речевого воздействия были подняты в докладах участников *секции 2*. Были рассмотрены стратегии манипулятивного воздействия в речи политических лидеров США (А.Д. Маслова, А.В. Умеренкова, Ф.И. Карташкова), телефонных мошенников (Л.А. Тугай), особенности речевых жанров «Комплимент» и «Оскорбление» (Н.А. Куракина), феномен массовых комментариев (М.Ю. Шингарева), тактика угрозы в этническом стенд-ап дискурсе (Д.С. Дудкова) и др.

Вопросам этнопсихолингвистики и аксиологии были посвящены доклады участников *секции 3*. Были рассмотрены культурные ценности, отраженные в языковом сознании якутов-билингвов (С.К. Винокурова), французских студентов (Я.В. Упорова), представителей русской культуры. Предметом анализа ученых стали эмоциональные концепты разных лингвокультур (И.В. Вашунина), концепты морально-этической сферы в языковом сознании школьников (Н.А. Козельская), концепт «Время» (Цзинь Тао), концепт «Патриотизм» (Ж.П. Залипаева), концепт «Бог» в русском и японском языковом сознании (А.Г. Кукобникова), лингвокультурная специфика англоязычного понятия «law» (И.Д. Бобринская, П.А. Семенов) и др.

В докладах участников *секции 4* «Языковое и неязыковое сознание» поднимались частные вопросы: способы выделения уровней языкового сознания (Н.И. Курганова), семиотика пекинской оперы как инструмент формирования этнического языкового сознания (Яо Шэнтэн), проблемы социальной адаптации терминов кино в наивной языковой картине мира (С.А. Панкратова), межъязыковая лингвокогнитивная асимметрия (Е.А. Дьяконова), пути формирования концепта (Е.А. Коновалова) и др.

*Секция 5* объединила участников, чьи исследования были посвящены проблемам межкультурной коммуникации. Были представлены доклады китайских и российских ученых, в центре внимания которых была национальная специфика восприятия стыда и гнева, скрипт «чаепитие», этнические стереотипы, традиционные праздники, концепт «Бизнесмен» в языковом сознании представителей китайской и русской культур (Я.А. Волкова, Сунь Ихань, Чан Тяньчжо, Сун Янь, Цзя Шуюе и др.).

Второй день работы Симпозиума был открыт пленарной лекцией доктора философ. наук, профессора Института философии и права Сибирского отделения Российской академии наук **Юрия Владимировича Попкова** «Деятельностная парадигма в социальной философии и ее эвристические возможности для этносоциологии».

Пленарный доклад доктора филол. наук, профессора **Натальи Михайловны Нестеровой** и канд. филол. наук, доцента **Анастасии Николаевны Котельниковой** (Пермский национальный исследовательский политехнический университет)

был посвящен проблеме «текст и его восприятие» в исследованиях Е.Ф. Тарасова и А.И. Новикова.

Методические аспекты восприятия и понимания текста стали предметом рассмотрения докладов докторов филол. наук, профессоров **Елены Юрьевны Мягковой** (Тверской государственной университет), **Ларисы Олеговны Бутаковой** (Омский государственный университет), **Нatalьи Васильевны Дмитриук** (Южно-Казахстанский педагогический университет имени У. Жанибекова).

Практическое применение интерактивных педагогических технологий и открытых цифровых ресурсов при обучении чтению художественной литературы как пониманию/смысловому восприятию было представлено в ходе мастер-класса доктора филол. наук, профессора **Нatalьи Владимировны Кулибиной** (Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина).

Психолингвистические проблемы анализа текста освещались и в докладах участников секции 10: проблемы анализа научных текстов – в докладах Т.С. Падериной, О.Б. Пановой, Н.Н. Николаевой, Ю.А. Панькиной и Е.В. Вахтеровой, художественных текстов – Н.В. Кулибиной, Е.А. Скаврон. Дискуссию вызвали доклады М.Ю. Лебедевой и А.С. Ивониной о читательской грамотности и читательской компетенции. Особый интерес вызвал доклад Алексея Андреевича Корнеева и его коллег, посвященный исследованию функций слухоречевой памяти у детей младшего школьного возраста.

Теоретические и практические вопросы преподавания родного и иностранного языков были рассмотрены в ходе работы секции 6. Ученые представили результаты исследований, посвященных применению эмоциональных стратегий (Е.В. Жеребцова), видеоконтента (К.С. Кананыхина), мультимодальных ресурсов (М.О. Матвеев,





Е.А. Шипова), ассоциативных словарей (Хао Чэнь, Тяньдэ Хуан) при обучении иностранному языку.

Особенности восприятия информации в медиапространстве были освещены в пленарных докладах докторов филол. наук, профессоров **Нatalьи Петровны Пешковой** (Уфимский университет науки и технологий) и **Светланы Валентиновны Ионовой** (Государственный институт русского языка имени А.С. Пушкина).

Доктор филол. наук, профессор **Ирина Александровна Бубнова** (Национальный исследовательский университет (МЭИ) Московский государственный институт международных отношений (университет) МИД России) в своем пленарном докладе на материале психолингвистических опросов раскрыла специфику нравственных ценностей как регулятора поведения.

Более двух часов продолжал свою работу круглый стол «Исследование проблем полиглотии». Под руководством доктора филол. наук, профессора **Дины Борисовны Никуличевой** (Институт языкознания РАН) были обсуждены вопросы приобретенного многоязычия в русской языковой культуре, мотивационных основ полиглотии (Г.А. Казаков), представлены результаты эксперимента по применению методики гиперинтенсива по вхождению в разговорную практику немецкого языка только во взаимодействии с ИИ-тьюторами (А.К. Бигулов).

Новые методы анализа речевых практик в рамках новой цифровой реальности были предложены в докладах участников секций 8 и 9. Особый интерес у слушателей вызвали доклады ученых из Челябинска, посвященные использованию нейросетей при изучении ольфакторного пространства (Е.В. Харченко) и для создания и анализа рекламы (Инь Цзысюань), а также выступление молодого ученого А.С. Шмелькова (Московский политехнический университет), представившего компьютерно-статистический анализ данных КДРС на материале реконструкции древнерусских текстов.

Результаты экспериментальных исследований структуры и особенностей связей единиц ассоциативно-вербальных полей термина SPRING (С.А. Чугунова), группы



слов семейно-родственных отношений (Р.А. Арынбаева), полей «Движение», «Ход», «Падение» (Е.В. Старостина), полей «Год» и «Year» (Д.В. Утицких), поля «Счастье» (С.П. Васильева, Т.М. Низамутинова) были озвучены в ходе работы секции 7. Учеными из разных российских вузов было представлено описание ассоциативного значения таких стимулов, как «Море» и «Отдых» (Н.В. Акованцева), «Просвещение» (К.О. Селезнева), «Учитель» (И.А. Морозова), «Возрождение» (А.В. Разумкова). Особый интерес вызвал доклад доктора филол. наук, профессора Елены Николаевны Гуц и ее коллеги Елены Дмитриевны Лонской (Омский государственный университет), посвященный семантическому гештальту как средству конструирования психологического значения слова-стимула. Выступления Г.К. Ваниева и Ву Кыонг Тхинь содержали информацию о создании ассоциативных словарей на осетинском и вьетнамском языках. В докладах участников этой секции было уделено внимание и результатам исследования возрастных особенностей языкового сознания пожилых людей (С.В. Худайбердиева), и молодого поколения (И.А. Морозова, Н.А. Лемяскина, С.П. Васильева, Т.М. Низамутинова).

Во время третьего пленарного заседания Симпозиума прозвучало восемь докладов. С докладом, посвященным психологической структуре значения в свете психолингвокультурологии, выступила доктор филол. наук, профессор **Виктория Владимировна Красных** (МГУ). Результаты исследования особенностей спонтанной русской речи носителей китайского языка были представлены в докладе доктора филол. наук **Наталии Изяславовны Мироновой** и канд. филол. наук **Галины Евгеньевны Кедровой** (МГУ). О точках соприкосновения психолингвистики и корпусной лингвистики рассказала доктор филол. наук **Ксения Михайловна Шилихина** (Воронежский государственный университет). Возможности применения

сопоставительно-параметрического метода для психолингвистических исследований были рассмотрены в докладе доктора филол. наук, профессора **Марины Абрамовны Стерниной** (Воронежский государственный университет). Субъекту речи в филологии и психолингвистике было уделено внимание в докладе доктора филол. наук, профессора Ларисы Алексеевны Чижовой (МГУ). О способах выражения и понимания интенций в интернет-дискурсе рассказали ученые из Института психологии РАН (**Н.Д. Павлова, В.А. Афиногенова, Т.А. Кубрак, Т.Д. Сальников**). Завершающим докладом пленарного заседания стал доклад «Психолингвистическая лексикография: проблемы и пути решения» доктора филол. наук **Александры Владимировны Рудаковой** (Воронежский государственный университет).

Во время торжественного закрытия XXI Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации «Теория речевой деятельности – новая парадигма в науке о языке» были подведены его итоги, принято решение о создании общей словарной базы, содержащей результаты экспериментальных исследований, а также о создании российской психолингвистической ассоциации.

Программа конференции и текст сборника материалов Симпозиума размещены на странице Центра коммуникативных исследований им. проф. И.А. Стернина Воронежского государственного университета (<https://www.vsu.ru/ru/university/structure/communicate/pub.html>).

*Александра Владимировна Рудакова –  
доктор филологических наук, заведующий кафедрой общего языкознания  
и стилистики Воронежского государственного университета*

**РОССИЙСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ПОЛИГЛОТИИ – 2025**  
(Хроника Круглого стола «Исследование проблем полиглотики»)

**Никуличева Дина Борисовна**

Институт языкознания РАН, Москва, Россия  
Московский государственный лингвистический университет,  
Москва, Россия

**Аннотация**

В статье предлагается обзор исследований по проблемам полиглотики, представленных на Круглом столе, состоявшемся в рамках XXI Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. Обсуждаются традиции и перспективы приобретенного многоязычия в русской языковой культуре (доклад Д.Б. Никуличевой), предлагается волитивно-когнитивная модель определения личности полиглота (доклад Г.А. Казакова), доказывается принципиальная возможность достижения порогового уровня владения языком в ходе речевого общения исключительно с ИИ-тьютором, а также большой потенциал искусственного интеллекта для получения количественных данных о прогрессе в изучаемом языке (доклад А.К. Бигулова).

**Ключевые слова:** полиглотия, приобретенное многоязычие, языковая личность полиглота, волитивно-когнитивная модель, гиперинтенсивное изучение языка, ИИ-тьюторы, количественный анализ

Круглый стол «Исследование проблем полиглотики» проходил 6 июня в рамках XXI Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации «Теория речевой деятельности – новая парадигма в науке о языке». Формат ежегодного круглого стола, объединяющего отечественных исследователей феномена полиглотики, стал уже традиционным для представительных психолингвистических форумов. В этом году он проводился в шестой раз. А первый состоялся в 2019 году в рамках XIX Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации «Теория речевой деятельности: вызовы современности».

Лейтмотивом нынешнего Круглого стола стала тематика *традиций и перспектив* – как в отношении методов исследования, так и в плане особенностей лингводидактического поведения полиглотов разных эпох.

Обсуждение было открыто докладом г.н.с. Института языкознания РАН, профессора МГЛУ **Дины Борисовны Никуличевой** «Приобретенное многоязычие в русской языковой культуре. Традиции и перспективы». Задача доклада состояла в том, чтобы проанализировать, как количественно и качественно менялось отношение к приобретенному многоязычию в России на протяжении трех последних столетий и как раннее приобретенное многоязычие становится катализатором полиглотики.

Объектом исследования послужили российские полиглоты, жившие с первой четверти XVIII по первую четверть XXI века, рассматриваемые в качестве представителей особого типа языковой личности. Учитывались качественные (социальные, этнические, гендерные, возрастные) факторы, а также количество и набор языков, типичных для российских мультилингвов в разные исторические эпохи.

В докладе было показано, как традиции дворянского языкового обучения XVIII-XIX веков становились питательной средой для формирования истинной полиглотики у наиболее талантливых представителей этого класса; как продолжение этих традиций наряду с широким развитием гимназического образования и характерным для Российской империи стыком культур вызвало возникновение плеяды полиглотов-разночинцев, специалистов в области востоковедения и сравнительного языкознания; как мультиэтничность советского социума в условиях внешней изоляции страны способствовала становлению полиглотов советского времени, для которых изучение множества языков стало способом расширения своего мира. Среди характерных особенностей первой четверти XXI века были названы три основные тенденции:

1) уклон в применение собственных стратегий полиглотов к практическому обучению языкам;

2) стремление некоторых родителей вернуться к традициям дворянского языкового воспитания детей при возрастающем интересе к обучению языкам разных семей;

3) использование новых технических возможностей, в том числе, возможностей прямого Интернет-общения с носителями разных языков и возможностей лингводидактического взаимодействия с искусственным интеллектом.

Тематику исследовательских традиций в изучении полиглотики продолжил доцент кафедры английского языка №3 МГИМО МИД РФ **Григорий Александрович Казаков**. В докладе «Мотивационные основы полиглотики», наряду с традиционно выделяемыми типами мотивации, такими как: стремление к взаимопониманию с носителями других языков, интерес к другим культурам, удовольствие от речи на других языках, развитие личности, самореализация, расширение когнитивных возможностей [Никуличева 2009, Pellegrini 2020], Г.А. Казаков подчеркнул приоритетное значение волевых функций, выдвинув гипотезу о волевом-когнитивной модели полиглотики. Для объяснения природы мотивации у полиглотов докладчик использовал психологическую теорию *самодетерминации*, связывающую мотивы человеческой деятельности с базовыми потребностями личности [Линч 2004] и сравнил волевые аспекты поведения полиглотов и спортсменов [Казаков 2023, Казаков 2024], а также привел результаты опросов самих полиглотов в ходе международных конгрессов полиглотов. Ссылаясь на теорию самодетерминации, докладчик также подчеркнул значимость «потребности в автономности» (ощущение себя причиной собственных действий) и «потребности в компетентности» (ощущение достижения).

Доклад **Алана Константиновича Бигулова** «Эксперимент по применению методики гиперинтенсива по вхождению в разговорную практику немецкого языка только во взаимодействии с ИИ-тьюторами» стал продолжением как выступления Д.Б. Никуличевой (в плане демонстрации инновационного лингводидактического поведения современного полиглота), так и выступления Г.А. Казакова (в плане демонстрации важности волевого фактора в разработке эффективных инновационных методов изучения языков).

Начав в 2002 году свою деятельность как лайф-коуч, тренер по самодисциплине и развитию силы воли, А.К. Бигулов со временем пришел к проблематике развития самодисциплины в изучении иностранных языков, поставив себе задачу стать полиглотом. Эту задачу он успешно реализовал в ходе хорошо задокументированного ([Бигулов [http](#)], [Nikulicheva 2022]) проекта «10 языков за 1000 дней», который проходил с 11 сентября 2018 по 6 июня 2021 года.

Продолжением экспериментальных исследований Алана Бигулова по применению методики Гиперинтенсива, разработанной им в ходе исследовательского проекта «10 языков за 1000 дней», стал проведенный им в январе 2022 года эксперимент «Гиперинтенсив параллельного изучения 5 романских языков»: французского, испанского, итальянского, каталанского и португальского [Бигулов 2022]. В ходе этого эксперимента все более насущной стала представляться задача *объективации параметров продвижения в изучаемых языках*, поскольку суть методики гиперинтенсива составляет *контролируемость и направляемость процесса обучения самим учеником*. Над задачей объективации критериев языкового прогресса А.К. Бигулов работал с 2022 года и на нынешнем Круглом столе представил ее впечатляющее решение.

Ключевым аспектом при этом явилось обращение к искусственному интеллекту. Стимулом к исследованию также послужила задача, сформулированная на он-лайн заседании международного оргкомитета по подготовке XIII Международного конгресса ISAPL, где в качестве ключевого был сформулирован «вопрос о том, как можно с позиции психолингвистики изучать потенциал применения искусственного интеллекта в сфере лингводидактики, в том числе, для целей управляемого самообучения (Guided Self-Learning)» [Никуличева 2023: 163].

Новизна нынешнего эксперимента А.К. Бигулова заключалась в замене носителей языка на искусственный интеллект. Задача состояла в тестировании ИИ как основного инструмента развития разговорных навыков при занятиях исключительно с ИИ-тьюторами в режиме управляемого самообучения. За два месяца были осуществлены два 10-14 дневных периода интенсивного погружения в разговорную практику. Время занятий составило 131 час, из которых 52,5 часа было посвящено непосредственно разговорной практике. При этом Алан сам на основе ИИ-платформ ChatGPT Plus, Google AI Studio, Claude, ElevenLabs задал личностные параметры каждого из 21 ИИ-тьюторов, среди которых были запрограммированы мужчины и женщины разных возрастов, мест проживания, профессий и биографий. Всем им были даны инструкции по принципам ведения урока.

Особого внимания заслуживает предложенная в докладе *методика верификации результатов* гиперинтенсива. Помимо традиционно завершающих любой гиперинтенсив неподготовленных 45-минутных он-лайн бесед с шестью людьми – носителями и преподавателями немецкого языка (которые в целом определили достигнутый уровень как B1 по шкале CEFR), используя ресурс Claude Code, Алан разработал *программу анализа транскриптов всех его сессий с ИИ-тьюторами* по тем параметрам, которые взял из компьютерных библиотек: spaCy и textstat. Среди этих параметров были такие как: общая продолжительность речи, уникальные леммы, маркеры неуверенности, средняя длительность сегмента речи, синтаксическая сложность высказываний. По всем параметрам программа создала графики, характеризующие языковой прогресс за весь период гиперинтенсива.

В заключении А.К. Бигулов отметил, что анализ транскриптов уроков искусственным интеллектом позволяет получить объективную количественную картину прогресса ученика от урока к уроку, возможность исследовать эволюцию речи, определить, какие аспекты развиваются быстрее, какие требуют дополнительной работы и понять, какие приемы ускоряют освоение языка. Одновременно докладчик подчеркнул, что успех предложенной методики сильно зависит от самодисциплины учащегося и его технической и методологической подготовки.

Доклад А.К. Бигулова вызвал живой интерес, и именно с него участники начали общее обсуждение, которое, в целом, продолжалось более полутора часов.

Д.Б. Никуличева отметила перспективность проведенного эксперимента в ситуации ограниченного доступа к носителям языка и порекомендовала А.К. Бигулову создать авторский курс программирования ИИ для целей управляемого языкового самообучения и опубликовать статью по докладу на английском языке, чтобы привлечь международную читательскую аудиторию.

Г.А. Казаков горячо приветствовал квантитативный характер исследования полиглотики, который становится возможным благодаря использованию ИИ, и спросил, какое количество лексического инпута отмечалось ИИ для стадии, когда по другим контролируемым параметрам был зафиксирован языковой прорыв. А.К. Бигулов обещал предоставить эти данные.

Принимавший участие в Круглом столе полиглот Я.В. Сулов-Алешкевич спросил, какие из недостатков использования ИИ в изучении языка были предсказуемыми, а какие неожиданными. А.К. Бигулов ответил, что предсказуемыми были ограниченность эмоциональных и культурных аспектов ИИ, а неожиданным было ощущение, когда «почти, но не совсем, человеческие взаимодействия создают эмоциональную пустоту после сессий». Оказалось, что это состояние было впервые отмечено японским исследователем Масохито Мори еще в 1970 году и получило название «эффект зловещей долины» (the uncanny valley) [Mori 1970; MacDorman, Kageki 2012].

Д.Б. Никуличева задала вопрос к реплике А.К. Бигулова о том, что «к концу гиперинтенсива он создал наилучших ИИ-тьюторов». В ответ Алан заметил, что наиболее эффективными оказались тьюторы с наиболее проработанной «сюжетной легендой».

Также Д.Б. Никуличева попросила уточнить, какая разница в параметрах «количество лемм» и «количество уникальных лемм». На этот вопрос Алан ответил: «Общее количество лемм всегда равно общему количеству слов (токенов) в тексте, а «unique lemmas» – количество уникальных лемм, число неповторяющихся базовых форм, то есть размер «словаря» текста. Мне важно было определять, как прогрессировал размер моего словарного запаса немецкого, количество уникальных лемм в диалоге – одна из его метрик, количество лемм (совпадающая с количеством слов) – другая».

Затем участники семинара перешли к обсуждению доклада Г.А. Казакова. Д.Б. Никуличева задала вопрос о том, как можно «психометрировать мотивацию». Докладчик ответил, что данные о мотивации полиглотов на основе психометрии в своей статье приводит К. Хюльтенстам [Hultenstam 2021].

Д.Р. Извольская спросила А.Г. Казакова о том, не следует ли в определение полиглота включать владение как минимум двумя языками не из одной языковой семьи. А.Г. Казаков ответил, что такое мнение существует, и, сославшись

на мнение полиглота Тима Килли о том, что при подсчете и сравнении знания языков нужно учитывать характер этих языков и что знание нескольких разноструктурных языков может быть сопоставимо со знанием большого количества родственных языков [Keely 2018], сказал, что, по его собственному мнению, человек, владеющий пятью разноструктурными языками – не менее полиглот, чем человек, знающий 30 языков одной языковой семьи. Д.Б. Никуличева добавила, что для современного многоязычного обучения характерно стремление родителей обучать детей языкам разных семей для целенаправленного развития когнитивных способностей ребенка.

В заключение *Д.Р. Извольская* задала Д.Б. Никуличевой вопрос: «В XVIII–XIX веках полиглотия была обусловлена социальными причинами и была привилегией аристократии. Существуют ли сейчас такие предпосылки в обществе?» Отвечая на вопрос, Д.Б. Никуличева ответила, что предпосылки для возникновения полиглотии существуют всегда. Многоязычное воспитание, действительно, создает благоприятные условия для формирования личности полиглота. Но полиглотов не воспитывают. Ими становятся люди, имеющие, как отмечалось в докладе Г.А. Казакова, склонность к «самодетерминации», «автономности» и «компетентности». Однако несколько иностранных языков, которые немало современных семей может дать своему ребенку в детстве, позволяет, развивая когнитивные и волевые способности ребенка, заложить предпосылки для формирования устойчивого интереса к изучению языков в течение всей жизни и сформировать личность полиглота. А что касается технических возможностей для многоязычия, то Интернет-среда и развитие ИИ, как было показано в докладе А.К. Бигулова, создают такие невиданные прежде возможности для изучения иностранных языков и общения на них, какие и не могли представить себе аристократы прошлого.

Завершая обсуждение, Алан Бигулов сказал, что, прочитав всю программу симпозиума, обнаружил, что на этом представительном научном форуме он пока был единственным, кто сделал доклад на тему, связанную с ИИ и изучением языков, и выразил надежду, что к следующему симпозиуму, в 2028 году, подобных докладов будет значительно больше.

Г.А. Казаков как ответственный секретарь журнала «Филологические науки в МГИМО» (Linguistics & Polyglot Studies) предложил всем участникам Круглого стола направить свои материалы для публикации в специальном выпуске этого журнала.

© Никуличева Д.Б., 2025

### Литература

*Бигулов А.К.* Гиперинтенсив параллельного изучения пяти романских языков // Российская психолингвистика: итоги и перспективы. Материалы XX Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации. Москва, 27–28 мая 2022. М., Изд-во РУДН, 2022. С. 188–189.

*Бигулов А.К.* 10 языков за 1000 дней / Изучение языков – Telegram. URL: <https://t.me/s/languagewithjoy> (Дата обращения: 07.06.2025).

*Казаков Г.А.* Когнитивные навыки полиглотов и шахматистов в сопоставительной перспективе // Трансформация медицинского образования в цифровую эпоху. М., 2023. С. 279–280.

Казаков Г.А. Полиглотия и психология спорта: волевые аспекты // Язык. Сознание. Коммуникация: методология и гуманитарные практики (вызовы современности). М., 2024. С. 51–53.

Линч М. Базовые потребности и субъективное благополучие с точки зрения теории самодетерминации // Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2004, т. 1, №3. С. 137–142.

Никуличева Д.Б. Как найти свой путь к иностранным языкам: лингвистические и психологические стратегии полиглотов. М., Флинта-Наука, 2009. 304 с.

Никуличева Д.Б. К подготовке XIII Международного конгресса ISAPL // Вопросы психолингвистики. №3 (57). 2023. С. 162–163.

Hyltenstam K. Language aptitude and language awareness: polyglot perspectives // Annual Review of Applied Linguistics. 2021. Vol. 41. P. 55–75. DOI 10.1017/S0267190521000027

Keely T. How many languages do you speak or know. The numbers game examining foreign language proficiency and relative Language difficulty // Polyglot Gathering, 2018. Bratislava. URL: [https://www.academia.edu/36984634/How\\_many\\_languages\\_do\\_you\\_speak\\_or\\_know\\_The\\_Numbers\\_Game\\_Examining\\_Foreign\\_Language\\_Proficiency\\_and\\_Relative\\_Language\\_Difficulty](https://www.academia.edu/36984634/How_many_languages_do_you_speak_or_know_The_Numbers_Game_Examining_Foreign_Language_Proficiency_and_Relative_Language_Difficulty)

Mori M. Bukimi no tani (the uncanny valley). Energy, 1970. 7, 33–35. Translated in: Mori, M., MacDorman, K. F., & Kageki, N. The uncanny valley [from the field]. Robotics & Automation Magazine, IEEE, 2012. 19(2), 98–100. doi: 10.1109/mra.2012.2192811

Nikulicheva D. Waves of intensity in language learning: Polyglot Alan Bigulov’s project “10 Languages in 1000 days” // Signo. Santa Cruz do Sul, v. 47, n. 88, jan./abr. 2022. P. 126–133. DOI: 10.17058/signo.v47i88.17394

Pellegrini C. What Polyglots Can Teach Us. Language Maintenance in Multilinguals from a Dynamic Model of Multilingualism Perspective. PhD Thesis. Innsbruck University. 2020. URL: <https://ulb-dok.uibk.ac.at/ulbtirohls/content/titleinfo/5254162> Accessed: 07.06.2025.

#### **Сведения об авторе:**

**Никуличева Дина Борисовна** – доктор филологических наук, профессор, главный научный сотрудник сектора германских языков Института языкознания РАН, проф. кафедры скандинавских, нидерландского и финского языков МГЛУ

#### **Контактная информация:**

125009, Москва, Большой Кисловский пер, д.1, стр.1

119034, Москва, Остоженка, 38

ORCID: 0000-0002-9281-0726

*e-mail*: nikoulitcheva@yandex.ru

#### **Для цитирования:**

Никуличева Д.Б. Российские исследования полиглотии – 2025 (Хроника Круглого стола «Исследование проблем полиглотии») // Вопросы психолингвистики. №2(64), 2025. С. 154–159, doi: 10.30982/2077-5911-2025-64-2-154-160

UDC 81  
LBC 81  
DOI 10.30982/2077-5911-2025-64-2-154-160

Review article

**RUSSIAN POLYGLOT STUDIES 2025**

(Chronicle of the Round Table on polyglottery at the XXI International Symposium on Psycholinguistics and Communication Theory)

**Dina B. Nikulicheva**

Institute of linguistics, RAS, Moscow, Russia  
Moscow State Linguistic University, Moscow, Russia

***Abstract***

The article provides an overview of polyglot studies presented at the Round Table held within the framework of the XXI International Symposium on Psycholinguistics and Communication Theory. The traditions and prospects of acquired multilingualism in Russian language culture are discussed (report by Dina Nikulicheva), a volitional-cognitive model for defining the personality of a polyglot is proposed (report by Grigory Kazakov), the fundamental possibility of achieving a threshold level of language proficiency in the course of oral communication exclusively with an AI tutor is proven, as well as the great potential of artificial intelligence for obtaining quantitative data on progress in the studied language (report by A.K. Bigulov).

**Keywords:** polyglot, acquired multilingualism, polyglot linguistic personality, volitional-cognitive model, hyper-intensive language learning, AI tutors, quantitative analysis

© Nikulicheva D.B., 2025

**Bionotes:**

**Dina B. Nikulicheva** – Doctor of Philology, Chief Researcher, Institute of linguistics, RAS, Professor of the Department of Scandinavian, Dutch and Finnish languages at MSLU.

***Contact information:***

125009, Moscow, Bolshoy Kislovsky 1, bld.1

119034, Moscow, Ostozhenka, 38

ORCID: 0000-0002-9281-0726

*e-mail:* nikoulitcheva@yandex.ru

**For citation:**

Nikulicheva D.B. Russian polyglot studies 2025 (Chronicle of the Round Table on polyglottery at the XXI International Symposium on Psycholinguistics and Communication Theory) // Journal of Psycholinguistics. 2(64), 2024. P.154–160. Available from: doi: 10.30982/2077-5911-2025-64-2-154-160 (In Russian)

А. Н. Стебунова, А. С. Бурляй,  
Е. Н. Станкус, А. О. Халабузарь

# АССОЦИАТИВНЫЙ СЛОВАРЬ ДОНБАССА



ТОМ I.

ОТ СТИМУЛА К РЕАКЦИИ

1000 словарных статей

*Под редакцией*  
Н. В. Уфимцевой, В. И. Теркулова

ДОНЕЦК, 2025

ИЗД-ВО ДОНГУ

## Ассоциативный словарь Донбасса (ДОНАС)

Выходит из печати Ассоциативный словарь Донбасса (в двух томах). Замысел его создания возник задолго до вхождения в 2022 году Донецкой Народной Республики в состав Российской Федерации, а работа по сбору материала началась в 2018 году. Образ мира русских, 10 лет живущих в условиях непрерывной войны, впервые открывается перед исследователями.

Особое достоинство представляемого словаря заключается в том, что он является наряду с Русским региональным ассоциативным словарём (Сибирь и Дальний Восток) СИБАС 1 (2014 г.) [2; 3], Русским региональным ассоциативным словарем (Европейская часть России) ЕВРАС (2018 г.) , Ассоциативной базой данных «Уральский русский региональный ассоциативный словарь» (2014 г.) и Ассоциативной базой «Крымский ассоциативный словарь» («КрымАС», Республика Крым) очередным, уже пятым региональным ассоциативным словарем русского языка, выполненным на одном и том же списке стимулов, 695 из которых входят в состав стимулов упомянутого выше Русского ассоциативного словаря и являются наиболее частотными лексемами (словоформами) русского языка), 212 слов взяты из ядра языкового сознания по данным Русского ассоциативного словаря и 93 новых слова, отсутствовавших в стимулах Русского ассоциативного словаря.

Сбор материала осуществлялся методом свободного ассоциативного эксперимента с носителями русского языка (5000 респондентов в равной гендерной пропорции), постоянно проживающими в Донбассе. Эксперимент проводился с группами испытуемых в письменной форме с помощью бумажных анкет, которые включали по 100 слов-стимулов из исходного списка. В качестве респондентов выступали молодые люди в возрасте от 17 до 25 лет – студенты вузов Донецка и Макеевки разных специальностей (Донецкого государственного университета, Донбасской национальной академии строительства и архитектуры, Донецкого национального технического университета), курсанты Донецкого института Государственной противопожарной службы МЧС России и Донецкого высшего общевоинского командного училища. Мы обозначили словарь как ассоциативный словарь Донбасса, а не Донецка, поскольку респондентами были студенты, приехавшие из всех городов ДНР.

ДОНАС и упомянутые выше региональные ассоциативные словари охватывают значительный период времени от Перестройки до СВО (с 1988 до 2024 года), что позволяет исследователю наблюдать изменения, которые фиксируются в образе мира (языковом сознании) нескольких поколений молодых носителей русской культуры в условиях меняющейся социальной обстановки. Эти изменения касаются и содержания значений (образов сознания) и их системности. Особый интерес в этом смысле представляет именно ДОНАС как последний по времени создания словарь.

Материалы массовых ассоциативных экспериментов традиционно обработаны и представлены в виде двух словарей (двух томов словаря): Прямое – от стимула к реакции, где в качестве «черного» слова выступает стимул, а словарную статью составляют все реакции, полученные на него от респондентов в порядке убывания их частоты, и Обратное – от реакции к стимулу, где «черным» словом является реакция, а словарную статью образуют стимулы, которые эту реакцию вызвали с указанием частоты реакции. Такая форма представления экспериментального материала позволяет исследовать содержание и структуру не только каждого отдельного ассоциативного поля (ассоциативного значения), но и структуру образа мира наших респондентов как целое.

### Авторы словаря

**Стебунова Алла Николаевна.** Кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры русского языка Донецкого государственного университета.

**Бурлай Анна Сергеевна.** Старший преподаватель кафедры русского языка Донецкого государственного университета.

**Станкус Екатерина Николаевна.** Преподаватель кафедры русского языка Донецкого государственного университета.

**Халабузарь Алла Олеговна.** Преподаватель кафедры русского языка кафедры русского языка Донецкого государственного университета.

**Редакторы словаря**

**Уфимцева Наталья Владимировна.** Доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры общего и сравнительно-исторического языкознания филологического факультета Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова.

**Теркулов Вячеслав Исаевич.** Доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка Донецкого государственного университета.

### ПРАВИЛА ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ РУКОПИСИ И ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ

Рукопись, набранная в формате Word, должна быть отправлена по электронной почте на адрес редколлегии журнала: [editorial-vpl@yandex.ru](mailto:editorial-vpl@yandex.ru). Название файла должно выглядеть следующим образом: Фамилия И.О.\_Статья. Текст должен быть хорошо вычитан. Рукописи, содержащие ошибки и опечатки, к рецензированию и публикации не принимаются.

К рукописи, направляемой в редакцию, необходимо приложить сведения об авторах: ученая степень, ученое звание, должность и место работы, а также контактный телефон, электронный и почтовый адреса автора (авторов), код ORCID (авторам, у которых пока такого кода нет, рекомендуется его получить, зарегистрировавшись в ORCID: <http://orcid.org/>). Для статей, написанных в соавторстве, необходимо указать автора, с которым будет вестись переписка при рассмотрении рукописи редакцией. Название файла должно выглядеть следующим образом: Фамилия И.О.\_Сведения об авторе.

Все вопросы, связанные с изменением и уточнением текста в ходе редакторской правки, должны решаться автором (авторами) в строго определенные редколлегией сроки, диктуемые планом издательства. Нарушение сроков ведет к отказу редакции допускать рукопись к опубликованию. Рабочие контакты с авторами осуществляются преимущественно посредством электронной почты, поскольку в редакции нет постоянного дежурства для приема телефонных звонков.

Авторы, предоставляющие рукописи в редакцию журнала «Вопросы психолингвистики», должны следовать Публикационной этике журнала (см. раздел Ответственность авторов). Рукописи, направленные в наш журнал для публикации, проходят обязательную проверку на плагиат текста через систему «Антиплагиат. Эксперт». При выявлении неправомерных заимствований, а также при низком коэффициенте оригинальности текста (<85%) рукопись отклоняется от публикации.

Обзоры и другие статьи, по объективным причинам требующие наличия большего количества цитирований, рассматриваются редакцией в индивидуальном порядке. Приветствуется самостоятельная проверка оригинальности текста в системе «Антиплагиат. Эксперт» с предоставлением справки (в электронном формате) о результатах проверки текстового документа на наличие заимствований.

### ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ

Все рукописи, поступающие в журнал, в обязательном порядке проходят процесс рецензирования.

Рукопись может быть отклонена редактором на этапе, предшествующем рецензированию, если для этого имеется веская причина (тематика статьи не соответствует тематике журнала; рассматриваемая статья очевидно низкого научного качества или содержит большое количество ошибок и опечаток; в представленных материалах выявлено принципиальное противоречие этическим принципам, которых должны придерживаться авторы (см. Публикационная этика журнала, раздел Ответственность авторов).

Все поступающие рукописи, не отклоненные по вышеизложенным причинам на первом этапе рассмотрения, направляются по профилю научного исследования на рецензию одному из членов Редакционного совета или независимому эксперту по рекомендации члена Редакционной коллегии. К рецензированию не привлекаются специалисты, работающие в том же научно-исследовательском учреждении или высшем учебном заведении, где выполнена работа. В редакции принято одностороннее «слепое» рецензирование – редакторы не раскрывают авторам фамилии рецензентов. Нарушение конфиденциальности возможно только в случае заявления рецензента о недостоверности или фальсификации материалов, изложенных в статье.

Средний срок рецензирования составляет 2 месяца, в зависимости от загруженности экспертов. По итогам рассмотрения рукописи рецензент дает обоснованные рекомендации о возможности публикации статьи:

- 1 - Принять без изменений.
- 2 - Принять после внесения незначительных изменений в соответствии с комментариями рецензента (повторная рецензия не требуется).
- 3 - Принять после внесения существенных изменений в соответствии с комментариями рецензента (требуется повторная рецензия).
- 4 - Отклонить. Комментарии, содержащиеся в рецензии, свидетельствуют о низком уровне статьи и невозможности ее доработки до приемлемого уровня.
- 5 - Отклонить. Статья не соответствует профилю журнала. Может быть рекомендована для публикации в научном издании другого профиля/другой тематики.

Результаты рецензирования направляются автору по электронной почте по адресу, указанному в статье, если иной не оговорен самим автором.

Если в рецензии на статью имеется указание на необходимость ее исправления, то статью направляют автору на доработку. В этом случае датой поступления в редакцию считается дата возвращения доработанной статьи. Доработка статьи не должна занимать более 2 месяцев с момента отправки электронного сообщения авторам о необходимости внесения изменений.

В случае несогласия с выводами рецензента автор статьи имеет право предоставить аргументированный ответ в редакцию журнала. Статья может быть направлена на повторное рецензирование либо на согласование в редакционную коллегию. В случае отказа авторов от доработки материалов им следует в письменной или устной форме уведомить редакцию об отзыве статьи с рассмотрения.

Решение о целесообразности публикации после рецензирования принимается главным редактором, а при необходимости – редколлекгией в целом.

В случае положительного заключения главный редактор журнала определяет очередность публикаций в зависимости от тематики номеров журнала. После принятия редколлекгией журнала решения о допуске статьи к публикации редакция информирует об этом автора и указывает сроки публикации.

Научный журнал теоретических и прикладных исследований.

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

Журнал включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Индексируется в КиберЛенинка, Google Scholar, ERIH PLUS.

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

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Регистрационный номер ПИ ФС 77 - 87250 от 27.04.2024

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

DOI: 10.30982/2077-5911

Подписной индекс 37152 «Объединенный каталог. Пресса России. Газеты и журналы»; [www.pressa-rf.ru](http://www.pressa-rf.ru), [www.akc.ru](http://www.akc.ru)

Адрес редакции: 129075, Москва, ул. Новомосковская 15А стр. 1

Телефон: (495) 120-10-22

Сайт: <https://mmamos.ru/science/sborniki-zhurnal-mma/>

© ОЧУ ВО «Московская международная академия», 2025

© Авторы, 2025

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

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

4 issues per year.

The journal has been published since 2003.

All rights reserved.

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

Registration number ПИ ФС 77 - 87250 от 27.04.2024

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

DOI: 10.30982/2077-5911

Editorial address: 129075, Moscow, st. Novomoskovskaya 15A building 1

Phone: (495) 120-10-22

Website: <https://mmamos.ru/science/sborniki-zhurnal-mma/>

© Moscow International Academy, 2025

© Authors, 2025

Подписано в печать 26.06.2025. Формат 70x100/16. Печать цифровая.

Усл. печ. л. 10,3. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии «Канцлер»,

г. Ярославль, e-mail: [kancler2007@yandex.ru](mailto:kancler2007@yandex.ru)