

ФГБОУ ВПО «Орловский государственный университет»

На правах рукописи

Иванишин Дмитрий Александрович
ЛЕКСИЧЕСКАЯ МНОГОЗНАЧНОСТЬ ПРИ ИСКУССТВЕННОМ
БИЛИНГВИЗМЕ

Специальность
10.02.19 – Теория языка

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Научный руководитель
кандидат филологических наук, доцент
В.С. Филиппов

Орел — 2014

Содержание

Введение.....	4
Глава 1. Значение слова и лексическая многозначность.....	14
§1 Лексическое значение слова и лексико-семантический вариант.....	14
§2 Многозначность: подходы к определению многозначности, виды и основные характеристики.....	19
§3 Проблема разграничения значений слова.....	25
§4 Теория единства слова и совмещение значений.....	30
Выводы по первой главе.....	43
Глава 2. Билингвизм как лингвистический, психологический и социальный феномен.....	45
§1 Билингвизм и смежные понятия.....	45
§2 Типологии билингвизма.....	53
2.1. Психологическая типология билингвизма.....	53
2.2. Лингвистическая типология билингвизма.....	62
2.3. Социологическая типология билингвизма.....	64
§3 Учебная группа как ключевое понятие при групповом учебном билингвизме.....	68
Выводы по второй главе.....	81
Глава 3. Многозначное слово в речевой организации билингва.....	84
§1 Речевая организация билингвов при искусственном билингвизме.....	84
§2 Особенности организации ментального лексикона билингвов.....	95
Выводы по третьей главе.....	109
Глава 4. Некоторые особенности употребления многозначных слов в речи билингвов при искусственном билингвизме (на примере глаголов английского и русского языков).....	112

§1 Сравнительная характеристика многозначных глаголов английского и русского языков.....	113
§2 Содержание экспериментального исследования.....	127
2.1. Ориентировочное выявление особенностей употребления многозначных слов у билингвов.....	127
2.2. Особенности употребления многозначных слов в письменной речи и выявление главного значения для говорящих.....	149
2.3. Особенности употребления многозначных слов в устной речи.....	161
Выводы по четвертой главе.....	187
Заключение.....	189
Список литературы.....	196
Приложение.....	217

Введение

Данная работа рассматривает вопросы существования многозначных лексических единиц в речевой организации билингвов при учебном (искусственном) билингвизме.

В последние два десятилетия высокая коммуникативная компетенция и владение несколькими языками стали неотъемлемой частью достижения успеха во многих сферах социальной и экономической деятельности. Всё большее число людей стремится к изучению иностранных языков. Применительно к России наиболее востребованным для изучения языком является английский, однако увеличение связей и расширение сотрудничества со странами Евросоюза и Китаем требуют владения французским, китайским и немецким в не меньшей степени. В то же время, учитывая многонациональный состав населения страны, и в связи с притоком жителей из стран бывшего СНГ, важным является и изучение русского языка как иностранного — а для некоторых стран необходимость изучения русского языка обуславливается необходимостью экономического сотрудничества с Россией.

Самым доступным способом овладения вторым языком остаётся обучение в школе, вузе или на языковых курсах, когда обучение языку происходит в условиях искусственной языковой среды, что может негативно сказаться на освоении учащимися языкового материала. При изучении неродного языка в неаутентичных условиях мы имеем дело с искусственным билингвизмом. При этом изучение второго языка начинается поздно (как правило, не раньше пяти лет), а полное погружение в среду изучаемого языка отсутствует, что часто негативно сказывается на процессе освоения языка. В связи с этим лингвисты и методисты ищут новые пути оптимизации обучения, для чего требуется глубокий анализ механизмов освоения языка, и в особенности лексических единиц, ведь

они являются ключевым элементом коммуникации на языке. Таким образом, рассмотрение проблемы изучения второго языка при искусственном билингвизме позволит уточнить понимание того, как неродной язык усваивается и сосуществует с родным языком.

Однако, несмотря на то, что проблеме освоения иностранного языка уделяется большое внимание, наблюдается отсутствие четкой теоретической основы по проблеме механизмов усвоения и функционирования иностранного языка. Основное внимание в научной литературе сосредоточено на естественном билингвизме, тогда как учебный билингвизм исследован меньше, и лишь небольшое количество работ затрагивает то, как отражается реальная многозначность у билингвов при искусственном билингвизме, в то время как изучение этой проблемы представляется особенно необходимым.

Проблема многозначности является важной, так как овладение лексическими единицами изучаемого языка в многообразии их значений является одним из ключевых факторов успешной и корректной коммуникации. Большая часть слов в любом языке многозначна. При изучении лексических единиц языка семантическое поле слова может усваиваться не полностью - происходит освоение лишь части элементов семантического поля и не усваиваются должным образом связи, организующие его.

В случае билингвизма факторами, влияющими на освоение значения слова, являются: социальное окружение, в котором происходит освоение языка, учебные материалы, частотность и распространенность определенных лексико-семантических вариантов в языке и т. д. Не менее важную роль в процессе овладения многозначностью слова играет и влияние родного языка, а также отсутствие достаточной практики использования изучаемого языка.

Интересным представляется то, как при этом происходит овладение многозначностью и какими способами осуществляется вхождение значений слова

в индивидуальную речевую организацию, образуется ли при вхождении значений иностранных слов в речевую организацию связь со значениями слов-аналогов родного языка или слова двух языков сосуществуют параллельно. Учитывая, что при изучении второго языка при искусственном билингвизме часто речевая организация билингвов формируется под воздействием родного языка, логично предположить, что в процессе освоения многозначности иностранных слов возникает некоторая связь и зависимость со словами родного языка, считающимися аналогами для слов изучаемого языка.

Такая связь может возникать на нескольких уровнях сразу (или только на некоторых из них): грамматическом, семантическом, стилистическом, когда слово иностранного языка употребляется учащимися в соответствии с особенностями слова родного языка (например, используется несвойственная иноязычному, но свойственная родному слову, актантная структура, иноязычное слово наделяется типичными для слова родного языка ЛСВ или ему приписываются типичные для слова родного языка грамматические и/или стилистические признаки).

Вопрос о подобной зависимости является дискуссионным и не полностью изученным. Существуют предположения, что значения слов двух языков могут храниться как автономно, так и образовывать связь по принципу «значение слова иностранного языка — значение слова родного языка — концепт». При этом не совсем ясно, как и какие значения осваиваются у многозначных слов, почему у одних слов осваивается почти всё семантическое поле, а у других лишь часть. Нередко встречается ситуация, когда билингвы овладевают только основными значениями слов (то есть теми (по Е. Куриловичу), которые всплывают в сознании при предъявлении многозначного слова вне контекста), при этом нередко осваиваются значения, полностью идентичные значениям аналогичных слов родного языка, а значения очень далекие от основных почти не осваиваются. Любопытным представляется выяснить и то, как осваивается многозначность

слов, например глаголов, часть значений которых соответствует абсолютно разным глаголам родного языка, и тех, которые употребляются в совершенно непривычных для родного языка контекстах, а также отличаются грамматически и стилистически. Одним из основных, но мало освещенных аспектов функционирования многозначной лексики в речевой организации билингов является степень автоматизированности употребления отдельных значений в речи.

Все эти проблемы представляют интерес не только для данной работы, но и интересуют различных исследователей в области лингвистики и психолингвистики вот уже на протяжении нескольких десятков лет, однако большинство из этих вопросов не имеют однозначного ответа. Хотя отдельные аспекты «существования» слова и значений исследованы как в рамках англоязычной теории овладения вторым языком, так и в работах отечественных авторов, в целом этот аспект по-прежнему малоизучен. Знание особенностей существования значений иностранных слов в речевой организации и их зависимости от вида билингвизма позволит сделать важные выводы об индивидуальной речевой организации человека при несбалансированном учебном билингвизме.

Учитывая вышесказанное **актуальность** работы обусловлена следующими моментами: 1) искусственный билингвизм широко распространен в современной коммуникативной практике, вместе с тем природа учебного билингвизма и его особенности еще недостаточно освещены в лингвистической литературе; 2) несмотря на значительное число исследований в области полисемии, остаются дискуссионными вопросы, относящиеся к проявлению многозначности в речевой деятельности билингов; 3) выявление и описание специфики многозначности в условиях учебного билингвизма будет способствовать оптимизации межкультурной коммуникации.

Объектом исследования является многозначное слово в структуре речевой

организации билингов при искусственном (учебном) билингвизме. **Предметом** изучения выступают процессы отражения реальной многозначности лексических единиц иностранного языка (далее ИЯ) в индивидуальной речевой организации билингов при искусственном билингвизме.

В основу выполненной работы положена следующая **гипотеза**: речевая многозначность в коммуникативном поведении билингов отличается определенными особенностями и распадается на определенные разновидности, которые можно объективно установить и описать с помощью методов лингвистического анализа.

Цель исследования состоит в характеристике речевой многозначности английских глаголов в речи искусственных билингов, для которых родным языком является русский. В соответствии с поставленной целью были выдвинуты следующие **задачи**:

- 1) охарактеризовать феномен лексической многозначности с учетом новейших достижений в области лексической семантики;
- 2) определить и описать конститутивные признаки учебного билингвизма;
- 3) установить типы семантических переносов в сознании русскоязычных билингов при изучении многозначных английских глаголов;
- 4) экспериментально охарактеризовать многозначные английские глаголы в языковом сознании носителей русского языка, изучающих английский язык.

Материалом для исследования послужили данные, полученные в результате анализа толковых словарей английского и русского языков и экспериментального исследования по освоению многозначной лексики в ситуации учебного билингвизма, базой для которого послужили многозначные глаголы английского языка «*change*», «*find*», «*hear*», «*know*», «*press*», «*shoot*», «*think*», «*walk*» и глаголы русского языка, являющиеся их аналогами. Карточка проанализированных примеров составила 3000 единиц.

В работе использовались следующие **методы исследования**: дефиниционный анализ, экспериментальный трансформационный анализ, интроспекция.

Теоретическую базу исследования составили следующие работы:

- по семантике (Ю.Д. Апресян, Н.Н. Болдырев, А. Вежбицкая, А.А. Зализняк, Г.В. Колшанский, Г.Е. Крейдлин, М.А. Кронгауз, Е. Курилович, Е.В. Падучева, В.А. Плунгян, В.Н. Поляков, Е.В. Рахилин, И.А. Стернин, Д.Н. Шмелёв, У. Вайнрайх и др.)

- по психолингвистике, психологии и нейролингвистике (В.П. Белянин, А.П. Бизюк, Р.М. Боскис, Е.М. Верещагин, Н.Н. Жинкин, А.А. Залевская, А.А. Леонтьев, Н.Н. Самойлова, Х. Хекхаузен, С.Н. Цейтлин, Т.В. Черниговская, Л.Е. Шепунова, М.Г. Ярошевский)

- по теории овладения вторым языком (Т.О.Арчакова, Т.А. Бертагаев, Е.М. Верещагин, Е.Н. Даштоян, Ю.Д. Дешериев, Г.А. Мартинович, Е. Протасова, Н.А. Райдер, С.Н. Цейтлин, E. Bialystok, M. Broersma, J.S. Campos, K. De Bot, A. De Groot, J.F. Kroll, A. Pavlenko, F. Recanati, M.T. Ullman и др.)

- по когнитивной лингвистике (Р. Солсо, А.Р. Atkinson, А. Cleeremance, К. Emmorey, Р. Lee, К. Plunkett, М. Thomas, W.J.B. Van Heuven, Е.С. Кубрякова)

- по лингвистике текста (Н.Д. Арутюнова, Т. А. ван Дейк, Г.В. Колшанский, Ю.М. Скребнев);

Теоретическая значимость работы заключается в экспликации механизмов существования значений многозначных слов в индивидуальной речевой организации билингвов при учебном билингвизме.

Практическая значимость работы определяется возможностью применения её результатов в курсах языкознания, лексикологии и межкультурной коммуникации, в спецкурсах по психолингвистике и теории языковых контактов.

Степень научной разработанности проблемы. Вопросы полисемии как

языкового и речевого феномена неоднократно рассматривались в лингвистических исследованиях. Большинство работ лингвистов, посвященных многозначности (Ю.Д. Апресян, Е.В. Падучева, Л.М. Лещева, Д.Н. Шмелёв, Е. Курилович, Д. Лакофф, Ч. Филлмор, А. Kilgarriff, J.M. Rodd, M.G. Gaskell, G. Nunberg, W.D. Marslen-Wilson), рассматривают ее безотносительно проблемы освоения нескольких языков, либо только косвенно её касаясь. Проблематика билингвизма, в том числе искусственного была предметом изучения многих исследователей (Т.О. Арчакова, Т.А. Бертагаев, Е.М. Верещагин, Е.Н. Даштоян, Ю.Д. Дешериев, Г.А. Мартинович, Е.К. Черничкина, Е. Bialystok, M. Broersma, J.S. Campos, K. De Bot, A. de Groot, J.F. Kroll, A. Pavlenko, F. Recanati, M.T. Ullman и др.), однако в лингвистике отсутствуют работы, посвященные изучению многозначности в речевой организации билингва.

Научная новизна исследования состоит в определении конститутивных признаков учебного билингвизма на старшем этапе усвоения английского языка на базе русского, в выделении типов соотношений между характеристиками родного и изучаемого языков, в выявлении и описании типичных ошибок со стороны русско-английских билингвов, в разработке экспериментальной методики для измерения соответствий между семантическими структурами многозначных глаголов в аутентичном и учебном вариантах английского языка.

В соответствии с итогами проведенного исследования **на защиту выносятся следующие положения.**

1. Учебный билингвизм на старшем этапе усвоения иностранного языка применительно к русско-английскому двуязычию является а) искусственным; б) продуктивным; в) поздним; г) с выраженным доминантным механизмом. Такие билингвы осознанно переносят характеристики родного языка на изучаемый иностранный.

2. Выделяются три типа соотношений характеристик родного и

иностранного языков: а) в высказываниях на иностранном языке появляются конструкции и смысловые связи, свойственные родному языку, б) высказывания на иностранном языке сознательно строятся на контрасте с родным языком, в том числе ошибочно, в) в высказываниях на иностранном языке появляются элементы, отсутствующие как в родном, так и в изучаемом языках.

3. Типичные ошибки в употреблении многозначных глаголов в речи билингвов, изучающих английский язык на базе русского, сводятся к следующим разновидностям: а) перенос актантной структуры слова родного языка на соответствующее слово иностранного языка, б) некорректное употребление английского слова в несвойственном ему стилистическом контексте, в) ошибочное употребление английского слова под влиянием русской лексико-грамматической системы, г) ошибочный перенос смыслового объема родного слова на объем иноязычного слова.

4. Продуктивной методикой для измерения соответствий между семантическими структурами многозначных глаголов в аутентичном и учебном вариантах английского языка является набор следующих приемов: а) позитивный компонентный синтез (выбор нужной лексической единицы на основании предложенной дефиниции), б) негативный компонентный синтез (вычеркивание лексико-семантического варианта на основании предложенной лексической единицы), в) письменная контекстуализация (задание употребить предложенное слово в определенном контексте с запасом времени), г) устная контекстуализация (задание спонтанно употребить предложенное слово в определенном контексте).

Структура работы определяется поставленной целью и задачами исследования. Диссертация состоит из введения, четырёх глав, заключения, списка использованной литературы и приложения. Во введении обосновывается актуальность выбранной темы, формулируются цель, объект, предмет, основные гипотетические положения, задачи и методы исследования, раскрываются научная

новизна, теоретическая и практическая значимость. В первой главе под названием «Значение слова и лексическая многозначность» приводятся различные точки зрения на понятие и сущность такого явления, как многозначность, рассматривается проблема совмещения значений, и выявления у слова общего значения. Вторая глава - «Исследование феномена билингвизма» - посвящена рассмотрению явления билингвизма, его типологии и смежных с билингвизмом понятий. В данной главе также рассматривается один из ключевых факторов, оказывающий влияние на освоение языка при учебном билингвизме — учебная группа, функционирующая как социальное окружение, отвечающее за успешность/неуспешность освоения иностранного языка. В заключительной части главы определяется тот тип билингвизма, который наблюдается при изучении иностранного языка в ВУЗе. В третьей главе — «Многозначное слово в речевой организации билингва» — рассматривается понятие *индивидуальная речевая организация билингвов*, а также её связь с системой языка и вопросы существования значений слов в речевой организации. Второй параграф главы анализирует различные взгляды на понятие ментального лексикона, приводятся данные экспериментальных исследований, посвященных сосуществованию слов двух языков в ментальном лексиконе. В первых трёх главах работы создаётся теоретическая база для проведения экспериментального исследования, посвященного многозначности у билингвов. Четвертая глава — «Некоторые особенности употребления многозначных слов в речи билингвов при искусственном билингвизме (на примере глаголов английского и русского языков)» — включает описание процедур направленного отбора речевого материала, с ходе анализа которого делается попытка проверить предположения, выдвинутые в предыдущих главах, и дать описание механизмам существования значений многозначных слов в индивидуальной речевой организации билингвов. Каждая глава завершается выводами. В заключении обобщаются результаты,

определяются возможные перспективы исследования. Библиографический список включает 193 наименования работ российских и советских, а также зарубежных авторов, которые послужили опорой при проведении исследования.

Апробация работы. Основные положения диссертации и результаты исследования обсуждались на научных конференциях профессорско-преподавательского состава в Орловском государственном университете (2011, 2012, 2013 гг.), на заседаниях кафедры английской филологии Орловского государственного университета, а также на заседании научно-исследовательской лаборатории «Аксиологическая лингвистика» в Волгоградском государственном социально-педагогическом университете (2014). По теме диссертации опубликовано 5 статей общим объемом 3,5 п.л., в том числе 4 работы в рецензируемых журналах, рекомендованных ВАК.

Глава 1. Значение слова и лексическая многозначность

§1 Лексическое значение слова и лексико-семантический вариант

Поскольку темой данной работы является многозначность слова, необходимо прояснить смысл ключевого термина «значение слова», с которым мы будем сталкиваться на протяжении всего исследования, а также некоторые аспекты теории многозначности слов. В общем смысле под значением понимается способность знака в процессе коммуникации передавать какую-либо информацию. Любой знак, будь то сигнал светофора, знак сложения в арифметике, дорожный знак или слово, обладает тем или иным значением. В лингвистике понятие значения применяется не только к словам и фразеологическим выражениям, но и к частям слов: корням (например, у корня горяч- есть значение «высокой температуры»), аффиксам (так, суффикс -ик обладает значением «небольшого размера»), приставкам (у приставки пре- есть значение «высокой степени»), окончаниям (например, у окончания -ами имеется грамматическое значение творительного падежа). Интонация тоже может быть носителем значения. Значения слов, когда объединяются по определённым правилам со значениями интонационных и синтаксических структур, формируют значение предложения. Применительно к нашему исследованию нас интересует значение *слов* (лексическое значение) и, следовательно, необходимо остановиться на нём подробнее.

В [ЛЭС, 1990] даётся следующее определение термина *лексическое значение слова*: это «содержание слова, отображающее в сознании и закрепляющее в нём представление о предмете, свойстве, процессе, явлении и т.д.; продукт мыслительной деятельности человека, связанный с редукцией информации человеческим сознанием, с такими видами мыслительных процессов

как сравнение, классификация, обобщение» [ЛЭС, 1990, с. 261 - 263].

Отмечается, что в структуре лексического значения выделяется два аспекта: денотативный и сигнификативный. Первый включает в себя «объект, свойство, явление или отношение в действительном или воображаемом мире, к которым слово отсылает; второй аспект — их отражение в сознании человека в виде набора существенных признаков этого объекта, явления, свойства или отношения» [Кронгауз, 2001]. При этом отмечается, что сигнификативный аспект превалирует над денотативным, то есть слова как правило называют не само явление, объект, свойство, или отношение в действительном или воображаемом мире (что называется референтом, или денотатом), а их отражение в сознании человека, которое существует в виде набора существенных признаков конкретного явления, объекта, свойства или отношения (что называется обыденным понятием, или сигнификатом). слова обычно называют не сам объект, явление, свойство или отношение в действительном или воображаемом мире (= *референт, денотат*), а их отражение в сознании человека в виде набора существенных признаков этого объекта, явления, свойства или отношения (= *обыденное понятие, сигнификат*).

В этой связи иногда говорят, что термин *значение* употребляется в узком смысле, то есть, значение отображает только основную информацию о предмете. «Так, в узком смысле значением слова *дубина* является понятие об определенной категории предметов, которая выделяется из более общей, родовой категории «палок» на основе двух дифференциальных, то есть отличительных признаков: «большой размер» и «большой вес» [Крейдли, Кронгауз, 1997]. Если обратиться к дефинициям слов в толковых словарях, можно заметить, что толкование значения часто сводится к «указанию для соответствующего класса сущностей ближайшей родовой категории и отличительных признаков, по которым члены этого класса отличаются от прочих членов родовой категории» [ЛЭС, 1990, с. 261 - 263].

Под значением в широком смысле слова понимают всю информацию, носителем которой является слово. Различные виды этой информации также называют значениями, уточняя при этом вид значения. «Так, например, при широком понимании в значение слова *дубина* в русском языке входит не только информация об определенном классе предметов, называемая «лексическим значением», но и информация об устойчиво связанных с представлением об этом предмете свойстве «тупости», называемая коннотативным значением, а наряду с этим еще и информация о том, что это слово согласуется с другими словами как существительное женского рода, которая называется грамматическим значением» [Крейдлин, Кронгауз, 1997]. Коннотативные значения и экспрессивно-эмоциональную окраску слов относят к прагматическому аспекту. Выделяют также парадигматический аспект — позицию слова в системе, которая определяется на основе проивопоставленности (отношения) слова другим словам (также именуется *значимостью слова* или *его структурной функцией*).

Значение не тождественно категории *понятия*: значение шире понятия, поскольку включает в себя оценочный и ряд других компонентов; но оно уже понятия, так как включает только различительные черты объектов, тогда как понятия охватывают их более существенные и глубокие свойства. Чаще всего совмещение значения и понятия наблюдается у терминов. В большинстве случаев значение служит материалом для оформления понятий.

Понятие, которое лежит в основе значения слова, характеризуется нечёткостью, размытостью границ. Оно имеет чёткое ядро, благодаря которому обеспечивается устойчивость лексического значения и взаимопонимание, и нечёткую периферию. Эта размытость позволяет значению «растягиваться», охватывая и обозначая новые предметы, возможно не имеющие специального обозначения в определенный момент. «Вместе с тем нечёткость и подвижность имеют свои границы, определяемые узуальными ассоциациями, внутренней

формой слова, лексической парадигматикой и другими факторами» [ЛЭС, 1990, с.261 - 263]. Обусловленная подвижностью понятия подвижность лексического значения позволяет слову именовать новые объекты и является одной из причин многозначности слов.

Значение слова может быть по-разному определено в зависимости от того, как слово рассматривается — как единица речи, употреблённая в определённом тексте, контексте, ситуации общения, или как единица языка, элемент словарного состава. В первом случае можно максимально точно и конкретно определить значение слова. Значения слов, которые рассматриваются в конкретной ситуации их употребления, называются актуальными значениями. В некоторых случаях актуальные значения можно объединить в более обобщённые и менее конкретизированные *узусальные* значения. «Чтобы определить значение слова как единицы языка, нужно постараться выявить общую часть тех актуальных значений, которые оно приобретает в речи, называемую семантическим инвариантом» [Падучева, 2004].

Как правило, у большинства слов выявить инвариант довольно сложно. Это связано с широким диапазоном актуальных значений, которые зачастую не удаётся «подогнать» под одно общее. В таких случаях слово называют многозначным, т.е. имеющим два или более значения. Хотя для ряда слов инвариант часто можно подобрать. «Так, инвариантным значением союза *но*, связывающего описание двух ситуаций (*X, но Y*), можно считать значение нарушения ситуацией *Y* ожиданий, вызванных ситуацией *X*. В зависимости от того, что оказывается на месте *X* и *Y*, это инвариантное значение модифицируется, образуя более конкретные *узусальные* значения этого слова: значение противоположной оценки (ср. «*Она красива, но глуповата*»), значение ненормального следствия (ср. «*Прошел сильный дождь, но земля осталась сухой*»), значения противодействия (ср. «*Я звал тебя, но ты не оглянулась*»)

[Падучева, 2004].

При отсутствии семантического инварианта у слова иногда говорят о виртуальном значении, считая таковым совокупность всех узуальных значений (каждое узуальное значение обобщает тот или иной подкласс актуальных значений) данного слова. Терминологически с точки зрения семантической структуры слова применим и другой способ наименования значений: совокупность узуальных значений называют лексическим значением слова, каждое конкретное узуальное значение — лексико-семантическим вариантом (ЛСВ). Среди ЛСВ выделяются значения основные и производные — специализированные и переносные.

В [ЛЭС, 1990] отмечается, что «каждый лексико-семантический вариант является иерархически организованной совокупностью сем — структурой, в которой выделяется интегрирующее родовое значение (архисема), дифференцирующее видовое (дифференциальная сема), а также потенциальные семы, отражающие побочные свойства предмета, реально существующие или приписываемые ему коллективом. Эти семы важны для формирования переносных значений слов». Так, например, у глаголов «идти», «ползти», «лететь» в прямом значении архисема значения — «движение», класс дифференциальных сем (из которых для каждого глагола избирается какая-то одна сема) — «способ передвижения», класс потенциальных сем — «темп движения» (медленный, нормальный, быстрый). Когда слово употребляется в переносном значении, архисема и дифференциальная сема отодвигаются на второй план, потенциальные актуализуются и получают статус дифференциальных (время *летит*, *ползёт*, *идёт*). Слова и лексико-семантические варианты формируют *лексико-семантические группы (семантическое поле)*, «внутри которого значение одного слова является границей другого» [ЛЭС, 1990, с. 261 - 263]. Стоит отметить, что «наличие у одного слова в языке нескольких значений не вызывает путаницы при

его употреблении в речи благодаря связи каждого из этих значений с определенным типовым или индивидуальным контекстом» [Падучева, 2004].

§ 2 Многозначность: подходы к определению многозначности, виды и основные характеристики

Теперь обратимся к проблеме многозначности и многозначной лексики. В лингвистике существует три близких термина: *многозначность*, *неоднозначность*, *полисемия*. Термин «многозначность» нередко рассматривается как синонимичный термину «полисемия», например, в [ЛЭС, 1990], [Апресян, 1974, 1995]. И в таком случае под многозначностью понимается наличие у единицы языка более одного значения. Однако в работах [Литвин, 1984], [Зализняк, 2004] явление *многозначности* рассматривается как более широкое. Эта точка зрения основывается на следующих доводах: 1) под *полисемией* понимается обычно только **лексическая** многозначность, тогда как термин *многозначность* не имеет такого ограничения; 2) под *полисемией* понимают парадигматическое отношение, то есть тот факт, что слово обладает более чем одним значением; однако *многозначность* может быть также синтагматической, то есть многозначностью может быть названа «возможность **одновременной** реализации, у той или иной языковой единицы, двух (или более) значений» [Литвин, 1984]. Указанные различия также проявляются в том, как функционируют соответствующие прилагательные: «*полисемичным* может быть только слово как единица словаря, а *многозначным* может быть выражение и целое высказывание; *многозначность*, таким образом, сближается с *неоднозначностью* (тем самым, термин *многозначность* охватывает как сферу полисемии, так и сферу неоднозначности)»

[Зализняк, 2004, с. 21]. При этом, в случае полисемии, вовсе не требуется, чтобы все значения слова имели какую-либо общую часть, «достаточно, чтобы каждое из значений было связано хотя бы с одним другим значением» [Апресян, 1971, с.515]. Лексическую многозначность (полисемию) можно разделить на *радиальную*, когда у всех значений слова имеется общая часть, и *цепочечную* — когда отсутствуют общие составляющие между крайними значениями.

Если речь идёт о *неоднозначности*, то под ней обычно понимается наличие у языкового выражения *одновременно* нескольких разных смыслов. А.А.Зализняк указывает, что неоднозначность может быть *лексической* (например: «переизбрать Петрова» может пониматься как «избрать Петрова на новый срок» и как «выбрать на пост Петрова другого человека») и *синтаксической* (например: «flying planes can be dangerous» - “летающие самолёты могут быть опасны” или «летать на самолётах может быть опасно»). Ю.Д.Апресян в работе [Апресян, 1971, с. 509 - 523] объединяет лексическую и синтаксическую неоднозначность в *языковую* и, помимо этого, выделяет ещё один тип неоднозначности — *речевую неоднозначность*, её иллюстрируют такими примерами, как «Иван упал» или «Он разбил окно локтем». По его мнению, эти примеры могут обозначать как ненамеренное, так и намеренное действие. В то же время в [Зализняк, 2004, с. 20 - 45] этот тип неоднозначности определяется несколько по-другому. Автор работы говорит, что в подобных случаях слушающий «не обязан производить **выбор**, просто некоторые аспекты ситуации могут остаться нам неизвестны (а именно, совершил человек данное действие намеренно или нет — так же как по какой причине, с какой целью, каким способом и т. д. он его совершил). Иными словами, здесь имеет место не собственно неоднозначность, а скорее **неопределенность** некоторого параметра и, вследствие этого, неполнота представления о ситуации (ср. противопоставление понятий *ambiguity* и *vagueness* в англоязычной традиции)» [Зализняк, 2004, с. 23].

Поясняя понятия языковой и речевой неоднозначности, можно сказать, что языковая неоднозначность — это способность слова, выражения или конструкции иметь различные смыслы, то есть это **свойство** языковых единиц, в то время как речевой неоднозначностью называется «**реализация** данного свойства в конкретном высказывании» [Зализняк, 2004, с. 23]. Речевая неоднозначность бывает ненамеренной (в таком случае она либо будет разрешена в ходе дальнейшей коммуникации, либо произойдет коммуникативная неудача), а бывает намеренной, то есть может использоваться как специальный прием (в этом случае зачастую говорят о поэтической неоднозначности). Главным отличием бытовой неоднозначности от поэтической считается то, что в процессе практической речевой коммуникации из двух возможных пониманий определенного выражения одно является правильным, а другое является неправильным касательно намерений говорящего. В подобных случаях более широкий речевой или ситуативный контекст должен позволить слушающему выбрать правильное понимание, иначе произойдет провал коммуникации. Одним из коммуникативных постулатов Г. П. Грайса является постулат «Избегай неоднозначности» [Грайс, 1985, 223]. Таким образом, «с точки зрения коммуникативной функции языка актуальная неоднозначность высказывания является «браком» в речепроизводстве, помехой, которая ведет к неудаче речевого акта и должна быть по возможности устранена. Неоднозначность такого рода может возникать за счет неправильного установления слушающим референтов употребленных говорящим именных групп, отсутствия у слушающего необходимых презумпций, знаний о мире, при несоответствии *инференций* слушающего (того, что он «извлекает», *infers*) — *импликатурам* говорящего (т.е. той информации, которую говорящий «закладывает», *implies*)» [Зализняк, 2004, с. 25].

Выделяют *регулярную многозначность*, под которой имеется в виду комбинация семем многозначного слова, присутствующая у всех или хотя бы у

многих слов, входящих в определенный семантический класс. В [Апресян, 1971, с. 509-523] о регулярной многозначности говорится следующее: «полисемия слова *A* со значениями *ai* и *aj* называется регулярной, если в данном языке существует по крайней мере еще одно слово *B* со значениями *bi* и *bj*, семантически отличающимися друг от друга точно так же, как *ai* и *aj*, - и если *ai* - *bi*, *aj* - *bj* попарно несинонимичны». В пример приводятся прилагательные, которые, обладая значением «являющийся тем, что обозначено основой», как правило, обладают значением «приводимый в действие тем, что обозначено основой»: *воздушный* (*поток* — *тормоз*), *водяной* (*капля* — *турбина*), *ртутный* (*капля* — *выпрямитель*), *паровой* (*облако* - *двигатель*). Подобный пример, только с существительными, даёт Е.В. Падучева — слова *школа*, *институт*, *университет* имеют, помимо значения «учебное учреждение», значения «здание», «люди в этом здании», «учебные занятия» и некоторые другие значения» [Падучева, 2004].

В то же время многозначность считается нерегулярной, если, согласно Апресяну, «семантическое различие между *ai* и *aj* не представлено больше ни в одном слове данного языка». Примером подобного семантического различия являются слова *лопатка* и *подножка* (согласно Апресян, 1971, с. 515 - 516), где у первого слова *ai* и *aj* это значения «плоская широкая треугольная кость в верхней части спины» и «орудие для копания земли с длинной рукояткой и широким плоским отточенным концом», а у второго слова — это «удар ногой по ноге» и «ступенька для входа». Также отмечается, что регулярная многозначность типична для метонимических переносов, в то время как нерегулярная — для метафорических. Кроме того, регулярную многозначность порождают: семантическая аналогия (*взять книгу* - *схватить книгу*, *взять кого-либо на вокзале* - *схватить кого-либо на вокзале*), компрессия словосочетаний (*пишущая машинка* - *машинка*, *машинка для бритья* — *машинка*), различные словообразовательные процессы (*пробежать* [*пройти*, *проехать*, *проплыть*]

мимо пограничного столба - пробежать [пройти, проехать, проплыть] 100 метров). Тем не менее, на уровне лексической многозначности регулярность довольно относительна и, как правило, устанавливается только на уровне определенных тенденций. Например, «*школа* обладает еще одним значением, не присущим словам *университет* и *институт*; ср. *он создал свою школу*» [Падучева, 2004].

Если обратиться к материалу разных языков, то отсутствие подлинной регулярности в области лексической многозначности становится наиболее очевидным. Слова, сопоставимые по основному значению, в большинстве случаев обладают разной структурой многозначности. Различия в такой структуре представляют особую трудность при изучении многозначной лексики иностранного языка. Так, например, при изучении русского языка людьми, говорящими по-английски, им придётся учитывать, что слова русского языка, аналогичные по основным значениям словам английского языка, имеют более узкое семантическое поле и во многих случаях различны по составу ЛСВ.

Стоит отметить, что представления о многозначности весьма различны, и формируются на основе нескольких базовых оппозиций, касающихся устройства языка в целом:

1) Дискретность/градуальность. Это наиболее глобальное противопоставление, так как оно является существенным для всех уровней и аспектов функционирования языка. В плане рассмотрения структуры многозначности это относится к статусу отдельного значения слова: а именно, образуют ли различные значения одного слова множество дискретных единиц или непрерывный континуум, когда одно значение «плавно переходит» в другое?

2) Является ли язык деятельностью (*energeia*) или продуктом деятельности (*ergon*). Это противопоставление порождает, в частности, вопрос, строит ли человек в процессе говорения грамматические формы, словосочетания

и предложения по определенным формулам или образцам — или же запоминает их в готовом виде? Применительно к многозначности возникает вопрос, использует ли человек слова в определённых ЛСВ в сочетании с другими словами как готовые блоки или отталкивается от определенной модели их употребления?

3) Представляет ли из себя язык систему «чистых значимостей», в которой значение каждого знака определяется его местом в системе оппозиций, или же любое слово в каждом употреблении выражает единственный смысл, тот смысл, который вкладывает в слово говорящий и который является результатом бесконечного числа факторов (в частности, опирается на *уникальный* индивидуальный опыт говорящего)? В этой связи возникает вопрос: способен ли слушающий воспринять смысл, который хочет передать ему говорящий? Является ли вообще идентификация смыслов возможной?

Тем не менее, такие противопоставления не должны быть излишне строгими. В языке присутствует дискретное и градуальное, порождаемое и воспроизводимое, объективно-системное и субъективно-уникальное. К тому же, как отмечается в [Зализняк, 2004, с. 20 - 45] необходимо учитывать различия в том, как усваивают и пользуются языком различные говорящие в зависимости от их ментального склада. Далее в той же работе автор говорит, что «спор о том, усваивает ли человек в процессе овладения языком **правила** или **готовые блоки**, равно как и оппозиция выросших из того и другого постулата теорий, покоятся, как кажется, на неверной предпосылке о **единственности** способа усвоения и пользования языком для всех говорящих». В [Плунгян, Рахилина 1996, 2000; Плунгян 2001] описывается подход к описанию многозначных единиц, согласно которому главной проблемой при описании полисемии является обнаружение границы, которая отделяет область **воспроизводимого** от области **порождаемого**, — того, что «запоминается» и того, что «конструируется» [Плунгян, Рахилина, 1996, с. 5 - 6].

Согласно данному подходу, описание полисемии должно состоять из двух частей: определенного перечня готовых толкований (которые говорящий «помнит», в случае, если он владеет значениями данного многозначного слова — или должен запомнить, если хочет ими овладеть), данный перечень соответствует тому, что находится по одну сторону указанной границы; тому, что находится по другую сторону будет соответствовать определенный перечень «инструкций», операций, преобразовывающих смыслы, которыми, предположительно, говорящий на данном языке умеет (или хочет научиться) пользоваться. Это представляется правильным, однако, надо иметь в виду, что в ряду трудностей, препятствующих разграничению «воспроизводимого» и «порождаемого», существует ещё и та, что указанная выше граница, видимо, может проходить по-разному не только для слов разных семантических и грамматических классов, но и, вероятно, для разных говорящих.

§ 3 Проблема разграничения значений слова

Отдельным вопросом является разграничение различных значений слова. Реализацию того или другого значения слова как правило осуществляет контекст, ситуация общения, общая тематика речи. От них зависит то, какие грани присущей слову семантики проявятся в высказывании. Не актуализованные в высказывании значения всё равно потенциально присутствуют при конкретном словоупотреблении. На это указывают ограничения, налагаемые на семантическое развитие слова («футбольное поле», однако, «хоккейная площадка»), возможность применения производных («приземлиться», и «приводниться», «прилуниться», но «приземлиться на поверхность Марса») и возможность использования

синонимических замен. Часть значений проявляется только в сочетании с конкретным словом («поля шляпы»); некоторые значения проявляются только, когда сочетание слов фразеологически связано («поле зрения»). Часто производные от многозначного слова соотносимы лишь с отдельными его значениями. Различия в значениях слов характеризуются не только словообразовательными особенностями и лексической сочетаемостью, но в некоторых случаях и особенностями грамматической сочетаемости; примером может быть глагольное управление «смотреть что-либо» и «смотреть на что-либо». Однако, несмотря на это, разграничение значений слова иногда представляет серьёзную проблему. И связано это с тем, что однозначных критериев, позволяющих принимать решения о необходимости выделения разных значений, не существует. Ниже мы рассмотрим критерии выделения значений слов, предварительно с определённой долей условности объединив их в ряд групп.

Парадигматические критерии. В первую очередь к ним относят так называемый принцип Куриловича – Смирницкого, в соответствии с которым разные употребления данного слова необходимо считать разными значениями слова, в случае, когда им соответствуют разные синонимы. Этот способ не всегда работает, и иногда даёт противоречивые результаты. Так, например, в выражениях «разбить окно» и «покрасить окно» слову *окно* будут соответствовать разные синонимы: «разбить стекло» и «покрасить раму» соответственно. Однако вряд ли целесообразно в этом случае говорить о разных значениях. Критерием разграничения значений может быть не только наличие разных синонимов, но и наличие разных антонимов (принцип Вайнрайха). Но, например, прилагательное *холодный* в значении «имеющий низкую температуру», может сочетаться с разными антонимами в зависимости от сочетаемостных характеристик его контекстуального партнера: *холодный день – жаркий день*, однако, *холодная вода – горячая вода*. И здесь также вряд ли стоит выделять два различных значения.

Синтагматические критерии. В их основе лежит предположение, что одно слово в разных значениях по-разному сочетается с другими словами. «То, в каком из лексических значений выступает слово, определяется его сочетаемостью с другими словами» [ЛЭС, 1990, с. 382]. Однако и здесь не всё так однозначно. «Так, практически во всех семантико-синтаксических теориях признается, что слово, взятое в каком-либо одном значении, может обладать альтернативными моделями управления» [Кобозева, 2000]. Возьмём предложения «*Он читает книгу*» и «*Он много читает*». То, что в первом предложении глагол *читать* управляет прямым дополнением, а во втором предложении – нет, не является показателем того, что мы столкнулись с различными значениями глагола. Здесь оценка надежности синтагматических критериев во многом зависит от теории, в рамках которой работает лингвист. Так, в глаголоцентрических концепциях следующие употребления глагола английского языка *sell* «продавать»: *the book sells well* «книга хорошо продается» и *he sells books* «он продает книги» - рассматриваются как реализации различных значений. Это мотивируется тем, что в синтаксическом поведении глагола имеются серьёзные различия. Однако в «теории конструкций» Чарльза Филлмора подобные случаи рассматриваются как реализации одного значения, так как допускается, что глагол может быть частью разных конструкций, не меняя своего значения. Различия в синтаксической сочетаемости являются не единственными синтагматическими критериями. Различия в семантической сочетаемости также считаются основанием для выделения различных значений. Особое место занимает тест на включительную дизъюнкцию. Он строится на том, что если употребления "А" и "В" какого-либо слова могут *одновременно* реализовываться как по принципу *либо "А", либо "В"*, так и по принципу *"А" и "В"*, и при этом не создаётся эффект языковой игры, в основе которой лежит зевгма, то перед нами реализации одного значения. Возьмём пример Ю.Д. Апресяна *X гаснет*, где «X перестает гореть *или* светить», а

не 1) «X перестает гореть» и 2) «X перестает светить», ведь в данном случае возможны стилистически нейтральные контексты вроде «*дрова в камине и неоновые лампы на улице погасли почти одновременно*». В случаях, когда подобное объединение в пределах одного предложения создает каламбур, как правило, можно говорить о различных значениях, сравните: «*Ваня качается на качелях, а Петя – в тренажерном зале*». В некоторых источниках, например, в [Перцов 1996], [Зализняк 2004] такие случаи называют «каламбурным совмещением значений», которое, по мнению авторов, может свидетельствовать о проницаемости, размытости границ между отдельными значениями слова, т.е. является аргументом в пользу существования инварианта, или общего значения слова (об этом будет сказано в следующем параграфе). Тем не менее, всегда в подобных случаях говорить о многозначности слова является неверным. Так, например, в предложении, основанном на зевгме, «Он любит фильмы Антониони и мясо с кровью» вряд ли обоснованно выделение различных значений для слова «любить». Глагол *любить* использован здесь в одном значении: «чувствовать склонность, интерес, тяготение, пристрастие к чему-либо».

Концептуальные критерии. Они основываются на знании носителей языка о различиях и сходствах понятий, которые обозначаются данным словом. Эти критерии являются в определённом смысле первичными. Для носителей русского языка очевидно, что слово *язык* употребляется в разных значениях в сочетаниях *английский язык* и *прикусить себе язык*. Чтобы убедиться в этом, не надо анализировать парадигматические связи данного слова или особенности его сочетаемости. Аргументом для выделения двух различных значений является интуитивное знание того, что *язык* как «система знаков» и *язык* как «орган во рту» обозначают разные сущности, а, следовательно, за ними стоят и разные ментальные репрезентации. Однако для изучающих русский язык такое разграничение поначалу может быть проблемой, особенно, если их родной язык

обозначает эти понятия разными словами (например, английские *language* и *tongue*). Проблематичность концептуальных критериев в том, что их вряд ли можно как-то формализовать. Непонятно, какие именно понятийные различия можно признать достаточными для постулирования нового значения. Выявление границы между варьированием в рамках одного концептуального варианта и переходом к другому понятию также представляется проблемой. Проблема операциональности этих критериев являлась причиной, по которой они до последнего времени практически не применялись в теоретической семантике. Однако в последние десятилетия в рамках когнитивного подхода к исследованию языка начали появляться определенные способы придания концептуальным критериям теоретического статуса. Например, «метаязыковой аппарат так называемых фреймов и сценариев позволяет описывать концептуальные структуры, стоящие за языковыми выражениями, и интегрировать эти описания в лингвистические построения. Так, *язык* в значении "орган во рту" вписывается во фрейм «тело человека», а *язык* в значении "система знаков" – во фрейм «семиотические системы» или в сценарий «общение между людьми». Принадлежность к разным фреймам – достаточное основание для выделения самостоятельных значений» [Солсо, 2006]. Помимо этого, в семантике прототипов было показано, что не всегда категории конституируются на основе ряда достаточных и необходимых признаков. Принадлежность к категории иногда определяется сходством с каким-либо прототипическим представителем этой категории. Исходя из этого, отличия в наборе признаков могут не являться основанием для выделения различных значений. Так, «из того факта, что существуют птицы, которые не умеют летать, не имеют перьев и даже крыльев, не следует, что слово *птица* выступает для их обозначения в значении, отличающемся от «нормального». Отсюда не следует также, что толкование слова *птица* должно содержать лишь те признаки, которые присущи всем без

исключения птицам. Напротив, толкование формулируется для прототипических представителей категории, что не противоречит возможности употреблять соответствующую лексику по отношению к маргинальным представителям данной категории без семантических модификаций» [Апресян, 1995, с. 82 - 83].

Всё вышесказанное говорит о том, что несмотря на существование определенных критериев для разграничения значений, все они достаточно условны. Наличие парадигматических, синтагматических различий, и даже различий в наборе семантических признаков для обозначения концепта зачастую не достаточно для выделения отдельных значений. То, что кажется различным по одним критериям, нередко может не быть различным по другим. Всё это подводит нас к проблеме совмещения значений, когда небольшие смысловые различия свидетельствуют не столько о разности значений, когда значения отделены друг от друга, сколько об их родственности, когда одно значение слова «плавно переходит» в другое. Однако и данная теория имеет свои недостатки, о которых будет сказано ниже.

§ 4 Теория единства слова и совмещение значений

Подробнее следует остановиться на понятии *совмещение значений*. Как было сказано выше, существует мнение о том, что границы между отдельными лексико-семантическими вариантами слова не всегда явно выражены, размыты, проницаемы. Так, в [Апресян, 1971, с. 511] говорится, что «меру дискретности значений при их описании в толковом словаре обычно сильно преувеличивают и видят четкие границы там, где фактически, при ориентации на реальное разнообразие текстов, обнаруживается неясная, размытая промежуточная

область». Сам термин *совмещение значений* является дискуссионным, так как, во-первых, имеет различные трактовки, а во-вторых, совмещение значений признаётся не всеми лингвистами. Тем не менее, часто под этим термином подразумевается соединение двух смыслов слова, различение которых в пределах какого-либо одного высказывания маловероятно или невозможно (то есть может быть осуществлено только с помощью каких-то других контекстов - по-английски это называется *vagueness*). Выражение *бороться с еретиками* из [Апресян, 1974 с.181] можно привести в качестве примера. В нём одновременно реализованы два различных значения (*бороться с чем-то/кем-то* и *бороться с кем-то за что-то*). В работе [Зализняк 2004] говорится, что подобные случаи правильнее называть не совмещением значений, а *синкретизмом* или *неразличением*, или же можно сказать, «что в таких случаях слово имеет **одно** значение, но просто это значение — более высокого уровня, на котором признак, различающий значения более низкого уровня, не релевантен» [Зализняк, 2004, с. 30].

Стоит отметить, что последовательности в употреблении терминов *совмещение, синкретизм, неразличение, единое значение* не наблюдается. Так, «у глагола *бояться* отчетливо противопоставлены два значения: «эмоциональное», где на первом плане находится чувство страха, основанное на представлении о негативном характере некоторого события, и «ментальное» значение вероятностной оценки» [Зализняк, 1983, с. 61]. Но в некоторых случаях, например, в предложении *Мария не боится остаться одна*, выбор между этими значениями может оказаться невозможным — «при этом не в силу недостаточности контекста, а потому что данная оппозиция отсутствует в смысловом задании» [Зализняк, 2004, с. 30]. Говорящий в данном случае может иметь в виду **как то**, что этого не произойдёт, **так и то**, что это не будет плохо.

Возьмём ещё один, возможно, более наглядный пример из [ЛЭС, 1990, с.382]: «Вокруг деревеньки были поля и леса», где разграничение значений слова

«поле» - 1) *безлесное пространство* и 2) *обрабатываемая под посев земля* - не осуществляется и даже не представляется необходимым (если только для специального лингвистического анализа). «Причем такая эксплицитная дизъюнктивность присутствует лишь в нашем толковании; самим говорящим она, скорее всего, не осознается» [Зализняк, 2004, с. 30]. Другими словами, в определённом контексте может оказаться несущественным признак, благодаря которому происходит различие двух значений в других контекстах (и который является для лексикографа основанием для различения значений в их словарном описании).

Д.Н.Шмелёв по этому поводу отмечает, что «семантическая структура целого ряда слов характеризуется тем, что отдельные значения, отчетливо отграничиваемые друг от друга в определенных позициях, в других позициях оказываются совместимыми, выступающими нераздельно» [Шмелёв, 1973, с. 77]. В данном случае говорить не о приеме поэтического (или каламбурного) употребления слов в контексте, который обнажает их многозначность. Речь идёт о том, что выделяемые значения не являются полностью и безусловно отграниченными друг от друга в условиях речевого общения. «Подобная **«диффузность»** отдельных значений не создает затруднений для речевого общения, не делает высказывание двусмысленным, так как позиционная обусловленность различных значений многозначного слова сочетается с (также позиционно обусловленной) возможностью «совмещения» некоторых из них в определенных контекстах» [Шмелёв, 1973, с. 80]. На основании этого можно сказать, «что *совмещение значений* — явление не просто не периферийное, а в некотором смысле конституирующее для семантической системы языка, это следует из того, что именно так происходит семантическая эволюция: в течение какого-то времени два значения совмещаются, не различаясь, а потом расходятся, инкорпорируя в свою семантическую структуру элемент значения контекста, в

результате чего различие становится уже не позиционным, а ингерентным» [Зализняк, 2004, с. 31].

С понятием совмещения значений слова связана теория единства слова, общего и главного значений. Существует несколько способов представления многозначности:

1. Многоуровневый, или Иерархически упорядоченный **набор частных значений**. Примером такого представления многозначности является Толково-комбинаторный словарь А. К. Жолковского и И. А. Мельчука; а также традиционные толковые словари).

2. В виде множества частных значений с заданным отношением производности, когда показывается их связь с **исходным значением** («семантические мосты» И. А. Мельчука, В. Туровский - операции над толкованием, Е. В. Падучева). Подобный способ представления многозначности можно наблюдать в схеме Е. Куриловича.

3. **Инвариант** (или общее значение), и выводимые из него частные значения (варианты), которые реализуются в разных контекстных условиях. Подобный способ представлен в схеме Р. Якобсона, а также у Н. В. Перцова. Частное значение называется выводимым в случае, если для него существует **правило вывода** (вида «**всякий раз**, когда имеется совокупность условий А, происходит процесс, приводящий к результату В»).

4. Значение слова, представленное в виде **набора семантических компонентов**, или компонентов толкования, которые представлены в виде утверждений на семантическом метаязыке (А. Вежбицкая). Сопоставление таких наборов позволяет выявить общее и различное в значении синонимов в пределах одного языка, переводных аналогов в разных языках и различных значений одного слова. Наличие идентичных семантических компонентов говорит о мотивированности нескольких значений слова, когда можно выявить наличие

определенной прозрачной содержательной связи между значениями А и В.

5. В виде **образа-схемы**, или **схематического образа**, другими словами в виде картинки, позволяющей, как предполагается, **когнитивно адекватным** образом представить значение слова и структуру его многозначности. В основе данного способа лежит представление о том, что разные значения выдвигают на первый план (профилируют) разные части схемы, оставляя остальные части схемы вне поля зрения или на его периферии, что отражает устройство нашего зрительного восприятия и прочих когнитивных процессов (Дж. Лакофф, М. Джонсон, Р. Лангакер, Л. Янда). Согласно М. Джонсону, человек понимает мир на основании физического, телесного опыта, а абстрактные идеи являются расширением физических концептов. В этом случае образ-схема — это «повторяющийся динамический образец наших процессов восприятия, на основе которых осмысляются затем более абстрактные идеи. Например, чувства воспринимаются через любую текучую жидкость» [Маслова, 2004, с. 9]. Дж.Лакофф выделил некоторые типы схем, на основании которых анализируются и репрезентируются смыслы слов: *вместилище, путь, часть-целое, связь*.

6. В виде **абстрактной схемы** и набора формальных **операций** её логического преобразования. Результатом применения подобной схемы являются полученные частные значения [Д. Пайар].

Среди данных способов представления многозначности лишь несколько ориентированны на сохранение «единства слова», из которых наиболее распространены — **общее значение** по Якобсону [Якобсон, 1985], и близкое ему понятие **инварианта** [там же], и **главное значение** по Куриловичу [Курилович, 1962, с. 264].

Общее значение по Якобсону репрезентирует какое-либо одно понятие, «из которого можно вывести его конкретные употребления» [Якобсон, 1985, с. 136]. Оно объединяет общие характеристики слова, часть которых присутствует у

частных значений того же слова. Можно сказать, что частные значения по Якобсону являются вариантами одного общего значения (или инварианта), а общее значение — «общим знаменателем».

Главным (его ещё называют **основным**) значением является наименее контекстно обусловленное значение, или значение, «которое прежде всего возникает в сознании носителя языка при произнесении слова вне контекста» [ЛЭС, 1990, с. 382]. В отличие от главного «частные значения к семантическим элементам главного значения прибавляют еще и элементы контекста, обогащая этот контекст, мы получаем дальнейшие оттенки частных значений и т. д.» [Курилович, 1962, с. 41]. Парадигматически основные значения более закреплены, а в синтагматическом отношении они более свободны. Соотношение между основным значением и переносным не является неизменным: в ряде случаев у слов вторичные значения становятся главными, основными, и наоборот.

Единство слова в обоих случаях обеспечивают деривационные связи, соединяющие все частные значения; принципиальное различие между этими случаями в том, что схема Куриловича предполагает операции с «реальными» значениями, которые обнаруживают себя в конкретных употреблениях, тогда как схема Р. Якобсона подразумевает обращение к ненаблюдаемой семантической сущности, находящейся на другом уровне абстракции и требующей метаязыка, отличающегося от того, который используется при лексикографическом описании.

Тем не менее, если исходить из тезиса, что единство значения языковой единицы обеспечивают **разные** механизмы, сосуществующие в языке, то, соответственно, **множественным** может быть также способ их представления. То есть, в каких-то случаях более адекватным объекту, а, следовательно, более предпочтительным является описание, различающее исходное и производные значения, которые рассматриваются как сущности одного порядка (как в схеме Куриловича), в других случаях более адекватным является способ описания,

различающий два уровня — скрытый и явный (как в схеме Якобсона).

В связи с этим некоторыми авторами предлагается введение понятия *концептуальной схемы*. «В качестве концептуальной схемы могут выступать, в том числе: инвариант, общее значение, прототипический сценарий — в тех случаях, когда удастся выявить, найти формулу, которая была бы одновременно в достаточной мере содержательна и операциональна, и при этом не содержала бы фиксированного значения тех параметров, которые должны на этом уровне оставаться неопределенными» [Зализняк, 2004, с. 35]. Например, у наречия *напрасно* выделяют три частных значения: «неэффективности действия (*напрасно съездил* = ‘безрезультатно’), ошибочности мнения (*напрасно так думаешь* = ‘ошибаешься’) и оценочное (*напрасно отказался* = ‘лучше было согласиться’). Для всех значений слова *напрасно* может быть сформулирован следующий семантический **инвариант**, который является одновременно его **концептуальной схемой**: *Употребляя выражение напрасно P, говорящий утверждает, что то Q, которое составляет основание для этого P, не существует*» [Зализняк, 2004, с. 35].

Каждое из частных значений наречия *напрасно*, названных выше, является **реализацией** этой схемы. В случае с первым значением Q являет собой цель, которую хочет достичь агент действия P посредством совершения P (и не достигает); во втором случае, Q — это действительное (согласно мнению говорящего) положение вещей, и именно оно является оправданием, основанием для существования соответствующего мнения (P); в третьем случае, Q — это определенное положительное последствие P, являющееся основанием для положительной оценки самого P.

Концептуальная схема оказывается более эффективной для слов, многозначность которых, по какой-либо причине не может быть представлена с помощью модели порождения производных значений из исходного, однако,

семантическое единство слова при этом достаточно велико, чтобы задача его экспликации была осмысленна. Чтобы выявить это единство необходимо бывает использовать метаязык, который отличается от естественного языка тем, что в нем остаются не выраженными определенные противопоставления, встроенные в значение слов естественного языка, и, помимо этого, используются коммуникативно не расчлененные утверждения. Существенным свойством концептуальной схемы, отличающим её, в частности, от общего значения, является то, что она может быть единой для нескольких различных слов.

Теория общего значения является дискуссионной. Зачастую её ставят под сомнение на основании невозможности «выделить *общее значение* в структуре многозначного слова, так как соотнесённость значений многозначных слов с различными предметами и явлениями действительности обуславливает невозможность приписать слову такое обобщённое значение — оно оказалось бы громоздким и пустым» [ЛЭС, 1990, с. 382] Интересным в этой связи будет рассмотреть точку зрения Д. Н. Шмелёва, который признавал единство значений слова, но на отличных от теории общего значения основаниях.

Д.Н. Шмелев возражает против того, что семантическое единство слова заключается «в наличии у него некоего общего значения, как бы подчиняющего себе частные», так как «существование подобного "общего значения" у слова сомнительно хотя бы потому, что свойственные слову значения во многих случаях соотносят его с неоднородными реалиями и с разными семантическими группами» [Шмелёв, 1973, с. 76]. Он утверждает, что значения многозначного слова образуют *семантическое единство*, когда значения связаны по принципу сходства реалий (по внешнему виду, форме, цвету, общности функции, положению) или смежности, на этом основывается различие метафорических и метонимических связей значений. Д. Н. Шмелев обращает внимание на важный признак многозначного слова, который он называет принципом диффузности

значений: «...в целом ряде случаев граница между значениями оказывается как будто размытой, смысл словосочетания таков, что не требует выявления этой границы, более того, часто он не покрывается полностью ни одним из значений в отдельности» [Шмелёв, 1973, с. 94 - 95].

Точку зрения Д.Н. Шмелёва критикуют, упрекая его за то, что он понимает под общим только абстрактно-общее, что-то вроде родового понятия, видами которого являются отдельные значения. И поскольку отдельные значения многозначного слова чаще всего не имеют общего основания в родовом понятии, то и само существование такого *общего значения* оказывается в его понимании сомнительным. Возражение на это приводится, например, в [Камчатнов, 1998, с. 93] где говорится, что «общее может быть не только абстрактным, но и конкретным». Этимологически в этом случае слово *конкретное* понимается как собственно «сращенное». Учитывая это можно сказать, что отдельные значения слова сращены в семантическое единство определенным конкретно-общим значением. Это верно с онтологической точки зрения. Два эйдоса, которые являются совершенно разнородными с формально-логической точки зрения, могут быть в чем-то тождественны и, в таком случае, им может быть дано одно имя. А если один эйдос уже имеет имя, то после того, как было обнаружено тождество с другим эйдосом, такое имя может быть перенесено и на второй эйдос. Получается, что онтологической основой полисемии является умозрительное тождество эйдосов. Если определять многозначность как тождество понимания разных эйдосов (понимание эйдоса называется ноэмой), то тем конкретно-общим значением, связывающим конкретные значения многозначного слова в семантическое единство, является ноэма. Например, ноэмой слова *кисть* является «связка», и любой эйдос, в котором созерцается связанность частей, может быть отождествлен со связкой и, соответственно, получить имя *кисть*: так, мы говорим *кисть руки, кисть винограда, малярная кисть*. Все данные эйдосы тождественны

по одному признаку, вследствие чего одинаковым образом поняты и именованы. Интересно, что второй эйдос сам может стать ноэмой, то есть способом понимания какого-то третьего эйдоса, третий эйдос - ноэмой четвертого и так далее. Подобным образом возникают цепочки переносов, в которых отдельные звенья будут сильно удалены от первоначальной ноэмы. В ряде случаев связь с первоначальной ноэмой может быть скрытой и не просматриваться. В результате признак, объединяющий значения в единство может с трудом распознаваться, даже, если само единство является привычным и не вызывает сомнений. Можно сказать, что связь между значениями выражается в наличии у них общих компонентов смысла, то есть сем. «Однако в ряде случаев переносные значения слов связаны с основными не общими элементами смысла, а лишь ассоциативными признаками («тень от стены» и «тень улыбки»). Толкования этих значений не содержат указание на те признаки, которые отмечаются для других значений того же слова» [ЛЭС, 1990, с. 382].

Проблема описания явления многозначности является сложной во многом потому, что не очень ясным представляется то, **как в действительности устроена** многозначность (то есть, что происходит в сознании билингвов, когда они используют многозначное слово при синтезе и анализе речи, в частности - какие частные значения «запоминаются», какие значения порождаются на основе схем или образцов, какие значения не осознаются билингвом как различные), неизвестно точно, в каком виде происходит хранение информации о многозначности в сознании говорящего, можем ли мы говорить об онтологическом развитии многозначности от «конкретного» к «абстрактному», или же от самого **общего** представления, в котором метонимически или метафорически мотивированные переносы не осознаются как порождающие отдельные сущности, — к постепенному **разделению** и оппозиции частных значений. Есть основания считать, что способ хранения информации и

манипулирования ею **различается** в зависимости от ментального склада говорящего, и от других факторов — возрастного, профессионального, социального. Не стоит забывать и о том, что любое, даже совершенное толкование не дает ясного представления о значении слова. Объясняется это может тем, что у говорящего значение слова не хранится в виде набора значений, представленных своими толкованиями.

Таким образом, представление многозначности в виде ряда частных значений - с установленной между ними иерархией, выявленными моделями семантической деривации и т.д. - всегда будет не совсем адекватным фактам, и это несовершенство обусловлено природой многозначности, которая, вероятно, устроена **недискретно** в языке как системе: конечно, при реализации в речи недискретность значительно убывает, но полностью не устраняется.

В ходе нашего исследования мы, понимая всю схематичность и условность, так называемого, дискретного описания многозначности, всё-таки придерживались лексикографического способа представления многозначности — ЛСВ испытуемым предоставлялись в виде четко отделимых значений. Такая подача материала была необходима по нескольким причинам.

Так как в ходе экспериментального исследования мы ориентировались на студентов (представления которых о многозначности как о дискретном явлении закладывались ещё с раннего возраста), материал для эксперимента необходимо было подать максимально доступно. Поэтому, несмотря на то, что реальная многозначность отличается от её представления, данного в словарных статьях, когда ЛСВ слова четко разграничиваются, мы прибегли именно к схематичному описанию многозначности слов, т.к. это являлось удобным для проведения эксперимента (испытуемым можно было наглядно предоставить значения слов). Мы пошли на некоторое упрощение с целью сделать эксперимент прозрачным для испытуемых и удобным для обработки.

Мы также учитывали то, что декларативные знания в определенной мере отличаются статичностью, в силу того, что форма обучения языку определяет представление билингвов о лексических единицах как о словах, обладающих *отдельными, разграничиваемыми* друг от друга значениями. Нам пришлось учитывать этот аспект при выборе формата эксперимента, опять же, в целях более *привычного* восприятия лексических значений испытуемыми. Помимо этого, особенности материала, а именно разнородность глаголов (в списке глаголов присутствуют каузативные, ментальные, фактивные и т.д.), требуют разного подхода при анализе, что в случае выбора недискретной модели описания многозначности затруднило бы как проведение, так и анализ результатов эксперимента.

Однако данная испытуемым в ходе исследования лексикографическая картина многозначности хоть и является схематичной всё-таки, несмотря на все условности, дает представление о реальной многозначности выбранных слов без существенных упущений.

Ещё одна проблема, которая рассматривается в нашем исследовании, касается ситуации, которая возникает, когда при искусственном билингвизме, т.е. при изучении иностранного языка в учебных заведениях, а не среди носителей языка, происходит «частичное освоение значений слова». Это проявляется в том, что обучающийся использует какое-либо слово ИЯ не во всей его полноте, возможно используя лишь один ЛСВ из всего семантического поля слова. При этом распознавание оставшихся ЛСВ не происходит или происходит с трудом.

На наш взгляд проблема состоит в фрагментарности полученных значений и, следовательно, в отсутствии навыка использования слова в определённых значениях. Причин тому несколько. При позднем искусственном билингвизме часто у изучающих второй язык наблюдается доминантный механизм, что свидетельствует о том, что навык пользования родным языком развит лучше.

Следовательно, в отличие от носителей языка, человек, изучающий иностранный язык в искусственных условиях, может быть не знаком со всем набором значений многих слов неродного языка, с правилами сочетаемости данного слова с другими, с контекстом, в котором может быть употреблено это слово. Это связано как с недостаточной погружённостью в иноязычную среду, так и с нехваткой практики в общении на иностранном языке. Помимо этого, при обучении в школе человек может не освоить весь спектр употребляемых значений слова, т.к. во время обучения он опирается на декларативные правила, а не на процедурные. Он выучивает слова, опираясь на словарные статьи (причём нередко переводных, а не толковых словарей). О полноте владения языком здесь вряд ли можно говорить, ведь, как уже было сказано, любое даже совершенное толкование не даёт ясного представления о значении слова. Лучше всего запоминаются слова в живой речи, в общении с носителями языка, когда речь представлена во всём богатстве и ситуативности. Не секрет, что «наши» представления о том, как и что говорят носители языка в определённой ситуации, порой кардинально отличаются от того, как это принято у «них». Носители языка зачастую основываются на знании о сходствах и различиях понятий (а также соответствующих денотатов), обозначаемых данным словом, полученном ещё в раннем детстве, не имея помех в восприятии в виде накрепко освоенного родного языка.

Таким образом, при освоении языка при полном погружении в иноязычную среду фрагментарность может отсутствовать, а уровень владения языком постепенно достигнет состояния, когда большая часть лексико-семантических вариантов слова будет освоена билингвом. Во время нашего дальнейшего исследования мы попытались проследить особенности использования многозначной лексики при продуктивном искусственном билингвизме с учётом позднего начала обучения языку и возможного наличия доминантного механизма на примере студентов 2- 4 курсов факультета иностранных языков.

Выводы по первой главе

Разграничение значений слова представляет одну из главных проблем применительно к феномену многозначности. Во многом это происходит в силу отсутствия единых и универсальных критериев. Ни парадигматические, ни синтагматические, ни концептуальные критерии не дают однозначного ответа, когда можно говорить о разных значениях, а когда речь идет лишь о разных способах употребления одного и того же значения. Это определяется природой значения и многозначности, которая настолько сложна и многогранна, что не позволяет подобрать абсолютные критерии ко всем случаям употребления значений. Некоторые значения разделяются только в определённых ситуациях, другие же проблематично разделить даже с учетом контекста, и ни одни виды критериев не будут здесь определяющими.

Вероятно, можно сказать, что разные значения одного слова в большинстве случаев не образуют множества дискретных единиц, а, напротив, имеют непрерывную связь, когда одно значение «плавно переходит» в другое. Эту мысль подтверждает то, что в ряде случаев границу между значениями проследить очень трудно, а смысл словосочетания может не требовать выявления такой границы. В то же время большинство лексикографических источников представляет многозначность слова в виде разграниченного множества частных значений, хотя такое разграничение нередко весьма условно.

Существуют разные способы представления многозначности, однако, в общей сложности, их все можно свести к двум. Первый способ — так называемый дискретный (лексикографический), когда значения представлены в виде условно выделенных ЛСВ с установленной между ними иерархией и выявленными моделями семантической деривации или без них.

Второй способ — когда производится попытка обозначить значения, выводя на поверхность внутренние связи, регулирующие отношения между всеми ЛСВ семантического поля слова, благодаря которым, ЛСВ существуют как единое целое и с трудом разделяются вне контекста, в результате чего создается ощущение, что значения слова неразрывно переходят одно в другое. Такое представление является довольно объемным и, с одной стороны, затрудняет рассмотрение и изучение значений, но с другой, позволяет избежать неточностей и упущений, свойственных лексикографическому описанию.

Оба способа представления многозначности имеют свои недостатки и являются *описанием* реального явления, а, следовательно, не могут быть приравнены к самому феномену многозначности и, в большей или меньшей степени, лишь частично (условно) *отображают* его, дают описание тем или иным сторонам данного феномена, но не охватывают его целиком. Полнота и детальность подобного описания зависят от цели описания. Именно цель определяет выбор способа представления многозначности — необходимо ли учитывать большую часть деталей или же достаточно адекватного, но схематичного описания.

Глава 2. Билингвизм как лингвистический, психологический и социальный феномен

§ 1 Билингвизм и смежные понятия

Учитывая, что нас интересует освоение многозначности в связи с изучением нескольких языков, необходимо выяснить, что же такое билингвизм и какие разновидности билингвизма выделяются. Эти данные помогут нам и при подготовке и проведении экспериментального исследования, ведь то, как осваивается язык, напрямую зависит от типа билингвизма, который нам необходимо будет определить применительно к языковой ситуации в учебных заведениях, где иностранные языки изучаются так называемым «школьным способом».

«Школьный способ» не является методом обучения, хотя, безусловно, включает различные методы: грамматико-переводные, коммуникативно-ориентированные и т. д. Это терминологическая единица, которая обозначает управляемый процесс овладения языком, где билингу иностранный язык дается как нечто препарированное (как набор правил и представлений о языке), когда язык является не неотъемлемой частью повседневной жизни ученика, а дополнительной. Подобный управляемый процесс протекает в учебных заведениях (школах, ВУЗах), поэтому и получил название «школьный».

Согласно общепринятым представлениям, *билингвизмом* (или *двуязычием*) именуется свободное владение двумя языками одновременно. Тем не менее, данное определение не даёт полной картины явления билингвизма. Это связано не только с многогранностью и сложностью данного явления, но и с тем, что многие науки дают собственную трактовку явлению билингвизма. «Билингвизм изучается в лингвистике, которая рассматривает данное явление в связи с текстом. Он

является исследовательским предметом социологии, где первостепенное значение имеют проблемы, связанные с поведением или местом двуязычного человека или группы людей в обществе. Психология рассматривает билингвизм под углом зрения механизмов производства речи, и, наконец, билингвизм, рассматриваемый с позиции соотношения между механизмом речи и текстом, является предметом психолингвистики. Считается, что перечисленные науки связаны с изучением билингвизма непосредственно» [Гуныкина, 2009]. Чтобы подробнее проанализировать явление билингвизма, рассмотрим несколько определений этого явления, смежные понятия, а также варианты его классификации, в основе которых лежат различные критерии.

В лингводидактическом энциклопедическом словаре А.Н.Щукина даётся следующее определение билингвизма: 1) Способность индивида или группы пользоваться попеременно двумя языками; 2) Реализация способности пользоваться попеременно двумя языками; практика попеременного общения на двух языках. В первом случае имеется в виду *умение* человека пользоваться двумя языками в определённых сферах общения, во втором — *процесс* попеременного использования двух языков. Л. В. Щерба в своей статье «К вопросу о двуязычии» даёт следующее определение: «под двуязычием подразумевается способность тех или иных групп населения объясняться на двух языках». Он добавляет, что «так как язык является функцией социальных группировок, то быть двуязычным значит принадлежать одновременно к двум таким различным группировкам. Например, в старом Петербурге имелось довольно много людей, у которых "семейным" языком являлся немецкий язык, тогда как вся их общественная деятельность связана была теснейшим образом с русским языком» [Щерба, 2004, с. 313 — 318]. В работах [Дешериев, 1966, с. 402; Бертагаев, 1960; Авронин, 2000; Селиверстов, 2004] двуязычие или билингвизм определяется как свободное владение или просто владение двумя языками. Некоторые авторы [Бертагаев,

1960; Авронин, 2000; Селиверстова, 2004] акцентируют внимание на том, что билингвизм или двуязычие проявляется только в случае, если мы имеем дело с более-менее одинаково совершенным владением двумя языками. В [Вайнрайх, 1972] и [Верещагин, 1999] билингвизмом также называется практика попеременного пользования двумя языками, но не указывается степень владения этими языками.

Помимо билингвизма выделяют и *многоязычие*, или *полилингвизм*. Его отличие от билингвизма в количестве языков, используемых в ситуациях общения — *более двух*.

Исходя из определений, *билингв* – это человек, который может выполнять речевые операции на двух и более языках. В ситуациях, когда человек не пользуется одним из известных ему языков в течение долгого времени, говорят, что он «*спящий*» *билингв*.

Говоря о билингвизме, все отрасли знания придерживаются следующего положения: «если человек использует только один язык во всех ситуациях общения и не в состоянии использовать другой, то такой человек должен быть назван *монолингвом*» [Гуныкина, 2009]. Важно не столько то, как мы определяем, что такое билингвизм, сколько то, как человек пользуется языками, которыми владеет. И здесь имеет значение структура языков, объем доступного словаря, а также степень освоенности грамматики каждого из языков.

Вопросы, касающиеся психолингвистических основ билингвизма, необходимости дифференцировать различные степени владения языком, выявления закономерностей в том, как соотносятся несколько языков в сознании билингва, являются актуальными, и со временем будут приобретать, вероятно, все большую актуальность. Рассмотрение проблемы феномена билингвизма является сложным в связи с обилием терминологии: *первый/второй, основной/второстепенный, свой/чужой, домашний, семейный, родной, главный,*

доминирующий, наследственный/приобретенный, язык окружения, язык матери или отца. Помимо этого, выделяют более сильный и более слабый языки, а желательным результатом освоения двух языков является сбалансированное двуязычие.

В психолингвистике языки по очередности приобретения и владения, как правило, обозначают так: **Я1 – первый язык или родной, и Я2 – второй язык или приобретенный.** В работе [Цейтлин, 2003, с. 426-432] автор придерживается следующего различия, разграничивая понятия «второй язык» и «иностранный язык» — и в первом, и во втором случае они противопоставляются первому (родному) языку, но «второй язык» приобретается в естественной речевой ситуации, а «иностранный» — в условиях специального обучения. Правда, отмечает автор, разграничить две эти ситуации в ряде случаев не представляется возможным. Во многих случаях термин «второй язык» используется в расширительном смысле – как противопоставление «первому языку» независимо от условий и обстоятельств его приобретения. Иногда же первым языком называют тот, который усваивается естественным образом (при чём в раннем детстве), а вторым языком тот, который осваивается в результате управляемого или неуправляемого процесса обучения уже после того, как человек овладел первым (или первыми) языком. Случается, что второй язык впоследствии вытесняет первый, если он является **доминантным** (или **доминирующим**) в данном языковом окружении. «Большинство взрослых, говорящих на двух языках, выделяют один доминирующий язык, т.е. язык, на котором они лучше справляются с рядом языковых задач» (Арчакова 2009). Доминирующим языком может считаться и тот язык, на котором выполняется большинство речевых операций в социуме. Так, например, для англоязычного человека, изучающего русский язык в ВУЗе, но в большинстве ситуаций употребляющего английский язык, доминирующим языком будет считаться английский. Есть мнение, что, чем

чем позднее начинает изучаться второй язык, тем сильнее первый язык доминирует над вторым. «Соотношение языков может измениться в пользу того или иного языка, если будут созданы соответствующие условия: один из языков может частично деградировать (*языковая аттриция*), перестать развиваться (*фоссилизация*), вытесниться из употребления (*смена языка*), забыться, выйти из употребления (*языковая смерть*); либо, наоборот, язык может возрождаться (*ревитализация*), поддерживаться (*сохранение*), доводиться до уровня официального признания и употребления (*модернизация*). Эти положения касаются не только отдельных говорящих, но и языковых сообществ» [Гуныкина, 2009].

Тот факт, что у взрослого два языка оказываются развитыми неодинаково, имеет несколько причин. Одними из первостепенных причин являются: влияние языка, на котором человек говорил в детстве («то, что усвоено наиболее прочно и часто бессознательно» [Протасова, 2005]), влияние тех языков, на которых говорили родители и люди в ближайшем окружении, язык, на которых велось обучение в школе (немаловажно и то, какие предметы с помощью какого языка преподавались), какие языки и в каком объеме изучались в дальнейшем, место жительства человека и сфера его профессиональной деятельности. Но «даже при стечении множества благоприятных обстоятельств всё равно может оказаться, что один из языков усвоен недостаточно» [Протасова, 2005].

Существует точка зрения, согласно которой, «абсолютно эквивалентное владение двумя языками — невозможно» [Гуныкина, 2009]. При абсолютном билингвизме предполагается совершенно одинаковое владение языками во всех ситуациях общения. Но по ряду причин маловероятно, что такого уровня владения языком можно достичь. Дело в том, что опыт, приобретённый билингвом с использованием одного языка, всегда отличается от опыта, который был приобретен в результате использования другого языка. «Чаще всего билингв

предпочитает использовать разные языки в разных ситуациях, поскольку не бывает двух *совершенно* одинаковых социальных сфер действия языков. Например, в ситуациях, связанных с обучением, с техническими аспектами знаний, предпочтение будет отдаваться одному языку, а в ситуациях эмоциональных, связанных с семьей — другому. Эмоции, связанные с одним языком, всегда будут отличаться от эмоций, связанных с другим» [Гунькина, 2009]. Во многом поэтому требование абсолютно свободного владения обоими языками отсутствует во многих определениях билингвизма.

Сбалансированным билингвизмом называют двуязычную ситуацию, в которой один язык не оказывает негативного влияния на использование второго, а второй язык освоен в достаточно высокой степени, близкой к уровню владения языком у носителя языка. Правда, при этом стоит отметить, что «*высший уровень владения иностранным языком* — со всеми функциональными стилями, знанием диалектных черт, языковыми играми и запасом стихов и разнообразных цитат — оказывается достижимым лишь для единиц» [Протасова, 2005].

Знание языка бывает **бессознательным и сознательным**. Обычно мы бессознательно говорим на родном языке, то есть, говорим, не думая, *как* говорим. В работе «Языковая система и речевая деятельность» Л.В. Щерба пишет, что при говорении человек думает о содержании речи (мыслях и чувствах, выражаемых с помощью языка), а не о самом языке. Однако когда люди используют литературный язык, им приходится задумываться о языковых средствах, выбирая наиболее подходящие и свойственные данному языковому стилю слова и обороты для выражения мыслей. Сознательность, по мнению Л.В. Щербы, необходима и при *обучении* литературному языку, ведь «мы должны выучиться писать и говорить не совсем так (а иногда и совсем не так), как говорили детьми в семейном кругу» [Щерба, 2004, с. 313 — 318]. Так как литературный язык не совпадает с обыденным разговорным языком, Л.В. Щерба считает, что в таком

случае литературный язык является в определенной мере «иностранным» языком. Таким образом знание и использование родного литературного языка, как правило, бывает сознательным.

То же самое происходит и в период (главным образом начальный) овладения иностранным языком. Сознательность при овладении иностранным языком обуславливается сравнением двух языков. Условия, наилучшим образом способствующие сравнению языков, а, следовательно, и сознательности, наблюдаются только в смешанном типе двуязычия. Это происходит потому, что сам факт постоянного чередования двух языковых форм побуждает говорящих к сравнению и, таким образом, делает освоение значений более осознанным. «Сравнивая разные формы выражения, мы отделяем мысль от знака, ее выражающего, и этой мысли. Системы понятий от языка к языку могут быть разными. Например, по-немецки *Baum* означает *растущее дерево*, а *Holz* — *дерево как материал*, причем безразлично, служит ли этот материал для топлива или для поделок. По-узбекски *jaqas* будет означать и *растущее дерево* и *дерево как материал*, однако *дерево как топливо* имеет особое слово *otun*. Сравнивая языки, мы обнаруживаем, для каждого языка существует своя система понятий, которые не всегда одинаково выражаются» [Щерба, 2004, с. 313-318]. При этом близкие понятия могут выражаться не только с помощью разных/одинаковых слов, но и при участии словообразования. Так, например, людям, изучающим русский язык, необходимо знать, что *растущее дерево* обозначает собственно словом *дерево*, но *дерево как материал* это *древесина*.

Важную роль в процессе усвоения второго языка играют языковые знания, то есть знания особого рода, которые служат «средствами активизации элементов сознания и их словесного выражения в процессе формирования мысли и речи» [Кацнельсон, 1972, с. 115]. Учитывая, что к языковым знаниям применимы те же принципы, что и к знаниям в целом, противопоставление *знания фактов* (в

английском языке именуемого *declarative knowledge* – “*knowing that*”) **знанию операций** (в английском языке именуемого *procedural knowledge* – “*knowing what*”) также считается принципиальным в отношении языковых знаний. Нет единого мнения касательно того, какие знания следует квалифицировать как знания фактов, а какие – как знания операций; один и тот же случай может являться примером и того, и другого типа знаний. Тем не менее, считается, что декларативные знания (знания фактов) существуют в форме набора правил и множества суждений о явлениях реального мира, и об отношениях между этими явлениями, они самодостаточны и приспособлены для передачи готового концептуального содержания. Примерами декларативных знания являются знания правил грамматики языка. Процедурность знания заключается в том, что человек, изучающий язык, осваивает не готовое правило, а в ходе выполнения определенных действий (например, постоянного восприятия в чужой речи и использования в своей речи какой-либо грамматической структуры) он, не зная правила, употребляет определенное языковое явление правильно. Если в случае со знаниями фактов человек осваивает уже готовые правила, то в случае со знаниями операций схема использования того или иного языкового явления осваивается в ходе выполнения определенных действий, связанных с практическим применением языка. В результате у человека образуется модель, по которой он получил знания о том, *как* надо использовать то или иное явление языка.

То, какие знания лежат в основе активации элементов сознания и их словесного выражения, сказывается на особенностях владения языком, в том числе и на особенностях осуществления доступа к информационной базе (подробнее об этом будет сказано в параграфе, посвященном ментальному лексикону). При опоре на декларативные знания такой доступ осуществляется посредством сознательного обращения к выученным правилам, при процедурных

знаниях доступ осуществляется неосознанно, так как язык осваивался через практический опыт, при котором осознанного освоения правил не происходило, а лишь усваивались определенные образцы того, как следует говорить (например, в каких значениях и ситуациях употребляются те или иные лексические единицы). Этот пункт является важным при исследовании проблемы многозначности иноязычных слов в ВУЗе или школе, так как освоение языка в учебных заведениях предполагает опору на знания фактов.

§ 2 Типологии билингвизма

Поскольку в рамках данной работы нам предстоит провести экспериментальное исследование на билингвах с учётом типа билингвизма, для полноценного проведения эксперимента необходимо будет выявить тот тип билингвизма и его особенности, с которым мы столкнемся при исследовании проблемы многозначности у билингвов, изучающих язык вне аутентичной среды. Для этого мы рассмотрим все выделяемые разновидности типологий билингвизма. Наиболее распространены психологическая, лингвистическая и социологическая типологии.

2.1 Психологическая типология билингвизма.

Согласно психологической типологии билингвизм подразделяется на следующие виды: **1) По числу действий, выполняемых на основе умений; 2) По соотносённости речевых механизмов между собой; 3) По способу связи речи на каждом из языков с мышлением; 4) На основе доминантного механизма.** Все эти виды будут рассмотрены подробно ниже.

1) По числу действий, выполняемых на основе данного умения [Верещагин, 1969, с. 22 — 26].

Неотъемлемыми компонентами ситуации речевого общения являются говорящий и слушающий. Но то, что билингв способен участвовать в ситуациях общения, используя два языка, не означает, что билингв всегда бывает *одновременно* говорящим и слушающим. Исходя из этого билингвизм подразделяют на:

А) рецептивный;

Б) репродуктивный;

В) продуктивный.

А) О **рецептивном** (буквально: воспринимающем) билингвизме говорят в случаях, когда билингв понимает речь на втором (иностранном) языке, но не более того.

Такое умение может вырабатываться в результате изучения мёртвых или традиционных языков (например, литургических), в результате которого при чтении (или при слуховом восприятии) достигается понимание текста, но порождения речевых произведений не наблюдается.

Существование названного умения может быть подвергнуто сомнению, так как в психологии существует мнение, что восприятие речевого общения возможно только при условии способности к звуковому порождению речи, так как речевого восприятия без «внутреннего проговаривания» не бывает. Однако опыт показывает, что, например, при дешифровке забытых алфавитных систем исследователь часто не знает, какова акустико-артикуляционная ценность графемы, но, тем не менее, читает текст. Поэтому теория, согласно которой «внутреннее проговаривание» является необходимым условием восприятия речевого сообщения, видимо, не охватывает всех возможных случаев, по крайней мере, применительно к зрительному восприятию речи. Отсюда следует, что

рецептивный билингвизм не предполагает способности к порождению артикулируемой речи – по крайней мере, если в виду имеется зрительный канал восприятия.

Что касается слухового канала, то здесь вопрос остаётся открытым. Обычно при восприятии со слуха возможно и повторение услышанного.

Б) О **репродуктивном** (буквально: воспроизводящем) билингвизме говорят в случаях, когда билингв может воспроизводить (то есть цитировать) вслух и про себя услышанное и прочитанное.

Репродуктивный билингвизм – явление, достаточно распространённое.

Во-первых, репродуктивное владение языком типично для мёртвых и литургических языков. Репродуктивный билингвизм отмечается у католиков (латынь), православных (церковнославянский), мусульман (арабский) и т.д.

Во-вторых, репродуктивный билингвизм довольно часто вырабатывается при самостоятельном изучении неродного языка как средства получения информации. При этом нередко складывается такое умение, которое не обеспечивает адекватного произнесения прочитанного, особенно, когда орфография не даёт сведений о действительном произношении текста. Характерно, что несмотря на незнание фонетической системы второго языка говорящим достигается понимание текста. Здесь надо отметить, что репродуктивный билингвизм подразумевает отсутствие умения не только говорить на языке — устная речь, но и писать — письменная речь (имеется в виду умение творчески порождать письменный текст, а не простое калькирование слов и предложений), ведь при наличии хотя бы одного из этих умений билингвизм будет продуктивным.

При рецептивном и репродуктивном билингвизме билингв приписывает иноязычному тексту содержательную сторону. Билингвизмом не являются умения, обеспечивающие восприятие только выразительной стороны иноязычной речи.

Билингвизмом является умение, обеспечивающее общение с использованием систем двух языков.

В) О **продуктивном** (буквально: производящем) билингвизме говорят в случаях, когда билингв способен не только понимать и воспроизводить речевые произведения на втором языке, но и порождать их.

В научной литературе по данному вопросу иногда употребляются иные термины. Рецептивный билингвизм нередко называют пассивным, а продуктивный – активным. Но существует точка зрения, согласно которой это не является правильным. Она основывается на том, что термин не должен перенимать от слова ассоциации, не относящиеся к научному понятию, тогда как термины «активный» и «пассивный» не свободны от ложных смысловых связей. Аргументом считают то, что мы «не остаёмся пассивными ни тогда, когда слушаем, ни тогда, когда стараемся вникнуть в содержание прочитанного текста» [Верещагин, 1969, с. 25]. По этой причине и термин «активный билингвизм» не является пригодным. Так как эти термины являются антонимическими, вряд ли целесообразно использовать термин «активный билингвизм» при отсутствии термина, который ему противопоставляется.

Говорить о продуктивном билингвизме можно лишь при условии, что билингв может творчески строить свою речь на втором языке, иначе данный тип нельзя отличить от репродуктивного билингвизма. Важно и то, что при продуктивном билингвизме основное внимание билингва сосредоточено на содержании речи, таким образом, при продуктивном билингвизме «размышления о форме речи не должны отвлекать внимания говорящего, т. е. навыки, относящиеся к произношению и к выбору грамматических средств, должны быть автоматизированы» [Алферова, 2005]. При репродуктивном билингвизме билингв, произнося определённые фразы на неродном языке, обращает всё внимание на произношение, уделяя гораздо меньше внимания смыслу речи (просто потому, что

он не в состоянии уследить и за произношением, и за мыслью сразу в виду отсутствия развитого навыка пользования языком). При этом «правильное произношение при репродуктивном билингвизме сохраняется до тех пор, пока говорящий думает о том, как произнести "каждую букву"» [Алферова, 2005]. В противном случае может произойти сбой в воспроизведении речи. Это происходит из-за недостаточной автоматизации навыков, относящихся к произношению, или же их отсутствия. Отсюда можно сделать вывод, что при воспроизводстве речи ключевую роль играют знания и умения билингва, а при производстве к знаниям и умениям прибавляются навыки использования речи. Кроме того, необходимо установить осмысленность речи билингва. Это означает, что порождаемые произведения должны быть способными обеспечивать коммуникативную функцию языка. В ситуации, когда слушающий и говорящий не достигают взаимопонимания, умение, свойственное билингву, не может называться продуктивным билингвизмом. При этом творческая и осмысленная речь не всегда может быть правильной.

2) По соотнесённости двух речевых механизмов между собой (впервые была разработана Л.В. Щербой).

Речевые механизмы, которые обеспечивают порождение речи на двух языках, с одной стороны, как подсказывает априорное предположение, могут функционировать независимо друг от друга, но с другой стороны, могут либо быть связаны между собой постоянной связью, либо образовывать между собой связь во время акта речи. На этом основании выделяют два типа билингвизма:

А) Чистый билингвизм;

Б) Смешанный билингвизм.

А) Что касается **чистого** билингвизма, то, по мнению С.Эрвин и Ч.Осгуда, для образования разнотипных связей между двумя механизмами порождения речи существенен способ изучения второго языка. Если изучающий второй язык в

определённой языковой ситуации (например, при коммуникации на работе) употребляет только этот язык, а в другой ситуации (например, при общении дома) – только первый язык, то, по предположению авторов, формирующиеся в результате подобной практики речевые механизмы не имеют никакой связи друг с другом. Можно сказать, что носители данного типа билингвизма в определенном смысле монолингвистичны, так как в каждой ситуации общения они могут пользоваться только одним языком. Такой тип билингвизма иногда ещё называют *автономным*, так как «языки усваиваются без соотнесения их между собой, являются более автоматизированными и менее подвержены деформирующему влиянию друг друга» [Щерба, 2004, с. 313 - 318].

Б) **Смешанный** билингвизм возникает в том случае, если изучающий второй язык в состоянии в одной и той же ситуации пользоваться двумя языками (например, и дома, и на работе). При смешанном билингвизме, как думают С.Эрвин и Ч.Осгуд, между двумя речевыми механизмами возникает связь. В подобной ситуации нельзя говорить о монолингвизме, так как языки свободно заменяют друг друга. Данный тип билингвизма также называется *параллельным*, так как усвоение второго языка осуществляется с опорой на родной язык (что может проявляться и на этапе использования изучаемого языка в речи). Л.В.Щерба по поводу данного типа билингвизма говорил, что в этом случае происходит следующее: «две социальные группы в той или иной мере друг друга покрывают, а люди постоянно переходят от одного языка к другому и употребляют то один, то другой язык, сами не замечая того, какой язык они в каждом данном случае употребляют. Так бывает, например, когда все члены семьи, принадлежащие вместе со своими родными и знакомыми к одной группе населения, тем не менее, входят и в другую по своей работе. Встречаясь друг с другом в разных окружениях, они перестают отличать групповые границы и начинают употреблять оба языка вперемежку. В наиболее выраженных случаях

этого рода, когда люди, в общем, свободно говорят на обоих языках, у них создается своеобразная форма языка, при которой каждая идея имеет два способа выражения, так что получается в сущности единый язык, но с двумя формами. Люди при этом не испытывают никаких затруднений при переходе от одного языка к другому: обе системы соотнесены у них друг ко другу до последних мелочей. При этом обыкновенно происходит иногда взаимное, иногда одностороннее приспособление двух языков друг к другу. Какое оно будет, зависит от сравнительной культурной значимости обоих языков, а также от наличия или отсутствия среды, употребляющей только один из данных языков, а потому не испытывающей влияния другого языка» [Щерба, 2004, с. 313 - 318].

Смешанный билингвизм наблюдается, например, когда разные народы проживают на одной общей территории (Швейцария, Лужица). Билингвам в аналогичных ситуациях общения приходится применять оба языка.

Оба рассмотренных типа билингвизма обнаруживают себя в ряде психологических экспериментов. Так, отмечается лёгкость или затруднённость перехода с языка на язык. О разных типах речевых механизмов свидетельствует широта и идиоматичность речи на обоих языках или смешанность и бедность речи на одном из них.

Иногда отрицается сама возможность чистого билингвизма. Так, по мнению Г.В.Колшанского, при становлении билингвизма «речь может идти об усвоении нового кода, накладываемого на код родного язык» [Колшанский, 1967] и поэтому «миновать первичный код будет здесь также неправомерно, как исключить мышление человека в процессе усвоения вторичного кода» [Колшанский, 1967].

3) По способу связи речи на каждом из языков с мышлением (классификация введена Б.В. Беляевым) билингвизм подразделяется на:

А) Непосредственный;

Б) Опосредованный.

А) В случае **непосредственного** билингвизма предполагается, что первый язык всегда непосредственно связан с мышлением, то есть, используя терминологию Б. В. Беляева можно сказать, что он «выражает мысль» и является «действительностью мысли». Второй язык тоже может быть непосредственно связан с мышлением. В таком случае можно говорить о бессознательно-интуитивном практическом владении вторым языком, а свойственные билингу речевые умения можно назвать непосредственным билингвизмом.

Б) **Опосредованный билингвизм.** В ряде случаев билингв кодирует и декодирует мысли, выражаемые родным языком, то есть относится ко второму языку как к кодовой системе для обозначения выразительных возможностей первого языка. Таким образом, второй язык оказывается связанным с мышлением опосредованно (через речевые умения первого языка) и прямо с мыслью не сопоставляется. То есть, при построении речи на втором языке, человек обращается к первому языку (например, копирует грамматическую систему первого языка в речи на втором).

4) На основе доминантного механизма [Верещагин, 1969, с. 29 — 30] выделяют следующие виды билингвизма:

А) Билингвизм с ярко выраженным доминантным механизмом;

Б) Билингвизм с уравновешенными доминантными механизмами.

Давая характеристику типам билингвизма в психологическом плане необходимо выделить **доминантный речевой механизм**, относящийся к одному из языков. Доминантным называют обычно механизм, который обслуживает большую часть ситуаций общения. Доминантным механизмом считается также и тот речевой механизм, актуализация которого сопровождается меньшим количеством субъективно переживаемых трудностей выражения. Наконец, доминантный речевой механизм можно выявить при помощи разработанной В.

Ламбертом объективной методики. Она строится на допущении, что с помощью измерений речевых реакций билингва, относящихся к разным языкам, устанавливается доминантный механизм. При использовании этой методики билингва просят реагировать словом на слово того же или другого языка, на изображения, а также давать словесные ассоциации и т.д.

А) Билингвизм с ярко выраженным доминантным механизмом. В некоторых случаях реакции индивида, относящиеся к одному из языков, проходят медленнее, — тогда считают, что один из имеющихся у него речевых механизмов — доминантный.

Б) Билингвизм с уравновешенными речевыми механизмами. Некоторые индивиды не обнаруживают замедленности реакций, относящихся к каждому из языков, и в этом случае механизмы считают уравновешенными.

Если один из речевых механизмов у билингва доминантный, то, по данным В.Ламберта, он говорит и читает на одном языке медленнее, чем на другом. Напротив, перевод на доминантный язык такому билингву удаётся лучше, чем тому испытуемому, у которого не устанавливается доминантного речевого механизма.

Не следует полагать, что доминантный механизм должен отождествляться только с родным языком билингва. Так, если родным языком считать тот речевой механизм, который формируется у билингва первым и позволяет ему порождать речевые произведения, относящиеся к языку этнической группы, которой принадлежит этот билингв, то наблюдаются ситуации, когда доминантным оказывается именно неродной язык. Например, когда один язык «вступив в контакт с более слабым (в политическом или экономическом отношении), распространяется и вытесняет его на периферию. Такая ситуация часто происходит с малыми народами больших стран» [Вахтин, 2001, с. 11-16].

2.2 Лингвистическая типология билингвизма.

Поскольку билингв в общении может использовать два языка, нельзя исключить возможность сохранности или нарушения грамотности речи на одном из языков (обычно — на втором). В этой связи выделяют два вида билингвизма:

I) Субординативный;

II) Координативный.

I) **Субординативный** билингвизм наблюдается в случаях, когда речевые произведения билингва оказываются неправильными. Заметим, что неправильными обычно оказываются речевые произведения, порождаемые на втором языке. Причиной субординативного билингвизма является интерференция речевых умений, которая, однако, при постоянной практике владения вторым языком и корректировке со стороны преподавателя или носителей языка может быть сведена к минимуму.

Субординативный билингвизм, в свою очередь, может быть:

1) С нарушениями системы;

2) С нарушениями нормы;

3) С нарушениями узуса.

1) С нарушениями системы.

Для иллюстрации данного типа билингвизма возьмём за пример отрывок из устного рассказа студента-немца: «Практиканты подзучивали под Тоней и спрашивали то же самое, а потом они начали говорить по-французски, чтобы удивить она по внешности» [цит. по Верещагин, 1969, с. 50].

При этом субординативный билингвизм с нарушениями системы можно подразделить на билингвизм с нарушениями системы:

А) на одном уровне.

Б) на ряде уровней.

Таким образом, языковая система может быть нарушена применительно ко

всем уровням или избирательно.

2) С нарушениями нормы.

Возьмём пример из сочинения студентки-немки: «Москва – это есть столица Советского Союза, которая лежит на Москве-реке. В Москве есть много церкви, памятники, дворцы и другое. Я люблю Москву, она наводит на меня весёлые мысли» [Верещагин, 1969, с. 51].

В данном случае согласно правилам русского языка предложение «Москва — есть столица Советского Союза» возможно. Здесь не нарушены ни фонематический, ни морфемный, ни синтаксический уровни. Тем не менее, носитель языка оценивает подобные примеры как неправильные. Причина такой оценки в том, что, хотя языковая система и позволяет порождать подобные речевые произведения, они фактически никогда не порождаются. В подобных примерах нарушена норма русской речи. Норма — регулятор фактической сочетаемости языковых единиц, существующих в языковой системе.

Однако иногда речь оказывается неправильной даже тогда, когда сохранены языковая система и норма. В таких случаях можно говорить о субординативном билингвизме:

3) С нарушениями узуса.

Вот вопрос, заданный студентом-иностранцем в трамвае: «Не передадите ли плату, положенную за проезд?» [Верещагин, 1969, с. 53]. В данном речевом произведении не нарушены ни языковая система, ни норма, так вполне можно сказать. Тем не менее, оно производит впечатление неправильного. Не случайно указана ситуация общения, и ошибка в том, что билингв неправильно выбирает из числа известных ему синонимичных вариантов тот, который был бы пригоден в данной ситуации. Таким образом, форма речи оказывается привязанной к ситуации общения, и относительно синонимичные средства выражения распределяются применительно к конкретным условиям речи по-разному. Эта

связь между формой речи и речевой ситуацией особенно чётко проявляется в выборе стиля.

При этом «все подтипы субординативного билингвизма связаны между собой отношениями накопления качества, т.е. если говорится, что в речи нарушена языковая система, то нарушены и норма и узус. Это отношение накопления качества направлено, однако, только в одну сторону – нарушения системы предполагают нарушения нормы и узуса, нарушения нормы предполагают нарушения узуса, но при нарушении узуса может быть сохранна как норма, так и система, а при нарушении нормы может сохраняться система» [Верещагин, 1969, с. 54].

II) **Координативный** билингвизм это продуктивный билингвизм, обеспечивающий порождение правильной речи, т.е. таких речевых произведений на втором языке, в составе которых устанавливается сохранная языковая система. Интерференция в данном случае не наблюдается.

2.3. Социологическая типология билингвизма.

Согласно социологической типологии билингвизм подразделяется на следующие виды: **1) По охвату носителей языка; 2) По способу усвоения неродного языка; 3) По возрасту, с которого начинается изучение иностранного языка.** Все эти виды будут рассмотрены подробно ниже.

1) Билингвизм по охвату носителей языка [Бертагаев, 1972, с. 82 — 102], в свою очередь, делится на:

- А) Индивидуальный;**
- Б) Групповой;**
- В) Массовый;**
- Г) Сплошной.**

А) **Индивидуальный** билингвизм является достоянием отдельных, единичных носителей языка и наблюдается, когда владение двумя языками наблюдается у одного или нескольких членов общности, не связанных между собой.

Б) **Групповой** билингвизм охватывает компактную группу населения: он может быть возрастным (билингвизм молодёжи), социально-групповым и т.д. Он обусловлен «культурным влиянием определенной социальной группы одной языковой общности на соответствующую социальную группу другой языковой общности» [Бертагаев, 1972, с. 82 — 102] - семью, профессиональный коллектив, школу.

В) **Массовый** билингвизм. К этому виду относится активный или пассивный билингвизм основной массы носителей языка.

Г) **Сплошной** (или всеобщий) билингвизм. Теоретически должен иметь распространение среди всех носителей данного языка.

2) По способу усвоения неродного языка билингвизм делится на:

А) Естественный;

Б) Искусственный;

В) Синтезированный.

А) *Естественный*. Он же именуется *бытовым, контактным, или спонтанным*. Это билингвизм, возникающий без целенаправленного воздействия на становление навыков и умений второго языка.

Этот тип билингвизм можно наблюдать в случаях, когда билингв помещён в иноязычную среду и осваивает новый язык тем же способом, что и родной. Иноязычная среда «включает в себя радио и телевидение при спонтанной речевой практике. Осознание специфики языковой системы может не происходить» [Белянин, 2003, с. 157]. Основным стимулом освоения иностранного языка в данном случае является потребность в коммуникации, при этом иностранный

язык в идеале усваивается как «второй родной».

Б) Искусственный. Он же именуется *учебным, культурным, неконтактным* или *педагогическим*. Эта разновидность билингвизма, возникает в результате активного, целенаправленного и сознательного изучения языка.

Искусственный билингвизм можно наблюдать, когда обучение иностранному языку происходит в школе, на курсах, посредством специальных методик. В подобном случае изучение неродного языка может являться как самоцелью (изучение иностранного языка в школе), так и необходимостью, когда знание нового языка требуется для социализации личности. Так как при искусственном билингвизме иностранный язык «осваивается в учебной обстановке, при этом необходимо использование волевых усилий и специальных методов и приемов» [Белянин, 2004, с. 157].

В) Синтезированный. Этот тип билингвизма возникает, когда естественные и искусственные условия объединяются. Подобная ситуация наблюдается нередко в современном обществе в отношении детей и подростков, например, в связи с притоком мигрантов в регионы России, когда русский язык, являясь для них иностранным, осваивается как в процессе повседневного общения, так и во время обучения в школе. Взрослые мигранты тоже сталкиваются с необходимостью освоения языка новой для них социокультурной среды — в данном случае русского языка, причём иногда практически с нуля. Социальные условия, в которых отдельный человек или какая-либо социальная группа испытывает потребность изучения иностранного языка, исследовались Э. Хаугеном и были названы языковым давлением. По мнению автора, языковое давление обладает по отношению к индивидам побудительной и принудительной силой, способствуя лучшему изучению иностранного языка.

3) По возрасту, с которого начинается изучение иностранного языка, билингвизм делится на:

А) Ранний;**Б) Поздний.**

А) Ранний билингвизм. Он обусловлен жизнью в двуязычной среде с детства, когда оба языка осваиваются почти одновременно (данный билингвизм может быть следствием общения с родителями, говорящими на разных языках, или переезда из одной страны в другую). Такая ситуация нередко наблюдается в России, когда детям иммигрантов из стран постсоветского пространства, наряду со своими национальными языками, с детства приходится осваивать русский язык, тем самым приобретая полноценный навык его использования;

Б) Поздний билингвизм. В данном случае изучение второго языка происходит в старшем возрасте уже после того, как был освоен один язык.

Надо отметить, что наблюдаются отличия в процессе усвоения второго языка в детском, подростковом и взрослом возрасте. В случае, если изучение двух языков начинается одновременно в раннем детстве, то есть второй язык начинает вводиться до 5–8 лет, иногда говорят об овладении двумя родными или первыми языками, или о двойном овладении первым языком, с целью подчеркнуть, что в процессе освоения второго языка участвуют те же механизмы, что и при освоении первого языка. (Есть мнения, что говорить о двойном овладении языками можно лишь применительно к детям до 3 лет. В таком случае в период в возрасте после 3 говорят о первичном и вторичном усвоении языка.) Подобное владение качественно отличается от последующего способа изучения языка, так как позднее этот процесс не может уже проходить абсолютно спонтанно. В случае, если соблюдается принцип «один язык — одно лицо», то есть, когда каждый из родителей использует только один свой язык, у детей-билингвов в сознании формируется связь языка с определенной сферой применения (например, «мамины слова» и «папины слова»). Чем больше внимания уделяют родители тому, как дети осваивают каждый из языков, тем меньше языки смешиваются,

однако, полностью избежать интерференции не представляется возможным. Возраст 8—11 лет считается критическим периодом в овладении вторым языком, так как, после этого периода уменьшается вероятность качественного овладения фонетической системой иностранного языка, снижается вероятность естественного овладения языковыми конструкциями и т.д. «Хотя ситуация, касающаяся детей 8-16 лет, не поддается однозначному описанию. Для многих детей этого возраста решающим оказывается воздействие школьного обучения. Результат обучения второму языку меняется в зависимости от того, какое “количество” того или иного языка получают дети на занятиях и на каком языке они общаются со сверстниками. При обучении языку после 16 лет обычно говорят только об усвоении второго языка» [Протасова, 2005]. Когда же человек оказывается в другом языковом окружении будучи взрослым, он в какой-то степени тоже осваивает второй язык стихийно, посредством общения с окружающими, однако, в силу имеющегося у него опыта пользования родным языком, он начинает больше думать об устройстве второго языка (на котором ему приходится общаться в данный момент). «Он старается привнести элемент сознательности в освоение языка, повторяет целые фразы и отдельные фрагменты услышанного в подобных обстоятельствах, систематически обучается разным сторонам речи» [Протасова, 2005].

§ 3 Учебная группа как ключевое понятие при групповом учебном билингвизме

Учитывая, что групповым билингвизмом именуется тот, который охватывает определенную компактную общность населения, то билингвизм,

распространяющийся на участников учебных групп, также можно назвать групповым. Рассмотрение учебной группы является значимым, так как особенности группы (как языковые, так и социальные) оказывают влияние на усвоение языка. Группа в данном случае выступает как социальное окружение, формирующее процесс овладения языком. Это немаловажно, так как именно социальное окружение способствует полному/неполному овладению языком. В этой связи представляется целесообразным рассмотреть само понятие группы, её функцию как социального окружения, обеспечивающего неполное освоение значений слов иностранного языка, а также разобраться в том, какие факторы влияют на освоение значений многозначной лексики при изучении иностранного языка в ситуации группового билингвизма.

В нашем случае понятие группа будет иметь конкретную форму учебной группы, так как при изучении языка в учебных заведениях именно она является той самой языковой общностью, которая оказывает влияние на процесс овладения языком.

Термин «группа» является довольно широким. Он применяется при характеристике какой-либо человеческой общности, которая может быть выделена на основании определенного признака. Таким образом, если группой называется общность людей, объединенных на основании каких-либо общих признаков, относящихся к выполняемой ими совместной деятельности, в частности общению, то учебной группой можно считать общность людей, объединённую совместной учебной деятельностью и осуществляющую эту деятельность на протяжении продолжительного периода времени.

Группы делятся на большие и малые. Учитывая специфику обучения иностранному языку в ВУЗах (когда группы обычно не превышают 15 человек) и в школах (где очень часто и без того относительно немногочисленные группы делят на две подгруппы) учебные группы можно отнести к малым группам.

Приведём несколько определений малых групп. Малая группа «представляет собой небольшое объединение людей (от 2 – 3 до 20 – 30 человек), занятых каким-либо общим делом и находящихся в прямых взаимоотношениях друг с другом» [Психология: Словарь, 1990, с. 32]. А у А.Харе встречается следующее определение: «Малая группа — это некоторое количество объединенно взаимодействующих людей, находящихся в непосредственном контакте или серии контактов, причем так, когда у каждого члена группы существует перцепция всех остальных» [Андриенко, 2000].

Из всего этого следует, что участники малых групп постоянно взаимодействуют друг с другом, им свойственна «психологическая и поведенческая общность ее членов, которая выделяет и обособляет группу, делает ее относительно автономным социально-психологическим образованием» [Понятия малой группы и коллектива]. Однако наиболее полное и точное определение дано в [Антипина, 1982, с. 46], где говорится, что малую группу «можно определить как малочисленную по своему составу социальную группу, члены которой объединены общей деятельностью и находятся в непосредственном, устойчивом личном контакте друг с другом, что является основой для возникновения как эмоциональных отношений в группе (симпатии, антипатии, безразличия), так и особых групповых ценностей и норм поведения». Ключевыми аспектами данного определения малой группы являются наличие непосредственного личного контакта и общей деятельности, обеспечивающей такой контакт. При этом общность может быть психологической, социальной и поведенческой, в том числе на уровне схожести в манере поведения и речи.

В процессе нахождения в группе «личность вынуждена считаться с нормами и ценностными ориентациями группы, корректировать свое поведение некоторыми групповыми эталонами, сложившимися в данных группах под влиянием опыта самой группы и ценностей и норм той общественной системы, к

которой принадлежат эти группы и частью которой они являются» [Петровский, Шпалинский, 1978, с. 47]. Таким образом, «развитие индивида в группе обусловлено развитием всех других индивидов, с которыми он находится в прямом или косвенном общении» [Петровский, Шпалинский, 1978, с. 12].

Любая деятельность имеет ориентировочную базу, помогающую сформировать модель осуществления этой деятельности. В случае с изучением иностранного языка мы имеем дело одновременно с деятельностью учебной и речевой, основой которой является коммуникация на ИЯ, а ориентировочной базой и условием коммуникации — языковая и культурная среда, которая может быть как аутентичной (когда создаются практически идеальные условия для овладения языком), так и неаутентичной (когда в процесс овладения языком вмешиваются посторонние факторы, препятствующие его всестороннему освоению).

«Однако кроме элементов непосредственно культурной среды важен и другой фактор: наличие социума как такового. Ведь овладение языком, как родным, так и иностранным — это овладение средством общественной деятельности. Язык — не набор схем и правил, а средство общения. Язык нельзя выучить без употребления его в социальной среде» [Шепунова, 2008, с. 12]. Не стоит приравнивать изучение ИЯ к изучению и применению правил иностранного языка. Изучение языка — имитация неучебной деятельности, *общение* на изучаемом языке с целью решения коммуникативных задач, в то время как правила и упражнения являются вспомогательными средствами, помогающими сориентироваться в социальном контексте и лучше усвоить ИЯ.

Социальный контекст — явление довольно сложное, и в общем зачастую понимается как то социальное окружение, в котором каждый конкретный человек приобретает какие-либо знания и навыки и осуществляет определенную деятельность.

Если взять социальный контекст, складывающийся в учебной группе, то, с одной стороны он, как правило, обладает высокой эмоциональной и мотивационной составляющей. Во-первых, изучать язык в группе интереснее, чем одному. Во-вторых, работают такие социальные мотивы как: «мотив аффилиации, общения, общественного признания, мотивы социальной перцепции — интерес к людям, интерес к отношениям в группе, в конце концов, соревновательные мотивы. Оказывают влияние феномены заражения и социальной фасилитации» [Шепунова, 2008, с. 12]. Данные мотивы не являются внешними по отношению к изучению иностранного языка, так как процесс изучения ИЯ (особенно общение на ИЯ) является средством реализации этих мотивов.

С другой стороны, эмоциональная и мотивационная составляющие существенно приглушаются отсутствием *настоящего* общения на ИЯ. В Западной Европе, где население многих стран помимо родного языка владеет английским, присутствует регулярная практика общения на этом языке. Люди знают, что этот язык им понадобится, и часто сталкиваются с ситуациями, когда необходимо его использовать. Таким образом, знание иностранного языка (в этом случае английского) для них осознанная необходимость, и мотивация при этом естественная. Примером здесь также может послужить ситуация на факультете иностранных языков ОГУ, где обучаются несколько студентов-африканцев, которые не владеют или плохо владеют английским языком. Вследствие этого, изучение английского и коммуникация на нём становятся для них единственной возможностью общения с другими студентами и преподавателями (ведь русским языком они часто тоже владеют плохо). Применительно к нашей стране (особенно к провинциальным регионам) можно сказать, что настоящее общение на иностранном языке (даже на наиболее распространенном в мире английском) наблюдается очень редко, так как ситуации, предполагающие подобное общение, единичны. В связи с этим, на занятиях в учебной группе наблюдается

«искусственная» мотивация, ведь каждый учащийся думает, что в большинстве повседневных ситуаций (за исключением занятий по ИЯ в школе или университете) навыки общения на иностранном языке ему могут и не понадобиться, что, в свою очередь, негативно сказывается на концентрации внимания учащихся. С другой стороны, в случае с изучением русского языка как иностранного на территории стран бывшего СНГ, мотивация может быть вполне естественная, так как большинству граждан этих стран русский действительно пригодится и в повседневных ситуациях, и в работе.

Человек как личность является продуктом общественных отношений и общественной деятельности, следовательно, говоря о языковой личности, необходимо учитывать не столько индивидуальное развитие личности или её предметную среду, сколько среду социальную, в которой формируется эта личность. Зависимость от общественных отношений и деятельности, в том числе деятельности языковой, влияет на формирование индивидуальной речевой организации, а применительно к овладению иностранным языком может являться источником возникновения ошибок. Например, следствием воздействия социального окружения является наличие однотипных ошибок в одной учебной группе практически у всех её представителей, и отсутствие таких же ошибок у другой группы.

Когда освоение языка осуществляется при погружении в иноязычную среду, происходит освоение языка на практике. Человек осваивает языковые явления, имея в качестве примера ситуации, в которых те или иные языковые явления употреблялись в общественных бытовых ситуациях. Субъект спонтанно и постепенно включается в языковую среду, в отдельно существующую от него деятельность, соотнося явления изучаемого языка напрямую с объектами, связями и отношениями действительности. Примерно то же самое происходит с ребёнком при изучении родного языка. «Ребенок усваивает воспринимаемые им языковые

конструкты, включается в уже существующую языковую среду, вовлекается в разнообразные по форме и содержанию виды речевого взаимодействия со взрослыми и таким образом начинает использовать родной язык как средство коммуникации практически сразу во всей его полноте. Когда ребенок начинает разговаривать, он опирается на уже сложившуюся у него в каком-то виде языковую систему» [Шепунова, 2008, с. 13].

Однако при изучении иностранного языка в школе процесс овладения языковым материалом происходит поэтапно и целенаправленно, а языковая система формируется в отрыве от повседневных бытовых ситуаций, к тому же, её освоение часто происходит с оглядкой на уже сформировавшуюся систему родного языка. Важно и то, что в учебной группе общественное окружение, в котором происходит обучение, состоит из учеников, навыки владения языком которых находятся в развитии, а языковые знания неполны или даже частично ошибочны. Наличие преподавателя, владеющего ИЯ на высоком уровне, не может быть приравнено к той языковой обстановке, в которой происходит усвоение языка при погружении в иноязычную среду (или к среде, в которой язык осваивают его носители). Взаимодействие с преподавателем регламентировано, опосредовано родным языком, строится планомерно и основывается на запоминании правил и норм изучаемого языка. «Субъект не встраивается в языковую среду — он сам создает эту среду наравне с другими» [Шепунова, 2008, с. 14].

Если знания у носителей языка во многом интуитивны, получены не столько на основе правил, сколько на основе опыта ситуаций употребления различных грамматических конструкций и значений слов (в том числе фразеологических и идиоматических), то изучающие ИЯ в ситуации искусственного билингвизма опираются в большей степени на правила и описания системы языка. Но любые описания системы языка заведомо неполны и

фрагментарны (пусть даже эти описания представлены аутентичными текстами). К тому же, несмотря на то, что толкование часто дает ясное представление о значении слова, так же, как и примеры употребления данного слова в искомом значении в речи, человек, изучающий ИЯ в учебной ситуации, всё равно приходит к установлению связей значений слов иностранного языка со словами родного. В большинстве случаев, после прочтения дефиниции или ознакомления с примерами употребления учащийся мысленно приравнивает значение иноязычного слова к похожему по значению слову родного языка. Учитывая, что часто значения слов похожи, но не идентичны, легко можно перенести модель употребления слова родного языка с похожим значением на слово изучаемого языка.

Языковая среда, создаваемая на занятиях по ИЯ, нацелена на то, чтобы заменить естественную языковую среду, в которой находятся носители языка. Но по сравнению с естественной языковой средой, создаваемая среда узка и непостоянна. Обучающиеся проводят в ней гораздо меньше времени, чем в среде своего родного языка, в которой языковая деятельность «более интенсивна и осознанно направлена на произвольное регулирование самой себя» [Шепунова, 2008, с. 14]. Поэтому при изучении ИЯ в учебных заведениях важным фактором является то, как обучающиеся языку вкладываются в создание общественной языковой деятельности и какие механизмы регулируют эту деятельность. Важнейшим фактором успешности обучения в группе являются социально-психологические и языковые характеристики учащихся. Создание искусственной языковой среды осуществляется с помощью учебных материалов и указаний преподавателя. Преподаватель контролирует успеваемость учащихся, объясняет особенности использования языкового материала. Он же выступает в качестве образца для учащихся, человека, чья речь и уровень владения ИЯ являются примером, особенно на начальном этапе обучения ИЯ. Что же касается учебных

материалов, то они тоже задают определённые параметры обучения.

Здесь-то и могут возникать проблемы, ведущие к неполному или ошибочному овладению языковыми явлениями ИЯ при изучении в учебной группе. Учитывая то, что зачастую обучение иностранному языку проводится по материалам, составленным не носителями языка (особенно в школах), очень часто происходит искаженная подача материала, его адаптация, причём иногда посредством приравнивания явлений иностранного языка явлениям языка родного (при том, что эти явления *похожи*, но не *идентичны*) и перевода иноязычной лексики. Более того, некоторые неаутентичные издания содержат неточности в отражении языковых явлений. Естественно, часть учеников, занимавшаяся (особенно в дошкольный период) по пособию, содержащему неточности, усвоит неправильный вариант и в дальнейшем перенесёт его в школу. Если в классе большинство учащихся будут состоять из тех, кто усвоил такой неправильный вариант, меньшая часть учеников с большой вероятностью также усвоит неправильный вариант, независимо от влияния учителя.

Стоит сказать отдельно и о влиянии преподавателя. Каждому человеку свойственны индивидуальные особенности речи, включая набор лексических и грамматических единиц, идиоматических выражений и т.д. В то же время нельзя не отметить, что при продолжительном общении друг с другом люди начинают перенимать различные языковые элементы чужой речи, особенно, если авторитет человека, с которым они общаются, достаточно велик. Учитывая, что авторитет преподавателя, как правило, высок (особенно на раннем этапе обучения, когда он воспринимается учениками как образец), можно предположить, что учащиеся перенимают языковые элементы речи преподавателя. Это объясняет, почему различным группам учащихся (с разными преподавателями), свойственно употребление различных языковых элементов - одинаковых внутри группы, но различных между группами. Преподавателям тоже свойственны неточности и

ошибки, к тому же неродным языком человек по определению владеет в меньшей степени. Эти ошибки и неточности могут передаваться учащимся группы в результате действия механизма аналогии.

Одним из важнейших факторов влияния на освоение языка (так же как и возникновения типовых групповых ошибок) является общение с одноклассниками, которые также усваивают язык вне реальных ситуаций общения, а на более позднем этапе обучения уже имеют определённый лексический «багаж». Если при общении со сверстниками-носителями языка обучающийся осваивает новые, более сложные и корректные с точки зрения нормы и узуса языковые формы, то при общении со сверстниками, не являющимися носителями языка, возникает довольно большой риск перенять ошибки в восприятии языка. Людям свойственно перенимать речевые обороты и слова, которые они встречают в речи друзей и знакомых. Тот же принцип работает и в учебной группе, когда определённые ошибки и неточности распространяются между студентами в силу неспособности их обнаружить (зачастую сказывается отсутствие опыта общения на изучаемом языке). В процессе общения внутри группы происходит обмен информацией, в том числе и языковыми средствами. Как правило, учащиеся осваивают ИЯ в узких рамках учебной группы без возможности сравнить свой опыт общения в группе с опытом общения в другой среде. Следовательно, если учащийся регулярно сталкивается с неточным употреблением языкового явления, он, не осознавая неправильности этого варианта, перенимает его в свою речь.

Похожая ситуация может происходить и при освоении родного языка, в случае, если в семейном кругу или в кругу друзей присутствует неграмотная речь. Подобный пример приведён в работе Е.Л. Шепуновой «Языковая учебная группа как среда формирования вторичной языковой личности», где в ситуации, когда в семье ребёнок слышит неправильный вариант «позвонит» вместо «позвонит», он

продолжает говорить неправильно, пока не окажется в среде, где большинством используется правильный вариант. И авторитет учителя в данном случае не поможет, так как большую часть времени ребёнок слышит неправильный вариант от людей, более близких и значимых для него. В группе более 10 человек учителю зачастую сложно детально проследить за каждым обучающимся. Его влияние на них также ограничено 1 - 2 уроками 2-3 раза в неделю. К тому же отношения с одноклассниками для учащихся очень часто более значимы. В процессе учёбы учащиеся регулярно общаются между собой — обмениваются мнениями по поводу занятий, спрашивают друг друга, если что-то неясно по теме (при этом большинство спросит об этом у соседа по парте, а не у учителя), совместно выполняют домашнюю работу. Таким образом, неправильно усвоенное языковое явление может распространиться по группе. Учащиеся просто не заметят его «неправильности», особенно, если эта ошибка свойственна большей части группы.

В данном случае большую роль играют психологические процессы аффилиации и психологического заражения. Аффилиация выражается в потребности «быть в обществе других людей, в создании тёплых, эмоционально значимых отношений с другими людьми» [Хекхаузен, 2007]. Осуществление этой потребности невозможно без общения. И именно общение является наиболее эффективным способом сближения с людьми, что особенно значимо в ситуации, когда волей-неволей человеку предстоит выполнять с этими людьми совместную работу. Особенно важной является общность коммуникативных элементов, ведь люди, чей набор лексических и грамматических единиц существенно различается, вряд ли смогут — прежде всего, психологически — найти общий язык друг с другом. Таким образом, в процессе привыкания друг к другу в группе у большинства людей наблюдается процесс «подстройки», особенно в юношеском возрасте, когда мнение приятелей наиболее значимо. Этот же процесс

наблюдается и в общении на изучаемом языке, и частично объясняет перемещение одних (как правильных, так и неправильных) языковых единиц между представителями группы.

Что касается феномена психологического заражения, то, хотя он в большей степени относится к большим массам людей, его влияние в малых группах также наблюдается. «Заражение можно определить как бессознательную подверженность индивида определенным психическим состояниям, которая проявляется не через более или менее осознанное принятие какой-то информации или образцов поведения, а через передачу определенного эмоционального состояния» [Психология: Словарь, 1990, с. 45]. При этом человек «не испытывает организованного преднамеренного давления, но просто бессознательно усваивает образцы чьего-то поведения» [Психология: Словарь, 1990, с. 45]. Психологическое заражение является не только асоциальным механизмом. «В качестве положительного примера может служить заражение личным примером на войне, при проведении спасательных работ в зонах катастроф и т.д.» [Петровский, Шпалинский, 1978, с. 83]. Такая бессознательная подверженность к принятию какой-либо информации в определённом (общем для всех представителей группы) состоянии свойственна и учебной группе (в большой степени это касается сплочённых групп с хорошим микроклиматом), когда на занятиях ситуация создаёт определённый психологический настрой к обучению и освоению информации. При этом зачастую учащиеся не могут объяснить, почему они переняли ту или иную ошибку, даже в случаях, когда они эту ошибку осознают. Как говорят, «вылетает автоматически» или «прицепилась». Примером такого перенимания могут служить разнообразные «фразы-паразиты» как в родном, так и в изучаемом языках.

Как уже было сказано, каждой группе свойственна психологическая и поведенческая общность ее членов, которая обособляет группу. Результатом

такого обособления становятся определённые особенности использования изучаемого языка, выражающиеся в наличии или отсутствии тех или иных языковых единиц в языковом опыте обучающихся данной группы. То же самое происходит с ошибками и неточностями в употреблении определённых языковых явлений.

Особенности состава группы (включая социальные, психологические характеристики, а также языковые знания), феномен заражения, аффилиация (большинству свойственно корректировать своё поведение, в том числе и подсознательно, опираясь на групповые эталоны, опыт группы, в том числе и языковой), уровень владения языком, свойственный другим членам группы (ведь попадая в сильную группу, ученик прогрессирует, а в слабой группе даже способный и знающий ученик начинает регрессировать, в немалой степени подстраиваясь под своих одноклассников психологически), личность преподавателя, учебно-методические материалы, а также отсутствие опыта общения на изучаемом языке вне группы формируют социально-культурную среду, оказывающую влияние на внутригрупповой процесс обучения, и также являются факторами возникновения внутригрупповых ошибок.

Выводы по второй главе

Рассмотрев различные типологии билингвизма, мы определили, с каким видом билингвизма мы будем иметь дело в течение дальнейшего исследования, с учётом того, что оно будет проводиться на срезе нескольких курсов факультета иностранных языков ОГУ. Психологическая, лингвистическая, социологическая типологии не исключают друг друга, а скорее дополняют, т.е. продуктивный билингвизм может одновременно быть естественным и координативным. Ведь, по сути дела, каждый подход к классификации билингвизма основывается на каком-либо одном признаке, который при определённом угле зрения выходит на первый план.

Так, в случае, когда мы говорим о продуктивном билингвизме, мы акцентируем внимание на том, умеет ли билингв творчески *строить* речь на этом языке, или он только *понимает* речь на втором языке. Однако при этом не акцентируется внимание на таких аспектах (что, однако, не говорит об их отсутствии), как способ освоения иностранного языка этим билингвом, правильность речи (то, на чём основывается деление билингвизма на субординативный и координативный) или наличие/отсутствие доминантного механизма. Все эти аспекты косвенно присутствуют при определении билингвизма так, что мы можем рассматривать билингвизм *одновременно* как продуктивный, естественный и координативный или же как рецептивный, искусственный, субординативный, с ярко выраженным наличием доминантного механизма. То есть те факторы, на основании которых различные авторы классифицируют билингвизм, в большинстве случаев не являются взаимоисключающими, а просто определяют угол зрения для рассмотрения явления билингвизма. При необходимости более полного анализа явления

билингвизма в конкретной ситуации эти факторы могут быть рассмотрены в совокупности.

Получается, объектом нашего дальнейшего рассмотрения будет русско-английский билингвизм, сочетающий в себе следующие типы: а) продуктивный — большинство студентов способно не только воспринимать устные и письменные сообщения на втором языке, но и творчески (разумеется, в разной степени для каждого конкретного человека) строить речь на этом языке; б) искусственный — большинство студентов (за исключением тех, кто освоил или усовершенствовал навыки использования неродного языка в среде носителей языка) обучались иностранному языку целенаправленно в школах или на специальных курсах без полноценного погружения в иноязычную среду; в) поздний — учитывая специфику изучения иностранного языка в нашей стране, когда обучение второму языку обычно начинается в возрасте (как правило, после 5 лет), когда ребёнок уже овладел своим родным языком; г) с выраженным доминантным механизмом — в связи с тем, что обучение языку у большинства проходило без полноценного погружения в иноязычную среду, на основе родного языка, а не параллельно, можно предположить, что практика общения на втором языке существенно меньше, чем на первом, следовательно, навыки общения на втором языке менее развиты, и человек испытывает трудности при употреблении неродного языка, которых не испытывает при употреблении родного языка. Нам предстоит выяснить особенности усвоения многозначной лексики при продуктивном искусственном билингвизме с учётом позднего начала обучения языку и возможного наличия доминантного механизма.

Билингвизм в ВУЗе можно также назвать групповым, так как особенности усвоения языка зависят от особенностей группы, в которой человек находится при изучении языка (как языковых, так и социальных). При этом есть основания полагать, что особенности усвоения многозначной лексики будут схожими

(естественно, с небольшими отличиями) среди всех представителей учебных групп, учитывая то, что особенности владения языком при групповом билингвизме больше всего зависят от учебных материалов (в нашем случае большинство студентов (разных групп, но одного курса) занимаются по одним и тем же материалам), а также от психологических явлений аффилиации и психологического заражения, когда учащимся свойственно перенимать (сознательно и бессознательно) языковые явления, свойственные речи своих одноклассников и сокурсников.

Таким образом, можно предположить, что если существует часть лексико-семантических вариантов многозначных слов, вызывающая наибольшие затруднения, то эти ЛСВ вызывают такие затруднения у большинства студентов. И наоборот, те ЛСВ, употребление которых в речи не вызывает проблем, легко употребляются большинством.

Как было уже сказано выше, в нашем случае мы имеем дело с русско-английским билингвизмом, когда на изучение английского языка непосредственным образом влияет русский язык. В связи с этим в сфере нашего внимания окажутся механизмы влияния, а также различные проявления этого влияния со стороны родного языка учащихся в их речи на иностранном языке. Интересным представляется сравнение семантического поля слов английского языка и подобных им слов русского языка. Мы предполагаем, что схожие, но не идентичные явления русского языка (грамматические, семантические, стилистические) оказывают влияние на процесс изучения английского языка, что приводит к усвоению ошибочной модели использования многозначных иноязычных единиц. В частности, употребление многозначных иноязычных единиц происходит по модели использования подобных лексических единиц русского языка. Данные предположения проверены в ходе научного исследования.

Глава 3. Многозначное слово в речевой организации билингва

§ 1 Речевая организация билингвов при искусственном билингвизме

В рамках нашей темы необходимо также рассмотреть такое понятие как речевая организация билингвов. Говоря о речевой организации билингвов, мы не можем не затронуть и связанное с ней понятие системы языка. В данной части работы мы сделали попытку обобщить и структурировать имеющиеся сведения, касающиеся индивидуальной речевой организации как на родном, так и на иностранном языке, особенности её формирования и функционирования, а также связь и зависимость индивидуальной речевой организации человека от системы языка с целью использования данной информации для проведения эксперимента и обработки его результатов.

Термин «индивидуальная речевая организация» был впервые введён Л.В. Щербой как «психофизиологическая речевая организация человека» в статье 1974 года «О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании». Данное понятие обозначает индивидуальные языковые представления билингва о языке, другими словами индивидуальное проявление языковой системы, которое может совпадать с системой языка, но, как правило, отличается как от неё, так и от других индивидуальных организаций других билингвов. Л.В. Щерба говорил, что индивидуальные речевую организации возможно было бы именовать «индивидуальными языками», если бы понятие язык не подразумевало бы под собой некую социальность, в то время как психолингвистическая речевая организация явление индивидуальное. Речевая организация это переработка речевого опыта индивида. При этом речевая организация - это *единство процесса* (под процессом понимается речевая деятельность) *и продукта*, в качестве которого выступает индивидуальная система концептов и стратегий пользования

ими во время говорения и понимания речи. В дальнейшем данный термин широко использовался многими лингвистами - А.А. Залевской, Г.А. Мартиновичем и другими. Так, А.А. Залевская в работах «Слово в лексиконе человека» и «Введение в психолингвистику» обращается к данному понятию. Она упорядочивает аспекты понятия речевой организации человека введённого Л.В. Щербой и пишет, что «речевая организация человека: а) никак не может просто равняться сумме речевого опыта и должна быть какой-то своеобразной его переработкой; б) может быть только психофизиологической; в) вместе с обусловленной ею речевой деятельностью является социальным продуктом; г) служит индивидуальным проявлением выводимой из языкового материала языковой системы; д) судить о характере этой организации можно только на основании речевой деятельности индивида» [Залевская, 1990, с. 49]. При этом индивидуальная речевая организация, по её словам, является не пассивным хранилищем сведений и представлений о языке, а динамической развивающейся системой. Рядом ученых, например, Т.М. Ушаковой, А.А. Залевской, С.Л. Рубинштейном наряду с понятием «речевая организация» используется аналогичное понятие «языковое сознание».

Понятие индивидуальной речевой организации неразрывно связано с понятием языковой системы (какого-либо конкретного языка). *Языковая система* — это явление социальное, в ней мы имеем некую социальную ценность, нечто общеобязательное и единое для всех представителей данной общественной группы, нечто объективно данное в условиях жизни этой группы. Система языка — это система, которая социально обоснованна в прошлом, объективно заложена в языковом материале какой-либо социальной группы и реализованна в индивидуальных речевых системах, возникающих под влиянием этого языкового материала. Она едина для всех людей, говорящих на одном определённом языке, иначе понимание речи собеседника было бы невозможно.

Здесь целесообразно разграничить систему родного языка и систему иностранного языка, каждая из которых включает определённые правила (грамматические, фонетические, лексические), свойственные для каждого конкретного языка. При этом уровень владения своим или иностранным языком никак не влияет на состав этих систем, в отличие от индивидуальной речевой организации билингва, где от уровня владения языком зависит наличие или отсутствие в этой самой организации тех или иных элементов языка.

Что касается *индивидуальной речевой* организации, можно сказать, что она, с одной стороны, основана на системе языка и сохраняет её основные особенности, с другой — имеет свои особенности, свойственные только ей. Это связано с тем, что у людей, владеющих одним и тем же грамматическим и лексическим материалом, несмотря на всю общность этого языкового материала, наблюдаются отличия в его использовании (различия в построении предложений, произношении, употреблении лексических единиц). Эти отличия не являются серьёзным отклонением от принятой в обществе языковой нормы и, таким образом, не препятствуют пониманию, но как бы то ни было, их наличие позволяет говорить о том, что речь каждого человека индивидуальна, каждый человек владеет определённым объемом языковых знаний (лексических, грамматических, фонетических), которые образуют *индивидуальную речевую организацию человека*. Здесь надо сказать, что словарь и грамматика, которые, по сути дела, образуют языковую систему, часто отождествляются с психолингвистической организацией человека, которая рассматривается как система потенциальных языковых представлений. При этом система языковых представлений уже по самому своему определению является чем-то индивидуальным.

«Каждый человек, усваивая язык какого-либо общества, группы или коллектива, создаёт у себя индивидуальную речевую систему на основании

языкового материала данного общества, группы или коллектива (все люди, говорящие на одном языке, имеют разный запас лексических и грамматических единиц в зависимости от профессии, образования и т.д.)» [Щерба, 2004, с. 24-39]. «Неотъемлемой частью освоения языка являются и речевые ошибки, суть которых заключается в нарушении принятых языковых норм. Факт их наличия тоже может рассматриваться как доказательство того, что каждый индивид самостоятельно строит в собственном сознании свою языковую систему, опираясь на получаемый им речевой инпут. Это верно и по отношению к освоению ребенком родного языка. И это справедливо и по отношению к изучению второго языка» [Цейтлин, 2003, с. 3 - 14]. В этой связи особое значение приобретает изучение отклонений от нормы в речи детей и взрослых, овладевающих языком - первым или вторым. Здесь однако, необходимо иметь в виду, что отклонения в речи как взрослых, так и детей могут быть результатом как недостаточного владения системой данного языка (точнее – «недостроенностью» определенного ее фрагмента), так и сбоями в порождении высказывания, ибо сама техника порождения речи также развивается «с возрастом и упражнением», а, кроме того, процесс порождения может быть затруднен в силу ослабления произвольного внимания, осуществляемого говорящим или пишущим, контроля за собственной речевой деятельностью.

Исходя из вышесказанного, мы будем говорить об индивидуальной речевой организации как о явлении не социальном (в отличие от системы языка), а сугубо индивидуальном, психологическом.

Если мы выделяем систему родного языка и систему неродного (иностранного) языка, то правомерно будет говорить и об индивидуальной речевой организации родного языка и индивидуальной речевой организации неродного (иностранного) языка. Индивидуальная речевая организация неродного языка также является не суммой речевого опыта, а своего рода переработкой речевого опыта человека, причём опыта пользования не только неродным языком,

но и родным. При этом у изучающих иностранный язык между индивидуальными речевыми организациями родного и неродного языков обнаруживается некоторая связь и зависимость, особенно если речь идёт о позднем искусственном билингвизме (пример подобной связи может наблюдаться у иммигрантов из стран СНГ, когда при пользовании (и освоении) русским языком нередко наблюдается искаженное произношение как результат влияния родного языка).

Дело в том, что индивидуальная речевая организация родного языка в нашем случае (речь идёт о людях старше 18 лет) находится практически в стабильном положении, т.е. различные добавления в систему и различные изменения не оказывают на неё существенного влияния, так как основная часть её *уже* сформирована. Имеется в виду, что человек достаточно хорошо владеет лексическим и грамматическим материалом, у него не возникает проблем с подбором слов в речи в зависимости от ситуации общения, он грамотно строит речь и умеет выразить мысль максимально точно. Конечно, какие-то изменения в речевой организации родного языка могут происходить и после, но они не столь значительны.

Что же касается индивидуальной речевой организации изучаемого языка (если речь не идёт о раннем естественном билингвизме), то часто можно говорить о её недостроенности и неполноте (опять же в случаях освоения русского языка как иностранного часто наблюдается отсутствие у изучающих полноценного навыка словообразования, а также спряжения или склонения слов). Индивидуальная речевая организация второго языка находится в динамике, формируется. Но её формирование находится на *промежуточной стадии* (на пути к достижению идеала во владении языком). В этом случае умения и навыки владения изучаемым языком сформированы не в полной мере, а представления о системе данного языка могут быть ошибочными, при этом грамматический и лексический материал усвоен не до конца. Говоря о *несформированности*

индивидуальной речевой организации неродного языка, мы прежде всего говорим не об отсутствии тех или иных лексических или грамматических единиц в лексиконе, а о неполном, или ложном представлении об их применении в языковой деятельности. В процессе формирования речевой организации неродного языка, обучающийся продвигается по некоторому континууму, и на среднем этапе изучения языка (а для некоторых и на позднем, ведь идеального владения неродным языком достигают единицы, соответственно, и о полностью сформированной речевой организации неродного языка можно говорить применительно к очень небольшому количеству обучающихся) индивидуальная речевая организация неродного языка является, вероятно, лишь продуктом неполного (и не совсем целостного) освоения изучаемого иностранного языка, когда билингв использует язык, опираясь на правила разных видов, полученных с помощью различных стратегий, в том числе — упрощения (*simplification*), свехобобщений (*overgeneralization*), переноса (*transfer*). Можно сказать, что на данном этапе формирования индивидуальная речевая организация второго языка представляет последовательность аппроксимированных систем, которые находятся в развитии и обладают своей системностью и нормативностью. Таким образом, можно говорить о *норма-системности* ошибок, когда «возникает особая норма смешанного билингвизма как продукт взаимодействия систем и норм родного и изучаемого языков» [Виноградов, 1983, с. 62]. В этом случае многие лингвисты рассматривают ошибки в употреблении изучаемого языка как «продукт инкорпорированного в языковую систему обучаемого правила, которое отклоняется от норм изучаемого языка, но соответствует представлениям обучаемого, поэтому он не воспринимает такое отклонение как ошибку» [Залевская, 1999, с. 306 - 307].

Стоит отметить, что при погружении в иноязычную среду речевая организация второго языка формируется довольно полно, иногда достигает уровня

сформированности, равного (конечно, приблизительно) уровню сформированности родного языка, что можно видеть на примере русского языка в странах, где он является широко распространенным, изучается и используется людьми с детства. Это подводит нас к мысли, что именно от воздействия социального окружения во многом зависит качество усвоения языка. В этой связи необходимо рассмотреть вопрос о социальном окружении, которое не обеспечивает (как по объективным, так и по субъективным причинам) хороший уровень сформированности речевой организации второго языка, с чем мы нередко сталкиваемся при обучении языку школьным способом. Причин здесь может быть несколько.

Во-первых, изучение иностранного языка проходит не всегда на основе аутентичных материалов. Несмотря на то, что в последнее время в этой области намечаются определённые сдвиги, обучение (особенно в школах) проводится по материалам, составленным не носителями языка. Проблема в том, что в подобных случаях происходит неаутентичная подача материала, его адаптация, причём иногда посредством приравнивания явлений иностранного языка явлениям языка родного (при том, что эти явления *похожи*, но не *идентичны*).

Во-вторых, отсутствует полное погружение в иноязычную среду. Это связано со многими факторами. Преподавательский состав в большинстве случаев состоит не из носителей языка, что также может (конечно, не всегда) приводить к несколько искажённой подаче материала. Например, нередки случаи, когда преподаватель использует вместо аутентичных идиоматических выражений идиомы, «калькированные» с похожих по смыслу идиом родного языка. В таких случаях, в силу авторитета преподавателя и незнания (в силу объективных причин) правильного варианта самими обучающимися, ими перенимается не совсем корректный вариант употребления определённых лексических или грамматических единиц изучаемого языка.

Стоит отметить и то, что при обучении иностранному языку в учебных заведениях обучающимся приходится общаться с людьми, находящимися с ними на одном уровне владения языком (за исключением преподавателей). Имеются в виду, прежде всего, сокурсники, которые также усваивают язык в неаутентичной среде. Если при общении со сверстниками-носителями языка обучающийся осваивает новые, более сложные и корректные с точки зрения нормы и узуса языковые формы, то общаясь со сверстниками в школе или университете, научиться у них новым языковым формам не всегда возможно, зато риск перенять ошибки в восприятии языка сильно увеличивается. Например, на втором курсе факультета иностранных языков получил распространение вариант слова «colleague» с неправильным ударением (на втором слоге, хотя правильно на первом), лишь потому, что студенты стали по цепочке перенимать этот вариант в свою речь. Не стоит забывать и о том, что в свободное от занятий время большинство изучающих иностранный язык пользуются только родным. В результате родной язык доминирует над изучаемым.

Обобщая сказанное, отметим, что в случаях искусственного обучения иностранному языку система данного языка представлена лишь текстами и декларативными правилами, которые являются лишь средствами описания системы иностранного языка, а любые описания системы языка заведомо неполны и фрагментарны. Изучающие иностранный язык не сталкиваются с системой языка «вживую», в разнообразных жизненных ситуациях общения, показывающих модель речи в конкретной ситуации. Обучение языку на занятиях представляет собой разновидность «игры», в которой участникам необходимо «изобразить» отказ от родного языка и необходимость общения на неродном языке. Однако психологически студенты часто не воспринимают такую необходимость всерьёз, что, в свою очередь, приводит к тому, что студенты не отказываются полностью от употребления родного языка. Наоборот, периодически они прибегают к помощи

родного языка, особенно в ситуациях, когда решение коммуникативной задачи на изучаемом языке представляется затруднительным. Попытка найти альтернативный вариант для решения сложной коммуникативной задачи не осуществляется. А ведь потребность в коммуникации – основа изучения языка, который при благоприятных условиях усваивается как «второй родной». Всё это приводит к определённой недостроенности индивидуальной речевой организации второго языка у билингва, даже если он закончил специальное обучение иностранному языку.

Таким образом, если мы отмечаем, что между речевыми организациями родного и неродного языка есть связь, то возможен перенос уже имеющихся навыков пользования родным языком, на пользование неродным языком. Подобный перенос, в случаях сходства языковых явлений, может быть положительным, а при расхождениях между языковыми системами Я1 и Я2 — отрицательным. Отрицательный перенос получил название интерференция. Данное допущение о переносе навыков пользования одним языком на другой основывается на том, что навыки родного языка преобладают у билингва в силу сформированности речевой организации родного языка и несформированности речевой организации неродного. «Однако, как показали наблюдения, интерференция чаще проявляется при сходстве явлений Я1 и Я2, чем при их полном различии, к тому же далеко не все ошибки могут получить объяснение через интерференцию навыков» [Залевская, 1999, с. 295].

Тем не менее, если допустить, что возможно такое влияние доминирующего родного языка на неродной, когда на начальном и в определённой мере на среднем этапах формирования речевой организации неродного языка её построение осуществляется с опорой на схемы и эталоны родного языка, то в процессе формирования речевой организации неродного языка возможно возникновение особой нормы пользования неродным языком, когда происходит

смешение норм двух языков (родного и неродного), что приводит к появлению ошибок при использовании неродного языка.

Возможно, что у изучающих иностранный язык «существуют денотативные или ситуационные связи лексических единиц родного языка. Они знают, как на родном языке обозначать тот или иной предмет, то или иное явление, какими речевыми единицами реагировать на возникающую ситуацию» [Ван Дейк, 2000, с. 156]. При этом довольно часто (хотя и не всегда) при освоении лексических единиц ИЯ каждая новая иноязычная лексическая единица связывается в сознании билингвов не с определенным объектом действительности, а с аналогичным словом родного языка и лишь через него с самим обозначаемым. Появляется опасность создания ложных знаковых связей, особенно, если новое слово ИЯ не имеет полноценного аналога в родном языке. Более того, часть значений слова второго языка (в случаях с многозначной лексикой) может быть не усвоена или усвоена не до конца. Следовательно, при восприятии (и понимании) сообщения могут возникнуть серьезные трудности.

Одним из лучших примеров, иллюстрирующих это, может быть понимание речи у глухонемых. «Согласно исследованиям [Боскис 1963], глухонемой, который приобретает речь не в процессе живого общения, а в процессе обучения, нередко усваивает только одно, узко ограниченное значение слова и не овладевает его подвижной многозначностью, в силу которой значение слова меняется в зависимости от контекста. Так, например, слово *«поднять»* прочно связывается у него с образом *«нагнуться и понять что-либо с пола»* (поднять платок, спичку); поэтому выражение *«Он поднял руку»* и тем более *«У него поднялась температура»*, явно расходящиеся с этим привычным образом, часто не понимаются глухонемыми» [Лурия, 2009, с. 173 - 174].

Зачастую при формировании речевой организации неродного языка (особенно на начальном этапе её формирования) лексикон формируется таким

способом, что «значительная часть слов иностранного языка “поступает” в долговременную память изучающего ИЯ в словарной форме, а нередко и в паре “слово Я1 – слово Я2”» [Галактионова, 2008, с. 59]. При этом у изучающих иностранный язык могут возникать затруднения, связанные с тем, что одна форма слова Я2 может содержать широкий диапазон значений, не всегда согласующихся со значениями слова Я1. Основываясь на этом, можно предположить, что процессы восприятия и использования лексических единиц родного и иностранного языков не идентичны. Это связано с тем, существует ли связь между лексическими единицами и объёмом их значения в Я1 и Я2, возможен ли перенос лексического значения слова Я1 на слово Я2 с аналогичным, но не полностью идентичным значением. Помимо этого, при формировании второй языковой системы людьми, изучающими иностранный язык, возможно *частичное* овладение объёмом значения иноязычного слова, а также в большей мере опора на ассоциации на уровне *слово-слово*, чем *слово-понятие*.

Стоит отметить, что более полное овладение объёмом значений иноязычной лексики напрямую зависит от объёма прочитанного билингвом материала на втором языке: необходимо чтение литературы из различных предметных областей, в том числе предметно-специализированной литературы, аутентичной художественной и публицистической литературы, периодических изданий. Всё это способствует накоплению обширного лексического запаса, а также более полному ознакомлению с лексико-семантическими вариантами слов, аутентичным контекстом их употребления и способствует совершенствованию навыков употребления лексических единиц на изучаемом языке.

§ 2 Особенности организации ментального лексикона билингвов

Начиная говорить о ментальном лексиконе, мы хотим пояснить, что в данной работе при рассмотрении данного явления и определении понятия ментального лексикона мы главным образом опирались на модель организации ментального лексикона, введённую А.А. Залевской. Предложенная ей модель представляется нам наиболее полной и охватывающей большую часть аспектов данного явления. А.А. Залевская даёт наиболее всестороннее, детальное и основополагающее описание феномена ментального лексикона, которое в дальнейшем коренным образом определило процесс изучения данного феномена другими лингвистами. Всё это позволяет считать модель А.А. Залевской оптимальной для применения в нашем исследовании.

Говоря о ментальном лексиконе нельзя не рассмотреть ряд близлежащих понятий, в частности *семантическую память* и *ментальную энциклопедию*. Понятие семантической памяти нередко отождествляется как с ментальным лексиконом, так и с ментальной энциклопедией. Считается, что семантическая память хранит общие, абстрактные и деперсонализированные знания. Ряд авторов считает, что семантическая память является хранилищем как для слов, так и для всех фактов и обобщений об известных явлениях, предметах, событиях, существующих в окружающем мире [Collins, Quillian, 1972; Denhiere, Dubois, 1978; Tulving, 1972]. Существует проблема соотношения понятий ментального лексикона и ментальной энциклопедии. В сборнике «Исследование речевого мышления» от 1985 говорится, что в ментальной энциклопедии хранится больший запас информации, чем в ментальном лексиконе. Это может объясняться тем, что, согласно Франсуа Реканати, ментальная энциклопедия подразумевает помимо наличия самих концептов «всю совокупность персональных знаний, переживаний, ассоциаций, представлений, концепций и т.д., оформленных в некую целостную

систему» [Rescanati, 1996]. Слово, выражающее ту или иную концептуальную единицу в ментальной энциклопедии, всегда увязывается с некоторым контекстом. При этом ментальная энциклопедия может представлять собой весьма субъективную структуру, так как определённые лексические единицы (или словосочетания) могут соотноситься в ментальных энциклопедиях разных людей с различными ситуациями, вызывать разные эмоции и ассоциации.

В [Солсо, 1996] даётся определение семантической памяти, введённое Тулвингом, согласно которому **семантическая память** является памятью «на слова, понятия, правила и абстрактные идеи; она необходима, чтобы пользоваться языком» [Солсо, 1996, с. 287 - 290]. Развивая свою мысль Тулвинг говорит, что «это умственный тезаурус, который организует знания человека о словах и других вербальных символах, их значениях и референциях, о связях между ними и о правилах, формулах и алгоритмах манипулирования этими символами, понятиями и отношениями. Семантическая память регистрирует не воспринимаемые свойства входных сигналов, а их когнитивные референты» [цит. по Солсо, 1996, с.287 - 290]. Таким образом, когда человек использует в речи слово «яркий», он соотносит его в памяти не с конкретным эпизодом, где данное слово было использовано, а со значением данного слова. «В повседневной жизни мы часто воспроизводим информацию из семантической памяти и используем ее в разговоре, при решении задач или чтении книги. Наша способность быстро обрабатывать разнообразную информацию существует благодаря высокоэффективному процессу воспроизведения и хорошей организации материала в семантической памяти» [Солсо, 1996, с. 287 - 290].

Тем не менее открытым остаётся вопрос, всегда ли актуализация концептуальных единиц осуществляется через семантические средства языка. Под концептуальными единицами мы понимаем набор смыслов, ассоциируемых с конкретным словесным знаком. За этим набором смыслов «стоит понятие,

относящееся к умственной, духовной или материальной сфере существования человека, закрепленное в общественном опыте народа, имеющее в его жизни исторические корни, социально и субъективно осмысливаемое и — через ступень такого осмысления — соотносимое с другими понятиями, ближайше с ним связанными или, во многих случаях, ему противопоставляемыми» [Демьянков, 2007]. Эти сомнения вызываются следующими фактами. Дети в состоянии «делать концептуальное разграничение понятий до того, как они смогут отразить это в языке» [Clark, Clark, 1977, с. 489]. Ряд концептуальных единиц вообще не получает названия в языке, ср.: «Скрытые категории – это подразумеваемые категориальные признаки, не имеющие самостоятельного выражения в языке» [Кацнельсон, 1972, с. 83]; «... не всё то, что имеется в человеческом сознании, может непосредственно выражаться в языке» [Серебренников, 1970, с. 40]. На тот факт, что опыт индивидуальной практической деятельности субъекта более богат, чем система усвоенных им словесных категорий, указывает К. Хольцкамп [Holzkamp, 1973] и многие другие авторы.

Возникает ряд вопросов. Является ли запас знаний, хранимый семантической памятью, шире, чем то, что соотносится с понятием ментального словаря (лексической памяти, субъективного лексикона)? Если да, то является ли этот более широкий запас знаний исключительно набором концептуальных единиц? Не представляет ли он из себя нечто ещё более широкое, чем то, что понимается под ментальной энциклопедией (когнитивной организацией)? Учитывая, что, согласно образному выражению Ю.А. Самарина [1962, с. 9], «ум не только “думает”, но и “чувствует”», то единицы, хранящиеся в семантической памяти, должны сопровождаться информацией об увязываемых с ними обобщённых эмоциональных оценках и впечатлениях.

На этом основании ряд авторов (например, А.А. Залевская) понимает под *единой информационной базой человека*, или его *информационным тезаурусом*

полный объём энциклопедических и языковых знаний, которые хранятся памятью человека, и включают в себя эмоциональные впечатления и налагаемую на имеющиеся знания выработанную в социуме систему норм и оценок.

Ментальный лексикон трактуется как *«лексический компонент речевой организации человека, обладающий теми же свойствами, какие специфичны для речевой организации в целом, т.е. он должен пониматься не как пассивное хранилище сведений о языке, а как динамическая функциональная система, самоорганизующаяся вследствие постоянного взаимодействия между процессом переработки и упорядочения речевого опыта и его продуктами, поскольку новое в речевом опыте, не вписывающееся в рамки системы, ведет к её перестройке, а каждое очередное состояние системы служит основанием для сравнения при последующей переработке речевого опыта»* [Залевская, 1999, с. 60]. Другими словами можно сказать, что ментальный лексикон представляет собой аналоговую систему, предназначенную для хранения, упорядочивания и обработки сведений о языке, полученных из опыта и, возможно, врожденных. Лексикон считается неотъемлемой частью человеческой памяти, которая носит вербализованный характер, то есть связана с обработкой информации в вербальной форме. Получается, что *«устройство внутреннего лексикона определяется тем, что, с одной стороны, это своеобразный аналог системы лексики определенного национального языка, а с другой – часть общей организации человеческого мозга, его интеллекта, часть общего пространства памяти человека»* [Кубрякова, 2004, с. 379].

Многоэтапность речемыслительного процесса с участием в нем единиц разных степеней дифференцированности и интегративности является основанием для того, чтобы трактовать лексикон человека как систему кодов и кодовых переходов. В силу того, что через слово (под *словом (лексемой)* мы понимаем единицу лексического уровня языковой структуры) *«происходит формирование*

информационной базы человека, овладение опытом предшествующих поколений и становление индивида как члена определенного социума, можно трактовать лексикон и как *средство доступа* к этой базе» [Залевская, 1999, с. 157].

Концепция ментального лексикона основывается на признании особой роли в свойствах слова его номинативного потенциала, его семантической и ономазиологической структур, то есть на способности слова представлять в сознании человека какой-либо осмысленный им фрагмент действительности, а также задействовать в мозгу все языковые и неязыковые знания, связанные с данным объектом, что, в конечном счете, позволяет оперировать этим фрагментом действительности в процессах мыслительной и речемыслительной деятельности. Ментальный лексикон, будучи средством доступа к информационной базе, отражает системность знаний человека о мире и о свойственных ему закономерностях и связях.

Ментальный лексикон имеет *многоуровневое строение* и состоит из нескольких ярусов и подъярусов: поверхностного яруса форм слов, который имеет два подъяруса (графических форм и звуковых форм) и глубинного яруса значений. При этом актуализация связей между единицами *поверхностного яруса форм слов* может осуществляться без обращения к *глубинному ярусу значений*. Организация единиц поверхностного яруса базируется на таких принципах как: «а) установление связей на основании совпадения элементов разной протяженности и разной локации в составе вступающих в связь словоформ; б) включение в контексты разной протяженности; в) совместное хранение результатов упорядочения знаний об окружающем мире, первоначально оформлявшихся через полные высказывания или через цепи логических рассуждений, но затем предельно “свернутых” до автоматизированной связи между словоформами» [Залевская, 1999, с. 158].

Отношения между единицами в лексиконе делятся на два вида: присущие

самим единицам и ассоциативные. Первый вид отношений устанавливается на основании значения, синтаксиса, морфологии и фонологии. Ассоциативные отношения, существующие между единицами лексикона, «не связаны с их значениями, а устанавливаются через частотность встречаемости этих единиц при пользовании языком» [Levelt 1993, 183 - 184].

Упорядоченность единиц в ментальном лексиконе осуществляется на основе разнообразных признаков, начиная от признака принадлежности к определенному лексико-грамматическому классу или соотнесенности с определенной семантической областью до начальной буквы слова, признака протяженности слова и так далее. В свою очередь поиск слова в памяти осуществляется как по звуковым или графическим признакам, так и по признакам грамматическим и семантическим, а также по различным комбинациям семантических признаков с формальными. В то же время для глубинного яруса лексикона не является существенным признак принадлежности к какому-либо лексико-грамматическому классу.

В [Залевская, 1977] говорится, что ментальный лексикон представляет собой систему пересекающихся полей, когда каждая единица лексикона вступает в многочисленные связи по каждому из параметров. Для организации лексикона актуальными являются все виды полей, описанные в научных публикациях. С помощью этих полей, пересекающихся между собой, упорядочивается и хранится информация о предметах и явлениях окружающего мира, информация об их отношениях и свойствах, их оценке человеком, а также об особенностях выражающих их единиц языка. Вероятно, что пересечения связей между единицами в лексиконе хранятся вместе с набором стратегий поиска единиц разных ярусов и правилами сочетаемости единиц в отдельных ярусах.

Что касается восприятия и поиска слов в ментальном лексиконе, то, по-видимому, в процессе восприятия первого слова неподготовленного контекстом

нового сообщения, предыдущий опыт человека определяет некоторый «угол зрения» с целью установить связь между слышимой или читаемой словоформой и разнородной информацией, хранящейся в памяти. Однако, тот факт, что отдельные аспекты этой информации выходят на первый план, не исключает «присутствия» знаний о языковых параметрах воспринимаемого слова, его типовых контекстах, и о свойствах объектов окружающего мира, обозначаемых данным словом.

Учитывая это лексикон определяется как *средство доступа к единой информационной базе*, то есть «полному объему хранимых памятью человека энциклопедических и языковых знаний, сопровождаемых эмоциональными впечатлениями и накладываемой на имеющиеся знания выработанной в социуме системы норм и оценок» [Залевская, 1983, с. 46]. Слово в данном случае сосредотачивает на себе все связи, и является связующим звеном между объектами окружающего мира и их представлением в сознании индивида. Именно через слово в процессе общения «высвечивается» какой-либо фрагмент картины мира в многообразии его сущностей, связей и отношений.

Значение слова имеет двойственную природу, являясь, с одной стороны, системно-языковым, оно обеспечивает взаимопонимание между общающимися людьми. С другой стороны, значение слова всегда преломлено через призму индивидуального опыта, поэтому (учитывая, что взаимопонимание это взаимодействие индивидуальных картин мира) всегда присутствуют личностно переработанные знания и переживания, связанные с данным словом или концептом. В последнем случае мы имеем дело с психологической структурой значения слова. Как результат такой двойственности, системно-языковое значение, с одной стороны, может не полностью идентифицироваться, а с другой — дополняется за счет разносторонних связей по линиям энциклопедических и языковых знаний, переживаемых субъективно как единое целое.

Учитывая, однако, что любое описание языковых (и не только) явлений

даёт лишь представление о том или ином явлении, но не отображает его на 100%, стоит иметь в виду условность понятия «ментальный лексикон». Это лишь *конструкт*, который выделяется в целях более детального научного описания.

Что же касается билингвизма, то многие лингвисты считают, что лексические единицы, как первого, так и второго языков «содержатся в одном ментальном лексиконе, при этом ментальные лексиконы людей, у которых сформирована одна или две языковые системы различаются, т.к. в памяти билингва должно храниться почти в два раза больше лексических единиц и их форм» [Cook, 1996 цит. по Галактионовой, 2008, с. 26]. Эта точка зрения вызывает споры, в зависимости от того, что понимается под лексической единицей. Если под лексической единицей понимать лемму, то при билингвизме их действительно требуется больше.

Если рассматривать лексические единицы в единстве формы и значения, то возникает вопрос, являются ли слова двух языков, имеющие разную форму, но идентичные значения, разными лексическими единицами. Возможно, что в ментальном лексиконе билингва существуют связи между словами родного и иностранного языков, в частности связи на уровне «форма слова Я2 – форма слова Я1 – значение». Такое представление связи во многом схематично и в реальности гораздо сложнее. Форма слова ИЯ может связываться в сознании билингва с разными формами слов родного языка (РЯ) и, соответственно, с разными концептами (которые на одном языке обозначаются одним и тем же словом, а на другом — разными словами). Так, глагол английского языка shoot, в зависимости от того, какой концепт он обозначает, может в сознании билингва образовывать цепочку связи сначала с глаголом «стрелять», а потом уже с самим обозначаемым, а может связываться с глаголами «снимать/фотографировать», а потом с обозначаемым. Таким образом, иноязычное слово в ментальном лексиконе может иметь связи с разными словами родного языка, а уже через слова родного языка

связываться с разными концептами. При этом всё многообразие значений иноязычного слова может игнорироваться билингвом из-за того, что в процессе обучения в его сознании закрепились связи лишь с одним конкретным словом родного языка, а через него лишь с одним концептом, хотя в реальности данное иноязычное слово связано и с другими явлениями действительности.

Однако совсем не обязательно, что слова двух языков существуют в ментальном лексиконе параллельно, хотя при высоком уровне речевой организации билингва на втором языке такое возможно. Можно предположить, что слово второго языка извлекается из ментального лексикона через опознание формы данного слова, обращению к форме слова родного языка и уже затем происходит идентификация значения.

Существуют две точки зрения по проблеме организации ментального лексикона у билингвов, которые связаны с вопросом о наличии одной или двух автономных систем значений слов и зависимости такой организации от типов билингвизма: чистого и смешанного.

Первая точка зрения [Щерба, 2004; Колерс, 1972; Карлинский, 1980; *Cognitive Linguistik ... 1994*] заключается в том, что при овладении лексическим материалом второго языка возникает вторая (автономная) система значений. Так, Л.В. Щерба говорит, что существуют случаи, когда и родной и иностранный языки «образуют две отдельные системы ассоциаций, не имеющие между собой контакта» [Щерба, 2004, с. 60 - 74]. Вторая точка зрения заключается в том, что сформировавшаяся в процессе усвоения родного языка семантическая система, отвечает также за организацию форм и значений слов ИЯ. Однако П. Колерс ставит под сомнение, что «любой из языков, которым владеет индивид, черпает свою семантику из общего концептуального источника» [Колерс, с. 1972: 255]. По его мнению, «языковые компетенции индивида образуют отдельные “концептуальные источники”» [Колерс, 1972, с. 255].

Тем не менее, нельзя исключать, что то, образуются ли две автономные системы значений, или же значения слов родного и неродного языков связаны, сосуществуют вместе и выражают общий концепт, может зависеть от условий, в которых происходит освоение языка. Здесь мы приходим к влиянию типов билингвизма (смешанного и чистого) на строение ментального лексикона билингвов. В [Вайнрайх, 1979; Лэмберт и др., 1972] говорится, что при смешанном билингвизме подобные слова двух языков связаны между собой и в сознании билингвов активируют общий концепт, в то время как при чистом билингвизме, у каждого из подобных слов вырабатывается своё особое значение. Связь между подобными словами в таком случае отсутствует. Получается, что при чистом билингвизме наблюдается большая функциональная независимость языков за счет того, что функционируют две параллельные системы.

В [Даштоян, 2005] даётся описание проведенного ассоциативного эксперимента, где студентам языковых и неязыковых ВУЗов необходимо было назвать первое пришедшее в голову слово, в качестве ассоциации на предъявляемые слова русского (в данном случае родного) и немецкого (изучаемого) языков. Второй этап исследования повторял первый, с той разницей, что испытуемыми были студенты, с детства владеющие русским и армянским, а в ВУЗе изучающие немецкий.

В случае со студентами с родным русским и иностранным немецким результаты были таковы, что предъявляемые немецкие слова вызвали или реакции по сходству фонологической оболочки (например, Tisch – тишина), или слово-реакцию на русском языке (в большинстве случаев). Причём в последнем случае «слово-стимул и слово-реакция представляют собой переводные эквиваленты, связанные в сознании с общим концептом» [Даштоян, 2005]. На основании этого можно сделать вывод, что в случае смешанного билингвизма у билингвов в лексиконе слова ИЯ занимают подчиненное место по отношению к

словам родного языка и связаны с концептом опосредованно — через аналогичное слово родного языка. Это автоматически подводит к мысли о том, что в этом случае говорить о существовании двух автономных систем значений неправомерно, так как «элементы двух языков хранятся в ментальном лексиконе не изолированно, а связаны между собой прочной связью, что говорит в пользу совместного хранения разноязычной языковой информации на начальных стадиях овладения вторым языком в условиях учебного двуязычия» [Даштоян, 2005]. Правда, интроспективный опрос испытуемых показал, что в некоторых случаях слово-стимул сперва порождало зрительный образ, а уже потом было «связано» со словом родного языка, что говорит о возможности непосредственной активации концепта через слова изучаемого языка.

Таким образом, аналог на родном языке в качестве реакции на слово-стимул ИЯ, может быть получен двумя путями: «иноязычное слово – переводной эквивалент родного языка – концепт» и «иноязычное слово – концепт – переводной эквивалент родного языка», последний говорит либо о более частом употреблении иноязычного слова испытуемыми, либо о непосредственном чувственно-наглядном способе овладения соответствующей иноязычной лексикой (при погружении в аутентичную среду).

Тот же эксперимент показал, что по мере освоения иностранного языка отмечается резкое снижение в ответах слов-реакций, фонетически похожих на слова родного языка, а также возрастает количество слов-реакций, которые отражают формальные связи между словами ИЯ в ментальном лексиконе (например, Fisch – Tisch). Единицы второго языка в ментальном лексиконе билингов не связаны по чисто формальному признаку, а скорее семантические связи доминируют над формальными. Так, в процессе освоения второго языка увеличивается количество слов-реакций, представляющих собой лексические ассоциативные реакции по семантическому принципу на немецкие слова-стимулы

(например, Schwester – Bruder). При этом если у студентов первого курса такие слова составили всего 5%, то к пятому курсу этот показатель увеличился в четыре раза.

Это может свидетельствовать о том, что при постоянном использовании цепочки связей «иноязычное слово – семантический эквивалент родного языка – концепт» возникает непосредственная связь между словом иностранного языка и концептом, которая усиливается по мере употребления слова иностранного языка в речи. «Формирование ассоциативных связей на втором языке свидетельствует о том, что по мере овладения вторым языком происходит постепенное обособление систем обоих языков в вербальной памяти. Таким образом, разные языки репрезентируются в общей семантической системе хранения информации, однако мы допускаем, что элементы одного языка вследствие их постоянного совместного употребления могут образовать более крепкие связи, образуя относительно автономную сеть отношений, своего рода семантическую подсистему» [Даштоян, 2005].

Подобный ассоциативный эксперимент на билингвах, владеющих русским и армянским с детства в равной степени (чистый билингвизм), а немецкий изучающих в ВУЗе, показал, что немецкое слово-стимул вызывало слово-реакцию на русском языке либо по фонологическому сходству, либо слово, представляющее собой переводной эквивалент. Слова-стимулы на немецком ни разу не вызвали слов-реакций на армянском, что является результатом изучения немецкого в школе и ВУЗе посредством русского языка. Следовательно, в ментальном лексиконе испытуемых лексические единицы немецкого языка занимают подчиненное положение по отношению к лексическим единицам русского языка, а со словами армянского языка непосредственно не связаны. При этом слова стимулы русского языка ассоциируются только со словами русского языка. Такая же картина наблюдается и в случае с армянским языком.

Напрашивается вывод, что лексические единицы русского и армянского языков в лексиконе билингвов разобщены, образуют автономные системы и почти не имеют связей. «В сознании билингва, овладевающего иностранным языком, репрезентации лексических единиц образуют две автономные системы: репрезентации звуковых составляющих слов изучаемого иностранного языка хранятся в ментальном лексиконе билингва совместно с репрезентациями лексических единиц того языка, через который он изучается» [Вайнрайх, 1979, с.62 - 65].

Результаты данного исследования позволяют говорить, что на начальных этапах овладения иностранным языком в условиях искусственного (учебного) билингвизма иностранное слово в ментальном лексиконе билингва является подчинённым по отношению к аналогичному слову родного языка, и лишь через него осуществляется связь с общим концептом. «Разные языки репрезентируются в начале в общей семантической системе хранения информации, однако по мере овладения вторым языком элементы второго языка вследствие их постоянного совместного употребления могут образовывать более крепкие связи между собой через относительно автономную сеть отношений» [Вайнрайх, 1979, с. 62 - 65]. Можно сказать, что возникает особая подсистема, в которой значения слов ИЯ непосредственно связаны с концептуальным источником хранения информации. При развитии навыка употребления иноязычных лексических единиц происходит их большее обособление от подобных лексических единиц родного языка. При этом репрезентации звуковых составляющих слов изучаемого ИЯ находятся в ментальном лексиконе билингва вместе с репрезентациями лексических единиц того языка, посредством которого они изучаются. Лексические единицы и их значения двух языков, которыми билингв овладевал в равной степени и которые можно считать родными, видимо, разобщены в ментальном лексиконе билингвов и сосуществуют параллельно, когда при использовании одного языка вторая

система не используется. В случае же позднего учебного билингвизма связь иноязычных единиц с концептом осуществляется посредством аналогичных единиц родного языка.

Выводы по третьей главе

Освоение многозначной лексики нередко представляет для изучающих ИЯ проблему в связи с наличием большого количества ЛСВ у многих слов иностранного языка и в особенности глаголов. Часть лексико-семантических вариантов слова может быть не усвоена совсем, слово может распознаваться только в одном значении и конкретной ситуации, может наблюдаться присвоение слову какое-либо ошибочное значения. Фрагментарность усвоенных значений имеет разные причины: влияние доминирующего языка, особенности учебного процесса, влияние социального окружения и так далее.

Если исходить из того, что индивидуальная речевая организация неродного языка является не суммой речевого опыта, а своего рода продуктом речевого опыта человека, причём опыта пользования не только неродным языком, но и родным, то у изучающих иностранный язык между индивидуальными речевыми организациями родного и неродного языков может обнаружиться некоторая связь и зависимость. Индивидуальная речевая организация родного языка сформирована в большей степени. Человек достаточно хорошо владеет лексическим и грамматическим материалом, грамотно строит речь и умеет выразить мысль наиболее точно. Индивидуальная речевая организация изучаемого языка зачастую недостроена и неполна. Она находится в динамике, формируется, а её формирование находится на *промежуточной стадии*. Умения и навыки владения изучаемым языком сформированы не в полной мере, а представления о системе данного языка могут быть ошибочными, при этом лексический материал может быть усвоен неполностью. Здесь мы прежде всего говорим не об отсутствии тех или иных лексических единиц (или их ЛСВ) в лексиконе, а о неполном или ложном представлении об их применении в языковой

деятельности.

Вероятно, на определённом этапе формирования индивидуальная речевая организация второго языка представляет последовательность аппроксимированных систем, которые находятся в развитии, и обладают своей системностью и нормативностью. В этом случае можно говорить о *нормативности* ошибок, когда в результате взаимодействия систем и норм иностранного и родного языков возникает особая норма смешанного билингвизма. Ошибки в употреблении изучаемого языка на данном этапе являются продуктом инкорпорированного в языковую систему обучаемого правила, которое отклоняется от норм изучаемого языка, однако, соответствует представлениям обучаемого о языке, и, как следствие, обучаемый не воспринимает такое отклонение как ошибку. Учитывая, что часто при изучении лексических единиц ИЯ каждая новая иноязычная лексическая единица связывается в сознании билингвов не с определённым элементом действительности, а с аналогичным словом родного языка и лишь через него с самим обозначаемым, возрастает опасность создания ложных знаковых связей, особенно если новое слово ИЯ не имеет полноценного аналога в родном языке. Например, когда одна форма слова ИЯ содержит более широкий диапазон значений, не всегда согласующихся со значениями слова РЯ. В результате обучающиеся переносят значение слова родного языка на слово изучаемого языка, это кажется им приемлемым (они не знают разницы в составе семантических полей слов), вследствие чего они, сами того не замечая, употребляют это слово ошибочно, или же ограниченно. Этому способствует и то, что учащиеся часто заучивают слова, опираясь на словарные статьи переводных, а не толковых словарей.

Кроме того, чтобы использовать слово в полном многообразии его значений, необходимо знать, как слово реализуется в различных контекстах и ситуациях речи. Проблема в том, что эти знания у носителей языка во многом

интуитивны, получены не столько на основе знания фактов, сколько на основе знания операций, т.е. опыта ситуаций употребления различных значений слов (в том числе фразеологических и идиоматических). У изучающих ИЯ в ситуации искусственного билингвизма знания операций зачастую либо ограничены наиболее употребительными значениями, либо ошибочны, что во многом связано с социальным окружением, которое не способно обеспечить полными знаниями и постоянной практикой употребления различных ЛСВ лексических единиц в речи.

Что касается сосуществования в ментальном лексиконе билингвов лексических единиц двух языков — родного и изучаемого — то ассоциативные эксперименты позволяют говорить, что при позднем искусственном смешанном билингвизме, когда речевая организация второго языка недостроена и находится на промежуточной стадии построения, элементы иностранного языка находятся в лексиконе в подчиненном состоянии к единицам родного языка, а между подобными словами двух языков существует прямая связь. Таким образом, доступ к единой информационной базе осуществляется через цепочку «слово иностранного языка — аналогичное слово родного языка». Однако при большем освоении иностранного языка в ментальном лексиконе может образовываться непосредственная связь между значением иностранного слова и концептом.

Глава 4. Некоторые особенности употребления многозначных слов в речи билингвов при искусственном билингвизме (на примере глаголов английского и русского языков)

Для подтверждения выдвинутых гипотез нами была разработана серия экспериментов, которые проводились на базе 2-4 курсов факультета иностранных языков Орловского государственного университета в период с 2011 по 2012 годы. Экспериментальное исследование состояло из 3 этапов. Количество студентов, принявших участие в экспериментальном исследовании — 256 человек. Первый этап был подготовительным и состоял из двух частей: заданий, представляющих собой позитивный компонентный синтез, и заданий, представляющих собой негативный компонентный синтез. На данном этапе определялось то, насколько полно охвачены испытуемыми ЛСВ выбранных нами глаголов, существуют ли для них основные ЛСВ, которые они склонны употреблять чаще. Всё это позволяло сформировать ожидания относительно результатов более детальных 2-го и 3-го этапов экспериментального исследования; на втором этапе применялась письменная контекстуализация, и исследовался навык употребления испытуемыми ЛСВ выбранных глаголов в письменной речи (им необходимо было составить ряд диалогов), когда у испытуемых имелась возможность продумать то, как выстроить высказывание (ведь в письменной речи есть большая возможность подумать об используемых средствах языка, чем в устной); и, наконец, на третьем этапе путем устной контекстуализации исследовался навык употребления ЛСВ тех же глаголов в устной диалогической речи, когда испытуемым необходимо было сориентироваться в выборе языковых средств *сразу* в момент высказывания без возможности подумать. Однако прежде, чем перейти к содержанию эксперимента, необходимо подробнее остановиться на глаголах, которые послужили материалом

для экспериментального исследования.

§1 Сравнительная характеристика многозначных глаголов английского и русского языков.

Для проведения экспериментального исследования нами были отобраны восемь многозначных глаголов: *change, find, hear, know, think, press, shoot, walk*. Глаголы специально отбирались из второй тысячи употребительных слов, так как, во-первых, они достаточно распространены, что позволяло рассчитывать на то, что испытуемые будут знакомы со многими значениями данных глаголов и смогут их употребить, к тому же, в силу своей меньшей употребительности они позволяют лучше проследить насколько глубоки знания испытуемых в области лексико-семантических вариантов слов (особенно неосновных ЛСВ), во-вторых, они обладают промежуточным количеством ЛСВ — их не слишком мало, но и не слишком много (как в случае с глаголами первой тысячи), в среднем от 6 до 8 ЛСВ — что является очень удобным для проведения эксперимента и позволяет детально проследить насколько автоматизированы навыки употребления каждого ЛСВ у конкретных глаголов. Исходя из нашей гипотезы о том, что в некоторых случаях может наблюдаться влияние значений слов с похожими ЛСВ родного языка, что может повлиять на правильность употребления (и даже на распознавание) отдельных ЛСВ, мы провели сопоставительный анализ выбранных глаголов английского языка и их аналогов в русском языке.

Выбор ЛСВ для анализа осуществлялся после сопоставления состава ЛСВ слов по различным толковым словарям английского языка. В ходе подобного сопоставления мы решили, что некоторые ЛСВ можно объединить в один общий на основании семантической и/или грамматической близости определенных ЛСВ.

Так. ЛСВ глагола know, выделяемые в словаре Collins, “to have a familiarity or grasp of, as through study or experience” (know Maths) и “to understand, be aware of, or perceive (facts, etc.) (know the answer)” можно объединить в один, так же как и ЛСВ «to use a particular name for someone or something» (в предложении «The village was known as Garden Mill») и «to remember or recognize someone because of a particular skill or quality they have» (в предложении «He is best known as a painter») на основе общей грамматической структуры и общего лексического компонента «быть известным в качестве кого/чего-либо».

Точно так же осуществлялся выбор ЛСВ глаголов-аналогов по русским толковым словарям. Например, ЛСВ глагола “найти” 1) «*Путем умозаключений, наблюдений, вычислений определить, отыскать*» и 2) «*Открыть, установить существование чего-н. в результате изучения и наблюдений*» можно объединить в один. Более того, оба эти ЛСВ можно выразить в виде ЛСВ, данного в словаре под редакцией Т.Ф. Ефремовой - «*добыть, получить в результате поисков*».

Мы не опирались на глаголоцентрические концепции, поэтому определенные синтаксические и семантические различия не рассматривались нами в качестве основания для выделения различных значений как в случае в с глаголом sell (с.27), где he sells books и the book sells well представлены как проявление двух различных значений. Мы допускали, что ЛСВ может входить в разные конструкции не меняя своего значения. Помимо этого сокращение числа ЛСВ было сделано и из соображений удобства. Проводить эксперимент на 9-10 ЛСВ глагола было бы не продуктивно.

Порядок размещения ЛСВ в списках нам показался непринципиальным, поэтому ЛСВ английских глаголов даны в том порядке, в котором они были представлены в словаре MacMillan English Dictionary. Глаголы русского языка даны в порядке, представленном в словаре С.И. Ожегова. В ходе процедуры сопоставления ЛСВ глаголов двух языков использовались 5 толковых словарей

русского языка и 7 толковых словарей английского языка. Тем не менее, центральным словарём при формировании списка дефиниций английских глаголов был словарь *McMillan English Dictionary*, так как дефиниции, представленные в нём, являются наиболее лаконичными и ясными (тот же принцип обусловил выбор словаря С.И. Ожегова как центрального при формировании списка дефиниций русских глаголов), что наилучшим образом подходило для проведения эксперимента — сравните: «to be or feel certain of the truth or accuracy of (a fact, etc.)» в словаре *Collins English Dictionary* и «to feel certain about something» в *McMillan English Dictionary*.

Надо сказать, что «аналогичность» глаголов двух языков оказывается довольно условной. Она вовсе не является абсолютной и изначальной, то есть, мы не можем сказать, что, например, глагол «*think*» априори подобен (аналогичен) глаголу русского языка «*думать*». Аналогия между этими (и всеми остальными) словами двух языков проводится в процессе учебной деятельности, а конкретнее, в процессе взаимодействия с преподавателем, когда при освоении иностранного языка происходит сопоставление лексических единиц двух языков и приравнивание их значений друг к другу, после чего такая связь закрепляется в сознании билингов. Таким образом, сопоставление лексических единиц двух языков произрастает из процесса обучения, что делает понятие «аналогичности» чисто техническим, помогающим лучше проанализировать и сравнить семантические поля глаголов двух языков, а также обработать данные экспериментального исследования.

Аналогия между словами двух языков может быть реальной и произрастающей из процесса обучения иностранному языку (квазианалогия). Слова-аналоги двух языков в реальности редко бывают полностью аналогичны, так как в большинстве случаев часть ЛСВ будет иметь семантические или грамматические отличия, помимо этого у слов разных языков может быть разный

состав ЛСВ. То, насколько слова двух языков *реально* подобны, можно проследить, сопоставив слова двух языков с помощью лексикографической литературы, выявив, тем самым, подобные и различные семантические, грамматические и стилистические компоненты всех ЛСВ. Однако аналогия, произрастающая во время обучения, может быть неполной или ошибочной, так как приравнивание слов нередко происходит не по всему составу семантического поля (с учетом грамматических или стилистических различий), а лишь по одному ЛСВ без учета различий.

Глагол «change»

Проанализировав словарные статьи, посвященные глаголу «*change*», мы обнаружили, что в среднем у данного глагола выделяют шесть лексико-семантических вариантов: 1) *to become different or to make someone or something different* характеризуется примером «After a few days the weather changed dramatically»; 2) *to stop doing one thing and start doing something different*, например, в предложении «Dave said he might be changing jobs»; 3) *to leave one plane, train, bus etc to get on another* - «You'll have to change at Manchester»; 4) *to replace something with a new or different thing*, например, в «I'm sick of these curtains – let's change them»; 5) *to exchange money from one country for money with the same value from another country* можно наблюдать в предложениях вроде «I need to change some dollars into pesos»; 6) *to take off clothes or a piece of clothing you are wearing and put on different ones* - «Hang on, I'll just go and change». Аналогом глагола *change* в русском языке является глагол «менять». У данного глагола словари русского языка в основном выделяют три ЛСВ: 1) *отдавать своё и получать вместо него другое, обычно равноценное* - «Менять квартиру на дачу»; 2) *замещать одно другим, брать одно вместо другого* - «Менять работу, одежду, деньги»; 3) *делать иным* - «Менять вкусы, мнения». Несмотря на соотношение ЛСВ 6 к 3 в пользу английского глагола, можно заметить, что особых смысловых

различий между ЛСВ не наблюдается. ЛСВ 1 глагола «*change*» соответствует ЛСВ 3 глагола «*менять*»; ЛСВ 2, 5 и 6 у «*change*» аналогичны ЛСВ 2 у «*менять*», ЛСВ 3 у «*change*» может соответствовать глаголам русского языка «*пересесть*» или «*сменить*» и, наконец, ЛСВ 4 глагола «*change*» можно сопоставить с ЛСВ 1. Исходя из этого, можно сделать вывод, что в целом глаголы «*change*» и «*менять*» не имеют существенных смысловых отличий, и во многих аспектах подобны. Все ЛСВ обоих глаголов содержат компонент «изменения состояния», которые является центральным.

Глагол «*find*»

В случае с глаголом английского языка «*find*» можно выделить 5 лексико-семантических вариантов: 1) *to discover something or see where it is by searching for it or by chance* - «I can't find my shoes!»; 2) *to get something* - «Have you found accommodation yet?»; 3) *to experience something in a particular way* - «William now finds walking very difficult»; 4) *to have something as an opinion because of things you have noticed or experienced yourself* - «I find that children need a lot of encouragement»; 5) *to make a formal decision about something after listening to all the facts* - «The court found him guilty and sentenced him to three years in prison». В русском языке аналогичным является глагол «*найти*». На материале толковых словарей русского языка можно выделить следующие ЛСВ данного глагола: 1) *заметив, взять; обнаружить в результате поисков, наблюдений, размышлений* - «Дети нашли в лесу ежа» или «Я наконец-то нашел свои часы»; 2) *добыть, получить в результате поисков* - «Найти у букиниста книгу»; 3) *застать, увидеть, обнаружить где-нибудь или в каком-нибудь состоянии* - «Возвратившись, нашёл у себя старого друга»; 4) *прийти к заключению, признать, оценить положение, счесть, составив мнение о ком-чём-нибудь* - «Нашел, что собеседник прав»; 5) *Признать, счесть* - «Он был взят под суд, найден виновным...». Проанализировав ЛСВ этих глаголов можно сопоставить

ЛСВ 1 глагола «*find*» с ЛСВ 1 глагола «*найти*»; ЛСВ 2 у «*find*» и ЛСВ 2 и 3 у «*найти*»; ЛСВ 3 и 4 у «*find*» с ЛСВ 4 у глагола «*найти*»; и ЛСВ 5 у глагола «*find*» и ЛСВ 5 у глагола «*найти*». Мы снова можем заметить, что все лексико-семантические варианты глаголов английского и русского языков можно совместить, с той лишь разницей, что некоторые ЛСВ одного глагола будут включать два ЛСВ другого. Во всех ЛСВ присутствует компонент «обнаружения/получения чего-либо». Тем не менее, имеются существенные различия. Предложения, подобные тем, что даны в качестве примеров к ЛСВ 4 и 5 глагола «*найти*», т.е. «Нашел, что собеседник прав» и «Он был взят под суд, найден виновным...» редко можно встретить в современном русском языке, возможно, только применительно к литературному стилю — стилистически более высокому, из чего можно сделать вывод, что ЛСВ 4 и 5 малоупотребительны. Гораздо чаще в подобных случаях в повседневной речи носитель русского языка использует глагол «*думать*» для ЛСВ 4 и «*признать*» для ЛСВ 5. Сравните: «Я думаю, что собеседник прав» и «Он был признан виновным». Эти предложения кажутся гораздо более естественными с позиции нормы и узуса русского языка. В то же время для английского глагола «*find*» ЛСВ 4 и 5 гораздо более употребительны (последний более свойственен официальной речи).

Глагол «hear»

У глагола «*hear*» нами были выделены следующие ЛСВ: 1) *to realize that something or someone is making a sound* - «Mary heard the sound of voices»; 2) *to receive information about something* - «I heard he'd got a new job»; 3) *to listen to someone who is speaking about a particular thing* - «We're all eager to hear what he has to say»; 4) *to notice that someone is feeling a particular way from the way that they are speaking* - «He heard the bitterness in her voice»; 5) *to understand what someone is saying to you* - «Look, you are just not hearing me, are you?». Аналогичным глаголу «*hear*» в русском языке является глагол «*слышать*». Опираясь на толковые

словари русского языка, у данного глагола можно выделить следующие ЛСВ: 1) *различать, воспринимать что-нибудь слухом* - «Я Вас не слышу, говорите громче»; 2) *обладать слухом* - «Старик не слышит (глух)»; 3) *интеллектуально воспринимать на слух (оперу, пьесу, певца, музыканта, чтеца)* - «Слышал оперу «Пиковая дама»»; 4) *(переносное) замечать, чувствовать* - «Не слышит запахов»; 5) *получать какие-нибудь сведения, узнавать* - «Я слышал, что она сегодня приезжает». Таким образом, ЛСВ 1 глагола «*hear*» сопоставим с ЛСВ 1 у «*слышать*»; ЛСВ 2 у «*hear*» сопоставим с ЛСВ 5 глагола «*слышать*»; ЛСВ 3 и 5 у *hear* можно соотнести с ЛСВ 3 у «*слышать*». ЛСВ 4 глагола «*hear*» в принципе можно соотнести с ЛСВ 3 у «*слышать*», ведь в обоих ЛСВ подразумевается вдумчивость и интеллектуальный анализ услышанного, а можно и с ЛСВ 1 у глагола «*слышать*», на том основании, что всякие оттенки чувств находят своё отображение в тембре голоса, однако, отдельного ЛСВ полностью аналогичного ЛСВ 4 у «*hear*» в словарях русского языка не выделяется. Что касается ЛСВ 4 глагола «*слышать*», то аналогичный вариант у «*hear*» отсутствует. А ЛСВ 2 глагола слышать у «*hear*» совмещается в ЛСВ 1. Таким образом, семантическое поле глагола «*слышать*» шире, чем у глагола «*hear*». Тем не менее, несмотря на то, что большая часть ЛСВ обоих глаголов подобны, при выявлении ЛСВ глагола «*hear*» у испытуемых могут возникнуть затруднения. Дело в том, что ЛСВ 3 и 5 глагола «*hear*» могут быть выражены другим глаголом английского языка – глаголом «*listen*». При этом, глагол «*listen*» ближе к русскому глаголу «*слушать*», а для ситуаций, иллюстрирующих ЛСВ 3 и 5 глагол «*слушать*», например, при переводе подошел бы больше. Возможно, что глагол «*listen*» будет чаще употребляться для выражения ЛСВ 3 и 5.

Глагол «*know*»

У глагола «*know*» выделяются следующие ЛСВ: 1) *to have learned or found out about something* — «How do you know my name?»; 2) *to be familiar with someone*

or something – «Some of you may know David already»; 3) *to have learned a poem, story, or song, so that you can say it or sing it* – «The tune's familiar but I don't know the words»; 4) *to feel certain about something* – «She knew it was Steven before she picked up the phone». В русском языке аналогом является глагол «знать», у которого выделяются следующие ЛСВ: 1) *иметь сведения о ком-чём-нибудь* — «Я ничего не знаю о последних событиях»; 2) *обладать какими-нибудь познаниями, иметь о ком-чём-нибудь понятие, представление* — «Знать урок»; 3) *быть знакомым с кем-нибудь* - «Он знал Петю с детства»; 4) *(обычно с отрицанием) испытывать, переживать* - «Не знать сомнений». Таким образом, в большинстве случаев у обоих глаголов всё сводится к четырём ЛСВ. ЛСВ 1 глагола «*know*» соотносится с ЛСВ 1 глагола «*знать*», ЛСВ 2 у «*know*» с ЛСВ 3 глагола «*знать*», ЛСВ 3 у «*know*» с ЛСВ 2 у «*знать*». ЛСВ 4 не имеет полного аналога согласно словарным статьям (скорее всего у глагола «*знать*» такой ЛСВ просто не выделяется как отдельный, а является компонентом ЛСВ 2), однако, в русском языке вполне можно встретить фразу «Я просто знаю», подразумевающую, что человек испытывает уверенность по какому-либо поводу без очевидных данных. Хотя более близким аналогом было бы сочетание «*быть уверенным*». Подобный случай описан и в [Апресян, 1995] в примере: «Но спокойно-благоговейно она верит, что он [муж] жив, и ждет его, как невеста ждет жениха. Ее сердце **знало** верно. Она дождалась свиданья и соединилась с любимым (К. Бальмонт, Где мой дом?)». В целом же, можно сказать, что ЛСВ глаголов «*знать*» и «*know*» сопоставимы, кардинальных различий не наблюдается.

Глагол «*think*»

На материале толковых словарей английского языка мы заключили, что все ЛСВ можно свести к следующим: 1) *to believe something is true* - «I don't think there's a bank in this village»; 2) *to have a particular opinion about someone or something* – «Nobody seriously thought of him as a candidate for the job»; 3) *to*

carefully consider facts in order to understand something, make a decision, or solve a problem – «Come on, think! There must be a solution»; 4) [+ of/about] *to remember someone or something* – «She thought of him often»; 5) *to have something in your mind* – «Were you thinking in terms of the entire test». Аналогом в русском языке является глагол «думать», у которого выделяются следующие ЛСВ: 1) *направлять мысли на кого-что-нибудь, размышлять* – «Думать на задачей»; 2) *полагать, держаться какого-нибудь мнения* – «Думаю, он не прав»; 3) (с предлогом на) *считать виновным в чём-нибудь, подозревать (прост.)* – «Опять поломка: думают на новичка»; 4) (разг) *иметь намерение* – «Думаю остаться дома» или «И не думаю с ним спорить»; 5) *проявлять заботу о ком-чём-нибудь, беспокоиться* – «Надо больше думать о детях». При анализе можно выявить, что ЛСВ 1 у «*think*» соотносится с ЛСВ 2 у «думать»; ЛСВ 3 и 4 у «*think*» соотносятся с ЛСВ 1 у «думать»; а ЛСВ 5 у «*think*» близок к ЛСВ 4 глагола «думать», т.к. в обоих случаях речь идет о наличии какой-либо идеи/мысли в сознании человека. ЛСВ 3 русского глагола не коррелирует ни с одним ЛСВ глагола «*think*». А вот для выражения ЛСВ 2 в русском языке чаще используется глагол «считать». Например: «Я считаю его хорошим писателем». Эту же мысль можно выразить через глагол «думать»: «Я думаю, что он хороший писатель». В таком случае глагол будет употреблен в ЛСВ, подобному ЛСВ 2 глагола «*think*», однако грамматическая структура будет другой. В русском языке используется структура «думать, что» равносильная английскому «*think that*», в то время как русского аналога для «*think of somebody as*» идентичного или близкого по структуре нет. Больше всего близок вариант «считать кого-либо кем-то». Таким образом, хотя семантические поля обоих глаголов примерно подобны, наблюдается отсутствие определенных ЛСВ и наличие ЛСВ, аналогов которым не находится в рамках семантического поля данных глаголов.

Глагол «press»

У глагола «*press*», как правило, выделяются шесть ЛСВ: 1) *to push something, or to push one thing against another* — «Even with the phone pressed to his ear, he couldn't hear what she was saying» или «To read your email, press the return key»; 2) *to move forward* — «A wave of protesters pressed forward towards the building»; 3) *to try to make somebody do something* — «She continued to press him on the reasons for his decisions» или «Managers are being pressed to ensure safety standards are met»; 4) *to make clothes smooth using an iron* — «She always presses shirts for her husband»; 5) *to squeeze fruit or vegetables in order to get juice or oil out of them* — «Every morning he presses some oranges to drink fresh juice»; 6) *to make CD's or records in a factory* — «After Cds are pressed, we pack them». С подбором аналога для глагола «*press*» в русском языке всё не так однозначно. Невозможно определить один глагол со схожими ЛСВ. Так, для ЛСВ 1 в зависимости от ситуации аналогом будет либо глагол «*нажать*», либо «*прижать*». Глагол «*нажать*» также может рассматриваться как аналог для ЛСВ 3 и 5, хотя для пятого ЛСВ скорее подойдет «*отжимать*» или «*давить*». «*Давить*» также подобен ЛСВ 3. ЛСВ 4 глагола «*press*» подобен русскому глаголу «*гладить*». А для выражения ЛСВ 2 подойдут глаголы «*двигаться*», «*продвигаться*», «*направляться*». Таким образом, ЛСВ глагола «*press*» довольно сильно расходятся с самым близким по структуре семантического поля глаголом — глаголом «*нажать*», в связи с чем возможность наличия определенных значений у глагола «*press*» русскоговорящими испытуемыми может даже не рассматриваться. При этом, если в ЛСВ «*press*» центральный компонент «нажатия/давления на что-либо/кого-либо» более-менее просматривается, то при обращении к аналогичным глаголам русского языка можно заметить отсутствие такого компонента, или очень опосредованное его наличие. Например, у глаголов «*гладить*», «*двигаться*», «*направляться*».

Глагол «*shoot*»

У глагола «*shoot*» выделяются следующие ЛСВ: 1) *to take photographs or make a film or video* — «All the outdoor scenes were shot on location in Wales»; 2) *to fire a gun* — «They were shooting at bottles on a wall»; 3) (*informal*) *to happen very suddenly or quickly* — «The book has shot straight to the top of the bestseller list»; 4) *to direct something somewhere suddenly with a lot of force* — «Journalists were shooting questions at us»; 5) *in sport, to throw or kick a ball in an attempt to score points* — «He shot the ball straight at the goalkeeper». Случай с глаголом «*shoot*» похож на случай с «*press*». Подобрать один глагол, охватывающий хотя бы большую часть ЛСВ, практически невозможно. В русском языке ЛСВ 1 глагола «*shoot*» выражается глаголом «*снимать*»: «Фильм снимается в Уэльсе». ЛСВ 2 выражается глаголом «*стрелять*»: «Они стреляли по бутылкам, стоящим на стене». Для аналогичного выражения ЛСВ 3 довольно сложно подобрать отдельный глагол, но, если обращаться к переводу, то хорошим вариантом представляется глагол «*взлететь*»: «Книга очень быстро взлетела на вершину списка бестселлеров». В случае ЛСВ 4 тоже возможны разные варианты, например, журналисты *засыпали/забросали* нас вопросами. Наконец, пятому ЛСВ в русском языке будут подобны глаголы «*бить*»/«*ударить*». Как видно из данного анализа, глагол «*shoot*» также является довольно трудным для освоения многозначности глаголом, так как он не имеет единого полноценного аналога в русском языке, вбирающего все ЛСВ, присущие глаголу «*shoot*». При этом обнаружить единый компонент, непосредственно связывающий все значения глагола, без обращения к глубинной структуре глагола довольно трудно. К тому же в зависимости от контекста и ситуации даже отдельному ЛСВ могут соответствовать разные глаголы. Стоит сказать, что выше была представлена реальная аналогия, однако при обучении школьным способом, как правило, устанавливается аналогия между глаголами «*shoot*» и «*стрелять*», без обращения к другим ЛСВ глагола, в результате чего в сознании учащихся глагол «*shoot*» равен только глаголу «*стрелять*» и они не допускают возможности

наличия других значений у «*shoot*». Например, то, что у «*shoot*» может быть аналог «*снимать (кино)*» студенты узнают только на втором курсе языкового ВУЗа. Ещё раз скажем, что аналогия/подобие между ЛСВ слов разных языков понятие весьма условное и необходимое в большей степени для *описания* общности значений слов родного и иностранного языков, нежели являющееся показателем полного равенства лексико-семантических вариантов слов.

Глагол «*walk*»

У глагола «*walk*» можно выделить следующие ЛСВ: 1) *to go somewhere with somebody on foot, or to move forwards by putting one foot in front of the other* — «I like to walk around the lake at sunset»; 2) *to go with someone in order to escort or conduct her/him* — «When Valerie worked late, Carl always walked her home»; 3) *to go with a pet so that it gets exercise* — «Bob always walks the dog before he goes to bed»; 4) *to move a heavy object such as a piece of furniture by moving one side and then the other* — «The bookcase was heavy so we decided to walk it, but not to carry it»; 5) *(informal) to easily succeed in something* — «He walked his geography exam». Как и в случае с двумя предыдущими глаголами, выбрать один аналогичный глагол для «*walk*» представляется маловероятным. Подобными для ЛСВ 1 в зависимости от контекста могут выступать глаголы «гулять» или «ходить» (при этом аналогия, получаемая в процессе обучения, будет такой, что глагол «*walk*» будет приравнен главным образом глаголу «гулять», не в последнюю очередь потому, что во время обучения языку в школе глагол «ходить» приравнивают английскому глаголу «*go*»); для ЛСВ 2 таким аналогом будет глагол «проводжать»; для ЛСВ 3 — «выгуливать». Для ЛСВ 4 глагола «*walk*» аналогичным будет глагол русского языка «кантовать». В случае с пятым ЛСВ найти подобный глагол несколько сложнее. Наиболее близкими видятся глаголы «пройти» («Экзамен прошёл хорошо») и «сдавать» («Он легко сдал экзамен»). Однако оба этих варианта, будучи близкими по смыслу, не соответствуют английскому глаголу «*walk*», так

как не являются неформальными, для полной передачи смысла требуют добавления наречий «хорошо» и «легко», а так же не аналогичны стилистически (глагол «сдавать» не является неформальным) и грамматически (имеют разную актантную структуру). Такие различия позволяют заключить, что для ЛСВ 4 нет полноценного аналога в русском языке. Про глагол «walk» в целом тоже можно сказать, что он не имеет полноценного аналога в русском языке, который бы охватывал все или хотя бы большинство ЛСВ, свойственных данному глаголу английского языка. При этом компонент «движения/ходьбы», являющийся явным для ЛСВ 1, с трудом различим в ЛСВ 4 и неразличим в 5.

Таким образом, в рамках экспериментального исследования испытуемым придётся иметь дело с глаголами английского языка, имеющими относительно равноценные подобные глаголы в их родном языке (в нашем случае русском), так и с глаголами, не имеющими прямых аналогов, или аналоги которых имеют ЛСВ, сильно отличающиеся от ЛСВ подобного глагола русского языка.

Перед проведением эксперимента мы также обратились к материалам другого исследования, проводившегося на базе факультета иностранных языков и рассматривающего частотность употребления английских глаголов на материалах Национального корпуса Русского языка (в нём использовался параллельный англо-русский корпус), что позволило получить определённое представление о частотности употребления выбранных нами глаголов в их отдельных ЛСВ.

Так, из 300 случаев употребления глагола «change» в письменной и устной речи на каждый ЛСВ приходится следующее количество: 1) *to become different or to make someone or something different* – 149 случая; 2) *to replace something with a new or different thing* — 67 случаев; 3) *to take off clothes or a piece of clothing you are wearing and put on different ones* — 17 случаев; 4) *to exchange money from one country for money with the same value from another country* — 11 случаев; 5) *to leave*

one plane, train, bus etc to get on another – 13 случаев; 6) *to stop doing one thing and start doing something different* — 43 случая.

Количество случаев употребления глагола «know» распределилось следующим образом (всего рассмотрено 300 случаев употребления): 1) *to have learned or found out about something* — 179 случаев; 2) *to be familiar with someone or something* — 77 случаев; 3) *to have learned a poem, story, or song, so that you can say it or sing it* – 31 случай; 4) *to feel certain about something* — 13 случаев.

В случае с глаголом «shoot» обнаруживается следующая ситуация: 1) *to fire a gun* – 201 случай употребления; 2) *to direct something somewhere suddenly with a lot of force* — 59 случаев; 3) *to take photographs or make a film or video* — 25 случаев; 4) *in sport, to throw or kick a ball in an attempt to score points* – 8 случаев; 5) *(informal) to happen very suddenly or quickly* – 7 случаев употребления.

Частотность ЛСВ глагола «hear» выглядит следующим образом: 1) *to realize that someone or something is making a sound* – 117 случаев; 2) *to receive information about something* – 81 случай употребления; 3) *to listen to someone who is speaking about a particular thing* — 17 случаев; 4) *to notice that someone is feeling a particular way from the way that they are speaking* — 10 случаев; 5) *to understand what someone is saying to you* — 11 случаев.

У глагола «think» наблюдается следующее количество случаев употребления: 1) *to believe something is true* - 148; 2) *to have a particular opinion about someone or something* - 15; 3) *to carefully consider facts in order to understand something, make a decision, or solve a problem* - 44; 4) *to remember someone or something* - 64; 5) *to have something in your mind* – 14.

Количество случаев употребления глагола «find» распределилось следующим образом: 1) *to discover something or see where it is by searching for it or by chance* — 189 случая; 2) *to get something* — 17 случаев; 3) *to experience something in a particular way* — 17 случаев; 4) *to have something as an opinion*

because of things you have noticed or experienced yourself — 24 случая; 5) *to make a formal decision about something after listening to all the facts* — 3 случая употребления.

Частотность ЛСВ глагола «press» следующая: 1) *to push something, or to push one thing against another* — 186 случаев; 2) *to move forward* — 11; 3) *to try to make somebody do something* — 15 случаев; 4) *to make clothes smooth using an iron* — 6 случаев; 5) *to squeeze fruit or vegetables in order to get juice or oil out of them* — 0 случаев употребления; 6) *to make CD's or records in a factory* — 0 случаев.

Из 321 случая употребления глагола «walk» частотность между ЛСВ распределилась следующим образом: 1) *to go somewhere with somebody on foot, or to move forwards by putting one foot in front of the other* — 310; 2) *to go with someone in order to escort or conduct her/him* — 5; 3) *to go with a pet so that it gets exercise* — 6; 4) *to move a heavy object such as a piece of furniture by moving one side and then the other* — 0; 5) *(informal) to easily succeed in something* — 0.

Видно, что один или два ЛСВ особенно часто употребляются в аутентичной иноязычной речи, из чего можно предположить, что самые частотные ЛСВ чаще других встречались испытуемыми в процессе обучения, следовательно, и навык пользования данными ЛСВ в речи у испытуемых развит лучше, декларативные и процедурные знания лучше закреплены.

§2 Содержание экспериментального исследования

2.1 Ориентировочное выявление особенностей употребления многозначных слов у билингвов

На первом этапе экспериментального исследования испытуемым давались

два теста. В первом тесте необходимо было подобрать глагол из списка к данному ЛСВ. Во втором тесте — вычеркнуть ЛСВ, неподходящие, по мнению испытуемых, данному глаголу. Эти задания были направлены на выявление того, насколько изучающими английский язык как иностранный осознаётся наличие отдельных ЛСВ у конкретных глаголов.

Так как освоение многозначности при искусственном билингвизме происходит через а) формирование декларативных знаний, т.е. через различные словари, сопоставление слова ИЯ со словом родного языка и т.д., а также б) через квазиобщение внутри группы (на основе неаутентичных материалов, когда общение осуществляется не с носителями языка), то 1 этап эксперимента разрабатывался с целью выявить, во-первых, что представляют собой декларативные знания испытуемых и, во-вторых, понять, насколько осознаваемыми являются их декларативные знания. Декларативные знания не всегда осознаются билингвами, а задания на подбор глагола к значению и на вычеркивание «лишних» значений как раз позволяли выявить, какие представления о многозначности данных слов имеются у билингвов.

Помимо этого, данный этап носил ориентационный характер и позволял увидеть, чего стоит ожидать на последующих этапах. Полученные на первом этапе результаты позволили в дальнейшем проследить, до какой степени декларативные знания пересекаются у билингвов с процедурными, а также выявить какой тип знаний является преобладающим при обучении и пользовании вторым языком и, в определённой степени, получить представление о том, как проходит изучение иностранного языка в плане функционирования ментального лексикона и участия в этом процессе языковых знаний.

Также этот этап позволил выявить ЛСВ, вызывающие затруднения у студентов. Тест на вычеркивание значений у глаголов, с одной стороны, позволил продублировать первый тест и подтвердить полученные данные, тем самым

сделав данный этап более достоверным и репрезентативным. Во-вторых, проверить, насколько наличие определенной подсказки (в данном случае в виде глагола (испытуемые четко знали ЛСВ какого глагола им необходимо выявить) облегчает испытуемым задачу выявления нужных ЛСВ. Это позволило предполагать, что часть ЛСВ является для испытуемых более привычными и будет лучше употребляться в речи. Также позволило увидеть, что наименее распознаваемые ЛСВ сопоставляются лучше, когда испытуемый имеет представление о том глаголе, к которому данный ЛСВ *может* относиться.

Что касается выбора формата представления многозначности, то мы выбрали лексикографический подход и представили испытуемым ряд конкретных ЛСВ (об этом частично уже было сказано на стр. 40 - 41). Такой подход объяснялся тем, что мы ориентировались на студентов, т.е. материал для эксперимента необходимо было подать максимально доступно. Несмотря на то, что реальная многозначность отличается от её представления, данного в словарных статьях, когда ЛСВ слова четко разграничиваются и формулируются, мы прибегли именно к схематичному описанию многозначности слов, так как это позволяло предоставить испытуемым четко выделенные значения слов. Необходимо было, чтобы испытуемые понимали о чём идет речь, поэтому мы пошли на некоторое упрощение с целью сделать эксперимент для них более прозрачным. Стоит сказать, что представленная картина многозначности хоть и является схематичной всё-таки дает представление о реальной многозначности выбранных слов. Помимо этого декларативные знания в определенной мере отличаются статичностью, так как учебная форма определяет представление билингвов о лексических единицах как о единицах, обладающих набором четко отделяемых друг от друга значений. Нам пришлось учитывать этот аспект при выборе формата эксперимента, в целях более привычного восприятия эксперимента испытуемыми.

В выполнении данной части эксперимента принимали участие 70 (выполняли тест на подбор глагола к значению) и 59 студентов (выполняли тест на определение неподходящих значений) 2, 3, 4 курсов факультета иностранных языков ОГУ, обучающихся по специальностям «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» и «Перевод и переводоведение». Ниже даны примеры тестов:

— *Первые три задания в тесте на подбор глагола к значению.*

Which verb fits the meaning:

to become different or to make someone or something different;

- a) think;
- b) press;
- c) walk;
- d) change;
- e) shoot;
- f) find;
- g) hear;
- h) know.

to discover something or see where it is by searching for it or by chance;

- a) think;
- b) press;
- c) walk;
- d) change;
- e) shoot;
- f) find;
- g) hear;
- h) know.

to realize that something or someone is making a sound;

- a) think;
- b) press;
- c) walk;
- d) change;
- e) shoot;
- f) find;

- g) hear;
- h) know.

— *Первые два задания в тесте на определение неподходящих значений*

Cross out the meanings which are not related to the verb:

change

- 1) to become different or to make someone or something different;
- 2) [+ into/out of/across] to move (or to move something) very suddenly and quickly;
- 3) (informal) to happen very suddenly or quickly;
- 4) to stop doing one thing and start doing something different;
- 5) to experience something in a particular way;
- 6) to leave one plane, train, bus etc to get on another;
- 7) to make a formal decision about something after listening to all the facts;
- 8) to replace something with a new or different thing;
- 9) to exchange money from one country for money with the same value from another country;
- 10) to make CD's or records in a factory;
- 11) to take off clothes or a piece of clothing you are wearing and put on different ones;
- 12) to have something as an opinion because of things you have noticed or experienced yourself;

find

- 1) to notice that someone is feeling a particular way from the way that they are speaking;
- 2) to discover something or see where it is by searching for it or by chance;
- 3) to replace something with a new or different thing;
- 4) to try to make somebody do something;
- 5) to get something;
- 6) to be familiar with something or someone;
- 7) to experience something in a particular way;
- 8) (informal) to easily succeed in something;
- 9) to have something as an opinion because of things you have noticed or experienced yourself;
- 10) to carefully consider facts in order to understand something, make a decision, or solve a problem;
- 11) to take off clothes or a piece of clothing you are wearing and put on different

ones;

12) to make a formal decision about something after listening to all the facts;

В обоих тестах в большом количестве присутствовали дистракторы, что осложняло задачу испытуемым. Так, например, в тесте на определение неподходящих значений ошибочно можно было приписать глаголу то значение, которое ему не свойственно (забегая вперёд, стоит отметить, что такие случаи были нередки и будут отмечены далее при разборе результатов данных тестов). Результаты были следующими.

1) Результаты теста на подбор глагола к значению.

После выполнения испытуемыми теста на подбор глагола к значению выяснилось, что часть ЛСВ не ассоциируется студентами с выбранными глаголами. Проанализируем полученные результаты применительно к каждому глаголу.

Глагол «hear».

Три лексико-семантических варианта, свойственные глаголу «hear», вызвали затруднения у испытуемых. Так, 65,7% испытуемых не опознали ЛСВ *to notice that someone is feeling a particular way from the way that they are speaking* как часть семантического поля глагола «hear». 55,7% испытуемых не допустили наличия у «hear» ЛСВ *to receive information about something*, а 28,6% посчитали, что глагол «hear» не имеет ничего общего с ЛСВ *to understand what someone is saying to you*. ЛСВ *to notice that someone is feeling a particular way from the way that they are speaking* и *to understand what someone is saying to you* являются наименее частотными у данного глагола. Что же касается ЛСВ *to receive information about something*, то он является вторым по количеству случаев употребления, и такой низкий показатель «распознавания» может быть связан с непревычной формулировкой для испытуемых, которая в их сознании может скорее ассоциироваться с глаголом «find». Остальные ЛСВ были без проблем соотнесены

с глаголом. Затруднения в случае с ЛСВ *to notice that someone is feeling a particular way from the way that they are speaking* могут быть связаны с тем, что полностью аналогичного ЛСВ у глагола русского языка «*слышать*» нет. Это может мешать испытуемым при анализе ЛСВ глагола «*hear*», в случае, если они обращаются, при этом сопоставляя лексические единицы и их ЛСВ, к своим знаниям родного языка. В случае с ЛСВ *to understand what someone is saying to you* проблема может заключаться в том, что данный ЛСВ может быть выражен глаголом английского языка «*listen*», который, по мнению испытуемых, более свойственен для употребления в подобном контексте (для большинства студентов вопрос «*Are you listening to me?*» звучит гораздо естественнее, чем «*Are you hearing me?*»). Есть вероятность, что данный ЛСВ они просто отнесли к схожему глаголу «*listen*». Однако нераспознавание (причём пятидесяти процентное) ЛСВ *to receive information about something*, имеющего аналог в русском языке, позволяет предположить, что дело не только в отсутствии подобных ЛСВ или наличии близких (или даже синонимичных) глаголов в английском языке. Возможно, в сознании испытуемых нет четкого разграничения ЛСВ многозначных слов — билингвы могут употреблять их, опираясь на свои знания контекста, в котором они сталкивались с употреблением данных слов. Поэтому чётко сформулированные ЛСВ без примеров употребления ставят их в тупик, так как студентам не свойственно опираться на словарные дефиниции толковых английских словарей, и приводят их к ложным выводам относительно наличия/отсутствия определённых значений у слова. Выражающая такое значение лексическая единица может ими легко употребляться в речи, но сама формулировка такого ЛСВ может быть им совершенно не знакома. К тому же маловероятно, что при освоении языка происходит осмысленный анализ каждой ситуации употребления с целью вычленивать то или иное значение многозначного слова.

Глагол «press».

Два ЛСВ глагола «*press*» вызвали особые затруднения у испытуемых. Так, 91,4% испытуемых не соотнесли ЛСВ *to move forward* с данным глаголом, а 50% испытуемых не сопоставили глагол «*press*» и ЛСВ *to make CD's or records in a factory*. 5,7% испытуемых посчитали, что ЛСВ *to make clothes smooth using an iron* не относится к глаголу «*press*»; 2,9% «лишили» глагол «*press*» ЛСВ *to try to make somebody make something*; и 1,7% посчитали, что у «*press*» нет ЛСВ *to squeeze fruit or vegetables in order to get juice or oil out of them*. ЛСВ *to push something, or to push one thing against another* было успешно соотнесено с глаголом всеми испытуемыми. Затруднения с ЛСВ *to move forward* вызваны, скорее всего, тем, что он сильно расходится с центральным ЛСВ. Помимо этого, он не входит в состав самого близкого по структуре семантического поля глагола — глагола «*нажать*», являющегося аналогом для «*press*» в русском языке, и является малочастотным. Вероятно, глагол «*press*» с таким ЛСВ не встречался испытуемым в речи и иноязычных текстах. В случае же с ЛСВ *to make CD's or records in a factory* можно сказать, что он также не совпадает с ЛСВ глагола «*нажать*» и, вероятно, редко встречается испытуемым в силу крайне низкой частотности благодаря узкой сфере употребления. Однако по сравнению с ЛСВ *to move forward* логически (путем анализа возможных ситуаций употребления ЛСВ глагола «*press*») можно допустить, что ЛСВ *to make CD's or records in a factory* является частью семантического поля глагола «*press*».

Глагол «shoot».

У глагола «*shoot*» также два ЛСВ вызвали наибольшие затруднения. ЛСВ *to move something or to direct something somewhere suddenly or with a lot of force* не было соотнесено с глаголом 75,7% испытуемых. Это может быть связано с тем, что данный ЛСВ слишком далёк от привычных испытуемым ЛСВ *to fire a gun* и *to take photographs or make a film or video*, что в совокупности с редко

встречающимися случаями употребления данного ЛСВ в речи, даёт высокий процент нераспознавания. Согласно данным, полученным из Национального корпуса Русского языка, данный ЛСВ глагола употребляется в 4 раза реже, чем ЛСВ *to fire a gun*. ЛСВ *to take photographs or make a film or video* менее частотный, однако, студенты ВУЗа на занятиях по «Практике речевого общения» проходят тему «кино» и, соответственно, часто употребляют глагол *shoot* в ЛСВ *to take photographs or make a film or video*, что и объясняет повышенный процент употребления данного ЛСВ по сравнению с более частотными ЛСВ данного глагола в их речи. ЛСВ *to move something or to direct something somewhere suddenly or with a lot of force* ни в одной из тем отдельно не рассматривается. ЛСВ *to happen very suddenly or quickly* не соотнесли с глаголом 31,4%, что, вероятно, также связано с непривычностью такого значения применительно к глаголу «*shoot*». 18,6% испытуемых посчитали, что ЛСВ *to throw or kick a ball in an attempt to score points* не относится к «*shoot*», а 8,6% посчитали так же в отношении ЛСВ *to take photographs or make a film or video*. Такой небольшой процент нераспознавания скорее всего свидетельствует о незнании подобных ЛСВ единичными студентами, когда на процесс освоения языка влияют какие-то индивидуальные особенности и обстоятельства. ЛСВ *to throw or kick a ball in an attempt to score points* и *to happen very suddenly or quickly* по статистике являются наименее частотными ЛСВ глагола «*shoot*». ЛСВ *to fire a gun* (наиболее частотный) никаких затруднений не вызвал.

Глагол «find».

92,9% испытуемых (65 из 70 человек) не соотнесли глагол «*find*» с ЛСВ *to have something as an opinion because of things you have noticed or experienced*. 78,6% испытуемых не соотнесли с данным глаголом ЛСВ *to make a formal decision about something after listening to all the facts*. 62,9% не определили ЛСВ *to experience something in a particular way* как элемент семантического поля глагола «*find*». Такой высокий процент нераспознавания этих ЛСВ может объясняться тем,

что они очень далеки от основных ЛСВ данного глагола и, при этом не свойственны русскому глаголу «находить», который в сознании многих людей, изучающих английский язык, является синонимичным глаголу «find». Помимо этого они малочастотны по сравнению с ЛСВ *to discover something or see where it is by searching for it or by chance*. Предположительно, испытуемые более привычны к тем ЛСВ глагола «find», которые имеют общий компонент «обнаруживать/получать/приобретать что-либо». Так, ЛСВ *to discover something or see where it is by searching for it or by chance* и *to get something* не были соотнесены с глаголом лишь 4,3% испытуемых. ЛСВ *to get something* так же не достигает уровня частотности ЛСВ *to discover something or see where it is by searching for it or by chance*, но семантически он ближе к ЛСВ, имеющимся у русского глагола «найти».

Глагол «know».

28,6% испытуемых посчитали, что глагол «know» не имеет связи с ЛСВ *to feel certain about something*, который является наименее частотным среди ЛСВ данного глагола. Другие ЛСВ вызвали гораздо меньше затруднений. 8,6% не отнесли know к ЛСВ *to have learned or found out about something*, и всего 4,3% не соотнесли know с ЛСВ *to be familiar with someone or something* и *to have learned a poem, story, or song, so that you can say it or sing it*. Глагол «know» не вызвал затруднения у испытуемых, возможно потому, что ЛСВ этого глагола аналогичны ЛСВ глагола русского языка «знать» (то, что частотность всех ЛСВ данного глагола разная, не позволяет думать, что испытуемые могли одинаково часто встречать данные ЛСВ в речи и учебных материалах на английском языке, и посредством этого приобрести навык использования всех ЛСВ данного глагола), и испытуемые при подборе значений легко могли допустить наличие данных ЛСВ у английского глагола по аналогии с глаголом русского языка. Исключение составил ЛСВ *to feel certain about something*, для которого у глагола «знать» не

наблюдается аналогичного ЛСВ (на основании анализа словарных статей толковых словарей русского языка) и при этом является наименее частотным, а следовательно, и наименее встречаемым в англоязычной речи.

Глагол «change».

Сопоставление ЛСВ с глаголом «*change*» не вызвало особых затруднений у испытуемых. Все значения в равной степени легко сопоставлялись с глаголом «*change*». 2,9% испытуемых затруднились подобрать к глаголу ЛСВ *to exchange money from one country for money with the same value from another country* и *to take off clothes or a piece of clothing you are wearing and put on different ones*. 1,4% испытуемых не соотнесли с глаголом *change* ЛСВ *to replace something with a new or different thing* и *to leave one plane, train, bus etc to get on another*. ЛСВ *to become different or make something different* было соотнесено с глаголом всеми испытуемыми. Глагол «*change*» не вызвал затруднений у испытуемых (за исключением индивидуальных случаев), что может объясняться отсутствием ЛСВ, далёких от основных: все ЛСВ данного глагола употребляются в схожих контекстах, и имеют общий компонент «изменения состояния». Более того, данный глагол имеет практически полный аналог в родном языке испытуемых — глагол «*менять*», который не имеет существенных смысловых отличий, и во многих аспектах подобен глаголу «*change*». Показатели частотности ЛСВ данного глагола тоже не совсем равномерны, имеется ЛСВ, лидирующий по количеству употреблений — это ЛСВ *to become different or to make someone or something different*. Остальные ЛСВ употребляются реже, но довольно равномерно, что не мешает испытуемым верно сопоставлять ЛСВ с глаголом. Это позволяет предположить, что в данном случае связь глагола английского языка с подобным глаголом родного языка является более важным фактором, чем то, сколько раз испытуемые могли встретить каждый ЛСВ глагола в речи. Однако так это или нет, ещё необходимо проверить на дальнейших этапах.

Глагол «think».

Что касается глагола «*think*», то 51,4% испытуемых посчитали, что ЛСВ *to remember someone or something* не относится к данному глаголу. Данный ЛСВ является достаточно частотным, но, видимо, формулировка ЛСВ является непривычной для испытуемых. Возможно, в процессе обучения испытуемые встречали глагол в данном ЛСВ в текстах, однако, не анализировали тот аспект значения, который присутствовал в данных случаях употребления. 22,9% не соотнесли «*think*» с ЛСВ *to believe something is true*. 10% посчитали, что ЛСВ *to have something in your mind* не принадлежит семантическому полю «*think*». 8,6% не допустили наличия у глагола ЛСВ *to carefully consider facts in order to understand something, make a decision, or solve a problem*. 5,7% не допустили наличие ЛСВ *to have a particular opinion about someone or something*. Что касается двух ЛСВ данного глагола, которые не распознали 51,4% и 22,9% испытуемых соответственно, то стоит сказать, что, по-видимому, ключевую роль сыграли формулировки этих ЛСВ, так как оба они довольно распространены (причем в том числе и в речи самих испытуемых — сравните: «*I think I'll get this job*» с ЛСВ *to believe something is true* и «*I think about that accident often*» с ЛСВ *to remember someone or something*) и подобны ЛСВ глагола русского языка «думать». Вероятнее всего, формулировки (весьма непривычные для испытуемых, что связано с освоением значений слов без детального анализа их ЛСВ и даже без обращения к толковым словарям) повлияли на выбор испытуемых, помешали им точно определить состав семантического поля глагола. Это, в свою очередь, говорит об отсутствии четкого представления о том, какие ЛСВ входят в поле слова, а какие нет, и ставит под сомнение то, что испытуемые в состоянии четко разграничить свойственные многозначным словам ЛСВ сознательно. В то же время, то что часть ЛСВ, которая, за исключением *to believe something is true*, является малочастотными, но вопреки этому легко соотносились испытуемыми с

глаголом «think», указывает на то, что свою роль сыграла близость данных ЛСВ с подобными ЛСВ русского глагола.

Глагол «walk».

Лексико-семантические варианты глагола «walk» оказались довольно проблематичными для испытуемых. 85,7% не отнесли глагол «walk» к ЛСВ *to move a heavy object such as a piece of furniture by moving one side and then the other*. 81,4% не допустили у «walk» наличия ЛСВ *to easily succeed in something*. Оба ЛСВ обладают крайне низкой частотностью. 4,3% испытуемых посчитали, что ЛСВ *to go with someone in order to escort or conduct her/him* не имеет отношения к глаголу «walk», а 1,4% испытуемых посчитали так же применительно к ЛСВ *to go with a pet so that it gets exercise*. ЛСВ *to move forwards by putting one foot in front of the other or to go somewhere with somebody on foot* не вызвал никаких затруднений. В случае с теми ЛСВ, наличие которых не допустил малый процент испытуемых, вероятно, их почти полное распознавание объясняется их связью с общепринятым представлением изучающих язык о глаголе «walk» и ситуациях, в которых он используется — все данные ЛСВ связаны с передвижением и прогулкой. Говорить об этом можно, учитывая довольно низкую частотность ЛСВ *to go with someone in order to escort or conduct her/him* и *to go with a pet so that it gets exercise*. В случае же с двумя ЛСВ, которые были отвергнуты более чем 80% испытуемых, ситуация обратная. Оба ЛСВ далеки от основных и, по-видимому, ситуации, в которых они используются, испытуемым неизвестны. При этом значение *to easily succeed in something* с процессом ходьбы (а этот компонент является определяющим в представлениях испытуемых об этом глаголе) практически никак не связано, а ЛСВ *to move a heavy object such as a piece of furniture by moving one side and then the other* связан с ним опосредовано. При этом последний ЛСВ имеет совершенно другой аналогичный глагол в русском языке — «кантовать», а ЛСВ *to easily succeed in something (informal)* такого аналога не имеет вообще. Эти факторы

могли серьёзным образом сказаться на восприятии этих ЛСВ и их распознавании.

Можно заметить, что наибольшие трудности вызывало сопоставление таких ЛСВ, которые довольно сильно отличались от основных ЛСВ данного глагола и, к тому же, не имели аналога среди ЛСВ аналогичного глагола русского языка, как в случае с ЛСВ *to move a heavy object such as a piece of furniture by moving one side and then the other* у глагола «walk» или *to move forward* у глагола «press». В то же время ЛСВ, близкие по смыслу, как у глагола «change», затруднений не вызвали и были правильно сопоставлены большинством испытуемых. Подбор глаголов, чьи ЛСВ схожи в английском и русском языках, также не вызвал затруднений (например, глаголы «know», «change», «think»).

Показатели частотности в данном случае играли определенную роль: в ряде случаев наименее частотные ЛСВ имели меньший процент сопоставлений, а наиболее частотный — больший процент. На данном этапе можно говорить о том, что большинством испытуемых в большей степени осознаются центральные (основные) ЛСВ (они же более частотные), в то время как все остальные ЛСВ, за исключением ряда глаголов, чей состав ЛСВ наиболее близок составу ЛСВ глаголов-аналогов родного языка, вызывают затруднения. То же самое относится и к глаголам, связь которых с центральным семантическим компонентом наиболее частотного ЛСВ, наименее заметна. Результаты, полученные на данном этапе позволили предположить, что подобная картина будет наблюдаться и на следующих этапах эксперимента.

2) Результаты теста на определение неподходящих значений

При выполнении данного теста проявилась следующая тенденция: студенты зачастую присваивали глаголу больше ЛСВ, чем было необходимо. В результате в большинстве случаев все имеющиеся у глагола ЛСВ не были вычеркнуты, более того, получилось так, что глаголам были приписаны ЛСВ, которые им не свойственны. Результаты получились следующими.

Глагол «change».

Применительно к глаголу «change» 1,7% испытуемых не допустили наличия одного ЛСВ *to leave one plain, train, bus etc to get on another*. Процент случаев, в которых испытуемые приписывали дополнительные значения, был гораздо выше. Так, 71,2% присвоили данному глаголу ЛСВ *to happen very suddenly or quickly*. 66,1% испытуемых присоединили ЛСВ *to move something or to direct something somewhere suddenly or with a lot of force*. 45,8% участников эксперимента считают, что у глагола «change» есть ЛСВ *to experience an emotion that you have not experienced in the past*. Такой большой процент испытуемых, приписавших конкретно эти три ЛСВ глаголу «change», может объясняться как тем, что они не владеют многозначностью данного слова и не могут сознательно безошибочно выделить имеющиеся у него ЛСВ (так как не знакомы с составом семантического поля), так и тем, что они «обнаружили» в формулировках данных ЛСВ компонент «перемен/изменений», ошибочно посчитав тем самым, что это является основанием для соотнесения данных ЛСВ с глаголом «change». 23,7% считает, что семантическое поле глагола change включает ЛСВ *to have something as an opinion because of things you have noticed or experienced yourself*. 27,1% считает, что у данного глагола присутствует ЛСВ *to make a formal decision about something after listening to all the facts*, а 5,1% допускает наличие ЛСВ *to make CD's or records in a factory*. Не исключено, что причины выявленных «приписок» можно связать такими факторами, как перестраховка студентов (вследствие незнания состава семантического поля глагола) и желанием не допустить ошибку, так как у данных ЛСВ не наблюдается видимых компонентов значения, позволяющих отнести данные их к глаголу change.

Глагол «find».

Результаты по глаголу «find» следующие. 62,7% испытуемых не допустили

наличия ЛСВ *to make a formal decision about something after listening to all the facts* у глагола «*find*». 55,9% не допустили наличия ЛСВ *to experience something in a particular way*. 52,5% посчитали лишним ЛСВ *to have something as an opinion because of things you have noticed or experienced yourself*. То, что испытуемые не допустили наличия этих ЛСВ у глагола «*find*», вероятно, объясняется тем, что эти ЛСВ далеки от основных и не имеют компонента, связанного с получением, нахождением чего-либо, который в сознании испытуемых является типичным для «*find*». Все эти ЛСВ не являются очень частотными. 13,6% не допустили у «*find*» ЛСВ *to get something*. Этот ЛСВ является типичным для данного глагола, поэтому нераспознавание данного ЛСВ может быть связано как с формулировкой, показавшейся испытуемым странной для данного глагола, так и с незнанием состава семантического поля. Что касается «присвоения значений», то 81,4% испытуемых посчитали возможным наличие ЛСВ *to notice that someone is feeling a particular way from the way that they are speaking*. 40,7% допустили наличие ЛСВ *to carefully consider facts in order to understand something, make a decision, or solve a problem*. В этих ЛСВ можно обнаружить компонент «получение/обнаружение» чего-либо, который присутствует в основных ЛСВ глагола «*find*». Вероятно, именно поэтому многие испытуемые приписали данные ЛСВ к составу семантического поля *find*. 18,6% испытуемых посчитали, что глагол «*find*» обладает ЛСВ *to easily succeed in something*. 6,8% допускают наличие ЛСВ *to replace something with a new or different thing*. 5,1% присвоили глаголу «*find*» ЛСВ *to take off clothes or a piece of clothing you are wearing and put on different ones* и *to try to make somebody do something*. Приписывание данных ЛСВ отчасти тоже можно свести к ложному обнаружению испытуемыми компонента «получение/обнаружение» чего-либо, хотя гораздо меньший процент тех, кто причислил данные ЛСВ к глаголу, скорее говорит о единичных, а не системных ошибках со стороны студентов.

Глагол «hear».

У глагола «hear» 33,9% испытуемых вычеркнули ЛСВ *to notice that someone is feeling a particular way from the way that they are speaking*, что связано с непривычностью данного ЛСВ (в том числе и того, как он сформулирован) для испытуемых. Вероятно, контекст, где «hear» употребляется в данном ЛСВ, им тоже мало знаком. Данный ЛСВ является малочастотным. 5,1% посчитали не относящимся к глаголу «hear» ЛСВ *to receive information about something*, а 1,7% - ЛСВ *to understand what someone is saying to you*. 16,9% испытуемых посчитали возможным наличие у глагола ЛСВ *to have something in your mind*. 3,4% присвоили глаголу ЛСВ *to squeeze fruit or vegetables in order to get juice or oil out of them*. 1,7% допустили наличие у «hear» ЛСВ *to try to make somebody do something* и *to easily succeed in something*. В целом, глагол «hear» не вызвал затруднений. Наблюдалось очень небольшое количество ошибок как в плане исключения, так и в плане присвоения значений, чтобы говорить о каких-либо системных тенденциях, наблюдаемых в данной части эксперимента.

Глагол «know».

13,7% испытуемых не допустили у глагола «know» ЛСВ *to feel certain about something* (он же наименее частотный). 3,4% не допускают наличия ЛСВ *to be familiar with someone or something* и *to have learned or found out about something*. При этом 76,3% присвоили глаголу «know» ЛСВ *to remember someone or something*, 32,2% присвоили ЛСВ *to make a formal decision about something after listening to all the facts*, а 27,1% - ЛСВ *to carefully consider facts in order to understand something, make a decision, or solve a problem*. Это может свидетельствовать о том, что испытуемые не знают, в каких ситуациях и контекстах может употребляться данный глагол, и поэтому додумывают ситуации употребления сами. Так для ЛСВ *to make a formal decision about something after listening to all the facts* и *to carefully consider facts in order to understand something*,

make a decision, or solve a problem испытуемые додумали компонент «знания/информации о чём-либо ком-либо», который, по их мнению, появляется после рассмотрения фактов (*listening to all the facts/consider facts in order...*). Вероятно, это и послужило стимулом для включения данных ЛСВ в состав поля глагола «*know*». В случае с ЛСВ *to remember someone or something* есть вероятность, что для испытуемых это значение очень близко к ЛСВ глагола «*know*» - *to be familiar with someone or something* или же *to have learned or found out about something*, в результате чего **не** произошло разграничения между действительными ЛСВ глагола «*know*» и близкими ЛСВ другого глагола. Также 5,1% посчитали возможным наличие у глагола ЛСВ *to become different or to make someone or something different*. 3,4% допустили наличие ЛСВ *to happen very suddenly or quickly* и *to go with a pet so that it gets exercise*.

Глагол «press».

Касательно глагола «*press*» наибольшие затруднения вызвал ЛСВ *to move forward*. Его не признали 59,3% испытуемых. 44,1% не признали ЛСВ *to make CD's or records in a factory*. В случае с этими двумя ЛСВ, как мы и говорили, существует проблема в их отдаленности от основных лексико-семантических вариантов — есть основания думать, что у испытуемых данный глагол ассоциируется с процессом «нажатия/давления на что-либо». Данные ЛСВ редко встречаются в аутентичных текстах, согласно данным англо-русского корпуса. Помимо этого, глаголу «*press*» в родном языке испытуемых соответствует глагол «*нажать*», не имеющий подобных ЛСВ. 6,8% посчитал, что глагол «*press*» не имеет ЛСВ *to squeeze fruit or vegetables in order to get juice or oil out of them*. Для 5,1% семантическое поле глагола не включает ЛСВ *to make clothes smooth using an iron*. 3,4% вычеркнули ЛСВ *to try to make somebody do something*, и 1,7% исключили ЛСВ *to push something, or to push one thing against another*. В случае с остальными ЛСВ, которые были исключены, проблема, скорее всего, в

нетипичности (для испытуемых) контекста и формулировок самих ЛСВ. 15,3% включили в семантическое поле глагола «press» ЛСВ *to fire a gun*, что может быть связано с возникновением в сознании испытуемых процесса стрельбы, в котором присутствует *нажатие* на спусковой крючок до выстрела. 13,6% считают, что для «press» характерен ЛСВ *to leave your job permanently*. 10,2% считают, что у «press» есть ЛСВ *to have something as an opinion because of things you have noticed or experienced yourself*. 6,8% присвоили глаголу «press» ЛСВ *to make a formal decision about something after listening to all the facts u to experience something in a particular way*. В данных случаях можно говорить о том, что испытуемые не разобрались в описаниях ЛСВ в силу отсутствия знаний о ситуациях употребления различных значений глагола.

Глагол «shoot».

44,1% испытуемых посчитали, что глагол «shoot» не имеет ЛСВ *to move or direct something somewhere suddenly with a lot of force*. Данный ЛСВ является довольно употребляемым, однако снова вызывает проблемы у испытуемых. Вероятно, несмотря на свою относительно высокую частотность в речи, данный ЛСВ малоразличаем испытуемыми в силу недостаточного погружения в иноязычную среду. Можно предположить, что учебные материалы не используют данный ЛСВ глагола так часто, как он используется в реальной аутентичной среде. Помимо этого, данный ЛСВ имеет *опосредованную* семантическую связь с центральным ЛСВ глагола «shoot» *to fire a gun*. ЛСВ *to happen very suddenly or quickly* не определили 11,9% участников эксперимента. Вероятно, данные ЛСВ слишком далеки для испытуемых от привычных значений глагола «shoot». К тому же, они не имеют аналогов в родном языке участников эксперимента. 3,4% не допустили у глагола «shoot» наличия ЛСВ *to fire a gun, to take photographs or make a film or video* и *in sport, to throw or kick a ball in an attempt to score points*. Что касается «присвоения» ЛСВ, то 50,8% испытуемых посчитали, что глагол «shoot»

обладает ЛСВ *to easily succeed in something*. 15,3% включили в состав семантического поля глагола ЛСВ *to get something*. 6,8% посчитали, что глагол «shoot» имеет ЛСВ *to carefully consider facts in order to understand something, make a decision, or solve a problem*. Для 5,1% естественным для данного глагола является ЛСВ *to replace something with a new or different thing*. Наконец, 1,7% допускают наличие ЛСВ *to make clothes smooth using an iron* у глагола «shoot». Учитывая, что данные ЛСВ не имеют общего смыслового компонента, который можно было бы приписать глаголу «shoot», наблюдаемые в деятельности испытуемых «приписки» можно объяснить незнанием реальных ЛСВ глагола и тем, что часть испытуемых (учитывая малый процент) могли присваивать эти ЛСВ, не вдумываясь в их значения.

Глагол «think».

54,2% испытуемых посчитали, что семантическое поле глагола «think» не включает в себя ЛСВ *to remember someone or something*. 10,2% не допустили наличия ЛСВ *to believe something is true*. В случае с данными ЛСВ ключевую роль в решении не включать их в состав семантического поля «think» очевидно сыграли описания этих ЛСВ, так оба они довольно распространены и подобны ЛСВ глагола русского языка «думать». Формулировки данных ЛСВ могут быть весьма непривычными для испытуемых, что связано с освоением значений слов без детального анализа их ЛСВ. Случаи «отбраковки» оставшихся ЛСВ носят индивидуальный характер и весьма малочисленны. 8,5% вычеркнули ЛСВ *to carefully consider facts in order to understand something, make a decision, or solve a problem*. 1,7% считают, что данный глагол не имеет ЛСВ *to have a particular opinion about someone or something* и *to have something in your mind*. В то же время 27,1% испытуемых присвоил глаголу «think» ЛСВ *to understand what someone is saying to you*. 16,9% испытуемых считают, что данный глагол содержит ЛСВ *to experience something in a particular way*. Вероятно, в обоих случаях присвоения

значений сыграло роль наличие в описании ЛСВ компонента умственной деятельности, очевидного в *to understand what someone is saying to you*, и присутствующего опосредованно в *to experience something in a particular way*. 13,6% полагают, что у глагола «*think*» есть ЛСВ *to discover something or see where it is by searching for it or by chance*. Согласно мнению 8,5% испытуемых семантическое поле «*think*» включает ЛСВ *to have learned a poem, story, or song, so that you can say it or sing it*. 1,7% испытуемых допускают наличие у глагола ЛСВ *to happen very suddenly or quickly*. В последних случаях испытуемые, возможно, тоже обнаружили компонент умственной деятельности в описаниях лексико-семантических вариантов (например, в *to discover something or see where it is by searching for it or by chance*, если под «discover» понимать не физическое обнаружение, а творческое, умственное, как открытие новой идеи). Всё это, впрочем, опять же говорит о том, что у испытуемых отсутствует четкое понимание того, что данные глаголы представляют собой в плане многозначности.

Глагол «walk».

В случае с глаголом «*walk*» 84,8% испытуемых вычеркнули ЛСВ *to easily succeed in something*. 78% посчитали лишним ЛСВ *to move a heavy object such as a piece of furniture by moving one side and then the other*. Причиной такого большого процента билингов, не определивших указанные значения, может быть отдаленность данных ЛСВ от основных, в особенности отсутствие компонента «передвижения/ходьбы», свойственного центральному ЛСВ и являющемуся компонентом, который, вероятно, всплывает в сознании изучающих язык при встрече со словом «*walk*», а также отсутствие знаний о многозначности глагола и наличии у него ЛСВ, связанных с центральным крайне опосредованно. Данные ЛСВ редко встречались испытуемым в процессе обучения, о чём свидетельствует их низкая частотность. 1,7% испытуемых считает, что у данного глагола нет ЛСВ *to go with a pet so that it gets exercise*. В то же время лишь малая часть испытуемых

присвоила данному глаголу какие-либо посторонние ЛСВ. Возможно, это является следствием отсутствия ЛСВ, содержащих семы, которые были бы близки семам глагола «*walk*», и могли бы натолкнуть испытуемых на ошибочное приписывание несвойственных данному глаголу лексико-семантических вариантов. 5,1% допустили у глагола наличие ЛСВ *to throw or kick a ball in an attempt to score points*. 3,4% участвующих в эксперименте посчитали, что семантическое поле данного глагола включает ЛСВ *to experience something in a particular way*. Наконец, 1,7% считают, что глагол «*walk*» обладает ЛСВ *to happen very suddenly or quickly*.

В сравнении с результатами теста на подбор глагола к значению, результаты теста на определение неподходящих значений показывают более высокую степень распознавания и сопоставления ЛСВ с глаголами. Ключевую роль в этом вероятно сыграло наличие вариантов ЛСВ, данных «расширенным» списком для каждого глагола, что позволило испытуемым, проанализировав имеющиеся ЛСВ, вычислить наиболее подходящие. В то же время широко распространена тенденция присвоения «лишних» ЛСВ, что может объясняться следующими факторами: с одной стороны, негативную роль могла внести боязнь испытуемых допустить ошибку, что привело их к желанию перестраховаться и включить даже те ЛСВ, в которых они не были уверены; с другой стороны (и желание перестраховаться тоже об этом свидетельствует), есть вероятность, что знания семантических полей данных глаголов у испытуемых неосновательны и поверхностны, они не владеют многозначностью данных глаголов в полном объёме, или владеют лишь на подсознательном уровне, что приводит к их неспособности сознательно разграничить и выделить подходящие или неподходящие ЛСВ.

Это позволяет предположить, что декларативные знания испытуемых фрагментарны и неструктурированы, многие внутренние связи слова у

испытуемых отсутствуют, они имеют определённое представление о структуре семантического поля глагола как о наборе отдельных значений (ЛСВ), но с *уверенностью* могут сознательно выделить лишь единичные ЛСВ (как правило наиболее частотные и семантически близкие глаголам-аналогам родного языка), а также те ЛСВ одного семантического поля иноязычного глагола, которые имеют явные идентичные семантические компоненты. В случае наличия ЛСВ, данных списком, как во втором задании, испытуемые легче сопоставляют ЛСВ с глаголами, однако, присвоение лишних ЛСВ не позволяет говорить о том, что их знания являются целостными.

Ещё раз скажем, что данный этап экспериментального исследования был подготовительным и ориентационным, и проводился с целью подготовки определённой базы, позволяющей понять, как испытуемые будут использовать ЛСВ многозначных слов в речи (устной и письменной). На основании результатов, полученных на данном этапе, можно ожидать, что в речи испытуемые также будут употреблять основные ЛСВ глаголов, в то время как употребление неосновных ЛСВ, неаналогичных ЛСВ глаголов родного языка будет невысоким.

2.2. Особенности употребления многозначных слов в письменной речи и выявление главного значения для говорящих

На втором этапе экспериментального исследования 20 студентам необходимо было в течение определенного времени — порядка 2 часов — письменно составить ряд диалогов, используя отобранные для исследования глаголы. Для составления диалогов студентам давался ряд ситуаций, к каждой ситуации прилагался список глаголов, которые было необходимо употребить. В качестве примера можно представить следующую ситуацию: «Вы за границей. Вам необходимо добраться до нужного пункта. Поинтересуйтесь, на какой автобус лучше пересесть, а также где в данном районе можно обменять деньги. (В диалоге

необходимо использовать глаголы: change (2 раза), find, know)». Студентам давалось указание по возможности использовать повторяющиеся глаголы в разных лексико-семантических вариантах. Таким образом, мы старались подвести их к ситуации, в которой им надо было использовать глагол в его определенном ЛСВ. Однако испытуемые не были очень жестко ограничены ситуацией и были относительно свободны в употреблении данных глаголов в любых их ЛСВ. Объем диалога лимитировался 3-4 репликами. Общее количество ситуаций равнялось тридцати.

Целью данного этапа было проследить за употреблением многозначной лексики при письменном составлении диалогов (когда имеется большая опора на аналитические навыки), выявить, какие из ЛСВ будут чаще всего проявляться в письменной речи испытуемых, что позволит выявить ЛСВ глаголов, являющиеся для испытуемых основными, а также проследить, насколько вариативно (с точки зрения использования ЛСВ) испытуемым удастся использовать глаголы в письменной речи, насколько автоматизирован навык употребления различных ЛСВ (учитывая, что во времени испытуемые были ограничены, хотя немного времени, чтобы подумать над выбором средств языка, у испытуемых было). Все эта информация позволила в определенной степени понять, как соотносятся декларативные знания испытуемых, представления о которых мы получили на предыдущем этапе, с процедурными знаниями. На данном этапе исследования были получены следующие результаты.

Глагол «change».

С глаголом change насчитывается 290 случаев употребления. Это количество случаев употребления глагола бралось нами за 100% и из них высчитывалось процентное отношение, приходящееся на каждый ЛСВ в отдельности. Это позволило выявить ЛСВ, являющиеся наиболее употребительными для испытуемых. Процентное соотношение по каждому ЛСВ

представлено в следующей таблице, где они расположены по убыванию:

ЛСВ глагола «change»	Случаи употребления (в процентах)
to become different or to make someone or something different	32,10%
to replace something with a new or different thing	30,70%
to stop doing one thing and start doing something different	11,70%
to leave one plane, train, bus etc to get on another	9,70%
to take off clothes or a piece of clothing you are wearing and put on different ones	8,60%
to exchange money from one country for money with the same value from another country	6,90%

В случае с глаголом «*change*» явно неупотребляемых значений выявлено не было, хотя два ЛСВ выделяются из всего ряда. Эти ЛСВ могут считаться наиболее знакомыми испытуемым и легко всплывающими в сознании в ситуациях, когда необходимо использовать глагол «*change*». В то же время нельзя сбрасывать со счетов, что и вписать данные ЛСВ в ситуацию (причём любую) несколько легче, чем, например, ЛСВ *to take off clothes or a piece of clothing you are wearing and put on different ones*. Однако это вовсе не опровергает полученные результаты, так как при свободном владении всеми ЛСВ проблем во внесении нужных ЛСВ в ситуацию возникнуть было не должно, а в ходе этой части эксперимента нередко наблюдались проблемы в употреблении того же ЛСВ *to take off clothes or a piece of clothing you are wearing and put on different ones* в ситуациях, которые его предполагали — вместо этого испытуемые подстраивали ситуацию под ЛСВ *to become different or to make someone or something different* или *to replace something with a new or different thing* — что говорит о некоторых различиях в легкости владения (пусть и не столь серьёзных) лексико-семантическими вариантами данного глагола. Нельзя не отметить, что в данном случае градация количества

случаев употребления глаголов испытываемыми совпала с градацией частотности ЛСВ глагола. Так, ЛСВ *to become different or to make someone or something different* и *to replace something with a new or different thing* являются наиболее часто встречаемыми в речи, в то время как замыкающий таблицу ЛСВ *to exchange money from one country for money with the same value from another country* является наименее частотным. Это косвенно подтверждает теорию о том, что существует зависимость между тем, насколько легко и верно испытываемые употребляют ЛСВ в речи, и тем, насколько часто они встречали ЛСВ в процессе овладения языком и, следовательно, имели большую возможность изучить и закрепить в речи модель употребления глагола в определенном ЛСВ.

Глагол «find».

С глаголом «*find*» насчитывается 296 случаев употребления. Из них на отдельные ЛСВ приходится:

ЛСВ глагола «find»	Случаи употребления (в процентах)
to discover something or see where it is by searching for it or by chance	50,70%
to get something	36,50%
to have something as an opinion because of things you have noticed or experienced yourself	12,50%
to experience something in a particular way	0,30%
to make a formal decision about something after listening to all the facts	0,00%

Здесь тоже два ЛСВ оказались наиболее распространенными — они же наиболее подобные ЛСВ глагола русского языка «*найти*» и наиболее частотные у глагола «*find*» (при этом частотны именно в такой последовательности, как представлено в таблице). Другие три ЛСВ имеют очень низкий процент частотности. ЛСВ *to have something as an opinion because of things you have noticed or experienced yourself* употреблялся с показателем чуть более 12% от общего

числа полученных примеров, что может объясняться непривычностью контекста для данного ЛСВ и структуры употребления — необходимо построение предложений по схеме «I find it marvelous» – что не совпадает со структурой построения предложений с другими (более привычными испытуемым) ЛСВ глагола «*find*», за исключением двух последующих ЛСВ, но они имеют почти нулевой процент употребления. К тому же, аналог данного ЛСВ у глагола русского языка «*найти*» стилистически возвышен, относится к литературной речи и не может служить опорой при сопоставлении лексических единиц двух языков в силу своей меньшей употребительности по сравнению с лидирующими ЛСВ — поэтому студенты предпочитали использовать более знакомые им варианты. Что касается двух оставшихся ЛСВ, то данный этап показал, что они практически не употребляются испытуемыми (подробно о причинах неупотребления каждого значения будет сказано в параграфе, посвященном третьему этапу эксперимента, целью которого и было выявить особенности использования каждого ЛСВ выбранных глаголов).

Глагол «hear».

Данный глагол был употреблён испытуемыми 247 раз. Распределение по ЛСВ следующее:

ЛСВ глагола «hear»	Случаи употребления (в процентах)
to realize that something or someone is making a sound	40,90%
to receive information about something	34,80%
to listen to someone who is speaking about a particular thing	10,90%
to understand what someone is saying to you	8,90%
to notice that someone is feeling a particular way from the way that they are speaking	4,50%

Опять же большая часть случаев употребления приходится на два лексико-

семантических варианта, контексты употребления которых, по всей видимости, являются наиболее очевидными для испытуемых. Эти ЛСВ являются наиболее частотными у этого глагола, при этом *to realize that something or someone is making a sound* является чуть более частотным, чем *to receive information about something*. Стоит отметить, что наиболее употребительные ЛСВ аналогичны ЛСВ глагола «*слышать*». При этом контекст их употребления больше распространен по сравнению с оставшимися ЛСВ (сравните предложения «I heard some noise outside» и «I've heard you got a new job last month» для первых двух ЛСВ с предложением «We're all eager to hear what he has to say» для ЛСВ *to listen to someone who is speaking about a particular thing*, которое при недостаточном опыте пользования языком может вполне звучать непривычно, в то время как первые два выглядят естественными даже для изучающих язык на начальной стадии). Помимо этого похожие на *to listen to someone who is speaking about a particular thing* и *to understand what someone is saying to you* ЛСВ встречаются у глагола «*listen*», который испытуемым привычнее видеть в подобных ситуациях, что, вероятно, уменьшило степень употребления «*hear*» в подобных контекстах. Учитывая, что грамматически и синтаксически употребление данных ЛСВ глагола «*hear*» не различается, напрашивается вывод, что проблема как раз в привычности контекста для испытуемых и отсутствии четких знаний о всех ЛСВ данного глагола.

Глагол «know».

Глагол «*know*» испытуемые употребили 304 раза. Из них на отдельные ЛСВ пришлось:

ЛСВ глагола «know»	Случаи употребления (в процентах)
to have learned or found out about something	67,40%
to feel certain about something	21,70%
to be familiar with someone or	7,20%

something

to have learned a poem, story, or
song, so that you can say it or sing it

3,60%

Испытуемые предпочитали использовать ЛСВ *to have learned or found out about something* даже в тех ситуациях, в которых теоретически можно было использовать три других ЛСВ данного глагола, что говорит о доминировании ЛСВ *to have learned or found out about something* в сознании студентов или же о том, что это единственный ЛСВ глагола «*know*» (учитывая крайне малый процент употребления других ЛСВ), освоенный в процессе изучения английского языка. Стоит, однако, отметить, что, поскольку ситуации предполагали относительно свободный выбор ЛСВ глагола для употребления, то объяснение полученного процентного соотношения может быть в том, что глагол «*know*» и его ЛСВ *to have learned or found out about something* подходит большему числу ситуаций, чем например ЛСВ *to have learned a poem, story, or song, so that you can say it or sing it* или *to be familiar with someone or something*, для которых набор ситуаций довольно ограничен. Этот же ЛСВ является и наиболее частотным (со значительным отрывом от остальных ЛСВ), что помогло испытуемым освоить данный ЛСВ лучше остальных. В тоже время, наименее частотный ЛСВ *to feel certain about something* употреблялся испытуемыми чаще, чем два других более употребительных ЛСВ. Это может быть связано, либо с тем, что испытуемые опирались на схожую модель употребления глагола-аналога русского языка (время подумать и данная им ситуация, помогли испытуемым найти возможность употребления глагола «*know*» в данном ЛСВ лучше, чем данные списком ЛСВ в отрыве от реальной ситуации), либо у испытуемых присутствуют декларативные знания относительно данного ЛСВ, испытуемые не помнят их, но в определённой степени способны проявить их речи. Происходит своеобразное пересечение декларативных и процедурных знаний. Верность этого предположения была проверена на третьем этапе эксперимента, где ситуации употребления глагола

будут максимально узки для испытуемых, и составлены в большей степени под конкретные ЛСВ.

Глагол «press».

Всего насчитывается 119 случаев употребления данного глагола.

Распределение по ЛСВ следующее:

ЛСВ глагола «press»	Случаи употребления (в процентах)
to push something, or to push one thing against another	47,00%
to try to make somebody do something	36,10%
to make CD's or records in a factory	7,60%
to move forward	3,40%
to make clothes smooth using an iron	3,40%
to squeeze fruit or vegetables in order to get juice or oil out of them	2,50%

Видно, что из всех случаев употребления большая часть приходится снова на два лексико-семантических варианта. ЛСВ *to push something, or to push one thing against another*, по всей видимости, для испытуемых является центральным. Он же объективно является самым частотным. При этом он аналогичен глаголам русского языка «нажать»/«надавить». Те же глаголы русского могут быть аналогами для ЛСВ *to try to make somebody do something* — «She pressed him to marry her» — который не является таким же частотным, как и центральный ЛСВ. Остальные ЛСВ глагола «press», процент употребления которых невелик, довольно сильно отличаются по смыслу от центральных и совпадают с другими глаголами родного языка (в частности, «гладить», «отжимать»).

Глагол «shoot».

Данный глагол был употреблён 87 раз. Процентное соотношение по каждому ЛСВ следующее:

ЛСВ глагола «shoot»	Случаи употребления (в процентах)
to fire a gun	66,70%
in sport, to throw or kick a ball in an attempt to score points	14,90%
to move or direct something somewhere with a lot of force	10,40%
to take photographs or make a film or video	6,80%
(informal) to happen very suddenly or quickly	1,20%

Из всех случаев использования глагола «*shoot*», явно самым употребляемым ЛСВ стал *to fire a gun*. При этом испытуемые употребляли глагол «*shoot*» в этом значении даже в ситуациях, контекстно далёких от данного ЛСВ. Так, например, в ситуации, когда необходимо было рассказать родителям о том, как прошёл экзамен (одним из данных глаголов был «*shoot*»), можно было встретить ответы, подобные следующему: «It was horrible. I was ready to shoot myself». Лишь единичные испытуемые употребили в данной ситуации ЛСВ *to move or direct something somewhere with a lot of force*, как, например, в реплике: «The exam was difficult. The teacher was shooting a lot of questions at me». Ситуация, в которой необходимо было составить диалог-обсуждение просмотренного футбольного матча, тоже вызвала затруднения, и многие испытуемые не смогли употребить в нём глагол «*shoot*» ни в одном ЛСВ, что говорит об их «невладении» ЛСВ *in sport, to throw or kick a ball in an attempt to score points*. ЛСВ *to fire a gun* является наиболее частотным, что сказывается и на процессе обучения, когда происходит закрепление только одной, наиболее распространенной модели употребления данного глагола, что в совокупности с тем, что глагол «*shoot*», обладая различными словами-аналогами в русском языке, приравнивается в большинстве школьных учебников только к глаголу «стрелять», приводит к подобному неумышленному «пренебрежению» остальными ЛСВ глагола, которые являются менее частотными, однако не настолько редкими, чтобы приводить к

таким невысоким результатам в тесте на их употребление.

Глагол «think».

Глагол «*think*» встретился в диалогах 288 раз. Из них на отдельные ЛСВ пришлось:

ЛСВ глагола «think»	Случаи употребления (в процентах)
to believe something is true	64,20%
to have something in your mind	24,00%
to carefully consider facts in order to understand something, make a decision, or solve a problem	7,30%
to have a particular opinion about someone or something	2,80%
[+ of/about] to remember someone or something	1,70%

В данном случае снова наблюдается ситуация, когда один ЛСВ является доминирующим в письменной речи испытуемых. Примером употребления этого ЛСВ может быть предложение «I don't think there's a bank in this village». Данный ЛСВ является основным, самым частотным, примеры его употребления часто встречаются в речи и литературе, а его освоение происходит сразу же при знакомстве с глаголом «*think*». Похож на него и ЛСВ *to carefully consider facts in order to understand something, make a decision, or solve a problem*, например, в предложении «Keep on thinking. There must be a solution». Однако его употребление свойственно в первую очередь диалогической речи (хотя частотность данного ЛСВ намного ниже), нехватка которой наблюдается при освоении языка в ситуации искусственного билингвизма, что могло сказаться на навыке владения данным ЛСВ испытуемыми. Помимо этого письменное составление диалогов не может полностью отразить особенности использования слов в речи человека, что тоже могло сказаться на употреблении некоторых ЛСВ. Вторым по проценту употребления (с заметным отрывом, несмотря на невысокую

частотность в аутентичных текстах) стал ЛСВ *to have something in your mind*, например, «I've never thought of working as an office worker». Однако основным для испытуемых его назвать нельзя из-за большого перевеса в сторону ЛСВ *to believe something is true*. Но можно предположить, что довольно высокая степень употребления в речи испытуемых связана с его близостью ЛСВ глагола «думать».

Глагол «walk».

В письменной речи испытуемых глагол «walk» встретился 191 раз.

Распределение по ЛСВ следующее:

ЛСВ глагола «walk»	Случаи употребления (в процентах)
to move forwards by putting one foot in front of the other or to go somewhere with somebody on foot	87,00%
to go with a pet so that it gets exercise	10,40%
to go with someone in order to escort or conduct her/him	1,60%
to move a heavy object such as a piece of furniture by moving one side and then	0,50%
(informal) to easily succeed in something	0,50%

В случае с «walk», как и с предыдущими двумя глаголами, мы наблюдаем ситуацию, когда один ЛСВ явно преобладает в речи. Он же самый частотный. Этим ЛСВ является основной лексико-семантический вариант с преобладающим компонентом «движения/ходьбы», аналогом которому в русском языке является глагол «ходить». Лексико-семантические варианты, отдаленные от основного ЛСВ и имеющие в родном языке студентов другие аналогичные (пусть и несколько условно) глаголы — «выгуливать», «проводжать», «кантовать» (ЛСВ *to easily succeed in something* прямого аналога не имеет) — практически не использовались испытуемыми, что даёт повод думать о наличии полноценного навыка употребления применительно только к одному лексико-семантическому

варианту. Эти же ЛСВ обладают очень малым процентом частотности по сравнению с основным ЛСВ.

Данный этап позволил выявить ЛСВ, которые чаще всего используются в речи испытуемыми, когда заданная коммуникативная ситуация предоставляет определённую свободу в выборе ЛСВ многозначного глагола. Исходя из результатов второго этапа исследования, можно заметить, что из всего семантического поля глаголов наиболее употребительными являются 1-2 ЛСВ (из 5-6), как правило, они же самые частотные. При этом, возможно, что эти варианты испытуемые рассматривают как основные или единственные у данных глаголов. Это позволяет говорить, что испытуемые не владеют всей многозначностью активно, а их практический навык владения многозначностью слов сводится к одному-двум лексико-семантическим вариантам.

На данном этапе обнаружилась большая связь между частотностью глаголов в аутентичной речи и количеством случаев их употребления в диалогах испытуемых. Чем более частотным является глагол, тем чаще он употребляется в речи. Проявилась на данном этапе и ещё одна интересная особенность, когда в ряде случаев ЛСВ, которые с трудом сопоставлялись с нужными глаголами на первом этапе, тем не менее, лучше ожидаемого употреблялись в речи. Возможно, билингвы могут правильно употребить глагол в речи, не зная данной модели употребления глагола. Выход на неё осуществляется, когда ситуация или же подсказка в виде глагола помогают осуществить доступ к знаниям, хранящимся в ментальном лексиконе. Сознательно обнаружить и сформулировать такую модель или сам ЛСВ билингвы при этом не могут.

2.3 Особенности употребления многозначных слов в устной речи

Третий этап экспериментального исследования состоял из двух частей —

обе были ориентированы на устную диалогическую речь. Целью данного этапа являлось выявление значений, которые лучше всего актуализуются из всего ряда значений конкретного глагола в устной речи, то есть практически спонтанно — при отсутствии времени для тщательного выбора языковых средств. Это, в свою очередь, давало информацию об автоматизированности навыка употребления ЛСВ многозначных глаголов в устной речи и о степени готовности использовать конкретные ЛСВ в речи, а также позволило отследить, как согласованы декларативные и процедурные знания у испытуемых.

Для исследования были выбраны всё те же 8 многозначных глаголов («*change*», «*find*», «*hear*», «*know*», «*press*», «*shoot*», «*think*», «*walk*»). Были подготовлены краткие описания ряда ситуаций, требующих употребления данных глаголов в их конкретных ЛСВ, на которые испытуемым (студентам 3 — 5 курсов факультета ИЯ) необходимо было отреагировать одной-двумя репликами (каждая ситуация начиналась с вопроса или иницилирующей реплики; в случае необходимости экспериментатор мог продолжить ситуацию, чтобы спровоцировать испытуемого на неподготовленную реплику и добиться употребления нужной лексической единицы в нужном ЛСВ). В результате получалось небольшое диалогическое высказывание. В первой части испытуемому не давались глаголы, которые необходимо было использовать, каждому испытуемому приходилось решать коммуникативную задачу, опираясь на своё знание языка без каких-либо подсказок. Каждое значение конкретного глагола было включено в конкретную ситуацию.

Целью данного задания было выявить, какие значения будут актуализованы, а какие нет, сумеют ли испытуемые употребить глагол в нужном значении в рамках жестко заданной ситуации, когда им необходимо сориентироваться за несколько секунд, находясь при этом в стрессовой ситуации. Тем самым планировалось определить степень готовности испытуемых

использовать данные глаголы в их различных значениях. Это также давало информацию о том, какие из значений не усвоены, а какие используются пассивно (то есть могут быть использованы в письменной речи, но их использование вызывает затруднения в устной речи).

Так, например, студенту давалась следующая ситуация: «Вы едете в автомобиле и внезапно слышите хлопок — спустила шина. У вас есть заправка. Но вы не можете справиться с проблемой самостоятельно. Рядом остановился автомобиль, и водитель спрашивает, может ли он чем-нибудь помочь». Иницирующая реплика была следующей: «Excuse me. Do you need some help?». Студенту без подготовки необходимо было устно среагировать на вопрос, придерживаясь ситуации. Предполагалось, что в данном случае испытуемый использует глагол «*change*», а конкретно ЛСВ *to replace something with a new or different thing*, или другие альтернативные варианты. Всего была 41 ситуация, участвовали 53 человека из 8 групп (по две группы с 3, 4 и 5 курсов).

Результаты были следующими. Практически применительно ко всем глаголам основные для испытуемых ЛСВ оказались легко актуализуемыми и зачастую выбирались большим количеством испытуемых. Эти же ЛСВ в большинстве случаев являются и наиболее частотными у глаголов. У глагола «**find**» это ЛСВ 1) *to discover something or see where it is by searching for it or by chance* - **51%**; и 2) *to get something* – **55%**. Подобная картина наблюдалась и на втором этапе экспериментального исследования, с той разницей, что более употребительным был ЛСВ *to discover something or see where it is by searching for it or by chance*. В данном случае он немного уступает ЛСВ *to get something*. Таким образом, ситуация, более конкретно направленная на употребление определенного ЛСВ, позволяет испытуемым яснее увидеть возможность употребления ЛСВ *to get something*. Учитывая, что при формировании речевой организации неродного языка у испытуемых может возникнуть связь между двумя языками, а также то,

что при искусственном билингвизме слова двух языков организуются в ментальном лексиконе таким образом, что связь с концептом осуществляется сначала через слово родного языка, мы полагаем, что высокая употребительность этих двух значений может быть связана с их подобием ЛСВ глагола русского языка «*найти*». Как отмечалось в разделе, посвященном сопоставлению лексических единиц двух языков, данные ЛСВ имеют полноценные аналоги в русском языке. Помимо этого они очень близки стилистически и грамматически, сравните «*The police found guns in the house*» и «Полиция нашла наркотики в доме». Одинаковая актантная структура в совокупности с аналогичным смыслом могли сделать освоение данных ЛСВ очень удобным для билингвов.

У глагола «**know**» лидируют ЛСВ 1) *to have learned or found out about something* — **64,2%**; 2) *to be familiar with someone or something* – **57%**. Наблюдается частичное совпадение с результатами второго этапа, когда самым употребляемым был ЛСВ *to have learned or found out about something*. В данном случае вторым по количеству случаев употребления в речи стал ЛСВ *to be familiar with someone or something*, который в свободных ситуациях был использован всего лишь в 7,2% случаев. Это может говорить о том, что знания о подобном ЛСВ и структуре его употребления присутствуют, однако навык употребления данного ЛСВ развит меньше вследствие меньшего числа контекстов, где можно встретить данный ЛСВ (первый из упомянутых выше ЛСВ является в 2 раза более часто встречаемым в англоязычной речи), что также может являться причиной нечастого употребления в свободных ситуациях — гораздо больше случаев, где можно употребить ЛСВ *to have learned or found out about something*, в то время как ЛСВ *to be familiar with someone or something* чуть более обусловлен контекстом (всё-таки речь должна идти о каком-либо человеке, знакомом с той или иной стороны, а не о какой абстрактной вещи, которую *знают*). Помимо этого оба данных ЛСВ имеют аналоги в составе семантического

поля аналогичного глагола русского языка «знать», которые обладают идентичной актантной структурой и стилистически сопоставимы.

У глагола «**shoot**» наиболее актуализуемыми были два ЛСВ: 1) *to take photographs or make a film or video* — **57%**, и 2) *to fire a gun* — **42%**. На втором этапе ЛСВ *to take photographs or make a film or video* мало употреблялся испытуемыми, однако, данные, полученные при построении диалогов в устной речи, показывают, что причина была не в неспособности испытуемых употребить данный ЛСВ, а, видимо, в том, что ситуации, где контекст позволяет употребление данного ЛСВ, не так многочисленны. Это же частично подтверждается данными, полученными при анализе материалов англо-русского корпуса, являющегося частью Национального корпуса русского языка, согласно которым, ЛСВ *to take photographs or make a film or video* является наименее встречаемым в речи. В то же время, на 3 курсе обучения ИЯ данный ЛСВ часто встречается при изучении темы «кино», что до определенной степени нивелирует небольшую встречаемость данного глагола в обычной речи. Так как то, что в процессе рассмотрения темы «Кино» на третьем курсе обучения в ВУЗе студенты регулярно сталкиваются с данным глаголом в учебных материалах, даёт им возможность сфокусироваться на глаголе в конкретном ЛСВ и закрепить навык его употребления. Данное значение многие испытуемые выражают не только с помощью глагола «*shoot*» – оставшиеся 43% распределились между глаголами и словосочетаниями «*make a film*», «*to film, produce a movie*». Что касается ЛСВ *to fire a gun*, то более низкий процент употребления объясняется тем, что испытуемые в ситуации также использовали альтернативные варианты — «*to make a shot*», «*to kill with a gun*». Помимо этого некоторые испытуемые ушли от использования данного глагола, не дав детальной описания ситуации и ограничившись глаголами «*kill*», «*assassinate*», «*murder*».

В случае с глаголом «**think**» самым употребляемым стал ЛСВ *to believe something is true* – **50%**. Он же был самым используемым на втором этапе и он же

самый частотный. Данный ЛСВ часто встречается при изучении иностранного языка как школьным способом, так и при погружении в иноязычную среду. Он подобен ЛСВ глагола русского языка «найти» - *полагать, держаться какого-нибудь мнения*. Грамматически и стилистически они сопоставимы. Эти факторы могли положительным образом повлиять на освоение данного ЛСВ студентами. Между остальными ЛСВ глагола «think» наблюдается равное, но меньшее употребление: 1) *to carefully consider facts in order to understand something, make a decision, or solve a problem* - **34%**; 2) *[+ of/about] to remember someone or something* - **36%**; 3) *to have something in your mind* — **28,3%**. Видимо, более узкие ситуации, предоставляющие меньше пространства для выбора ЛСВ, побуждают испытуемых к актуализации значений, не так часто употребляющихся в речи (по сравнению с основным значением). Данные ЛСВ аналогичны ЛСВ русского глагола «думать», о чём писалось в первом параграфе данной главы, близки грамматически и стилистически. Что касается ЛСВ *to have a particular opinion about someone or something*, например, в предложении «I think of her as a good candidate», то он был употреблён лишь в 4% случаев. Вместо него использовался ЛСВ *to believe smth is true (based on the facts or ideas)* — самый употребительный — и предложение строилось следующим образом: «I think that she is a good candidate». Низкий процент употребления ЛСВ *to have a particular opinion about someone or something*, а также его замещение другим близким по смыслу ЛСВ, может объясняться тем, что в родном языке испытуемых для подобного ЛСВ аналогичным глаголом может быть глагол «считать» - «Я считаю, что она будет хорошим работником». Это означает, что в сознании испытуемых данный ЛСВ не обязательно связан с глаголом «думать», а через него с «think». Но даже, если такая связь существует, то ЛСВ *to have a particular opinion about someone or something* грамматически выражается по-другому. Мы говорим «думаю что кто-нибудь...», что равноценно «think that somebody is...», а не «think of somebody

as...». А «think that somebody is...» это как раз структура, через которую выражается ЛСВ *to believe smth is true*. Таким образом, в сознании испытуемых данные ЛСВ могут не разделяться как из-за отсутствия подобной грамматической структуры в их родном языке (что при сопоставлении языковых явлений двух языков побуждает испытуемых использовать ЛСВ с более привычной для них грамматической структурой), так и в силу отсутствия знаний о подобной структуре для выражения данного ЛСВ, в результате чего они просто не разграничивают два схожих ЛСВ по грамматической структуре.

У глагола «**walk**» также наблюдается доминирование одного ЛСВ наиболее частотного - *to go somewhere with somebody on foot, or to move forwards by putting one foot in front of the other* - **21%**. Малый процент не должен смущать, так как ту же мысль многие испытуемые выразили словосочетаниями «*have a walk*», «*go for a walk*» и тд. Остальные ЛСВ данного глагола практически не использовались в речи. Что касается частого употребления данного ЛСВ, то он напрямую выражает основной компонент данного глагола «движения/ходьбы», в то время как в других ЛСВ данного глагола этот концепт не выражен, что может быть непривычно для билингвов, не знакомых с многозначностью «*walk*». Кроме того, глагол «*walk*» аналогичен в данном ЛСВ глаголам «*ходить*»/«*гулять*». При этом, если аналогия, как мы уже сказали, появляется посредством взаимосвязи с преподавателем и обращения к лексическим единицам родного языка, то на занятиях данный глагол в первую очередь соотносится именно с глаголами «*ходить*»/«*гулять*». Такое обращение к словам родного языка может объяснить и то, что испытуемые использовали словосочетания, аналогичные глаголу «*walk*» в данном ЛСВ, например, «*have a walk*», «*go for a walk*». В родном языке испытуемых нередко (а иногда и чаще) глагол «*гулять*» не используется отдельно, а в сочетании с глаголом «*ходить*» — «*пойдём гулять*», «*идти гулять*». Таким образом, возможно, испытуемые при анализе ситуации и внутреннем проговаривании

(когда они планировали в общих чертах, как и что будут говорить) обращались к своему прежнему языковому опыту (опыту пользования родным языком — он богаче) и отталкивались как раз от сочетания глаголов. Этим можно объяснить небольшой процент употребления глагола «walk», и большой процент использования аналогичных словосочетаний со словом «walk» (когда «walk» не был представлен глаголом, например, в сочетании «have a walk»).

У глагола «change» примерно все ЛСВ актуализировались в равной степени, за исключением ЛСВ *to take off clothes or a piece of clothing you are wearing and put on different ones* — **7,6%**. Остальные ЛСВ: 1) *to become different or to make someone or something different* **17%**; 2) *to stop doing one thing and start doing something different* — **28,3%**; 3) *to leave one plane, train, bus etc to get on another* — **15,1%**; 4) *to replace something with a new or different thing* — **17%**; 5) *to exchange money from one country for money with the same value from another country* — **32,1%**; 6) *to take off clothes or a piece of clothing you are wearing and put on different ones* — **7,6%**. Такое равномерное употребление ЛСВ глагола можно объяснить тем, что все его значения напрямую связаны компонентом «изменения состояния», а также имеют аналоги в подобном глаголе русского языка «менять». Несмотря на то, что в зависимости от контекста и ЛСВ, вместо глагола «менять» может использоваться «сменить», «поменять», «обменять» и т.д., все данные глаголы близки и связаны общим компонентом. Таким образом, серьезных различий, влияющих на актуализацию, не наблюдается. Это, в свою очередь, может положительно влиять на освоение многозначности глагола «change», когда испытуемые обращаются к значениям подобного глагола родного языка. Пожалуй, исключением здесь может быть ЛСВ *to take off clothes or a piece of clothing you are wearing and put on different ones*, аналогом которого может быть не только глагол «менять», но и «переодеваться». А это уже разные связи в ментальном лексиконе, и связь «слово иностранного языка — слово родного языка —

концепт» в данном случае не обязательно будет включать глагол «*change*». Многие испытуемые строили предложение подобным образом: «*You should put on a different shirt*», избегая употребления «*change*». Стилистически данные ЛСВ не различаются (причем и в сравнении с глаголом-аналогом русского языка). Грамматически структура тоже идентичная, с той разницей, что для выражения некоторых ЛСВ аналогичный глагол русского языка «*менять*» может подвергаться изменениям с помощью аффиксации, но это не несёт серьезных затруднений для билингвов, благодаря большой общности лексико-семантических вариантов глаголов двух языков.

Примечательным является то, что некоторые ЛСВ не использовались вообще, или серьезно уступали альтернативным вариантам. Это касается лексико-семантических вариантов глагола «*find*» *to experience something in a particular way* — **0%** («*I find speaking English much easier now*») и *to make a formal decision about something after listening to all the facts* — **4%** («*He was found guilty*»). Учитывая, что при искусственном билингвизме учащиеся склонны сопоставлять слово изучаемого языка с аналогичным словом родного языка, вполне возможно, что билингвы при употреблении данных глаголов соотносят их с подобными глаголами родного языка. Учитывая, что полная идентичность (по составу ЛСВ, а также грамматическим и стилистическим особенностям) встречается не так часто, такое сопоставление может приводить к ошибочному мнению касательно ситуаций и способов употребления многозначных слов, особенно применительно к отдельным (неосновным) ЛСВ. Помимо всего, эти ЛСВ не являются частотными у глагола «*find*».

Так, носителю русского языка ЛСВ *to make a formal decision about something after listening to all the facts* гораздо привычнее выразить с помощью глагола «*признать*», чем с помощью глагола «*найти*». Сравните: «Он был признан виновным» и «Он был найден виновным». Использование второго варианта

больше характерно для литературной, но не для повседневной речи. Вдобавок, такой оборот как «*найти виновным*» не является частью специальной юридической лексики, в то время как «*to find somebody guilty*» является типичным речевым оборотом, используемым в ситуациях, касающихся судебных решений. В русском языке в таких ситуациях опять же используется комбинация «*признать виновным*». Таким образом, если билингв не знаком с данным ЛСВ и с контекстом, в котором глагол «*find*» употреблялся бы подобным образом, то, понадеявшись на простое сопоставление лексических единиц двух языков, он вполне может не допустить наличия такого ЛСВ (и соответственно не употребить в речи) у глагола «*find*». Ведь имеется существенное стилистическое различие. В случае же с ЛСВ *to experience something in a particular way* затруднительным представляется подобрать аналог из-за разницы в грамматике двух глаголов. Данный ЛСВ используется в предложениях типа «*I find speaking English much easier now*», где после «*find*» следует инфинитивная форма или существительное. Конструкция с инфинитивной формой может вызвать затруднения, так как инфинитивная форма нередко переводится на русский язык причастием. Однако в русском языке мы не скажем «Я нахожу говорение по-английски сейчас легче». Конечно, можно перестроить предложение и сказать «Я нахожу, что мне сейчас легче говорить по-английски». Однако данный случай с попыткой построения *полностью* эквивалентного предложения в виде «Я нахожу говорение по-английски сейчас проще» всё-таки указывает на недостаточную гибкость глагола «*найти*» (в плане грамматики) по сравнению с «*find*», а, следовательно, и на невозможность полноценно выразить данный ЛСВ с помощью глагола «*найти*». Если после глагола «*find*» идёт существительное, то такая структура становится привычной для носителей русского языка («*I find this book amusing*» и «Я нахожу эту книгу интересной»). Однако с точки зрения узуса, предложение «Я нахожу книгу интересной» является не совсем правильным для современного русского языка,

гораздо привычнее будет сказать «Я думаю, что эта книга интересная». Стилистически подобная конструкция с глаголом «*найти*» подходит для книжной речи (и то в большей степени для отображения речи людей позапрошлого века). Получается, что для выражения данных ЛСВ в русском языке необходимо как перестроение структуры предложения, так и подбор более эквивалентного с точки зрения стилистики глагола, что требует дополнительных знаний и усилий при сопоставлении лексических единиц двух языков.

Надо оговориться, что подобные различия могут вообще не представлять из себя проблемы, в случае, если у билингва существуют представления о модели употребления данного глагола в его конкретном ЛСВ. Однако такой низкий процент употребления заставляет сомневаться в том, что испытуемые обладают подобными представлениями о способах употребления глаголов в определенных ЛСВ. Вторая часть данного этапа, когда испытуемым будут предоставлены опоры в виде глаголов покажет, хранятся ли знания о подобных ЛСВ и способах их употребления в ментальном лексиконе пассивно (в таком случае опора натолкнёт испытуемых на правильный вариант) или же они вообще отсутствуют (степень использования в речи останется нулевой). В результате отсутствия подобного навыка (получается, недостроенности речевой организации неродного языка), испытуемые пытаются решить коммуникативную задачу, опираясь на родной язык, но испытывают затруднения вследствие отсутствия эквивалентных глаголов (или ЛСВ), а также грамматических и стилистических различий.

Практически ни разу не использовался глагол «*shoot*» и его ЛСВ *to direct something somewhere suddenly with a lot of force* — 2% (he was shooting questions at us); *in sport, to throw or kick a ball in an attempt to score points* — 7% («He shot the ball straight at the goalkeeper»). Глагол «*shoot*» в целом проблематичен своей многозначностью для изучающих английский язык из-за наличия ЛСВ, в которых наличие общих семантических компонентов неочевидно, и из-за отсутствия

единого аналогичного (хоть и условно) глагола, как, например, для глаголов «*change*» или «*think*», где большинство лексико-семантических вариантов идентичны или очень близки ЛСВ глаголов «*менять*» и «*думать*» — в случае же с «*shoot*», каждому ЛСВ в русском языке соответствует свой глагол. При этом наиболее знакомыми ЛСВ для испытуемых (это мы выяснили на втором этапе исследования) являются ЛСВ *to fire a gun* (аналог в русском — «*стрелять*») и *to take photographs or make a film or video* (относительный аналог в русском — «*снимать*», возможен вариант «*фотографировать*»). Применительно к ЛСВ *to direct something somewhere suddenly with a lot of force* подобрать однозначный аналог трудно, так как здесь возможны варианты в зависимости от контекста. Во многих случаях (похожих на предложение «The examiner was shooting questions at us») эквивалентом могут быть глаголы «*засыпать*»/«*забросать*»/«*завалить вопросами*». При этом ни один из этих глаголов не требует предлога (сравните, «shoot questions *at* somebody») и их актантная структура отличается от структуры глагола «*shoot*». Любопытно, что многие испытуемые, употребляя глагол «*shoot*» в данном ЛСВ строили предложение следующим образом: «The examiner was shooting us with questions», что почти является калькой с русского (за вычетом предлога).

Нельзя упускать и тот факт, что эквивалентные глаголы в русском языке тоже являются не самыми распространенными и могут не прийти в голову в похожей ситуации (хотя всё зависит от обширности лексического запаса родного языка). То, что второй ЛСВ практически не был использован в речи, скорее всего, объясняется незнанием лексики, связанной со спортом. Данный ЛСВ является не очень частотным, что также связано с узкой направленностью данного ЛСВ и ограниченным числом ситуаций, в которых глагол в данном ЛСВ может употребляться. Частично причиной является состав испытуемых — большинство из них девушки, что связано с преобладанием студентов женского пола на

факультете. Видно было, что ситуация, в которой требовалось описать футбольный матч, вызывала затруднения. В некоторых случаях они прямо говорили, что не знают, как сказать по-английски «забить» или «ударить по мячу». Это свидетельствует о незнании средств выражения для данной языковой ситуации и о том, что во время анализа ситуаций происходит обращение к родному языку — студент просчитывает, что и как он будет говорить, подыскивает подходящие слова в родном языке, а уже затем подходящие аналоги в английском.

ЛСВ глагола «*walk*» (кроме основного для испытуемых) тоже практически не использовались: *to easily succeed in something* - **0%**, *to go with someone in order to escort or conduct her/him* — **2%** (walk her home); *to move a heavy object such as a piece of furniture by moving one side and then the other* - **0%** («Let's walk the cupboard»); *to go with a pet so that it gets exercise* - **0%** («You should walk your dog more often»). Все они являются малочастотными. Помимо фактора частотности в данном случае наблюдаются грамматические и стилистические различия с подобными глаголами родного языка испытуемых. Так, ЛСВ *to go with a pet so that it gets exercise* можно выразить через глагол «гулять», являющийся аналогом для центрального ЛСВ глагола *walk to go somewhere with somebody on foot, or to move forwards by putting one foot in front of the other*. Однако в таком случае будет наблюдаться расхождение в актантной структуре глаголов. Мы говорим «гулять с кем-либо», а не «гулять кого-либо» (отметим, что нередко испытуемые использовали сочетание «walk *with* a dog», соответствующее схеме «гулять с кем-либо»), в то время как «*walk*» в значении *to go with a pet so that it gets exercise* требует после себя объект без предлога — «walk a dog». Более точным аналогом может быть глагол «выгуливать». Он совпадает по актантной структуре: «walk a dog – выгуливать собаку». Однако в таком случае связь с центральным ЛСВ несколько нарушается, и испытуемым требуются более глубокие знания языка и семантических полей многозначных слов. Ведь в русском языке, глаголы «гулять»

и «выгуливать», имея общий корень, четко разграничиваются по значениям (во многом благодаря разной внешней форме) и ситуациям употребления, к тому же, имеют разную структуру, в то время как «walk» *вбирает* в себя значения обоих этих глаголов без изменений во внешней форме. Глагол «walk» в значении *to go with someone in order to escort or conduct her/him* и его аналог в русском языке, выражающий тот же ЛСВ, имеют одинаковую актантную структуру — «walk somebody home – проводить кого-либо домой». Но в данном случае подобный глагол никак не связан с аналогом для центрального ЛСВ. При этом «проводить» и «гулять» гораздо дальше друг от друга, чем «гулять» и «выгуливать». Для того чтобы использовать «walk» в данном ЛСВ опоры на родной язык будет недостаточно, необходимо *знать* о возможности употребления данного глагола в данном значении. Однако, судя по результатам, ЛСВ *to go with someone in order to escort or conduct* ассоциируется у испытуемых с выражением «*to see somebody home*». Около 75% испытуемых предпочли именно его. Таким образом, связь с концептом осуществляется в данном случае просто через другой глагол. ЛСВ *to move a heavy object such as a piece of furniture by moving one side and then the other* имеет аналогичный глагол «кантовать», который также далёк от аналога для центрального и наиболее актуализуемого ЛСВ, выражаемого через глагол «гулять». Кроме того, глагол «кантовать» является узкоспециализированным и, вероятно, не знаком большинству студентов. Это делает актуализацию данного ЛСВ глагола «walk» маловероятной без твердых знаний о семантическом поле глагола. То же самое применимо и к ЛСВ *to easily succeed in something*, который не имеет эквивалента в русском языке. Помимо этого, данный ЛСВ свойственен неформальной речи, а большинство студентов навыкам разговорной и неформальной речи не обучаются (исключение составляют люди, жившие определенное время среди подростков-носителей языка). Тот факт, что испытуемые не употребляли данный ЛСВ в речи, объясняется отсутствием

практики употребления глагола в конкретном значении, так как данный ЛСВ практически не встречается в процессе обучения, т.е. в ситуации искусственного билингвизма.

Получается, что наиболее явные и распространенные ЛСВ глаголов актуализуются относительно легко, в то время как менее распространенные ЛСВ (при этом часто довольно сильно отличающиеся от основного ЛВС) в речи практически отсутствовали. Это может быть связано с несколькими факторами. Для того, чтобы использовать слово в полном многообразии его лексико-семантических вариантов, необходимо знать, как слово реализуется в различных контекстах и ситуациях речи. Необходимо знать ограничения, налагаемые на семантическое развитие слова, возможность применения производных и возможность использования синонимических замен. Однако у изучающих ИЯ в ситуации искусственного билингвизма знания операций часто ограничены наиболее употребительными ЛСВ. И эксперимент в области диалогической речи позволяет сделать вывод, что с частью ЛСВ испытуемые не знакомы совсем (об этом свидетельствует и то, что многие студенты прибегали к своеобразной стратегии уклонения, пытаясь или избежать ответа на поставленный вопрос, или переделать ситуацию так, чтобы не употреблять лексическую единицу, вызывающую затруднения).

В качестве примера приведём следующий диалог экспериментатора и испытуемого. Экспериментатор даёт инициирующую реплику: «Did you watch the match yesterday? Tell me about the goal?» Ответ испытуемого: «Yes, I watched it. And I was really proud of Russia. And Arshavin managed to... hmm... to... как «забить?»»). В этой связи ещё раз можно вспомнить пример употребления многозначной лексики в речи глухонемых: «Согласно исследованиям (Р.М.Боскис, 1953; и др.), глухонемой, который приобретает речь не в процессе живого общения, а в процессе обучения, нередко усваивает только одно, узко

ограниченное значение слова и не овладевает его подвижной многозначностью, в силу которой значение слова меняется в зависимости от контекста. Так, например, слово *поднять* прочно связывается у него с образом «нагнуться и понять что-либо с пола» (поднять платок, спичку); поэтому выражение «Он поднял руку» и тем более «У него поднялась температура», явно расходящиеся с этим привычным образом, часто не понимаются глухонемыми» [Лурия, 2009, с. 173 — 174].

Ещё одной причиной может быть то, что альтернативный вариант доминирует у испытуемых. Так, они предпочитают глагол «*iron*» глаголу «*press*», а глагол «*push*» преобладает опять же над глаголом «*press*». Из этого можно сделать вывод, что в процессе освоения языка учащиеся сталкивались с альтернативным вариантом в данном контексте гораздо чаще, в результате чего выработалась устойчивая связь между, например, словом «*iron*» и его ЛСВ «*гладить*». Учитывая то, что большая часть студентов в речи всё равно сопоставляет слово изучаемого языка с эквивалентным словом родного языка, следует, что связь слова ИЯ со словом русского языка играет не последнюю роль. А слово «*iron*» гораздо чаще, чем глагол «*press*», ассоциируется у студентов с русским глаголом «*гладить*». Это может служить основой для более прочной связи между глаголом и его значением в сознании испытуемых. Это же может послужить причиной довольно ровного употребления ЛСВ глагола «*change*» в речи. Они все более или менее соответствуют русскому «*менять(ся)*», в отличие, скажем, от глагола «*shoot*», где ЛСВ *to fire a gun* довольно далеко от ЛСВ *to happen very suddenly or quickly*.

Учитывая наличие связи между близкими лексическими единицами двух языков, на употребление ЛСВ в речи влияют также грамматические и стилистические различия. При сопоставлении лексических единиц двух языков эти различия (естественно, при отсутствии четких знаний о семантическом поле слова) не позволяют испытуемым соотнести две лексические единицы как подобные, так как при сопоставлении испытуемые сталкиваются не с

родственными компонентами и актантной структурой, а часто с совершенно различными, что и препятствует использованию ЛСВ.

Первая часть эксперимента показала, что в условиях искусственного билингвизма, в диалогической речи учащихся наблюдаются в основном наиболее употребительные и распространенные ЛСВ глаголов, что свидетельствует о том, что они не полностью овладевают подвижной многозначностью или овладевают ей пассивно. Вероятно, вышеназванные глаголы ассоциируются у обучающихся с ограниченным набором значений. ЛСВ, сильно отличающиеся от основного, практически не актуализуются, когда же значения довольно близки, проблем в употреблении наблюдается меньше.

Во второй части устного этапа эксперимента, направленного на диалогическую речь, студентам (студенты выбирались из групп, не участвовавших в предыдущем этапе) предлагались те же ситуации с той лишь разницей, что теперь от них требовалось обязательно употребить глаголы, специально данные для конкретной ситуации — это давало испытуемым определённую опору для размышления о необходимых средствах языка, позволяло подумать о слове и взвесить возможность употребления данного слова в значении, наиболее подходящем к конкретной ситуации. Результаты второго этапа показали, что наличие глагола существенно облегчало студентам построение высказывания, а также существенно увеличило процент употреблённых лексико-семантических вариантов, даже в тех случаях, когда на первом этапе эти значения актуализовывались очень редко. Так, например, у глагола «*find*» чаще употреблялись ЛСВ *to experience something in a particular way* — **41,7%**; *to have something as an opinion because of things you have noticed or experienced yourself* — **37,5%**; (всего ситуаций: 24), хотя на первом этапе эксперимента эти значения не актуализовывались вообще.

У глагола «*change*» все ЛСВ снова актуализовывались в равной степени,

но только процент употребления стал выше:

1) *to become different or to make someone or something different* - 100%; 2) *to stop doing one thing and start doing something different* — 95,8%; 3) *to leave one plane, train, bus etc to get on another* — 79,2%; 4) *to replace something with a new or different thing* – 91,7%; 5) *to exchange money from one country for money with the same value from another country* – 95,8%; 6) *to take off clothes or a piece of clothing you are wearing and put on different ones* – 91,7%.

У глагола «*think*» лидирующими оказались ЛСВ *to believe something is true* — 79,2% и *to have something in your mind* – 75%. Первый из этих двух ЛСВ также был лидирующим на первом этапе, но показатель «активности» у второго был ниже - лишь 28,3%. ЛСВ *to carefully consider facts in order to understand something, make a decision, or solve a problem* и [+ *of/about*] *to remember someone or something* были употреблены в 58,3% случаев. На первом этапе 34% и 36% соответственно. И ЛСВ *to have a particular opinion about someone or something* — 12,5% на втором этапе, против 4% на первом. Как было сказано ранее, данный ЛСВ выражается при помощи отличной от эквивалентного глагола родного языка структуры, и наличие опоры не сильно помогло испытуемым. Это подтверждает, что в речевой организации испытуемых данная структура отсутствует.

У глагола «*hear*» все ЛСВ употреблялись приблизительно в равной степени: 1) *to understand what someone is saying to you* — 79,2%; 2) *to notice that someone is feeling a particular way from the way that they are speaking* — 66,7%; 3) *to listen to someone who is speaking about a particular thing* — 83,3%; 4) *to receive information about something* – 95,8%; 5) *to realize that something or someone is making a sound* – 100%; хотя на первом этапе существенное преимущество было у ЛСВ *to realize that something or someone is making a sound* - 66%, а ЛСВ *to understand what someone is saying to you* и *to receive information about something* выражались с помощью альтернативных вариантов. Процент использования

«hear» в этих значениях был 6% и 11,3%.

Ситуация с глаголом «know» следующая: 1) *to have learned or found out about something* – 95,5%; 2) *to be familiar with someone or something* — 58,3%; 3) *to have learned a poem, story, or song, so that you can say it or sing it* — 95,5%; 4) *to feel certain about something* – 79,2%. Такое процентное соотношение наблюдается на втором этапе. А такое на первом: 1) *to have learned or found out about something* — 64,2%; 2) *to be familiar with someone or something* - 57%; 3) *to have learned a poem, story, or song, so that you can say it or sing it* - 21%; *to feel certain about something* — 19%.

Похожая картина наблюдается и в использовании глаголов «press», «shoot» и «walk» с той лишь разницей, что некоторые ЛСВ этих глаголов вызывают затруднения (а некоторые совсем не распознаются испытуемыми) даже при наличии подсказки в виде заданного глагола. Так испытуемые не употребили глагол «shoot» в наименее частотном ЛСВ *to happen very suddenly or quickly*, ЛСВ глагола «walk» *to go with a pet so that it gets exercise* и всего лишь один испытуемый употребил ЛСВ глагола «press» *to move forward*. Также стоит отметить, что употребление некоторых ЛСВ этих глаголов вызвало затруднения: случаи употребления «shoot» в ЛСВ *to direct something somewhere suddenly with a lot of force* – 25%, «walk» и его ЛСВ *to go with someone in order to escort or conduct her/him* — 8,3%; *to move a heavy object such as a piece of furniture by moving one side and then the other* 16,7%; *to easily succeed in something* 29,2%. При этом даже в тех случаях, когда испытуемые правильно употребляли ЛСВ глаголов, которые вызвали затруднения на первом этапе, наблюдались сомнения и неуверенность в правильности ответов и возможности такого использования данных глаголов в подобных ситуациях.

Видно, что наличие глагола, который необходимо употребить в речи, помогает испытуемым подобрать нужный ЛСВ к конкретной ситуации, и

приводит к повышению процентов использования не только наиболее распространенных ЛСВ, но и ЛСВ, которые вызывали определенные затруднения на первом этапе, когда студентам предоставлялась полная свобода в выборе языковых средств (они были ограничены только рамками конкретной ситуации). Наличие подсказки сразу же блокирует альтернативные варианты, побуждая испытуемых искать вариант и форму употребления конкретного глагола в конкретной ситуации. В большинстве случаев в сознании *всплывают* варианты употребления, а связи иноязычных слов с концептом становятся сильнее. Однако, в случае отсутствия усвоенной модели (определенного эталона) употребления глагола в конкретном ЛСВ, наличие опоры не помогает. Испытуемые пытаются найти способ употребить глагол в ситуации, но не находят из-за отсутствия в их речевой организации модели употребления данного глагола в подобных ситуациях. Помимо этого они могут обнаружить в ментальном лексиконе наличие связи между подобными контекстами и глаголами, являющимися близкими по смыслу вышеназванным глаголам изучаемого языка. ЛСВ глагола никак не связан с определенной ситуацией в сознании испытуемых, поэтому подсказка не даёт результата. Хотя в некоторых случаях испытуемым удавалось догадываться о способе употребления. Об этом свидетельствует ряд комментариев в ходе выполнения заданий: «Хм... Не знаю... Ну, если этот глагол может так употребляться...». Видно, что испытуемый не уверен в правильности употребления глагола применительно к конкретной ситуации, что ещё раз говорит об отсутствии знаний о контекстах употребления ЛСВ глаголов.

Ниже представлена таблица, отображающая результаты употребления определённых ЛСВ на первом и втором этапах третьей части экспериментального исследования.

Третий этап эксперимента (таблица)

Глагол «change».

ЛСВ глагола «change»	Случаи употребления на первом этапе	Случаи употребления на втором этапе
to become different or to make someone or something different	<u>17,00%</u>	<u>100,00%</u>
to stop doing one thing and start doing something different	<u>28,30%</u>	<u>95,80%</u>
to leave one plane, train, bus etc to get on another	<u>15,10%</u>	<u>79,20%</u>
to replace something with a new or different thing	<u>17,00%</u>	<u>91,70%</u>
to exchange money from one country for money with the same value from another country	<u>32,10%</u>	<u>95,80%</u>
to take off clothes or a piece of clothing you are wearing and put on different ones	<u>7,60%</u>	<u>91,70%</u>

Глагол «find».

ЛСВ глагола «find»	Случаи употребления на первом этапе	Случаи употребления на втором этапе
to discover something or see where it is by searching for it or by chance	<u>51,00%</u>	<u>91,70%</u>
to get something	<u>55,00%</u>	<u>95,80%</u>
to experience something in a particular way	<u>0,00%</u>	<u>41,70%</u>
to have something as an opinion because of things you have noticed or	<u>0,00%</u>	<u>37,50%</u>

experienced yourself

to make a formal
decision about something
after listening to all the facts

4,00%

29,20%

Глагол «hear».

ЛСВ глагола «hear»

Случаи
употребления на первом
этапе

Случаи
употребления на втором
этапе

to understand what
someone is saying to you

11,30%

79,20%

to notice that
someone is feeling a
particular way from the way
that they are speaking

20,80%

66,70%

to listen to someone
who is speaking about a
particular thing

19,00%

83,30%

to receive
information about something

6,00%

95,80%

to realize that
something or someone is
making a sound

66,00%

100,00%

Глагол «know».

ЛСВ глагола «know»

Случаи
употребления на первом
этапе

Случаи
употребления на втором
этапе

to have learned or
found out about something

64,20%

95,50%

to be familiar with
someone or something

57,00%

58,30%

to have learned a
poem, story, or song, so that
you can say it or sing it

21,00%

95,50%

to feel certain about
something

19,00%

79,20%

Глагол «press».

ЛСВ глагола «press»	Случаи употребления на первом этапе	Случаи употребления на втором этапе
to push something, or to push one thing against another	<u>17,00%</u>	<u>79,20%</u>
to move forward	<u>0,00%</u>	<u>4,20%</u>
to try to make somebody do something	<u>2,00%</u>	<u>45,80%</u>
to make clothes smooth using an iron	<u>4,00%</u>	<u>79,20%</u>
to squeeze fruit or vegetables in order to get juice or oil out of them	<u>40,00%</u>	<u>87,50%</u>
to make CD's or records in a factory	<u>0,00%</u>	<u>50,00%</u>

Глагол «shoot».

ЛСВ глагола «shoot»	Случаи употребления на первом этапе	Случаи употребления на втором этапе
to take photographs or make a film or video	<u>57,00%</u>	<u>91,70%</u>
(informal) to happen very suddenly or quickly	<u>0,00%</u>	<u>0,00%</u>
to direct something somewhere suddenly with a lot of force	<u>2,00%</u>	<u>25,00%</u>
in sport, to throw or kick a ball in an attempt to score points	<u>7,00%</u>	<u>91,70%</u>
to fire a gun	<u>42,00%</u>	<u>95,80%</u>

Глагол «think».

ЛСВ глагола «think»	Случаи употребления на первом	Случаи употребления на втором
---------------------	----------------------------------	----------------------------------

	этапе	этапе
to believe something is true	50,00%	79,20%
to have a particular opinion about someone or something	4,00%	12,50%
to carefully consider facts in order to understand something, make a decision, or solve a problem	34,00%	<u>58,30%</u>
[+ of/about] to remember someone or something	36,00%	<u>58,30%</u>
to have something in your mind	28,30%	<u>75,00%</u>

Глагол «walk».

ЛСВ глагола «walk»	Случаи употребления на первом этапе	Случаи употребления на втором этапе
(informal) to easily succeed in something	<u>0,00%</u>	<u>29,20%</u>
to go somewhere with somebody on foot, or to move forwards by putting one foot in front of the other	<u>21,00%</u>	<u>79,20%</u>
to go with someone in order to escort or conduct her/him	<u>2,00%</u>	<u>8,30%</u>
to move a heavy object such as a piece of furniture by moving one side and then the other	<u>0,00%</u>	<u>16,70%</u>
to go with a pet so that it gets exercise	<u>0,00%</u>	<u>0,00%</u>

Опираясь на результаты второго этапа эксперимента можно заключить, что большая часть ЛСВ выбранных нами глаголов используется с затруднениями.

Такой высокий процент употребления значений, вызывавших затруднения на предыдущих этапах, вероятно, говорит о том, что декларативные знания испытуемых несколько ущербны. Испытуемые *могут* использовать менее распространенные ЛСВ глаголов в речи, однако, актуализация таких знаний требует гораздо больше усилий и времени, а применение модели употребления слова происходит с сомнением и неуверенностью. Можно сказать, большинство испытуемых могут правильно употребить определенные ЛСВ глаголов, если их направить в нужном направлении. Видимо, в сознании испытуемых начинается поиск возможных способов употребления конкретного глагола, что в большинстве случаев приводит к обнаружению вариантов его употребления. В ряде случаев всплывает информация, полученная при *краткосрочном* взаимодействии со словом в данном ЛСВ на определенном этапе обучения ИЯ, в других же случаях обнаружение модели употребления иноязычного слова в данном ЛСВ происходит интуитивно. Источником таких декларативных знаний также могут быть не англоязычные источники, а материалы на родном языке. Происходит взаимодействие декларативных и процедурных знаний, которые получаются из опыта пользования как иностранным, так и родным языками, когда, в ряде случаев, умение испытуемых подобрать (пусть и с трудом) правильную модель употребления наименее частотных и вызывавших ранее затруднения ЛСВ, основывается на «глубинном знании» связей слова иностранного языка с подобным словом родного языка.

Всё это позволяет говорить об устойчивых видах соотношений характеристик многозначных слов родного и иностранного языков: а) билингвы при употреблении англоязычных слов используют конструкции свойственные их родному языку («Do you **have a change**?» - где имелось в виду «у Вас есть запаска (шина)»), или ситуация: «You should **press on** the button»); б) билингвы сознательно стараются строить высказывания так, чтобы не звучать «по русски», то есть, на

контрасте с родным языком, что приводит как к «угадыванию» правильного варианта употребления слова, так и к ошибкам (об угадывании свидетельствует, например, фраза «Хм... Не знаю... Ну, если этот глагол может так употребляться...» перед правильным употреблением глагола: «Can you **change** my tire?»); в) билингвы строят высказывания, которые не соответствуют нормам как родного, так и иностранного языков, создавая своеобразную смесь из двух языков («Oh, yeah. Arshavin sho... **made a shot** and scored a beautiful goal» или «My director always wants that I'm **pressing to** job»).

Полученные результаты также позволяют говорить о наиболее распространенных ошибках в речи русскоязычных билингвов при употреблении английских глаголов с множеством лексико-семантических вариантов. Во-первых, это перенос актантной структуры со слова родного языка на слово иностранного языка. Во-вторых, ряд билингвов употребляет английские глаголы в их некоторых ЛСВ в неправильном стилистическом контексте. В-третьих, билингвы допускают ошибки в употреблении английского слова из-за влияния русской лексико-грамматической системы. В-четвертых, испытуемые склонны переносить смысловый объем слова родного языка на слово иностранного языка.

Таким образом, испытуемые не могут свободно использовать многозначные глаголы во всём многообразии значений, что свидетельствует об отсутствии навыка использования определенных ЛСВ в речи. Студенты в состоянии использовать эти ЛСВ в ситуации, когда существует дополнительный фактор, подталкивающий их к использованию данного глагола в данном значении, но вызывает затруднения в неподготовленной речи, когда существует свобода выбора языковых средств и альтернативы.

В случае с ЛСВ, процент употребления которых в обеих частях третьего этапа эксперимента невелик или является нулевым, мы имеем дело с отсутствием модели использования данных глаголов в подобных речевых ситуациях,

отсутствием знания о наличии подобных ЛСВ у выбранных глаголов. Так, например, большинство студентов не используют выражение «*to shoot questions at somebody*», используя либо другой предлог, либо, независимо от заданной ситуации, стараются включить в неё глагол «*shoot*» в знакомом им значении *to fire a gun*. Также наблюдались случаи, когда испытуемые в ситуации «Вы вернулись с экзамена и делитесь впечатлениями с родителями. Экзамен прошёл тяжело, так как преподаватель буквально засыпал вас вопросами» и иницилирующей репликой «What about your exam?» отвечали примерно так «It was difficult. I was ready to *shoot* myself as the examiner was asking me so many questions».

Если в ментальном лексиконе билингвов в ситуации учебного билингвизма лексические единицы хранятся по схеме «слово иностранного языка → слово родного языка → концепт», то различия в грамматике и стилистике тоже препятствуют распознаванию и употреблению отдельных ЛСВ, нарушая вышеназванную связь и в определенном смысле блокируя доступ к концепту в области центрального звена: слово иностранного языка есть, но отсутствует, или же слишком сильно отличается (и вызывает ощущение нетипичности и неправильности) эквивалентное слово родного языка. Тем самым среднее звено теряется, а в силу невыработанного навыка пользования многозначностью слова в полном объеме, то есть отсутствия знаний о наличии и способах употребления отдельных ЛСВ, у билингвов не может сформироваться связь «слово иностранного языка → концепт». Однако, возможно, при большей сформированности индивидуальной речевой организации наличие такой «прямой» связи будет возможным.

Выводы по четвертой главе

Проведенное исследование показало, что при изучении иностранного языка в искусственных условиях происходит освоение основных (наиболее частотных) ЛСВ, в то время как смежные ЛСВ (наименее частотные), семантическая связь которых с главным ЛСВ не очевидна, а также ЛСВ, не соответствующие ЛСВ аналогичного слова родного языка почти не употребляются.

При искусственном билингвизме в процессе использования иноязычной лексики в различных ЛСВ билингвы опираются на декларативные и процедурные знания, полученные из опыта пользования как иностранным, так и родным языком. Как следствие у билингвов, изучающих ИЯ в учебном заведении, отсутствует представление о реальной модели употребления слов в определённых ЛСВ.

При употреблении многозначной лексики билингвы опираются на систему родного языка. Учащиеся склонны сопоставлять значения и ситуации употребления иноязычных слов с близкими по смыслу словами родного языка.

В результате они рассматривают схожие лексические единицы как полностью аналогичные, что приводит к ошибкам в употреблении отдельных лексико-семантических вариантов слов иностранного языка, так как не учитываются семантические, стилистические и грамматические различия между лексическими единицами двух языков. Опираясь на слова родного языка, учащиеся переносят модель употребления слова родного языка с подобным ЛСВ на слово иностранного, или же просто не допускают наличия определенных ЛСВ и способов употребления многозначных слов иностранного языка в силу отсутствия подобных моделей употребления у близких слов родного языка.

Все это может приводить к ошибкам в использовании актантной структуры, стилистическим, грамматическим и смысловым нарушениям, некорректному использованию объема лексико-семантического поля слова иностранного языка.

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование подтвердило выдвинутые положения и позволило получить представление о том, как отражается многозначность иноязычных слов при позднем искусственном билингвизме, когда связь с концептом осуществляется по схеме «слово иностранного языка — слово родного языка — концепт», а речевые организации двух языков существуют взаимосвязанно, а не параллельно. При этом структура семантического поля слова основывается в сознании учащихся на установленной в процессе обучения «аналогичности» между иноязычными словами и словами родного языка, когда иноязычное слово приравнивается к слову родного языка без учета различных типовых контекстов и неосновных значений, которым нередко соответствует совершенно другое слово в родном языке. В результате представления учащихся о слове иностранного языка часто ограничены словом родного языка или ошибочны, что находит своё отражение и в употреблении ЛСВ иноязычных слов в речи.

Заключение

В данной работе мы обратились к одному из важных и мало освещённых вопросов языкознания — проблеме существования многозначных лексических единиц в речевой организации билингвов при учебном (искусственном) билингвизме.

Мы исследовали механизмы существования многозначного слова и его ЛСВ в речевой организации билингвов; степень того, как усваиваются ЛСВ и внутренние связи, определяющие состав семантического поля многозначного слова; как соотносятся декларативные и процедурные знания билингвов; типичные ошибки в употреблении многозначных глаголов, типы взаимодействия слов родного и иностранного языков, а также факторы, которые влияют на освоение многозначности иноязычных слов при искусственном билингвизме.

В результате исследования мы выяснили, что при обучении иностранному языку в ситуации учебного билингвизма из всего спектра ЛСВ многозначного слова лишь 1 — 2 ЛСВ являются «основными» для билингвов. Эти ЛСВ употребляются ими чаще всего, легко распознаются в различных тестах и в первую очередь всплывают в сознании при предъявлении многозначного глагола. Все остальные ЛСВ, входящие в семантическое поле, с трудом распознаются и актуализуются. Наблюдается связь между тем, насколько легко или тяжело даётся употребление этих ЛСВ в речи билингвам, с тем, насколько семантически, стилистически и грамматически близки данные ЛСВ аналогичным ЛСВ глаголов русского языка.

Схожесть актантной структуры, семантических компонентов, стилистических особенностей употребления подобных ЛСВ глаголов двух языков, по-видимому, облегчает билингвам процесс актуализации, извлечения подходящих значений многозначного слова из ментального лексикона.

Другим фактором, влияющим на то, как билингвы используют многозначность глаголов в речи, является частотность. Все ЛСВ, которые билингвы употребляли чаще всего во время эксперимента, как правило, являются наиболее частотными для глаголов. Наблюдается определенная градация, выражающаяся в том, что процент ситуаций употребления ЛСВ студентами пропорционален проценту реальной частотности ЛСВ глаголов. Таким образом, наиболее употребительные ЛСВ многозначных глаголов в речи студентов являются и наиболее употребительными в аутентичной речи.

Исходя из этого, можно заключить, что показатель «встречаемости» какого-либо ЛСВ в процессе обучения оказывает влияние на то, насколько точно и легко данный ЛСВ будет употребляться билингвами в речи — чем чаще ЛСВ встречаются в процессе обучения, тем безошибочнее и естественнее студенты используют их в своей речи.

Немаловажным является и лексикографический фактор, когда студенты опираются при употреблении многозначных глаголов на свои знания его значения полученные из словаря, причём переводного, а не толкового. Происходит своеобразное приравнивание двух глаголов: глагола ИЯ и его переводного аналога в русском языке, в следствие чего у студента может сложиться ограниченное и/или ошибочное представление о реальном способе употребления глагола и связях внутри семантического поля, так как в их сознании не формируется представление о реальном семантическом поле иноязычного глагола, оно подменяется представлением о семантическом поле переводного эквивалента.

Всё это может говорить о том, что в ментальном лексиконе билингва существуют связи между словами родного и иностранного языков, в частности связи на уровне «форма слова Я2 – форма слова Я1 – значение». Такое представление связи во многом схематично и в реальности несколько сложнее. Форма слова Я2 может связываться в сознании билингва с разными формами слов

Я1 и, соответственно, с разными концептами (которые на одном языке обозначаются одним и тем же словом, а на другом — разными словами).

Таким образом, слово ИЯ в ментальном лексиконе может иметь связи с разными словами родного языка, а уже через слова родного языка связываться с разными концептами. При этом всё многообразие значений слова ИЯ может игнорироваться билингвом, так как в процессе обучения в его сознании закрепились связи лишь с одним конкретным словом родного языка, а через него лишь с одним концептом, хотя в реальности данное слово ИЯ связано и с другими явлениями действительности.

В пользу данной идеи говорит то, что билингвы, принимающие участие в эксперименте, нередко использовали ЛСВ иноязычных слов, калькируя грамматическую структуру близких ЛСВ слов родного языка, при том, что грамматическая структура на самом деле была различной.

В свою очередь часть ЛСВ, имеющих стилистические и грамматические различия с ЛСВ эквивалентных слов родного языка, не употреблялись в речи и не распознавались в заданиях, направленных на группировку значений по глаголам, что может быть связано с тем, что при построении речи на ИЯ происходит сопоставление слов иностранного языка со словами родного языка, и, в случае ненахождения аналогичного для определенной ситуации ЛСВ у слова родного языка, билингвом отмечается возможность наличия подходящего, но «непривычного» с точки зрения родного языка ЛСВ у слова иностранного языка.

Это является следствием того, что на самом раннем этапе обучения иностранному языку в учебном заведении осуществляется непосредственная привязка слов иностранного языка к словам родного языка (часто посредством перевода). При этом разбор многозначности и *различных* типовых ситуаций употребления иноязычного слова не происходит. Это приводит к тому, что иноязычное слово сопоставляется со словом родного языка только в одном ЛСВ, в

результате чего билингвы не допускают у данного слова наличия других ЛСВ, действительно ему свойственных (к тому же у ряда многозначных слов могут быть совершенно разные эквивалентные глаголы в родном языке). Тем самым создаётся ложное представление о правилах употребления иноязычного слова, которое, вследствие отсутствия у обучающихся знаний о полной многозначности слова, не воспринимается ими как неправильное.

В то же время, заключительная часть исследования показала, что студенты в состоянии использовать большую часть ЛСВ представленных им многозначных глаголов в речи при наличии подсказки в виде данного глагола, другими словами, в ситуации, когда они точно знают, что конкретный глагол *может* употребляться в данном конкретном контексте. Видимо, в сознании испытуемых начинается поиск возможных способов употребления конкретного глагола, что в большинстве случаев приводит к обнаружению вариантов употребления данного глагола, которые вероятно встречались в процессе обучения, но забылись, в силу «краткосрочной» и редкой практики пользования данными ЛСВ.

Получается, что извлекается информация полученная при краткосрочном взаимодействии со словом в данном ЛСВ на определенном этапе обучения ИЯ, но подобной информацией билингв не в состоянии воспользоваться *сознательно* из-за отсутствия постоянной практики использования определенного ЛСВ в речи или редкого употребления какого-либо ЛСВ в иноязычных материалах. Источником таких интуитивных декларативных знаний также могут быть не англоязычные источники, а материалы на родном языке.

Происходит взаимодействие декларативных и процедурных знаний, которые получают из опыта пользования как иностранным, так и родным языками, когда, в ряде случаев, умение испытуемых подобрать (пусть и с трудом) правильную модель употребления наименее частотных и вызывавших ранее затруднения ЛСВ, основывается на «глубинном знании» связей слова ИЯ с

подобным словом родного языка. Можно сказать, большинство испытуемых может правильно употреблять глаголы в определенных ЛСВ, если их направить в нужном направлении.

Наличие потенциальной модальности в ряде ответов студентов позволяет предположить, что часть из них просто догадалась о возможном способе употребления ЛСВ глагола в предъявленной ситуации, и о «всплывании» «глубинных знаний» вряд ли может идти речь. Ряд студентов давал подобные ответы: «Хм... Не знаю... Ну, если этот глагол может так употребляться...».

Учитывая вышесказанное, можно заключить, что происходит различное взаимодействие двух языков в сознании билингов, которое основывается на характеристиках слов родного и иностранного языков: а) в высказываниях на иностранном языке появляются конструкции и смысловые связи, свойственные родному языку, б) высказывания на иностранном языке сознательно строятся на контрасте с родным языком, в) в высказываниях на иностранном языке появляются элементы, отсутствующие как в родном, так и в изучаемом языках.

Это в свою очередь приводит к различным ошибкам, таким как перенос актной структуры слова родного языка на слово иностранного языка, возникновение лексико-грамматических и стилистических ошибок, полный (и ошибочный) перенос лексико-семантического поля слова родного языка на слово иностранного языка.

Полученные в ходе данной работы результаты, с одной стороны, не являются собой чего-то кардинально нового, способного пересмотреть или глобально расширить существующие взгляды в лингвистике. С другой стороны, данное исследование аккумулирует проблемы явления многозначности и проблемы билингвизма, позволяя взглянуть на них под новым углом. Ведь, насколько нам известно, проблема многозначности у *билингов* рассматривается впервые. Это позволяет, пусть и не кардинально, но расширить и углубить определенные

представления о том, как существуют многозначные лексические единицы в речевой организации билингвов при искусственном билингвизме, а также подтвердить имеющиеся предположения и наметить новые перспективы в исследовании данной темы.

В процессе исследования стало очевидно, что часть затронутых вопросов требует отдельного и более широкого рассмотрения. Так, мы затронули вопросы аналогичности и приравнивания лексических единиц одного языка лексическим единицам другого языка. Эта проблема является актуальной, так как имеет непосредственную связь с практической учебной деятельностью, однако подробное рассмотрение данной проблемы не было нашей целью.

Другим важным аспектом является проблема влияния социального окружения на процесс освоения и существования многозначных иноязычных слов. Язык осваивается не изолированно от общества, коллектива людей, в котором находится изучающий, а под его влиянием. В зависимости от социального окружения процесс овладения языком имеет свои особенности, а иногда и существенные отличия. Мы сделали определенные выводы относительно влияния социального окружения на освоение многозначности, на некоторые из них нас натолкнули наблюдения, сделанные во время проведения части эксперимента на учебных группах, когда языковой материал одних групп, включая ошибки, существенно отличался от языкового материала других групп. Однако данная проблема может и должна быть исследована глубже.

Наконец, наше внимание было сконцентрировано в большей степени на *существовании* многозначной лексики в речевой организации билингвов, но проблема способов *вхождения* многозначной лексики и различных лексико-семантических вариантов требует отдельных исследований. В нашей работе мы затронули эту проблему лишь частично.

Мы рассматривали проблемы существования многозначных слов при

искусственном билингвизме, выбрав для проведения исследования *глаголы*. Однако это лишь одна сторона феномена функционирования многозначных слов в речевой организации билингвов и, несмотря на тщательную проработку проблемы, необходимо дальнейшее изучение особенностей того, как реально отражается многозначность слов иностранного языка с несколько других позиций. Такая необходимость требует постановки задач, нуждающихся в дальнейшем решении:

– Изучение проблемы существования многозначной лексики в речевой организации билингвов при искусственном билингвизме на примере других частей речи, главным образом существительных и прилагательных. В нашем исследовании мы опирались на глаголы, но для более полной картины того, как осваивается многозначность при обучении «школьным» способом, необходимо сравнить способы функционирования многозначных слов, принадлежащих различным частям речи;

– Изучение проблемы существования многозначной лексики в речевой организации билингвов при искусственном билингвизме на примере разных видов глаголов. Мы проводили общий анализ ситуации и не разделяли глаголы на фактивные, каузативные, ментальные и т.д. Было бы интересно провести исследование, взяв за основу различные типы глаголов и сравнить полученные результаты;

– Разработка модели, показывающей, как существуют многозначные слова в речевой организации билингвов при освоении языка в аутентичной среде, то есть при естественном билингвизме. Было бы любопытно проследить, имеются ли отличия в зависимости от того, осваивает ли человек второй язык в аутентичной среде с раннего детства или же попадает в неё, когда речевая организация родного языка уже сформирована. Некоторые лингвисты считают, что при освоении нескольких языков в аутентичных условиях, их системы будут

функционировать параллельно, а значит, связь с концептами будет осуществляться напрямую, независимо от используемого языка, по схеме «слово — концепт», тогда как при овладении языком в искусственных условиях, системы двух языков связаны между собой, а доступ к информационной базе осуществляется по схеме «слово родного языка — слово иностранного языка — концепт».

В целом, на современном этапе исследования проблемы билингвизма являются перспективным направлением в лингвистике. В этой связи изучение особенностей существования лексических единиц в речевой организации билингвов при искусственном и естественном билингвизме не теряет актуальности, появляется всё большая необходимость их исследования.

Список литературы

1. Авронин, В. А. Грамматика маньчжурского письменного языка / В. А. Авронин. – Спб.: Наука, 2000. – 243 с.
2. Александрова, Н. Ш. Раннее двуязычие и гипотеза созревания мозга [Электронный ресурс] / Н. Ш. Александрова. – Режим доступа: <http://abvgd.russian-russisch.info/articles/88.html>
3. Алферова, А.С. Продуктивный и репродуктивный билингвизм [Электронный ресурс] / А. С. Алферова. – 2005. – Режим доступа: <http://web-local.rubn.ru/web-local/pred/rj/index.php?id=48&p=18710>
4. Андерсон, Дж. Р. Когнитивная психология / Дж.Р. Андерсон. – Спб.: Питер, 2002. – 496 с.
5. Андриенко, Е.В. Социальная психология [Электронный ресурс] / Е. В. Андриенко. – 2000. – Режим доступа: <http://do.gendocs.ru/docs/index-159951.html>
6. Антипина, Г.С. Теоретико-методологические проблемы исследования малых социальных групп / Г.С. Антипина. – Л.: Издательство Ленинградского университета, 1982. – 112 с.
7. Апресян, Ю. Д. Значение и оттенок значения / Ю. Д. Апресян // Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. – Т. XXXII. Вып. 4. – М., 1974. – С. 320 - 330.
8. Апресян, Ю.Д. Избранные труды: в 2 т.: Т.2: Интегральное описание языка и системная лексикография / Ю.Д. Апресян – М.: Школа “Языки русской культуры”, 1995. – С. 439 – 445.
9. Апресян, Ю.Д. О регулярной многозначности : Известия АН СССР. Отделение литературы и языка. – Т. XXX. Вып. 6. – М., 1971. – С. 509-523
10. Апресян, Ю.Д. Языковой знак и понятие лексического значения / Ю.Д.

Апресян. — М., 1974. - С. 320 — 330.

11. Арнольд, И. В. Основы научных исследований в лингвистике: учебное пособие / И. В. Арнольд. – М.: Издательство «Высшая школа», 1991. – 140 с.

12. Арчакова, Т. О. Билингвизм в раннем возрасте [Электронный ресурс] / Т. О. Арчакова. – 2009. – Режим доступа: <http://www.psypress.ru/articles/d8786.shtml>

13. Арутюнова, Н. Д. Человеческий фактор в языке: Коммуникация, модальность, дейксис / Н.Д. Арутюнова, Т.В. Булыгина, А.А. Кибрик [и др.]. – Рос. АН, Ин-т языкознания. – М.: Наука, 1992. – 281с.

14. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М.: «Языки русской культуры», 1999.

15. Белянин, В. П. Психоллингвистика / В. П. Белянин. – М.: Флинта, 2004. – 232с.

16. Бертагаев, Т. А. Билингвизм и его разновидности в системе употребления // Проблемы двуязычия и многоязычия / Т. А. Бертагаев. – М., 1972.

17. Бертагаев, Т. А. К сравнительно-историческому изучению лексики монгольских языков / Т. А. Бертагаев. – М.: Наука, - 1960.

18. Бизюк, А.П. Основы нейропсихологии / А.П. Бизюк. – СПб.: Речь., 2005. – 293 с.

19. Блох, М. Я. Теоретическая грамматика английского языка: учебник для студентов филол. фак. ун-тов и фак. англ. яз. педвузов. / М.Я. Блох. – М.: Высшая школа, 1983. – 383 с.

20. Бойко, Е.И. Механизмы умственной деятельности / Динамические временные связи / Е. И. Бойко. – М.: Педагогика, 1976. – 274 с.

21. Болдырев, Н. Н. Когнитивная семантика: Курс лекций по английской филологии / Н. Н. Болдырев. – Изд-е 3-е. – Тамбов : ТГУ, 2002. – 123 с.

22. Бондарко, А.В. Теория значения в системе функциональной

грамматики: На материале русского языка / А.В. Бондарко. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 736 с.

23. Боскис, Р.М. Глухие и слабослышащие дети / Р. М. Боскис. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – С. 3 – 45.

24. Будагов, Р. А. Человек и его язык / Р. И. Будагов. — М.: МГУ, 1974. – 263 с.

25. Вайнрайх, У. Одноязычие и многоязычие // Новое в лингвистике. – Вып. 6. Языковые контакты. – М., 1972. – С. 25-60

26. Вайнрайх, У. Языковые контакты / У. Вайнрайх; Киев: Вища школа, 1979. – 264 с.

27. Ван Дейк, Т. А. Язык.Познание.Коммуникация / Т. А. ван Дейк. – Б.: БГК им. Бодуэна де Куртенэ, 2000. – 308 с.

28. Вахтин Н.Б. Условия языкового сдвига : Вестник молодых ученых. Серия: Филологические науки. № 1. – Спб.: 2001. – С. 11-16

29. Вежбицкая А. Язык.Культура.Познание / А. Вежбицка; М.: Русские словари, 1997. – 416 с.

30. Верещагин, Е.М. Наблюдения над языком и текстом архаичного источника: Вопросы языкознания. №2. – М., 1999.

31. Верещагин, Е. М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е. М. Верещагин. – М.; 1969.

32. Верещагин, Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия / Е. М. Верещагин. – М.: Изд-во МГУ., 1969.

33. Виноградов, В.А. Стратификация нормы, интерференция и обучение язык: Лингвистические основы преподавания языка. / В. А. Виноградов. – М.: Наука, 1983.

34. Виноградов, В.В. Русский язык (грамматическое учение о слове) / В.В. Виноградов. – 3-е изд. – М.: Высш. шк., 1986. – 640 с.

35. Галактионова, О. С. Некоторые аспекты порождения текста на родном и неродном языках : дис. ...канд. фил. наук: 10.02.01, 10.02.19/ Галактионова Ольга Сергеевна. – ГОУ ВПО “Орловский государственный университет”. – Орёл, 2008. – 212 с.
36. Гаспаров, Б.А. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования / Б.А. Гаспаров. – М.: Новое литературное обозрение, 1996. - 348 с.
37. Глухов, В.П. Основы психолингвистики / В.П.Глухов. – М.: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.
38. Головин, С. Ю. Словарь практикующего психолога. [Электронный ресурс] / С. Ю. Головин. — Режим доступа: <http://www.ezolib.ru/7148.html>
39. Горелов, И. Н., Седов, К. Ф. Основы психолингвистики / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. – 3-е перераб. и доп. изд. – М.: Лабиринт, 2001. - 304 с.
40. Грайс, Г. П. Логика и речевое общение. Пер. с англ / Г.П. Грайс // Грайс Г.П. – Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XVI. Лингвистическая прагматика. – М.: Прогресс, 1985. - С. 217-237.
41. Гунькина, Т. В. Билингвизм и его классификация [Электронный ресурс] / Т. В. Гунькина. – Режим доступа: http://ofru.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=59:2009-07-18-12-03-53&catid=45:2009-07-18-12-10-20&Itemid=82
42. Даштоян, Е. Н. Становление дискурсного мышления при овладении вторым языком в условиях учебного двуязычия [Электронный ресурс]: дис. ...канд. фил. наук: 10.02.01, 10.02.19/ Даштоян Егише Норикович. – Саратов, 2005. — Режим доступа: http://otherreferats.allbest.ru/languages/00086940_0.html
43. Демьянков, В. З. Термин «концепт» как элемент терминологической культуры / В. З. Демьянков. – М.: Издательский центр «Азбуковник», 2007.
44. Дешериев, Ю. Д. Закономерности развития и взаимодействия языков в советском обществе / Ю. Д. Дешериев. – М.: Наука, 1966.

45. Дридзе, Т. М. Язык и социальная психология: учебное пособие / Т. М. Дридзе; под ред. А. А. Леонтьева. – М.: Высшая школа, 1980. – 224 с.
46. Дружинина, В. Н., Ушакова, Д.В. Когнитивная психология / В. Н. Дружинина, Д. В. Ушакова. – М.: ПЕР СЭ, 2002. — 480 с.
47. Жинкин, И. И. Язык. Творчество. Речь: Избранные труды / И.И.Жинкин. – М. : Лабиринт, 1998. – 368с.
48. Заботкина, В. И. Новая лексика современного английского языка: учебное пособие для филологических факультетов университетов / В. И. Заботкина. – М.: Высшая школа, 1989. — 124 с.
49. Завьялова, М. В. Исследование речевых механизмов при билингвизме (на материале ассоциативного эксперимента с литовско-русскими билингвами) / М.В. Завьялова // Вопросы языкознания. – 2001. – № 5. – С. 60 - 85.
50. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – М.: РГГУ, 1999. – 382с.
51. Залевская, А. А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте / А. А. Залевская. – Тверь: Тверской гос. Ун-т, 1996. – 196 с.
52. Залевская, А. А. Проблемы организации внутреннего лексикона человека: Учебное пособие. / А. А. Залевская. – Калинин: Калинин, ун-т, 1977. – 83 с.
53. Залевская, А. А., Медведева, И. Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия: учебное пособие / А. А. Залевская, И. Л.Медведева. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002. – 194 с.
54. Зализняк, А. А. Феномен многозначности и способы его описания / А.А. Зализняк // Вопросы языкознания. – 2004. – №2. – С. 20-45
55. Зализняк, А. А. Семантика глагола *бояться* в русском языке / А. А. Зализняк // Изв. АН СССР, сер. лит. и яз. Т. 42. N°1. – М.: 1983. – С. 59-66.

56. Звегинцев, В. А. Очерки по общему языкознанию / В. А. Звегинцев. — М.: Изд. МГУ, 1962. — 384 с.
57. Зимняя, И. А. Вербальное мышление (психологический аспект) / И. А. Зимняя // Исследование речевого мышления в психолингвистике. — М.: Наука, 1985. — С. 51-72.
58. Зимняя, И. А. Психология обучения иностранному языку в школе / И.А. Зимняя. — М., Просвещение, 1991.
59. Иванова И. П., Бурлакова В. В., Почепцов Г. Г. Теоретическая грамматика современного английского языка: учебник / И. П. Иванова, В. В. Бурлакова, Г. Г. Почепцов. — М.: Высшая школа, 1981. — 285 с.
60. Ильиш, Б. А. Строй современного английского языка (Теоретический курс): учебное пособие для студентов английских отделений пед. ин-тов / Б.А. Ильиш. — М.-Л.: Просвещение, 1965 — 378 с.
61. Исследование речевого мышления в психолингвистике : сборник статей; отв. ред. Е.Ф. Тарасов. — М.: Наука, 1985. — 241с.
62. Камчатнов, А. М. Акт номинации и его физические предпосылки / А.М. Камчатнов // Образ мира и структура целого. Лосевские чтения. Логос. — №3. — М.: 1999.
63. Камчатнов, А. М. История и герменевтика славянской библии / А. М. Камчатнов — М.: Наука, 1998
64. Кацнельсон, С. Д. Содержание слова, значение и обозначение / С.Д. Кацнельсон. — М.-Л.: Наука, 1965. — 110 с.
65. Кацнельсон, С.Д. Типология языка и речевое мышление / С.Д. Кацнельсон. — Л, 1972.
66. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. — Волгоград: Перемена, 2002. - 477 с.
67. Карлинский, А. Е. Основы теории взаимодействия языков и проблема

интерференции : автореф. дисс... докт. филол. наук. / А. Е. Карлинский. – Киев, 1980. – 48с.

68. Клаус Г. Сила слова / Г. Клаус. – М.: Прогресс, 1967. – 216 с.

69. Кобозева И. М. Лингвистическая семантика / И. М. Кобозева. – М.: УРСС, 2000. - 350 с.

70. Колерс П. Межъязыковые словесные ассоциации / П. Колерс // Новое в лингвистике. Вып. VI. – М., 1972. – С. 254 – 274.

71. Колшанский, Г.В. Контекстная семантика / Г. В. Колшанский. – М.: 1980. - 152 с.

72. Колшанский, Г. В. Теоретические проблемы билингвизма / Г. В. Колшанский // сб. Лингвистика и методика в высшей школе, вып. IV. – М., 1967 – 166 с.

73. Корнилова, Т. В. Введение в психологический эксперимент / Т.В. Корнилова. – М.: Изд-во МГУ; Изд-во ЧеРо, 2001. – 256 с.

74. Корнилова, Т. В. Экспериментальная психология: Теория и методы / Т.В. Корнилова. – М. : АспектПресс, 2002. – 381 с.

75. Котик, Б. С. Межполушарное взаимодействие в осуществлении речи у билингвов / Б.С.Котик // Вопросы психологии. – 1983. – № 6. – С. 114-121.

76. Кравченко А. В. Классификация знаков и проблема взаимосвязи языка и знаков / А. В. Кравченко // Вопросы языкознания. – 1999. – № 6. – С. 3-12.

77. Кронгауз, М. А. Семантика / М. А. Кронгауз. – М.: Рос. гос. гуманит. Ун-т, 2001 – 399 с.

78. Кронгауз, М. А.; Крейдлин. Г. Е. Семиотика, или Азбука общения / М.А. Кронгауз, Г. Е. Крейдлин. – М.: Моск. ин-т развития образоват. Систем, 1997. – 267 с.

79. Кубрякова, Е. С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века (опыт парадигмального анализа) / Е. С. Кубрякова // Язык и наука конца

20 века: Сборник статей. – М.: РГГУ, 1995. – С. 144-238.

80. Кубрякова, Е. С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е.С. Кубрякова. – Рос. академия наук. Ин-т языкознания. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.

81. Курилович, Е. Очерки по лингвистике / Е. Курилович. – М.: Изд-во иностр. лит., 1962. – 456 с.

82. Кэмпбелл, Д. Модели экспериментов в социальной психологии и прикладных исследованиях / Д. Кэмпбелл. – СПб.: Социально-психологический центр, 1996. – 391 с.

83. Лайонз, Дж. Лингвистическая семантика / Дж. Лайонз. – М. Языки славянской культуры, 2003. – 400 с.

84. Лакофф, Дж. Мышление в зеркале классификаторов / Дж. Лакофф // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. 23. – М.: Прогресс, 1988. – С. 12-51.

85. Левковская, К.А. Теория слова, принципы ее построения, аспекты изучения лексического материала / К. А. Левковская. – М.: Высшая школа, 1962. – 319 с.

86. Леонтьев, А. А. Основы психолингвистики / А. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 1999. – 287 с.

87. Леонтьев, А. А. Слово в речевой деятельности / А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1965. – 246 с.

88. Лещёва, Л. М. Когнитивные аспекты лексической полисемии / Л.М. Лещева. – Минск, 1996. – 256 с.

89. Литвин Ф. А. Многозначность слова в языке и речи / Ф. А. Литвин. – М.: Высш.шк., 1984. – 119 с.

90. Лурия, А. Р. Основные проблемы нейролингвистики / А. Р. Лурия. – М.: Либроком, 2009. – 256 с.

91. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. – М.: МГУ, 1973. – 374 с.
92. Лэмберт, У., Гавелка, Дж., Кросби, С. Зависимость двуязычия от условия усвоения языка / У. Лэмберт, Дж. Гавелка, С. Кросби // Новое в лингвистике. Вып. VI. – М., 1972. – 243 с.
93. Маслова, В.А. Введение в когнитивную лингвистику / В.А. Маслова – М.: 2004. – с. 6-71
94. Мартинович, Г. А. К проблеме аспектов языковых явлений (в свете учения Л. В. Щербы) [Электронный ресурс] / Г.А. Мартинович // Вестник СПбГУ, Сер. 2, Вып. 2. – 2001. Режим доступа: http://lit.lib.ru/m/martinowich_g_a/06shcherba.shtml
95. Мечковская, Н. Б. Социальная лингвистика: пособие для студентов гуманит. вузов и учащихся лицеев / Н. Б. Мечковская. – 2-е изд., испр. – М.: Аспект-Пресс, 2000. – 206 с
96. Моррис, Ч. Знаки и действия / Ч. Моррис // Семиотика. — М.: Радуга, 1983. – С. 118-132.
97. Моррис, Ч. Основания теории знаков / Ч. Моррис // Семиотика. — М.: Радуга, 1983. – С. 37-89.
98. Немов, Р. С. Психология : учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. [4-е изд.] Кн.1: Общие основы психологии / Р. С. Немов. – М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
99. Обухова, Л. Ф. Детская (возрастная) психология / Л. Ф. Обухова; М., Российское педагогическое агентство, 1996. – 374с.
100. Пассов, Е. И. Развитие индивидуальности как цель иноязычного образования. [Электронный ресурс] / Е. И. Пассов. – Режим доступа: <http://articles.excelion.ru/science/literatura/other/36366046.html>
101. Падучева, Е.В. Высказывание и его соотнесённость с

действительностью (референциальные аспекты семантики местоимений) / Е.В. Падучева. – Изд. 4-е, стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 288 с.

102. Падучева, Е. В. Динамические модели в семантике лексики / Е.В. Падучева. – М.: Языки славянской культуры, 2004.

103. Панфилов, В. З. Взаимоотношение языка и мышления / В. З. Панфилов. – М.: Наука, 1971. – С. 113-231.

104. Перцов, Н.В. О некоторых проблемах современной семантики и компьютерной лингвистики // Московский лингвистический альманах. Выпуск 1: Спорное в лингвистике. – М.: Школа "Языки русской культуры, 1996. – С. 9 – 66.

105. Песина, С. А. Полисемия в когнитивном аспекте : монография / С. А. Песина. – СПб.: Издательство РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. – 325 с.

106. Петровский, А. В.; Шпалинский, В. В. Социальная психология коллектива / А. В. Петровский; В. В. Шпалинский. – М. : «Просвещение», 1978. - 184с.

107. Пойменова, А.А. Лексическая ошибка в свете стратегий преодоления коммуникативных затруднений при пользовании иностранным языком : автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19. / Пойменова Анна Альбертовна. – Тверь, 1999. – 55 с.

108. Полевые структуры в системе языка; под ред. З.Д. Поповой. – Воронеж: Воронежский ун-т, 1989. – 198 с.

109. Плунгян, В. А.; Рахилинв, Е. В. Полисемия служебных слов: предлоги через и сквозь / В. А. Плунгян, Е. В. Рахилинв // Русистика сегодня. – №3. – М.: МГУ, 1996.

110. Понятийно-терминологический словарь логопеда; под ред. В.И. Селиверстова. – М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 1997. – 400 с.

111. Понятия малой группы и коллектива. [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://azps.ru/articles/soc/soc96.html>

112. Протасова, Е. Как языки формируются, когда их два? [Электронный ресурс] / Е. Протасова. – 2005. – Режим доступа: <http://abvgd.russian-russisch.info/articles/8.html>

113. Психология: Словарь / Под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политиздат, 1990

114. Райдер, Н.А. Особенности билингвального языкового образования на начальном этапе обучения [Электронный ресурс] / Н.А. Райдер. – Режим доступа: <http://festival.1september.ru/articles/213620/>

115. Савицкий, В.М.; Плеханов, А.Е. Идиоэтнизм речи (проблемы этнической сочетаемости) / В.М. Савицкий, А.Е. Плеханов. – М.: Самара: Изд-во МГПУ, 2001. - 188 с.

116. Самарин, Ю.А. Очерки психологии ума / Ю. А. Самарин. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1962. - 504 с.

117. Самойлова, Н. Н. Психологическая характеристика трудностей, возникающих при изучении иностранного языка на среднем этапе обучения. / Н.Н. Самойлова. – Псков.: ПГПИ, 2002. - 103 с.

118. Серебренников, Б.А. Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка / Б. А. Серебренников. – М.: Наука, 1970. – 602 с.

119. Серебренников, Б.А. Роль человеческого фактора в языке: Язык и мышление / Б. А. Серебренников. – М.: Наука, 1988. – 242 с.

120. Смирницкий, А. И. К вопросу о слове (проблема «отдельности» слова) / А. И. Смирницкий // Вопросы теории и истории языка: сборник научных трудов. — М.: Издательство АН СССР, 1952. – с. 182-203.

121. Современная американская лингвистика:

Фундаментальные направления; под ред. А. А. Кибрика, И. М. Кобозевой и И. А. Секериной. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 480 с.

122. Соколов, А.Н. Внутренняя речь и мышление / А. Н. Соколов. – М.: Просвещение, 1968. – 248 с.

123. Соломоник, А. Семиотика и лингвистика / А. Соломоник. – М.: Молодая гвардия, 1995. – 352 с.

124. Солсо, Р. Л. Когнитивная психология / Р.Л. Солсо. – М.: Тривола, 1996. – 600 с.

125. Степанов, Ю. С. Семиотика / Ю. С. Степанов // Языкознание. Большой энциклопедический словарь. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. — С. 440-442.

126. Стернин, И. А. Коммуникативная концепция семантики слова / И. А. Стернин // Русское слово в языке, тексте и культурной среде. – Екатеринбург, 1997. – С. 82-87.

127. Усачёва, Е. А. Влияние общения в студенческой группе на процесс и результат учебной деятельности при изучении иностранного языка / Е. А. Усачёва. – Липецк.: ЛГПУ, 2002. - 178 с.

128. Уфимцева, А. А. Лексическое значение / А. А. Уфимцева. — М.: Наука, 1986. – 239 с.

129. Фреге, Г. Смысл и денотат / Г. Фреге // Семиотика и информатика. Вып.8. – М., 1977. – С. 181-210.

130. Фрумкина, Р.М. Самосознание лингвистики – вчера и завтра [Электронный ресурс] / Фрумкина Р.М. // Изв. АН. – Сер. лит. и яз. – Т. 58. – №4. – 1999. Режим доступа: <http://vivovoco.rsl.ru/VV/PAPERS/LITRA/FRUMKINA.HTM>

131. Хекхаузен, Х. Мотив аффилиации. [Электронный ресурс]/ Х.Хекхаузен. – Режим доступа: <http://flogiston.ru/library/hechauzen3>

132. Хут, С. А. О формировании билингвальной личности (на примере

адыгейского-русского двуязычия) / С. А. Хут // Вестник Адыгейского государственного университета. – №3. – Майкоп.: Изд-во АГУ, 2007.

133. Цейтлин, С. Н. Ребёнок как конструктор собственной языковой системы / С. Н. Цейтлин // Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М.: Знак, 2009. – С. 3-14.

134. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки и их предупреждение: на материале ошибок школьника / С. Н. Цейтлин. – М.: Просвещение, 1982. – 142 с.

135. Цейтлин С. Н. Речевые ошибки при освоении русского языка как родного и иностранного: опыт сопоставительного анализа: X Конгресс МАПРЯЛ «Русское слово в мировой культуре». Методика преподавания русского языка: традиции и перспективы. Т. 2./ С. Н. Цейтлин. – СПб., 2003. – С. 426 – 432.

136. Чейф, У. Память и вербализация прошлого опыта / У. Чейф // Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск XII. Прикладная лингвистика. – М.: Радуга, 1983. – С. 35–73.

137. Черниговская, Т. В. Билингвизм и функциональная асимметрия мозга / Т. В. Черниговская, Л. Я. Баллонов, В. Л. Деглин // Учен. зап. ТГУ – Труды по знаковым системам. – Том. XVI. – Тарту: 1983. – С. 62-83.

138. Черничкина, Е.К. Концепция искусственного билингвизма в теории языка: лингвистический статус и характеристики : Автореф... дис. канд. фил. наук: 10.02.19/ Елена Константиновна Черничкина. – ГОУ ВПО «Волгоградский государственный педагогический университет». – Волгоград, 2007. – 22 с.

139. Шаповаленко, И. В. Возрастная психология / И. В. Шаповаленко. – М.: Гардарики, 2005. – 349 с.

140. Шведова, Н. Ю. Об активных потенциях, заключенных в слове / Н. Ю. Шведова // Слово в грамматике и словаре. – М., 1984. – 316 с.

141. Швейцер, А. Д., Никольский, Л. Б. Введение в социолингвистику / А.Д. Швейцер, Л. Б. Никольский. – М.: Наука, 1978. – 216 с.

142. Шепунова, Е.Л. Языковая учебная группа как среда формирования вторичной языковой личности / Е. Л. Шепунова. – М.: МГЛУ, 2008.
143. Шмелев, Д. Н. Проблемы семантического анализа лексики / Д. Н. Шмелёв. – М.: Наука., 1973. – 280 с.
144. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность /Л. В. Щерба. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.
145. Щур, Г. С. Теории поля в лингвистике / Г. С. Щур. – Изд. 3. – М.: УРСС, 2009. – 264 с.
146. Языкознание. Большой энциклопедический словарь: 2-е издание / под ред. В.Н. Ярцевой. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685с.
147. Якобсон, Р. Избранные труды / Р. Якобсон. – М., 1985.
148. Bärenfänger, O. Beyer, S., Aguado, K. & Stevener, J. On the Functions of L2 Speech Production and Related Cognitive Processes for the Acquisition of L2 Speech Competence. [Электронный ресурс] / O. Bärenfänger, S. Beyer, K. Aguado, J. Stevener, (University of Bielefeld) // Linguistik online 8, 1/01. Режим доступа: www.linguistik-online.com
149. Bialystok, E. Bilingualism: The good, the bad, and the indifferent / E. Bialystok // Bilingualism: Language and Cognition. №12. - Cambridge: Cambridge University Press, 2008. - P.3-11.
150. Bialystok, E., Miller, B. The problem of age in second-language acquisition: Influences from language, structure, and tasks / E. Bialystok, B. Miller // Bilingualism: Language and Cognition. №2. - Cambridge: Cambridge University Press, 1999. - P.127-145.
151. Broersma, M. Triggered codeswitching between cognate languages / M. Broersma // Bilingualism: Language and Cognition. №12. - Cambridge: Cambridge University Press, 2009. - P.447-462.
152. Broersma, M., De Bot, K. Triggered codeswitching: A corpus-based

evaluation of the original triggering hypothesis and a new alternative / M. Broersma, K. De Bot // *Bilingualism: Language and Cognition*. №9. - Cambridge: Cambridge University Press, 2006. - P.1-13.

153. Caramazza, A., Miozzo, M. The relation between syntactic and phonological knowledge in lexical access: evidence from the “tip-of-the-tongue” phenomenon. / A. Caramazza, M. Miozzo // *Cognition*. – 1997; №64. – P. 309–343.

154. Clark, Herbert H., Clark Eve V., *Psychology and Language: An Introduction to Psycholinguistics* / Herbert H. Clark, Eve V. Clark // New York: Harcourt, Brace & Jovanovich. (PL). – 1977.

155. Collins, A. M., Quillian, M. R., How to Make a Language User, in E. Tulving and W. Donaldson (eds.) / A.M. Collins, M.R. Quillian// *Organization and Memory*. - 1972.

156. Cook, V. *Second Language Learning and Language Teaching*. [Электронный ресурс] / V. Cook. – London, 1996. – P. 87-94. Режим доступа: www.ntlworld.com/vivian.c.htm

157. Costa, A., La Heij, W., Navarrete, E. The dynamics of bilingual lexical access /A. Costa, W. La Heij, E. Navarrete // *Bilingualism: Language and Cognition*. №9. - Cambridge: Cambridge University Press, 2006. - P.137-151.

158. De Bot, K. A bilingual production model: Levelt’s ‘Speaking’ model adapted / K. De Bot // *Applied linguistics*. – 1992. – V. 13/1. – P. 1-24.

159. De Bot, K., Lowie, W., Verspoor, M. A Dynamic System Theory approach to second language acquisition /K. de Bot, W. Lowie, M. Verspoor // *Bilingualism: Language and Cognition*. №10. - Cambridge: Cambridge University Press, 2007. - P.7-21.

160. De Bot, K., Woutersen, M., Weltens, B. The bilingual lexicon: Modality effects in processing / K. de Bot, M. Woutersen, B. Weltens // *Journal of Psycholinguistic Research*. – 1995. – №24. – P. 289-298.

161. De Groot, A.M.B., Van Hell, G.J. Conceptual representation in bilibgual memory: Effects of concreteness and cognate status in word association / A.M.B. De Groot, G.J. Van Hell // *Bilingualism: Language and Cognition*. №1. - Cambridge: Cambridge University Press, 1998. - P.193-211.

162. Dong, Y., Gui, S., MacWhinney, B. Shared and separate meanings in the bilingual lexicon /Y. Dong, S. Gui, B. MacWhinney // *Bilingualism: Language and Cognition*. №8. - Cambridge: Cambridge University Press, 2005. - P.221-238.

163. Dörnyei, Z., & Kormos, J. Problem-solving mechanisms in L2 communication: A psycholinguistic perspective. / Z. Dornyei, J. Kormos // *Studies in Second Language Acquisition*. – 1998. – №20. – P. 349-385.

164. Emmorey, K. Language, cognition and the brain /K. Emmorey // New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers, 2002.

165. Finkbeiner, M., Gollan, T.H., Caramazza, A. Lexical access in bilingual speakers: What's the (hard) problem? / M. Finkbeiner, T.H. Gollan, A. Caramazza // *Bilingualism: Language and Cognition*. №9. - Cambridge: Cambridge University Press, 2006. - P.153-166.

166. Kilgarriff, A. I don't believe in word senses. / A. Kilgarriff // *Comput. Human*. 31(2). 1997. – pp. 91-113.

167. Kroll, J. F. Accessing conceptual representations for words in a second language. / J. F. Kroll // R. Schreuder & B. Weltens (Eds.), *The bilingual lexicon*. Amsterdam: John Benjamins. 1993. – P. 249-277.

168. Lessard-Clouston, M. Language Learning Strategies: An Overview for L2 Teachers, 1997. [Электронный ресурс] / M. Lessard-Clouston. – Режим доступа: The Internet TESL Journal. z95014 [at] kgupyr.kwansei.ac.jp

169. Levelt, W. J. M., Roelofs, A., & Meyer, A. S. A theory of lexical access in speech production. / W. J. M. Levelt, A. Roelofs, A.S. Meyer // *Behavioral and Brain Sciences*. – 1999. – №22. – P. 1–38.

170. MacKay, D.G. The organization of perception and action: A theory for language and other cognitive skills / D.G. MacKay. – New York : Springer, 1987.

171. Morsella, E., Miozzo, M. Evidence for a Cascade Model of Lexical Access in Speech Production / E. Morsella, M. Miozzo // *Journal of Experimental Psychology: Copyright 2002 by the American Psychological Association, Inc. Learning, Memory, and Cognition*, 2002. – V. 28, №. 3. – P. 555–563.

172. Nunberg, G. Transfers of Meaning / G. Nunberg // *Journal of Semantics: Oxford University Press*, – 1995.

173. O'Malley, J.M., & Chamot, A. Learning Strategies in Second Language Acquisition / J.M. O'Malley, A. Chamot. – Cambridge: Cambridge University Press, 1990. – 272 p.

174. Paradis, M. An integrated neurolinguistic theory of bilingualism (1976-2000) / M. Paradis // R.M. Brend etc. (Eds.) *LACUS Forum XXVII. Speaking and Comprehension*. Fullerton, CA: LACUS, 2001. – P. 5-15.

175. Pavlenko, A. Emotion and emotion-laden words in the bilingual lexicon / A. Pavlenko // *Bilingualism: Language and Cognition*. №11. - Cambridge: Cambridge University Press, 2008. - P.147-164.

176. Pavlenko, A. New approaches to concepts in bilingual memory / A. Pavlenko // *Bilingualism: Language and Cognition*. №2. - Cambridge: Cambridge University Press, 1999. - P.209-230.

177. Peterson, R. R., & Savoy, P. Lexical selection and phonological encoding during language production: Evidence for cascaded processing / R. R. Peterson, P. Savoy // *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*. – 1998. – №24. – P. 539–557.

178. Poulisse, N. A theoretical account of lexical communication strategies / N. Poulisse // R. Schreuder & B. Weltens (Eds.), *The bilingual lexicon*. Amsterdam: John Benjamins, 1993. – P. 157-189.

179. Poulisse, N., Bongaerts, T. First language use in second language production / N. Poulisse, T. Bongaerts // *Applied Linguistics*. – 1994. – V. 15/1. – P. 36-57.
180. Recanati Fr. Domains of discourse / Fr. Recanati // *Linguistics and philosophy*, Dordrecht; Boston, 1996. - Vol. 19. - № 5. - P. 445-475.
181. Rodd, J.M., Gaskell, M.G., Marslen-Wilson, W.D. (2004). Modelling the effects of semantic ambiguity in word recognition. *Cognitive Science*, 28, – 2004. – P. 89-104.
182. Snow, K.C., Freedson-Gonzalez, M. Bilingualism, Second-language learning, and English as second language [Электронный ресурс]/K.C. Snow, M. Freedson-Gonzalez. Режим доступа: www.cal.org/twi
183. Stemberger, J.P. Interactive activation model of production / J.P. Stemberger // *Progress in the Psychology of Language*. Vol. 1, Ed. By Andrew W.Ellis. University of Lancaster, 1985. – P. 143-186.
184. Talamas, A., Kroll, J.F., Dufour, R. From form to meaning: Stages in the second-language acquisition vocabulary /A. Talamas, J.F. Kroll, R. Dufour // *Bilingualism: Language and Cognition*. №2. - Cambridge: Cambridge University Press, 1999. - P.45-58.
185. Tanenhaus, M.K. Psycholinguistics: An overview / M.K. Tanenhaus // *The Cambridge Survey*. Vol. III. Language: Psychological and biological aspects. – Cambr. etc.: Cambr. UP, 1988. – P. 1-37.
186. Thomas, M.S.C. Bilingualism and the single route/dual route debate [Электронный ресурс] / M.S.C. Thomas. Режим доступа: http://www.psyc.bbk.ac.uk/people/academic/thomas_m/Thomas_Cogsci98.doc
187. Thomas, M.S.C. Distributed representations and the bilingual lexicon: One store or two? [Электронный ресурс]/M.S.C. Thomas. Режим доступа: http://www.psyc.bbk.ac.uk/people/academic/thomas_m/Thomas_NCPW4.doc

188. Thomas, M.S.C., Plunkett, K. Representing the bilingual's two lexicons [Электронный ресурс]/M.S.C. Thomas, K. Plunkett. Режим доступа: http://www.psyc.bbk.ac.uk/people/academic/thomas_m/Thomas_cogsci95.pdf

189. Tokowicz, N., Michael, E.B., Kroll, J.F. The roles of study-abroad experience and working-memory capacity in the types of errors made during translation / N. Tokowicz, E.B. Michael, J.F. Kroll // *Bilingualism: Language and Cognition*. №7. - Cambridge: Cambridge University Press, 2004. - P.255-272.

190. Tulving, E. Episodic and semantic memory. In E. Tulving and W. Donaldson (Eds.) / E. Tulving // *Organization of Memory.*, New York: Academic Press. - 1972. - P. 381-402.

191. Ullman, M.T. The neural basis of lexicon and grammar in first and second language: the declarative/procedural model / M.T. Ullman // *Bilingualism: Language and Cognition*. №4. - Cambridge: Cambridge University Press, 2001. - P.105-122.

192. Van Heuven, J.B.W., Dijkstra, T. The architecture of bilingual word recognition system: From identification to decision / J. B. W. Van Heuven, T. Dijkstra // *Bilingualism: Language and Cognition*. №5. - Cambridge: Cambridge University Press, 2002. - P.175-197.

193. Vigliocco, G., & Hartsuiker, R. J. The interplay of meaning, sound, and syntax in sentence production / G. Vigliocco, R. J. Hartsuiker // *Psychological Bulletin*. – 2002. – 128 (3). – P. 442-472.

Лексикографические источники

1. Даль, В. И. Толковый словарь живого великорусского языка [Электронный ресурс] / В. И. Даль. – Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/dict/dal>

2. Ефремова, Т. Ф. Толково-словообразовательный словарь русского языка / Т.Ф. Ефремова. – М.: Русский язык, 2000. - 1233 с.
3. Ожегов, С. И. Словарь русского языка; под. ред. Н. Ю. Шведовой / С.И. Ожегов. – 20-е издание, стереотипное. – М.: Русский язык, 1989.
4. Толковый словарь русского языка on-line [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.gigatran.ru/online-russian-dictionary>
5. Ушаков, Д. Н. Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / Д.Н. Ушаков. – Режим доступа: <http://slovari.yandex.ru/dict/ushakov>
6. Collins English Dictionary [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.collinslanguage.com/>
7. Hornby, A. S. Oxford Advanced Learner's Dictionary: в 2 т. / А.С. Hornby. – М.: Русский язык, 1982. – 1905 с.
8. Longman Dictionary of Contemporary English: в 2 т. / М.: Русский язык, 1992. – 1855с.
9. Macmillan English Dictionary for Advanced Learners: International Student Edition / London.: Bloomsbury Publishers Limited Plc, 2002. – p. 1689.
10. Merriam-Webster's Collegiate Dictionary [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.merriam-webster.com/>
11. The American Heritage Dictionary of the English Language: Fourth Edition [Электронный ресурс] / 2000 – Режим доступа: <http://education.yahoo.com/reference/dictionary/>
12. The Chamber's Dictionary [Электронный ресурс] – Режим доступа: <http://www.chambersreference.com>
13. Webster's New World dictionary of the American language / New York.: Basic Books, 1984. – p. 1498.

Приложение

В приложении представлена часть выполненных заданий по всем 3 этапам исследования.

1 этап. Задание на подбор значений к глаголу.

to become different or to make someone or something different (**change**);

- a) think;
- b) press;
- c) walk;
- d) change;**
- e) shoot;
- f) die;
- g) live;
- h) find;
- i) hear;
- j) know.

to discover something or see where it is by searching for it or by chance (**find**);

- a) think;
- b) press;
- c) walk;
- d) change;
- e) shoot;
- f) die;
- g) live;
- h) find;**
- i) hear;
- j) know.

to realize that something or someone is making a sound (**hear**);

- a) think;
- b) press;
- c) walk;
- d) change;
- e) shoot;
- f) die;
- g) live;

- h) find;
- i) hear;**
- j) know.

to have learned or found out about something (**know**);

- a) think;
- b) press;
- c) walk;
- d) change;
- e) shoot;
- f) die;
- g) live;
- h) find;
- i) hear;
- j) know.**

to receive information about something (**hear**);

- a) think;
- b) press;
- c) walk;
- d) change;
- e) shoot;
- f) die;
- g) live;
- h) find;
- i) hear;
- j) know.**

to be familiar with someone or something (**know**);

- a) think;
- b) press;
- c) walk;
- d) change;
- e) shoot;
- f) die;
- g) live;
- h) find;
- i) hear;
- j) know.**

to move forward (**press**);

- a) think;
- b) press;
- c) walk;**
- d) change;
- e) shoot;
- f) die;

- g) live;
- h) find;
- i) hear;
- j) know.

(in sport) to throw or kick a ball in an attempt to score points (**shoot**);

- a) think;
- b) press;
- c) walk;
- d) change;
- e) shoot;**
- f) die;
- g) live;
- h) find;
- i) hear;
- j) know.

to try to make somebody do something (**press**);

- a) think;
- b) press;**
- c) walk;
- d) change;
- e) shoot;
- f) die;
- g) live;
- h) find;
- i) hear;
- j) know.

to carefully consider facts in order to understand something, make a decision, or solve a problem (**think**);

- a) think;
- b) press;**
- c) walk;
- d) change;
- e) shoot;
- f) die;
- g) live;
- h) find;
- i) hear;
- j) know.

to replace something with a new or different thing (**change**);

- a) think;
- b) press;
- c) walk;
- d) change;**

- e) shoot;
- f) die;
- g) live;
- h) find;
- i) hear;
- j) know.

to listen to someone who is speaking about a particular thing (**hear**);

- a) think;
- b) press;
- c) walk;
- d) change;
- e) shoot;
- f) die;
- g) live;
- h) find;
- i) hear;**

[of/about] to remember someone or something (**know**);

- a) **think;**
- b) press;
- c) walk;
- d) change;
- e) shoot;
- f) die;
- g) live;
- h) find;
- i) hear;
- j) know.

to notice that someone is feeling a particular way from the way that they are speaking (**hear**);

- a) think;**
- b) press;
- c) walk;
- d) change;
- e) shoot;
- f) die;
- g) live;
- h) find;
- i) hear;
- j) know.

to have something as an opinion because of things you have noticed or experienced yourself (**know**);

- a) think;
- b) press;
- c) walk;
- d) change;

- e) shoot;
- f) die;
- g) live;
- h) find;**
- i) hear;
- j) know.

to go with a pet so that it gets exercise (**walk**);

- a) think;
- b) press;
- c) walk;**
- d) change;
- e) shoot;
- f) die;
- g) live;
- h) find;
- i) hear;
- j) know.

to make clothes smooth using an iron (**press**);

- a) think;
- b) press;**
- c) walk;
- d) change;
- e) shoot;
- f) die;
- g) live;
- h) find;
- i) hear;
- j) know.

to take off clothes or a piece of clothing you are wearing and put on different ones (**change**);

- a) think;
- b) press;
- c) walk;
- d) change;**
- e) shoot;
- f) die;
- g) live;
- h) find;
- i) hear;
- j) know.

to make a formal decision about something after listening to all the facts (**find**);

- a) think;**
- b) press;
- c) walk;

- d) change;
- e) shoot;
- f) die;
- g) live;
- h) find;
- i) hear;
- j) know.

to understand what someone is saying to you (**hear**);

- a) think;
- b) press;
- c) walk;
- d) change;
- e) shoot;
- f) die;
- g) live;
- h) find;
- i) hear;
- j) know.**

to squeeze fruit or vegetables in order to get juice or oil out of them (**press**);

- a) think;
- b) press;**
- c) walk;
- d) change;
- e) shoot;
- f) die;
- g) live;
- h) find;
- i) hear;
- j) know.

to take photographs or make a film or video (**shoot**);

- a) think;
- b) press;
- c) walk;
- d) change;
- e) shoot;**
- f) die;
- g) live;
- h) find;
- i) hear;
- j) know.

to move a heavy object such as a piece of furniture by moving one side and then the other (**walk**);

- a) think;
- b) press;
- c) walk;

d) change;

- e) shoot;
- f) die;
- g) live;
- h) find;
- i) hear;
- j) know.

to make CD's or records in a factory (**press**);

- a) think;

b) press;

- c) walk;
- d) change;
- e) shoot;
- f) die;
- g) live;
- h) find;
- i) hear;
- j) know.

to leave one plane, train, bus etc to get on another (**change**);

- a) think;

- b) press;

- c) walk;

d) change;

- e) shoot;
- f) die;
- g) live;
- h) find;
- i) hear;
- j) know.

to feel certain about something (**know**);

- a) think;

- b) press;

- c) walk;

- d) change;

- e) shoot;

- f) die;

- g) live;

h) find;

- i) hear;

- j) know.

(informal) to easily succeed in something (**walk**).

- a) think;

- b) press;

- c) walk;
- d) change;
- e) shoot;**
- f) die;
- g) live;
- h) find;
- i) hear;
- j) know.

1 этап. Задание на определение неподходящих значений.

Значения, которые необходимо было вычеркнуть выделены курсивом, значения, которые вычеркнули студенты в дополнение подчеркнуты.

change

- 1) to become different or to make someone or something different;
- 2) [+ into/out of/across] to move (or to move something) very suddenly and quickly;**
- 3) (informal) to happen very suddenly or quickly;**
- 4) to stop doing one thing and start doing something different;
- 5) to disappear or stop existing;**
- 6) to experience an emotion that you have not experienced in the past;**
- 7) to leave one plane, train, bus etc to get on another;
- 8) to make a formal decision about something after listening to all the facts;**
- 9) to replace something with a new or different thing;
- 10) to exchange money from one country for money with the same value from another country;
- 11) to continue to exist and have influence;**
- 12) to make CD's or records in a factory;**
- 13) to take off clothes or a piece of clothing you are wearing and put on different ones;
- 14) to have something as an opinion because of things you have noticed or experienced yourself;**

find

- 1) to notice that someone is feeling a particular way from the way that they are speaking;**
- 2) to discover something or see where it is by searching for it or by chance;
- 3) to replace something with a new or different thing;**
- 4) to try to make somebody do something;**
- 5) to get something;
- 6) to recognize something or someone;
- 7) to remember or recognize someone because of a particular skill or quality they have;
- 8) to notice that someone is feeling a particular way from the way that they are speaking;**
- 9) (informal) to easily succeed in something;**
- 10) to have your home in a particular place;**

11) to have something as an opinion because of things you have noticed or experienced yourself;

12) to carefully consider facts in order to understand something, make a decision, or solve a problem;

13) to take off clothes or a piece of clothing you are wearing and put on different ones;

14) to make a formal decision about something after listening to all the facts;

hear

1) to understand what someone is saying to you;

2) (informal) to disappear or be stolen;

3) (informal) to stop operating;

4) to notice that someone is feeling a particular way from the way that they are speaking;

5) to recognize something or someone;

6) (informal) to easily succeed in something;

7) to use a particular name for someone or something;

8) to listen to someone who is speaking about a particular thing;

9) to squeeze fruit or vegetables in order to get juice or oil out of them;

10) to try to make somebody do something;

11) to receive information about something;

12) to have something in your mind;

13) to realize that something or someone is making a sound;

14) to go with someone in order to escort or conduct her/him;

know

1) to have learned or found out about something;

2) to become different or to make someone or something different;

3) to keep yourself alive in a particular way;

4) to be familiar with someone or something;

5) to have learned a poem, story, or song, so that you can say it or sing it;

6) to go with a pet so that it gets exercise;

7) to make a formal decision about something after listening to all the facts;

8) to carefully consider facts in order to understand something, make a decision, or solve a problem;

9) to have a particular kind of life;

10) to feel certain about something;

11) (informal) to happen very suddenly or quickly;

12) [+ of/about] to remember someone or something;

press

1) to push something, or to push one thing against another;

2) (informal) to leave your job permanently: quit;

3) (informal) to be usually kept in a particular place;

4) to experience something;

5) to move forward;

6) to try to make somebody do something;

7) to go somewhere with somebody on foot;

8) to use a particular name for someone or something;

9) to make clothes smooth using an iron;

10) to have something as an opinion because of things you have noticed or experienced yourself;

11) to squeeze fruit or vegetables in order to get juice or oil out of them;

12) to make CD's or records in a factory;

13) to make a formal decision about something after listening to all the facts;

14) to fire a gun;

shoot

1) to keep yourself alive in a particular way;

2) to take photographs or make a film or video;

3) to get something;

4) (informal) to happen very suddenly or quickly;

5) to replace something with a new or different thing;

6) to direct something somewhere suddenly with a lot of force;

7) to disappear or stop existing;

8) in sport, to throw or kick a ball in an attempt to score points;

9) to become different or to make someone or something different;

10) to carefully consider facts in order to understand something, make a decision, or solve a problem;

11) to fire a gun;

12) to remember or recognize someone because of a particular skill or quality they have;

13) to make clothes smooth using an iron;

14) (informal) to easily succeed in something;

think

1) to believe something is true;

2) to experience an emotion that you have not experienced in the past;

3) to recognize something or someone;

4) to have a particular opinion about someone or something;

5) to discover something or see where it is by searching for it or by chance;

6) to have learned a poem, story, or song, so that you can say it or sing it;

7) to try to make somebody do something;

8) to carefully consider facts in order to understand something, make a decision, or solve a problem;

9) (informal) to happen very suddenly or quickly;

10) [+ of/about] to remember someone or something;

11) to understand what someone is saying to you;

12) to disappear or stop existing;

13) to have something in your mind;

14) to continue to exist and have influence;

walk

- 1) (informal) to easily succeed in something;
- 2) to have your home in a particular place;**
- 3) in sport, to throw or kick a ball in an attempt to score points;**
- 4) [+ into/out of/across] to move (or to move something) very suddenly and quickly;
- 5) to continue to exist and have influence;**
- 6) to go somewhere with somebody on foot or to move forwards by putting one foot in front of the other;
- 7) to be or stay alive;**
- 8) (informal) to stop operating;**
- 9) to go with someone in order to escort or conduct her/him;
- 10) to fire a gun;**
- 11) to move a heavy object such as a piece of furniture by moving one side and then the other;**
- 12) (informal) to happen very suddenly or quickly;**
- 13) to go with a pet so that it gets exercise;
- 14) to experience something;**

change

- 1) to become different or to make someone or something different;
- 2) [+ into/out of/across] to move (or to move something) very suddenly and quickly;**
- 3) (informal) to happen very suddenly or quickly;**
- 4) to stop doing one thing and start doing something different;
- 5) to disappear or stop existing;**
- 6) to experience an emotion that you have not experienced in the past;**
- 7) to leave one plane, train, bus etc to get on another;
- 8) to make a formal decision about something after listening to all the facts;**
- 9) to replace something with a new or different thing;
- 10) to exchange money from one country for money with the same value from another country;
- 11) to continue to exist and have influence;**
- 12) to make CD's or records in a factory;**
- 13) to take off clothes or a piece of clothing you are wearing and put on different ones;
- 14) to have something as an opinion because of things you have noticed or experienced yourself;**

find

- 1) to notice that someone is feeling a particular way from the way that they are speaking;**
- 2) to discover something or see where it is by searching for it or by chance;
- 3) to replace something with a new or different thing;**
- 4) to try to make somebody do something;**
- 5) to get something;
- 6) to recognize something or someone;**
- 7) to remember or recognize someone because of a particular skill or quality they have;**

8) *to notice that someone is feeling a particular way from the way that they are speaking;*

9) *(informal) to easily succeed in something;*

10) to have your home in a particular place;

11) to have something as an opinion because of things you have noticed or experienced yourself;

12) *to carefully consider facts in order to understand something, make a decision, or solve a problem;*

13) to take off clothes or a piece of clothing you are wearing and put on different ones;

14) to make a formal decision about something after listening to all the facts;

hear

1) to understand what someone is saying to you;

2) (informal) to disappear or be stolen;

3) (informal) to stop operating;

4) to notice that someone is feeling a particular way from the way that they are speaking;

5) *to recognize something or someone;*

6) (informal) to easily succeed in something;

7) to use a particular name for someone or something;

8) to listen to someone who is speaking about a particular thing;

9) to squeeze fruit or vegetables in order to get juice or oil out of them;

10) to try to make somebody do something;

11) to receive information about something;

12) to have something in your mind;

13) to realize that something or someone is making a sound;

14) to go with someone in order to escort or conduct her/him;

know

1) to have learned or found out about something;

2) to become different or to make someone or something different;

3) to keep yourself alive in a particular way;

4) to be familiar with someone or something;

5) to have learned a poem, story, or song, so that you can say it or sing it;

6) to go with a pet so that it gets exercise;

7) to make a formal decision about something after listening to all the facts;

8) *to carefully consider facts in order to understand something, make a decision, or solve a problem;*

9) to have a particular kind of life;

10) to feel certain about something;

11) (informal) to happen very suddenly or quickly;

12) [+ of/about] *to remember someone or something;*

press

1) to push something, or to push one thing against another;

2) (informal) to leave your job permanently: quit;

3) *(informal) to be usually kept in a particular place;*

4) to experience something;

5) to move forward;

6) to try to make somebody do something;

7) to go somewhere with somebody on foot;

8) to use a particular name for someone or something;

9) to make clothes smooth using an iron;

10) to have something as an opinion because of things you have noticed or experienced yourself;

11) to squeeze fruit or vegetables in order to get juice or oil out of them;

12) to make CD's or records in a factory;

13) to make a formal decision about something after listening to all the facts;

14) to fire a gun;

shoot

1) to keep yourself alive in a particular way;

2) to take photographs or make a film or video;

3) to get something;

4) *(informal) to happen very suddenly or quickly;*

5) to replace something with a new or different thing;

6) to direct something somewhere suddenly with a lot of force;

7) to disappear or stop existing;

8) in sport, to throw or kick a ball in an attempt to score points;

9) to become different or to make someone or something different;

10) to carefully consider facts in order to understand something, make a decision, or solve a problem;

11) to fire a gun;

12) to remember or recognize someone because of a particular skill or quality they have;

13) to make clothes smooth using an iron;

14) *(informal) to easily succeed in something;*

think

1) to believe something is true;

2) to experience an emotion that you have not experienced in the past;

3) to recognize something or someone;

4) to have a particular opinion about someone or something;

5) to discover something or see where it is by searching for it or by chance;

6) to have learned a poem, story, or song, so that you can say it or sing it;

7) to try to make somebody do something;

8) to carefully consider facts in order to understand something, make a decision, or solve a problem;

9) (informal) to happen very suddenly or quickly;

10) [+ of/about] to remember someone or something;

11) *to understand what someone is saying to you;*

12) to disappear or stop existing;

13) to have something in your mind;

14) to continue to exist and have influence;

walk

1) (informal) to easily succeed in something;

2) to have your home in a particular place;

3) in sport, to throw or kick a ball in an attempt to score points;

4) [+ into/out of/across] to move (or to move something) very suddenly and quickly;

5) to continue to exist and have influence;

6) to go somewhere with somebody on foot or to move forwards by putting one foot in front of the other;

7) to be or stay alive;

8) (informal) to stop operating;

9) to go with someone in order to escort or conduct her/him;

10) to fire a gun;

11) to move a heavy object such as a piece of furniture by moving one side and then the other;

12) (informal) to happen very suddenly or quickly;

13) to go with a pet so that it gets exercise;

14) to experience something;

change

1) to become different or to make someone or something different;

2) [+ into/out of/across] to move (or to move something) very suddenly and quickly;

3) (informal) to happen very suddenly or quickly;

4) to stop doing one thing and start doing something different;

5) to disappear or stop existing;

6) to experience an emotion that you have not experienced in the past;

7) to leave one plane, train, bus etc to get on another;

8) to make a formal decision about something after listening to all the facts;

9) to replace something with a new or different thing;

10) to exchange money from one country for money with the same value from another country;

11) to continue to exist and have influence;

12) to make CD's or records in a factory;

13) to take off clothes or a piece of clothing you are wearing and put on different ones;

14) to have something as an opinion because of things you have noticed or experienced yourself;

find

1) to notice that someone is feeling a particular way from the way that they are speaking;

2) to discover something or see where it is by searching for it or by chance;

3) to replace something with a new or different thing;

4) to try to make somebody do something;

5) to get something;

6) to recognize something or someone;

7) to remember or recognize someone because of a particular skill or quality they have;

8) to notice that someone is feeling a particular way from the way that they are speaking;

9) (informal) to easily succeed in something;

10) to have your home in a particular place;

11) to have something as an opinion because of things you have noticed or experienced yourself;

12) to carefully consider facts in order to understand something, make a decision, or solve a problem;

13) to take off clothes or a piece of clothing you are wearing and put on different ones;

14) to make a formal decision about something after listening to all the facts;

hear

1) to understand what someone is saying to you;

2) (informal) to disappear or be stolen;

3) (informal) to stop operating;

4) to notice that someone is feeling a particular way from the way that they are speaking;

5) to recognize something or someone;

6) (informal) to easily succeed in something;

7) to use a particular name for someone or something;

8) to listen to someone who is speaking about a particular thing;

9) to squeeze fruit or vegetables in order to get juice or oil out of them;

10) to try to make somebody do something;

11) to receive information about something;

12) to have something in your mind;

13) to realize that something or someone is making a sound;

14) to go with someone in order to escort or conduct her/him;

know

1) to have learned or found out about something;

2) to become different or to make someone or something different;

3) to keep yourself alive in a particular way;

4) to be familiar with someone or something;

5) to have learned a poem, story, or song, so that you can say it or sing it;

6) to go with a pet so that it gets exercise;

7) to make a formal decision about something after listening to all the facts;

8) to carefully consider facts in order to understand something, make a decision, or solve a problem;

9) to have a particular kind of life;

10) to feel certain about something;

11) (informal) to happen very suddenly or quickly;

12) [+ of/about] to remember someone or something;

press

- 1) to push something, or to push one thing against another;
- 2) *(informal) to leave your job permanently: quit;*
- 3) *(informal) to be usually kept in a particular place;*
- 4) *to experience something;*
- 5) to move forward;
- 6) to try to make somebody do something;
- 7) *to go somewhere with somebody on foot;*
- 8) *to use a particular name for someone or something;*
- 9) to make clothes smooth using an iron;
- 10) *to have something as an opinion because of things you have noticed or experienced yourself;*
- 11) to squeeze fruit or vegetables in order to get juice or oil out of them;
- 12) to make CD's or records in a factory;
- 13) *to make a formal decision about something after listening to all the facts;*
- 14) *to fire a gun;*

shoot

- 1) *to keep yourself alive in a particular way;*
- 2) to take photographs or make a film or video;
- 3) *to get something;*
- 4) (informal) to happen very suddenly or quickly;
- 5) *to replace something with a new or different thing;*
- 6) to direct something somewhere suddenly with a lot of force;
- 7) *to disappear or stop existing;*
- 8) in sport, to throw or kick a ball in an attempt to score points;
- 9) *to become different or to make someone or something different;*
- 10) *to carefully consider facts in order to understand something, make a decision, or solve a problem;*
- 11) to fire a gun;
- 12) *to remember or recognize someone because of a particular skill or quality they have;*
- 13) *to make clothes smooth using an iron;*
- 14) *(informal) to easily succeed in something;*

think

- 1) to believe something is true;
- 2) *to experience an emotion that you have not experienced in the past;*
- 3) *to recognize something or someone;*
- 4) to have a particular opinion about someone or something;
- 5) *to discover something or see where it is by searching for it or by chance;*
- 6) *to have learned a poem, story, or song, so that you can say it or sing it;*
- 7) *to try to make somebody do something;*
- 8) to carefully consider facts in order to understand something, make a decision, or solve a problem;

9) (informal) to happen very suddenly or quickly;

10) [+ of/about] to remember someone or something;

11) to understand what someone is saying to you;

12) to disappear or stop existing;

13) to have something in your mind;

14) to continue to exist and have influence;

walk

1) (informal) to easily succeed in something;

2) to have your home in a particular place;

3) *in sport, to throw or kick a ball in an attempt to score points;*

4) [+ into/out of/across] to move (or to move something) very suddenly and quickly;

5) to continue to exist and have influence;

6) to go somewhere with somebody on foot or to move forwards by putting one foot in front of the other;

7) to be or stay alive;

8) (informal) to stop operating;

9) to go with someone in order to escort or conduct her/him;

10) to fire a gun;

11) to move a heavy object such as a piece of furniture by moving one side and then the other;

12) (informal) to happen very suddenly or quickly;

13) to go with a pet so that it gets exercise;

14) to experience something;

2 этап. Письменное составление диалогов.

Жена ночью слышит странный звук в доме и просит мужа выяснить, всё ли там в порядке. Муж не очень хочет вставать среди ночи и что-либо выяснять... (использовать глаголы: **hear (2), know, find, press, think, walk**)

- Do you **hear** it? I want to **know** what it is.
- I **hear** nothing, dear. It is already midnight. Let's **find out** it later.
- I **think** I should **walk** out.
- Don't worry. Nothing has happened.

Два футбольных болельщика обсуждают вчерашний финал, победный гол, и победу команды, которая ускользнула на последних минутах. (использовать глаголы: **shoot, walk, find, change, know (2)**)

- Did you see the way he **shot** a goal? It was amazing.
- I **know** he is the best football player.
- But unfortunately the coach **changed** him.
- And still I **find** this match to be one of the interesting.

Вступительный экзамен. Профессор пытается добиться от абитуриента ответа на вопрос, но никак не может этого сделать. (использовать глаголы: **hear, know (2), think (2), find**)

- Do you **hear** me? Do you understand my question? Do you **think** it's difficult?
- I don't **know**.
- What do you **know**? I can't **find** another task for you.

Два человека заблудились в лесу. Они пытаются придумать, что им делать. (использовать глаголы: **find (2), think, hear (2), know**)

- I **think** we got lost. We should **find** the way.
- I **know** we are near the village. I **hear** voices.
- But I **hear** nothing.

Вы за границей. Вам необходимо добраться до нужного пункта. Поинтересуйтесь на какой автобус лучше пересесть, а также где в данном районе можно обменять деньги. (в диалоге необходимо использовать глаголы: **change (2), find, know**)

- Excuse me, but how can I **find** the nearest station?
- Go straight, you'll see the tower, there turn left.
- Oh, thanks. And what bus should I **change** to get to the Trade Centre and do you **know** where I can **change** my money?

Родители расспрашивают сына о том, как прошёл экзамен. (использовать глаголы: **walk, think, find, change, shoot**)

- Hello, dear! How do you **find** your exam?
- It really made me **think** hard, so I had to **change** the questions.
- And what's the result?
- I've **shot** it.

Родители расспрашивают сына о том, как прошёл экзамен. (использовать глаголы: **walk, think, find, change, shoot**)

- Hi, John. How did you pass the exam? Did you **find** it hard?
- I don't **know** my result yet, but I have a bad feeling. I **thought** it would be much easier. I really hope I can have a second chance and make my teacher **change** the mark in case it's too low.
- But you spent a lot of time to prepare for it. What was wrong?
- I think it's because of my nervousness. I **walked** into the classroom with shaking legs. I could hardly concentrate. In case it turns out that I failed it, I'll **shoot** myself.

Вы с женой собираетесь на торжественный приём. Вы в спешке. Выясняете

тщательно ли подготовились, ничего не забыли и тд. (использовать глаголы: **think, press, know, hear, find**)

- Honey, do you **know** where my shirt is? Do you **hear** me?
- Henry, you never can **find** anything when we are **pressed** for time.

Два человека обсуждают аварию, которая стала значимым событием последних дней, а также несправедливый, по их мнению, приговор суда по этому делу. (использовать глаголы: **walk, change, find**)

- I **find** the decision of the court concerning the accident that happened the other day unfair.
- I totally agree with you. Besides, the evidence of the man who was **walking** next to the place at the moment it happened was not taken into consideration. That's very weird.
- I really hope they let the innocent man free. But I'm not sure the decision can be **changed**.

Парень с девушкой выбирают куда пойти, но никак не могут придти к решению: в кино, в театр, в клуб... (использовать глаголы: **shoot, think, hear, change, walk**)

- Jane, what do you **think** about going to a cinema tonight? I bought the tickets.
- No, I don't want to **hear** anything about cinema. We go there too often. Go and **change** the tickets back for money. Let's better go to a night club.
- I'm too tired to dance. Let's better **walk** to the park.
- No way. It's boring.

Вам звонит ваш одноклассник, с которым у вас были дружеские отношения, но о котором вы ничего не знаете уже долгое время. (использовать глаголы: **hear (2), change, walk, think**)

- Tom, I can't believe I hear your voice. It's changed a lot. I heard you moved to Europe.
- I'll tell you everything when we meet. What about walking along the streets of the city. I've been missing my home city a lot. Do you think you can come to the Square at 6 p.m.?
- Sure!

Вы находитесь в африканской стране. Начинаются беспорядки, и группа протестующих направляется в вашем направлении... Надо что-то делать. (использовать глаголы: **press, shoot, hear, know (2)**)

- Do you **hear** this horrible noise?
- Yeah, and you **know**, we have to get of here as soon as possible. This crowd is **shooting**, it has guns and knives. If they **press** us to the wall, we are dead.

Клиент на приёме у психотерапевта. Жалуется на затруднения в общении с незнакомыми людьми. (использовать глаголы: **find, change, hear, know, think**)

– Doctor, you **know** that I **find** it hard to communicate with strangers. I **think** it's a big problem because I want to work as a consultant in a shop. I really want you to help me **change** my timidity. I **heard** you are a great professional.

Две подруги сплетничают о третьей, которая недавно вышла замуж. (использовать глаголы: **know (2), find, walk, press**)

– Do you **know** that Kate got married? I **found** her pictures on a website in a wedding dress.

– I **know**. She was **walking** along the beach yesterday with her husband.

Вы с женой собираетесь на торжественный приём. Вы в спешке. Выясняете тщательно ли подготовились, ничего не забыли и тд. (использовать глаголы: **think, press, know, hear, find**)

– Please be quick, we are **pressed** for time.

– I **know** but I can't **find** my mobile phone.

– Oh, my God. Ok, I shall phone you. You'll **hear** where your phone is.

Ваш друг просит вас выгулять собаку, так как он уезжает и в ближайшие дни не сможет сделать этого сам. (использовать глаголы: **walk, shoot, know, find**)

– Can you look after my dog for some time?

– Of course, and what should I do?

– Just **walk** it twice a day, feed it.

– And when will you be back?

– I don't **know** exactly. I'll be **shooting** and hunting, and having a good time.

– Ok, how can I **find** you in case something has happened?

Вам звонит ваш одноклассник, с которым у вас были дружеские отношения, но о котором вы ничего не знаете уже долгое время. (использовать глаголы: **hear (2), change, walk, think**)

– Can I **hear** Alice?

– It's me.

– Oh, sorry. Your voice has so changed. It's Polly.

– Oh, hello, haven't **heard** you for ages.

– Me too. Alice what would you say if we'll meet and **walk**. Don't you **think** it's a great idea.

– What? I can't **hear** you...

Вступительный экзамен. Профессор пытается добиться от абитуриента ответа на

вопрос, но никак не может этого сделать. (использовать глаголы: **hear, know (2), think (2), find**)

- Didn't you hear my question? What do you think I shall put you?
- I don't know.
- Please think and find the examples in the text which prove your idea.
- I don't know.

Родители расспрашивают сына о том, как прошёл экзамен. (использовать глаголы: **walk, think, find, change, shoot**)

- How did you **find** your exam?
- It was a stress. When I **walked** my knees were trembling; when I came to the University I couldn't **find** the room because by some reasons the numbers were **changed**. I worried too much and **thought** I would never pass it. I was in such a condition that was ready to **shoot** myself.

Два человека заблудились в лесу. Они пытаются придумать, что им делать. (использовать глаголы: **find (2), think, hear (2), know**)

- So, how do you **think** we can get out of here?
- Actually, I don't **know**. Maybe we should shout for help?
- Do you **think** someone would **hear** us? I suppose we should stay there and wait until someone would **find** us.
- I don't **find** it a good idea. I still hope that someone would sooner or later **hear** us.

Во время разговора с подругой вы замечаете, что в её голосе присутствует недовольство. Расспросите её, в чём дело и попытайтесь решить проблему. (использовать глаголы: **hear, change, find (2)**)

- I hear a note of dissatisfaction in your voice. What's wrong?
- I don't know. I feel that I have a depression.
- But I can't find any reasons for you to be depressed. But if you really feel so, you should try to change your way of life.

Две подруги сплетничают о третьей, которая недавно вышла замуж. (использовать глаголы: **know (2), find, walk, press**)

- Do you **know** that Mary married recently?
- Yes, I saw her **walking** with her husband. She was **pressing** herself to him. They are a nice couple.
- I don't **know**. I **think** she could have **found** someone better.

Два футбольных болельщика обсуждают вчерашний финал, победный гол, и

победу команды, которая ускользнула на последних минутах. (использовать глаголы: **shoot, walk, find, change, know (2)**)

– I don't **know** why they have lost the match. The goal was **shot**. All they should do was to **change** the strategy to defend the gate.

– You **know**, I **find** it strange that were **walking** as if they had already won.

Две подружки сплетничают о третьей, которая недавно вышла замуж. (использовать глаголы: **know (2), find, walk, press**)

– You already know that Mary has got married in the most expensive restaurant where she found her love two years ago.

– But I also know that she pressed Mike to marry her and he wasn't eager to walk to the church and spend the whole life with her.

Вы за границей. Вам необходимо добраться до нужного пункта. Поинтересуйтесь на какой автобус лучше пересесть, а также где в данном районе можно обменять деньги. (в диалоге необходимо использовать глаголы: **change (2), find, know**)

– Hello! Can you help me? I don't **know** where I can **change** the money.

– Oh, you need to **change** the bus to get to the nearest bank office. Take the bus №5 and you'll **find** it near the bus stop.

Родители расспрашивают сына о том, как прошёл экзамен. (использовать глаголы: **walk, think, find, change, shoot**)

– Hi! I've **passed** my exam!

– Ok, **shoot**!

– Firstly, I wanted to **change** the card but then I **thought** and **found** the answer, and **walked** through it.

Вы планируете ремонт. Обсуждаете куда и как поставить мебель, что необходимо выкинуть, как лучше обустроить комнату... (использовать глаголы: **walk, press, change, think (2)**)

– Yesterday I **walked** in the town and **found** the beautiful wallpapers for our bedroom.

– Do you **think** it's a high time to **change** it?

– Yes, I **think** it's a high time, but I don't want to **press** you to buy it.

Вы с женой собираетесь на торжественный приём. Вы в спешке. Выясняете тщательно ли подготовились, ничего не забыли и тд. (использовать глаголы: **think, press, know, hear, find**)

– Honey, are you ready? We are out of time.

– What did you say? I don't **hear** you!

– You **think** the guests would wait till you **press** the 10th dress?

- Oh, at first they'll have to wait till I **find** the one to **press**.

Ваш друг просит вас выгулять собаку, так как он уезжает и в ближайшие дни не сможет сделать этого сам. (использовать глаголы: **walk, shoot, know, find**)

- I **know** you are my best friend. Could you do me a favour?
- Oh, what is this?
- I have to leave and my dog will be alone. Could you **walk** it at least twice a day?
- Twice a day? I'd better **shoot** myself!
- Hey, don't you **find** some time for a little lovely puppy?

Жена ночью слышит странный звук в доме и просит мужа выяснить, всё ли там в порядке. Муж не очень хочет вставать среди ночи и что-либо выяснять... (использовать глаголы: **hear (2), know, find, press, think, walk**)

- Hey, wake up! Wake up!
- What is this?
- Did you hear that sound? I think someone had broken in and now is walking down the corridor. Go and find what is happening.
- I hear nothing but the wind and rain drops. I think you are exaggerating. Try to fall asleep.
- You, a coward! But I'd rather press the alarm!

Два футбольных болельщика обсуждают вчерашний финал, победный гол, и победу команды, которая ускользнула на последних минутах. (использовать глаголы: **shoot, walk, find, change, know (2)**)

- I was so disappointed at their game yesterday! How could they miss that ball right at the last minute and let the enemy **shoot** the second goal!
- I **know** you've been supporting this team for years. But don't you **find** that they've **changed** a lot and lost their vigor and energy? They are not playing! They are **walking** around the field!
- You **know** nothing. They are the best players!

Два человека заблудились в лесу. Они пытаются придумать, что им делать. (использовать глаголы: **find (2), think, hear (2), know**)

- I think we've lost our way. It's getting late. We'd better find the way out immediately.
- Don't worry. I know the forest inside out. Oh! Listen, do you hear the sound of cars? Soon we'll find the road.
- But I hear the crack of our footsteps.

Вступительный экзамен. Профессор пытается добиться от абитуриента ответа на

вопрос, но никак не может этого сделать. (использовать глаголы: **hear, know (2), think (2), find**)

- Peter, are you ready? Come up here! I am all ears!
- Hmm... Oh... I **think** that metonymy could be **heard** everywhere... It's... well, I **know** what it is, but I can't explain.
- Ok, try to **find** an example. **Think** a minute.
- It is when... but I **know** it. I learnt it. Really.

Две подруги сплетничают о третьей, которая недавно вышла замуж. (использовать глаголы: know (2), find, walk, press)

- Mary, what happened? I hear irritation in your voice. Who made you angry?
- Yesterday I found that Peter was walking with another girl. I don't know what to do.
- I know what to do! Change your boyfriend! Peter is not worthy of you. I always found him mean and repulsive!

1 часть 3 этапа исследования.

Устное составление диалогов студентами без подсказки в виде глагола:

(hear) Вы разговариваете с другом. Вы понимаете, что он не прислушивается к вам. Выразите возмущение по этому поводу.

- No, I don't think it'll be good! We'll do just the opposite.
- You never listen to me. You always...eh... You do always... eh... against my opinions, my points of view.

(change) К вам подходит турист, у которого нет иностранной валюты. Вы советуете ему, что сделать.

- Excuse me. I don't have euros... Only rubles. Can't you help me... ?
- ... you know, in Oryol there are a lot of banks where you can **exchange** your money, so you can use any of the banks and they will help you.

(press) Вы с мужем собираетесь на праздничное мероприятие. Ваш муж спрашивает готова ли его рубашка, и только тут вы вспоминаете, что собирались её погладить, но забыли.

- Hurry up, dear. We mustn't be late. And where is my shirt?
- Oh, I just was going to iron that. Unfortunately, I forgot. Jus...Wait a minute, I'll do it now... now.

(shoot) Вы вернулись с экзамена и делитесь впечатлениями с родителями. Экзамен прошёл тяжело, так как преподаватель буквально засыпал вас вопросами.

- So, what about your exam? Was it difficult?
- It was very difficult because my teacher asked me and asked, asked, asked many questions.

(shoot) Ваш друг не смотрел последний матч сборной России. Вы смотрели. Россия выиграла 1:0, а Аршавин забил красивый гол.

- Did you see the match yesterday? Tell me about the goal!
- Sure, I saw... Sure, I saw. Arshavin was very perfect. You know that our... eh...won just because...eh...of his... just because of him.
- And what about the goal?
- It was a very beautiful goal.

(shoot) Ваш друг не смотрел последний матч сборной России. Вы смотрели. Россия выиграла 1:0, а Аршавин забил красивый гол.

- Did you see the match yesterday? Tell me about the goal!
- Well, the goal was rather beautiful. I know that... well... Arshavin stroke, perhaps. But... eh... yeah, I'm sure of it. It was really nice. Eh... He just... Hmm...He made the score... Hmm... He just, well...

Вы едете в автомобиле и внезапно слышите хлопок — спустила шина. У вас есть запаска. Но вы не можете справиться с проблемой самостоятельно. Рядом остановился автомобиль, и водитель спрашивает, может ли он чем-нибудь помочь.

- Excuse me. Do you need some help?
- Eh... Yeah, if you don't mind. Eh... I need my car to be taken to the nearest car service.

(shoot) Вы вернулись с экзамена и делитесь впечатлениями с родителями. Экзамен прошёл тяжело, так как преподаватель буквально засыпал вас вопросами.

- So, what about your exam? Was it difficult?
- It was quite difficult. The teacher asked me thousands of questions.

(change) Вы едете в троллейбусе №4. К вам подходит человек и спрашивает, сможет ли он доехать на этом троллейбусе до конечной остановки на Наугорском Шоссе. Он не знает, так как сел на троллейбус, не посмотрев маршрут.

- Excuse me, would I reach Naugorskoe Shosse by this trolley?
- Well, yes, you can. You can just wait several minutes till the trolleybus come and then you must ride... hmm... some bus-stops and when... and you can consult the driver or the conductor to say where the naugorskoe shosse bus-stop is. And then

you can successfully get out of the trolleybus.

-- But I need to reach the end-station of the Naugorskoe Shosse.

- Oh. No. In this case you can't reach the end-station. Then you must... eh... either **make... eh... a change** so to get on another trolley-bus or you can get there on a taxi.

(change) Вы едете в автомобиле и внезапно слышите хлопок — спустила шина. У вас есть запаска. Но вы не можете справиться с проблемой самостоятельно. Рядом остановился автомобиль, и водитель спрашивает, может ли он чем-нибудь помочь.

- Excuse me. Do you need some help?
- Oh, I think, yes. I have some problems with... with something... I put this in... ha... instead of this. Can you help me?

(walk) Ваша подруга спрашивает у вас, что ей делать. Её собака стала толстой и потеряла форму.

- You know, my dog has become fatter.
- Hey, actually I like fat dogs. But in your case I advise you to walk with it... with your dog more.

(walk) Ваша подруга спрашивает у вас, что ей делать. Её собака стала толстой и потеряла форму.

- You know, my dog has become fatter.
- Well, maybe you should consult a vet and he will advise certain changes in the dog's ration. And, besides, she should just **walk** more.

(walk) Ваша подруга спрашивает у вас, что ей делать. Её собака растолстела и потеряла форму.

- You know, my dog has become fatter. He is in bad shape, so to speak.
- Physical activities, yes. I also believe it would be good to **walk with her** more often.

(change) Вы едете в автомобиле и внезапно слышите хлопок — спустила шина. У вас есть запаска. Но вы не можете справиться с проблемой самостоятельно. Рядом остановился автомобиль, и водитель спрашивает, может ли он чем-нибудь помочь.

- Excuse me. Do you need some help?
- I have problems... Шина? Hmm... Yes, help me, please. I have problems with tire.

(press) Вы работник банка. Проводите инструктаж по технике безопасности и правилам поведения в чрезвычайной ситуации. Один из новых сотрудников, работающих на кассе, задаёт вам вопрос.

- How could we switch on an alarm?
- You should push on the button.

(hear) Вы разговариваете со своим парнем. Вы понимаете, что он не прислушивается к вам. Выразите возмущение по этому поводу.

- ... No, I don't think it'll be good! We'll do just the opposite.
- Oh, you just don't **hear**... don't listen to me.

(walk) Вы с мужем патаетесь затащить шкаф в комнату. Однако шкаф настолько тяжёл, что вы оба не можете его поднять. Видимо придётся перемещать его как-то ещё...

- No, that won't do! We can't lift it!
- I think that, well, we should eh... call our neighbor to help us.

(walk) Вы с мужем патаетесь затащить шкаф в комнату. Однако шкаф настолько тяжёл, что вы оба не можете его поднять. Видимо придётся перемещать его как-то ещё...

- No, that won't do! We can't lift it!
- Maybe we should ask someone else to help us.

(change) К вам подходит турист, у которого нет иностранной валюты. Вы советуете ему, что сделать.

- Excuse me. I don't have euros... Only rubles. Can't you help me... ?
- Eh... Well, you should go to... разменник как называется? eh... I think you should go to the bank and try to **exchange** it.

(press) Вы работник банка. Проводите инструктаж по технике безопасности и правилам поведения в чрезвычайной ситуации. Один из новых сотрудников, работающих на кассе, задаёт вам вопрос.

- How could we switch on an alarm?
- You should go to the wall and eh... push on the red button.

(walk) Ваша подруга спрашивает у вас, что ей делать. Её собака растолстела и потеряла форму.

- You know, my dog has become fatter.
- I think that you should pay attention to...eh... his food and...eh... it's a good idea to...eh... **walk with him** more.

(press) Вы работник банка. Проводите инструктаж по технике безопасности и правилам поведения в чрезвычайной ситуации. Один из новых сотрудников, работающих на кассе, задаёт вам вопрос.

- How could we switch on an alarm?
- You should put on this little button.

(hear) Вы разговариваете со своим парнем. Вы понимаете, что он не прислушивается к вам. Выразите возмущение по этому поводу.

- ... No, I don't think it'll be good! We'll do just the opposite.
- No. I suppose my idea is good. Why are you constantly contradicting me? You aren't listening to me.

(walk) Вы возвращаетесь домой поздно. Вам звонит ваша мама, которая волнуется за вас. Вы стараетесь её успокоить, сказав, что вас провожают.

- ... , where are you? It is late already. Is everything alright?
- Mum, don't worry. I think I will come soon. Eh... I... My friends will come with me.

(walk) Вы возвращаетесь домой поздно. Вам звонит ваша мама, которая волнуется за вас. Вы стараетесь её успокоить, сказав, что вас провожают.

- ... , where are you? It is late already. Is everything alright?
- Mum, mum, don't worry. I'm... I will be at home soon. And, moreover, my friend is following me now. So, everything is OK.

(press) Вы рассказываете другу вашу ситуацию на работе, где ваш начальник вынуждает вас уйти в отставку.

- So, you've told by the phone you are having problems at work?
- Yes, I have a lot of problems. Especially with my boss... eh... who tries to persuade me to leave my... eh... job.

(change) Вы едете в троллейбусе №4. К вам подходит человек и спрашивает, сможет ли он доехать на этом троллейбусе до конечной остановки на Наугорском Шоссе. Он не знает, так как сел на троллейбус, не посмотрев маршрут.

- Excuse me, would I reach Naugorskoe Shosse by this trolley?
- Eh... You should go out and...eh... You should catch another trolleybus.

(press) Вы с мужем собираетесь на праздничное мероприятие. Ваш муж спрашивает готова ли его рубашка, и только тут вы вспоминаете, что собирались её погладить, но забыли.

- Hurry up, dear. We mustn't be late. And where is my shirt?
- Oh, excuse me but I absolutely forget about your T-shirt. Maybe you choose another one?

(shoot) Ваш друг не смотрел последний матч сборной России. Вы смотрели. Россия выиграла 1:0, а Аршавин забил красивый гол.

- Did you see the match yesterday? Tell me about the goal!
- Yeah, I watched it. And... eh... Arshavin... Я не знаю, как будет «забивать гол»

(walk) Ваша подруга спрашивает у вас, что ей делать. Её собака растолстела и потеряла форму.

- You know, my dog has become fatter. He is in bad shape, so to speak.
- I think that it should **walk** more. And maybe reduce her ration.

(walk) Вы возвращаетесь домой поздно. Вам звонит ваша мама, которая волнуется за вас. Вы стараетесь её успокоить, сказав, что вас провожают.

- ... , where are you? It is late already. Is everything alright?
- Mum, I know. Everything is alright. I'm with Jack. He is...eh... he is accompanying me to my home.

(shoot) Вы вернулись с экзамена и делитесь впечатлениями с родителями. Экзамен прошёл тяжело, так как преподаватель буквально засыпал вас вопросами.

- So, what about your exam? Was it difficult?
- Yes, it was so difficult. The...hmm... My teacher... was constantly asking and asking and I can't concentrate on one question, she asks another. And it was really very difficult.

(walk) Ваша подруга спрашивает у вас, что ей делать. Её собака растолстела и потеряла форму.

- You know, my dog has become fatter. He is in bad shape, so to speak.
- You should...eh... you should take...eh... a special diet for her and walk with her more.

(change) Вы едете в автомобиле и внезапно слышите хлопок — спустила шина. У вас есть запаска. Но вы не можете справиться с проблемой самостоятельно. Рядом остановился автомобиль, и водитель спрашивает, может ли он чем-нибудь помочь.

- Excuse me. Do you need some help?
- Well...eh... There are some problems...eh... But I'm not sure whether I'm right in interpreting them.

(walk) Ваша подруга спрашивает у вас, что ей делать. Её собака ожирела и потеряла форму.

- You know, my dog has become fatter. He is in bad shape, so to speak.
- Probably, it doesn't move enough. You have to **go for a walk with it**, exercise it more often.

(shoot) Вы вернулись с экзамена и делитесь впечатлениями с родителями. Экзамен прошёл тяжело, так как преподаватель буквально засыпал вас вопросами.

- So, what about your exam? Was it difficult?

- Well. You know don't try to ask because I'm squeezed like a lemon. I was bombarded with questions.

(shoot) Вы вернулись с экзамена и делитесь впечатлениями с родителями. Экзамен прошёл тяжело, так как преподаватель буквально засыпал вас вопросами.

- So, what about your exam? Was it difficult?

- Well. It was awful. The examiner was **shooting me with** questions all the time.

(walk) Вы возвращаетесь домой поздно. Вам звонит ваша мама, которая волнуется за вас. Вы стараетесь её успокоить, сказав, что вас провожают.

- ... , where are you? It is late already. Is everything alright?

- Well, don't worry. I'm **walking** with my best friend.

(find) Ваш знакомый спрашивает вас о результате процесса по делу об убийстве жены, подозреваемым в котором являлся муж – Чарльз Смит. Результат процесса вам известен.

- Excuse me? Don't you know the jury's verdict, concerning the case of Charles Smith?

- Well. Exactly not, but I **think** that...eh... they **found out** it was Charles Smith.

(press) Вы работник банка. Проводите инструктаж по технике безопасности и правилам поведения в чрезвычайной ситуации. Один из новых сотрудников, работающих на кассе, задаёт вам вопрос.

- How could we switch on an alarm?

- You should **press on** the button.

(shoot) Вы вернулись с экзамена и делитесь впечатлениями с родителями. Экзамен прошёл тяжело, так как преподаватель буквально засыпал вас вопросами.

- So, what about your exam? Was it difficult?

- Yeah. It was really difficult. The lecturer **shooting me with** the questions.

(find) Ваш знакомый спрашивает вас о результате процесса по делу об убийстве жены, подозреваемым в котором являлся муж – Чарльз Смит. Результат процесса вам известен.

- Excuse me? Don't you know the jury's verdict, concerning the case of Charles Smith?

- They managed to **find** the guy who did it.

(shoot) Вы вернулись с экзамена и делитесь впечатлениями с родителями. Экзамен прошёл тяжело, так как преподаватель буквально засыпал вас вопросами.

- So, what about your exam? Was it difficult?
- Yes, it was. And I was **shot by... with** questions.

2 часть 3 этапа исследования.

Устное составление ситуаций студентами с подсказкой в виде глагола:

(shoot) Вы вернулись с экзамена и делитесь впечатлениями с родителями. Экзамен прошёл тяжело, так как преподаватель буквально засыпал вас вопросами.

-So, what about your exam? Was it difficult?

-Well. It was awful. The examiner was **shooting me with** questions all the time.

(change) Вы едете в троллейбусе №4. К вам подходит человек и спрашивает, сможет ли он доехать на этом троллейбусе до конечной остановки на Наугорском Шоссе. Он не знает, так как сел на троллейбус, не посмотрев маршрут.

-Excuse me, would I reach Naugorskoe Schosse by this trolley?

-No, you wouldn't reach Naugorskoe Schosse by this trolley. You have to **change...eh...** your trolleybus.

(press) Вы с мужем собираетесь на праздничное мероприятие. Ваш муж спрашивает готова ли его рубашка, и только тут вы вспоминаете, что собирались её погладить, но забыли.

-Hurry up, dear. We mustn't be late. And where is my shirt?

-Well. Here it is. But I just completely forgot to **press** it.

(walk) Вы возвращаетесь домой поздно. Вам звонит ваша мама, которая волнуется за вас. Вы стараетесь её успокоить, сказав, что вас провожают.

... , where are you? It is late already. Is everything alright?

-Well, don't worry. I'm **walking** with my best friend.

(press) Вы работаете в посольстве США в одной африканской стране. В стране беспорядки и демонстрации протестующих. Однажды, находясь у себя в кабинете, вы слышите нарастающий гул и людские крики. Вы стоите у окна и вам видно, как в квартале отсюда группа протестующих, толкая друг друга, направляется к посольству с недружественными намерениями. Ваш помощник этого не видит, а

ТОЛЬКО СЛЫШИТ ШУМ.

-What is the noise? What is going on out there?

-There is something in the street. The crowd of people are **pressing** our doors. (что-нибудь такое)

(change) Вы едете в автомобиле и внезапно слышите хлопок — спустила шина. У вас есть запаска. Но вы не можете справиться с проблемой самостоятельно. Рядом остановился автомобиль, и водитель спрашивает, может ли он чем-нибудь помочь.

-Excuse me. Do you need help?

-Well. My car won't go because I've broken my wheel.

-And what help do you need?

-Well. Do you **have a change**?

Вы рассказываете другу вашу ситуацию на работе, где ваш начальник вынуждает вас уйти в отставку.

-So, you've told by the phone you are having problems at work?

-Yes. My boss **pressed** me to leave this place.

Вы работник банка. Проводите инструктаж по технике безопасности и правилам поведения в чрезвычайной ситуации. Один из новых сотрудников, работающих на кассе, задаёт вам вопрос.

-How could we switch on an alarm?

-You should **press on** the button.

(walk) Ваша подруга спрашивает у вас, что ей делать. Её собака растолстела и потеряла форму.

-You know, my dog has become fatter.

-You should **walk** with her more often.

(change) К вам подходит турист, у которого нет иностранной валюты. Вы советуете ему, что сделать.

-Excuse me. I don't have euros... Only rubles. Can't you help me... ?

-You should go to the bank and **change** your euros.

(shoot) Вы вернулись с экзамена и делитесь впечатлениями с родителями. Экзамен прошёл тяжело, так как преподаватель буквально засыпал вас вопросами.

-So, what about your exam? Was it difficult?

-Yeah. It was really difficult. The lecturer **shooting me with** the questions.

(press) Вы с мужем собираетесь на праздничное мероприятие. Ваш муж спрашивает готова ли его рубашка, и только тут вы вспоминаете, что собирались её погладить, но забыли.

-Hurry up, dear. We mustn't be late. And where is my shirt?

-Sorry. I forget to **press** it.

Вы разговариваете с женой. Рассказываете ей, что на следующей неделе вы начинаете снимать новый фильм и поэтому вам придётся уехать на пару месяцев.

-So, what's new about your job?

-Oh, I... eh... go to the outside and **shooting** my cinema.

(walk) Вы возвращаетесь домой поздно. Вам звонит ваша мама, которая волнуется за вас. Вы стараетесь её успокоить, сказав, что вас провожают.

-... , where are you? It is late already. Is everything alright?

-Don't worry. My friends **walking with** me.

(change) Ваш друг, которого Вы давно не видели, спрашивает вас о месте вашей работы. Он знал Вас, когда Вы работали в школе. Но теперь у вас другая работа.

-And do you still work as a teacher at school?

-Yes, but I **think** about **changing** my work.

Вы с подругой обсуждаете свою общую знакомую, у которой депрессия после расставания с парнем. Несмотря на расставание все её мысли заняты им.

-You know, I've seen Jane recently. She seems to be depressed.

-Yes. It's a pity. She's **thinking only about** him.

Вы с мужем патаетесь затащить шкаф в комнату. Однако шкаф настолько тяжёл, что вы оба не можете его поднять. Видимо придётся движком...

-No, that won't do. We can't lift it.

-Yes, we should **walk** it in an another way.

(change) Вы едете в автомобиле и внезапно слышите хлопок — спустила шина. У вас есть запаска. Но вы не можете справиться с проблемой самостоятельно. Рядом остановился автомобиль, и водитель спрашивает, может ли он чем-нибудь помочь.

-Excuse me. Do you need help?

-Yes. Help me, please. I want to **change** my tire.

Вы рассказываете другу вашу ситуацию на работе, где ваш начальник вынуждает вас уйти в отставку.

-So, you've told by the phone you are having problems at work?

-Yes. Eh... My director always wants that I'm **pressing to** job.

Мать спрашивает сына, как прошёл экзамен. Он отвечает, что очень легко сдал его.

-So, what about your exam?

-Oh, it was easy. Like **walking on** the street.

Ваш муж спрашивает вас, стоит ли ему надеть эту синюю рубашку на деловую встречу. Вам не нравится и вы советуете ему другую.

-Do you think this shirt suits the occasion?

-No, you will have to **change** it.

(press) Вы работник банка. Проводите инструктаж по технике безопасности и правилам поведения в чрезвычайной ситуации. Один из новых сотрудников, работающих на кассе, задаёт вам вопрос.

-How could we switch on an alarm?

-You just need to **press** the button.

Вы преподаватель математики, принимаете экзамен. Студент не может решить задачу и сдаётся, но вы не хотите ставить плохую оценку, так как уверены, что он может решить задачу. Вы настаиваете, чтобы он продолжил размышлять.

-No, I don't know the answer.

-Come on. Have time to **think**.

В советуетесь с другом. Спрашиваете что вам делать, так как у вас начались проблемы с весом и общим самочувствием в связи с сидячим образом жизни.

-I'm always sitting in my office, and now my joints ache and I always feel depressed and weak.

-You should buy a dog and **walk with it**.

(change) К вам подходит турист, у которого нет иностранной валюты. Вы советуете ему, что сделать.

-Excuse me. I don't have euros... Only rubles. Can't you help me... ?

-Well, you need to go to the bank and **change** them.

Дома. Жена слышит какой-то странный звук, говорит об этом мужу, но он не заметил никакого звука.

-Excuse me, darling, what was that sound?

-I haven't **heard** anything.

(press) Вы работаете в посольстве США в одной африканской стране. В стране беспорядки и демонстрации протестующих. Однажды, находясь у себя в кабинете, вы слышите нарастающий гул и людские крики. Вы стоите у окна и вам видно, как в квартале отсюда группа протестующих, толкая друг друга, направляется к посольству с недружественными намерениями. Ваш помощник этого не видит, а только слышит шум.

-What is the noise? What is going on out there?

-Не знаю я что с этим shoot тут вообще...

(walk) Ваша подруга спрашивает у вас, что ей делать. Её собака стала толстой и потеряла форму.

-You know, my dog has become fatter.

-It needs to **walk** more.

Мать спрашивает сына, как прошёл экзамен. Он отвечает, что очень легко сдал его.

-So, what's new about your exam?

- (Не знаю)

Вы разговариваете с женой. Рассказываете ей, что на следующей неделе вы начинаете снимать новый фильм и поэтому вам придётся уехать на пару месяцев.

-So, what's new about your job?

-Well. We are **shooting** a movie. And I have to go out for a week.

(walk) Вы возвращаетесь домой поздно. Вам звонит ваша мама, которая волнуется за вас. Вы стараетесь её успокоить, сказав, что вас провожают.

-... , where are you? It is late already. Is everything alright?

-I'm **walking with** Paul.

(find) Ваш знакомый спрашивает вас о результате процесса по делу об убийстве жены, подозреваемым в котором являлся муж – Чарльз Смит. Результат процесса вам известен.

-Excuse me? Don't you know the jury's verdict, concerning the case of Charles Smith?

-They managed to **find** the guy who did it.

(know в значении to feel certain about something) Вы пессимист, которому всегда кажется, что всё будет плохо. Ваш друг уговаривает вас попробовать на одну очень престижную работу. Но несмотря на то, что вы сильно хотите получить эту работу, вы заранее уверены, что её не получите, хотя никаких видимых причин так считать у вас нет.

-But why don't you try to get this job?

-I just **know** they will not hire me.

(walk) Вы с мужем патаетесь затащить шкаф в комнату. Однако шкаф настолько тяжёл, что вы оба не можете его поднять. Видимо придётся перемещать его как-то ещё...

-No, that won't do! We can't lift it!

- (не знаю)

(walk) Мать спрашивает сына, как прошёл экзамен. Он в неформальной манере отвечает, что очень легко сдал его.

-Hello! What about your recent exam?

- (не знаю)

(think) Вы с подругой обсуждаете свою общую знакомую, у которой депрессия после расставания с парнем. Несмотря на расставание все её мысли заняты им.

-I have met Alice recently. She looked so depressed...

-She keeps **thinking about** her ex-boyfriend.

(walk) Вы с мужем патаетесь затащить шкаф в комнату. Однако шкаф настолько тяжёл, что вы оба не можете его поднять. Видимо придётся перемещать его как-то ещё...

-No, that won't do! We can't lift it!

-Well. You just **walk ahead** and show me where to go.

(change) Вы едете в автомобиле и внезапно слышите хлопок — спустила шина. У вас есть запаска. Но вы не можете справиться с проблемой самостоятельно. Рядом остановился автомобиль, и водитель спрашивает, может ли он чем-нибудь помочь.

-Excuse me. Do you need some help?

-Yeah. Will you help me to **change** the tire?

(hear) Вы разговариваете со своим парнем. Вы понимаете, что он не прислушивается к вам. Выразите возмущение по этому поводу.

-No, I don't think it'll be good! We'll do just the opposite.

-Oh, you are not **hearing** me.

(shoot) Ваш друг не смотрел последний матч сборной России. Вы смотрели. Россия выиграла 1:0, а Аршавин забил красивый гол.

-Did you watch the match yesterday? Tell me about the goal!

-Oh, yeah. Arshavin sho... **made a shot** and scored a beautiful goal.

(walk) Мать спрашивает сына, как прошёл экзамен. Он в неформальной манере отвечает, что очень легко сдал его.

-Hello! What about your recent exam?

-I **walked easily on** it.

(find) Вашего соседа арестовали за хранение наркотиков, которые были на кухне под раковиной. Ваш муж, который был в командировке не знает причину ареста и спрашивает у вас.

-I've heard today that our neighbour Robert was arrested last Friday. Don't you know why?

-The drugs were **found** and...eh... well... in the kitchen.

(hear) Ваша подруга рассказывает вам, что у неё в жизни всё хорошо, но вы замечаете горечь в её голосе, и проявляете по этому поводу беспокойство.

-Everything's well. I have an interesting and well-paid job.

-Your voice sounds really bad. I **hear** something's wrong.

(press) Вы работник банка. Проводите инструктаж по технике безопасности и правилам поведения в чрезвычайной ситуации. Один из новых сотрудников, работающих на кассе, задаёт вам вопрос.

-How could we switch on an alarm?

-**Press** the button.

(think) Вы преподаватель математики, принимаете экзамен. Студент не может решить задачу и сдаётся, но вы не хотите ставить плохую оценку, так как уверены, что он может решить задачу. Вы настаиваете, чтобы он продолжил размышлять.

-No, I can't do this sum!

-No, I think you can.

-But? I've spent already twenty minutes thinking.

-I still think you can.

(walk) Ваш друг советуется с вами. Спрашивает что делать, так как у него начались проблемы с весом и общим самочувствием в связи с сидячим образом жизни.

-I'm always sitting in my office, and now my joints ache and I always feel depressed and weak.

-Just **go for a walk**. That's all.

(change) К вам подходит турист, у которого нет иностранной валюты. Вы советуете ему, что сделать.

-Excuse me. I don't have euros... Only rubles. Can't you help me... ?

-Well. Go to the bank and **change** your money.

(hear) Дома. Ваша жена слышит какой-то странный звук, говорит об этом вам, но вы не заметили никакого звука.

-Excuse me, honey. What was that noise/sound?

-I didn't **hear** anything.

(shoot) Вы вернулись с экзамена и делитесь впечатлениями с родителями. Экзамен

прошёл тяжело, так как преподаватель буквально засыпал вас вопросами.

-So, what about your exam? Was it difficult?

-Yes, it was. And I was **shot by... with** questions.

(change) Ваш муж спрашивает вас, стоит ли ему надеть эту синюю рубашку на деловую встречу. Вам не нравится и вы советуете ему другую.

-Dear, do you think this blue shirt suits this occasion?

-Well... just... **change** your... T-shirts.

(walk) Ваша подруга спрашивает у вас, что ей делать. Её собака стала толстой и потеряла форму.

-You know, my dog has become fatter.

-Just **take it for a walk**.

(find) Вы проучились один семестр на факультете иностранных языков. Учёба давалась тяжело, так как ваши навыки общения на иностранном языке оставляли желать лучшего. Однако за время обучения ситуация улучшилась. Вы разговариваете об этом с вашим бывшим учителем английского языка.

-... and what about speaking English? I remember you had certain difficulties in this aspect of studying the language...

-Now I **find** that I can do it. And I'm really... successful.

(press) Вы с мужем собираетесь на праздничное мероприятие. Ваш муж спрашивает готова ли его рубашка, и только тут вы вспоминаете, что собирались её погладить, но забыли.

-Hurry up, dear. We mustn't be late. And where is my shirt?

-Oh, I have forgot to **press** it.

(shoot) Вы разговариваете с женой. Рассказываете ей, что на следующей неделе вы начинаете снимать новый фильм и поэтому вам придётся уехать на пару месяцев.

-What's new about your work?

-Well. Next week I'm going to **shoot** a new film.

(think) Ваш начальник собирается нанять на работу новую сотрудницу и спрашивает ваше мнение об одном из кандидатов.

-What can you say about Julie Smith?

-Well, I **think** she is a good one.

-So, is she an appropriate candidate?

-She is really an appropriate candidate.

(walk) Вы возвращаетесь домой поздно. Вам звонит ваша мама, которая волнуется

за вас. Вы стараетесь её успокоить, сказав, что вас провожают.

-Where are you? It is late already. Is everything alright?

-Don't worry. I'm **walking with** my boyfriend.

(change) Ваш друг, которого Вы давно не видели, спрашивает вас о месте вашей работы. Он знал Вас, когда Вы работали в школе. Но теперь у вас другая работа.

-Do you still work as a teacher at school?

-No, I **changed** it.

(find) Ваш знакомый спрашивает вас о результате процесса по делу об убийстве жены, подозреваемым в котором являлся муж – Чарльз Смит. Результат процесса вам известен.

-Excuse me? Don't you know the jury's verdict, concerning the case of Charles Smith?

-Well. I **found** that it was Charles Smith.

(know в значении to feel certain about something) Вы пессимист, которому всегда кажется, что всё будет плохо. Ваш друг уговаривает вас попробовать на одну очень престижную работу. Но несмотря на то, что вы сильно хотите получить эту работу, вы заранее уверены, что её не получите, хотя никаких видимых причин так считать у вас нет.

-But why don't you try to get this job?

-Because I already **know** that I won't get it.

(walk) Вы с мужем патаетесь затащить шкаф в комнату. Однако шкаф настолько тяжёл, что вы оба не можете его поднять. Видимо придётся перемещать его как-то ещё...

-No, that won't do! We can't lift it!

-Eh... Well... Just... (I don't know)

(walk) Вы с мужем патаетесь затащить шкаф в комнату. Однако шкаф настолько тяжёл, что вы оба не можете его поднять. Видимо придётся перемещать его как-то ещё...

-No, that won't do! We can't lift it!

-Yeah, we can't. But we should **walk** and... just do it like... somehow do it.

(change) Вы едете в автомобиле и внезапно слышите хлопок — спустила шина. У вас есть запаска. Но вы не можете справиться с проблемой самостоятельно. Рядом остановился автомобиль, и водитель спрашивает, может ли он чем-нибудь помочь.

-Excuse me. Do you need some help?

-Yeah. Can you **change** my... колесо?

(hear) Вы разговариваете со своим парнем. Вы понимаете, что он не прислушивается к вам. Выразите возмущение по этому поводу.

-No, I don't think it'll be good! We'll do just the opposite.

-I always **hear** a disapproval.

(shoot) Вы вернулись с экзамена и делитесь впечатлениями с родителями. Экзамен прошёл тяжело, так как преподаватель буквально засыпал вас вопросами.

-Did you watch the match yesterday? Tell me about the goal!

-Well. Arshavin **shot** the best goal in his life.

(think) Вы обсуждаете с новой подругой (тоже первокурсницей) жизнь на факультете, и рассказываете, что даже представить раньше не могли, что поступите на ин.яз.

-By the way, why did you enter the faculty of foreign languages? Did you always want to study languages?

-No. Actually earlier I **thought** that I would never go to the faculty of foreign languages.

(press) Вы представитель компании по производству оливкового масла, которое является одним из лучших, благодаря тому, что оливки отжимаются сразу же после сбора. Вы проводите экскурсию по вашему предприятию. Один из туристов задаёт вопрос:

-How do you manage to produce olive oil with such a strong and bright olive taste?

-First we **press** it and then we gather it.