

УДК 159

doi: 10.35750/2071-8284-2020-4-231-240

Юрий Александрович Шаранов

доктор психологических наук, профессор
ORCID: 0000-0002-9758-8220, niospba@mail.ru

Виктор Николаевич Устюжанин

кандидат педагогических наук, профессор
ORCID: 0000-0002-4325-6693, uvn52@rambler.ru

Санкт-Петербургский университет МВД России

Российская Федерация, 198206, Санкт-Петербург, ул. Лётчика Пилютова, д. 1

Восхождение от симпрактической к синсемантической системе речевого высказывания в процессе развития теоретического мышления у курсантов

Аннотация: В статье рассматриваются механизмы проявления симпрактической и синсемантической систем в процессе речевого высказывания. Рассматривается проблема различий закономерностей и механизмов переходов от симпрактической стратегии интерпретации лексических значений к синсемантической у взрослых. Каким образом осуществляются подобного рода переходы, до сих пор недостаточно известно. Предпринимается попытка выявить базовые институции, благодаря которым начинается процесс движения живой речи и формируется опыт высказывания (дискурс) человека, определяющий уровень абстрактного или синсемантического мышления. Знание подобного рода необходимы не только при создании различных методик обучения иностранному и родному языкам. Посредством языковых репрезентаций становится доступным внутренний мир человека, структура и содержание его сознания и самосознания.

Обращается внимание на относительно новый для российского психолингвистического сообщества американский и европейский опыт языкового обучения мигрантов, на перспективы развития билингвизма среди преподавателей в неязыковой высшей образовательной организации. Ставится вопрос о необходимости проведения исследований в области совместимости / несовместимости внеязыковых и языковых типов культур, индивидуального опыта и ментальных традиций представителей различных стран, обучающихся в ведомственной образовательной организации.

Ключевые слова: синсемантическая речь, нелинейное развитие, симпрактическая и синсемантическая стратегии мышления, симпрактическая интерпретация лексических значений, синтагматический аспект высказывания.

Для цитирования: Шаранов Ю. А., Устюжанин В. Н. Восхождение от симпрактической к синсемантической системе речевого высказывания в процессе развития теоретического мышления у курсантов // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2020. – № 4 (88). – С. 231–240; doi: 10.35750/2071-8284-2020-4-231-240.

Yury A. Sharanov

Dr. Sci. (Psy.), Professor

ORCID: 0000-0002-9758-8220, niospba@mail.ru

Viktor N. Ustjuzhanin

Cand. Sci. (Ped.), Professor

ORCID: 0000-0002-4325-6693, uvn52@rambler.ru

Saint-Petersburg University of the MIA of Russia

1, Letchika Pilyutova str., Saint-Petersburg, 198206, Russian Federation

Ascent from the sympractical to the synsemantic system of speech utterance in the process of developing theoretical cadets' thinking

Abstract: The article deals with the mechanisms of manifestations impractical and cinemactical systems in the process of speech. The problem of differences in regularities and mechanisms of transitions from the sympractical strategy of interpreting lexical meanings to the synsemantic one in adults is considered. How such transitions are made is still not well known. An attempt is made to identify the basic institutions through which the process of movement of living speech begins and the experience of utterance (discourse) of a person is formed, which determines the level of abstract or synsemantic thinking. Such knowledge is necessary not only for creating various methods of teaching foreign and native languages. Through language representations, the inner world of a person, the structure and content of his consciousness and self-consciousness becomes accessible.

Attention is drawn to the relatively new American and European experience of language training of migrants for the Russian psycholinguistic community, and to the prospects for the development of bilingualism among teachers in a non-linguistic higher educational institution. The question is raised about the need to conduct research in the field of compatibility /incompatibility of non-linguistic and linguistic types of cultures, individual experiences and mental traditions of representatives of different countries studying in a departmental educational institution.

Keywords: synsemantic speech, nonlinear development, sympractical and synsemantic strategies of thinking, sympractical interpretation of lexical meanings, syntagmatic aspect of utterance.

For citation: Sharanov Yu. A., Ustjuzhanin V. N. Ascent from the sympractical to the synsemantic system of speech utterance in the process of developing theoretical cadets' thinking // Vestnik of St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. – 2020. – № 4 (88). – P. 231–240; doi: 10.35750/2071-8284-2020-4-231-240.

Интерес к механизмам порождения речевого высказывания давно превратился в общий объект научных исследований для психологов и

филологов, преподавателей иностранного языка и русского языка как иностранного. В силу специфики своей деятельности и глубоко эм-

пирических оснований мышления психолог и педагог, как правило, имеют дело с имплицитными продуктами процесса отражения, восприятия, памяти и воображения, с порождёнными языком разнообразными формами психической реальности. При этом уникальный внутренний мир человека, закономерности и механизмы процессов, порождающие продукты психики, остаются недоступными для непосредственного эмпирического познания. Как ни в какой другой концептуальной области, в сфере психического всё гипотетично, вторично, интерпретативно, субъективно. По этой причине своеобразно репрезентируется внутренний мир человека и в естественном языке, так как, «язык – это не только знаковая система, приспособленная к передаче сообщений, но и компонент сознания человека и как таковой участвует в сотворении мира психики и знания» [11, с. 65]. Во многом именно категориальный семантический подход к описанию языковой репрезентации явлений внутреннего мира человека позволяет интегрировать, систематизировать средства разных языковых уровней (лексико-семантического, семантико-синтаксического, функционально-прагматического) по их общему назначению, а именно, функции образно-ассоциативной интерпретации психических феноменов с целью их оценочно-экспрессивного, изобразительно и прагматически убедительного, стилистически мотивированного воплощения.

В этой связи сегодняшний педагог вынужден осмысливать и оценивать тип сознания и мышления, опыт обучающегося, опираясь на то, что сделано, например, в психолингвистике и психосемиотике, в когнитивных и нейрокогнитивных науках, в биологии и нейрофизиологии, тем самым пытаюсь самостоятельно проникнуть в сущность прагматической теории языка.

Психолог, в свою очередь, следуя традиционным путём, проложенным ещё Л. С. Выготским, осуществляет исследование языка и речи с тем, чтобы прийти к новому пониманию сознания, мышления и в целом психики человека [4]. Напомним, что в результате развития идей Л. С. Выготского мы сегодня знаем о наличии зоны ближайшего развития у форм и уровней знаково-символической деятельности и их сме-

ны под влиянием активного сотрудничества ребёнка со взрослым.

В свою очередь, одним из центральных постулатов педагогической школы теоретического мышления В. В. Давыдова является утверждение, что происхождение деятельности у отдельного человека невозможно понять вне связей с общением и знаково-символическими системами. Именно закономерные связи деятельности с языком, речью и мышлением вот уже не одно столетие являются предметом научных исследований философов, педагогов, социологов, специалистов в области психологии культуры и мышления. А. Р. Лурия в своей последней монографии «Язык и сознание» высказался в том смысле, что «несмотря на то, что существует значительное число теорий, которые пытаются объяснить происхождение слова, мы знаем о происхождении слова и о рождении языка очень мало... Можно думать, что слово, которое родилось из труда и трудового общения на начальных этапах развития языка, слово носило симпрактический характер» [6, с. 22].

В настоящее время вполне сформировалась новая область знания – психолингвистика, которая изучает сложные переплетения семантики, смысловых полей и механизмов порождения языковых реальностей, анализирует слово в его предметной отнесённости и значении. Именно слово вызывает к жизни смысловые контексты и определяет системное построение воспринимаемых предметов, посредством установления связей между отдельными словами выстраивается предложение, которое является единицей живого речевого высказывания. Другими словами, слово способно замещать предмет и обозначать действия, качества или отношения, анализировать предметы и организовывать поведение человека, слово, речь и речемыслительная деятельность знаменует собой переход от чувственного познания к рациональному мышлению, тем самым обуславливая формирование и функционирование психики и сознания.

Опыт движения живой речи человека от непосредственной включённости в практику, когда она ещё имеет простое, симпрактическое строение, к сложной, многоопосредованной по своей организации синсемантической речи,

определяющей уровень абстрактного или теоретического мышления, составляет предмет нашего исследования. Сущность проблемы, которую при этом приходится решать, заключается в нелинейном развитии в онтогенезе симпрактической и синсемантической стратегий развития мышления в разные возрастные периоды овладения человеком лексическим значением слова. Если формирование лексико-семантического компонента в языковом сознании ребёнка исследуется сравнительно давно и достигнуты определённые результаты, то закономерности и механизмы переходов от симпрактической стратегии интерпретации лексических значений к синсемантической у взрослых ещё далеки от своего однозначного понимания. Вместе с тем знание подобного рода механизмов необходимо при создании различных методик обучения иностранному и родному языкам.

Одновременно с этим и некоторые философы заговорили о сознании с «лингвистическим акцентом» [9, с. 334]. В результате встречного движения различных интеллектуальных стратегий познания появились идеи и гипотезы в виде идеи коммуникативной рациональности, виртуального сознания и гипертекстного мышления, гипотезы о соединении довербального и вербального мышления, дискурсивной психологии и «семиотического материализма», гипотез о работе искусственного интеллекта и самосознающем себя интеллекте. Естественно, что в статье не ставится задача фундаментальной разработки вопросов сознания, языка и мышления, так как это уже другой жанр, предполагающий другую квалификацию авторов. Настоящая работа ограничивается концептуальным анализом сложившейся практики преподавания иностранного языка для русскоязычных курсантов и слушателей и русского языка для иностранцев, основанной на симпрактическом и синсемантическом подходах.

Симпрактический подход восходит к симпрактическому типу культуры, в рамках которой языковые референции, речевая деятельность не просто встроены в непосредственную практику человека, но и порождаются ее функциями, ценностями и смыслами. Отсюда даже сложные формы знания транслируются по-

средством «предметных схем действий» [10]. Например, знание о том, как необходимо копать лопатой или плести корзину, передаётся непосредственным примером. В свою очередь, синсемантический подход определяется другим типом культуры – научно-теоретическим, в котором приоритет отдаётся человеку с развитым теоретическим мышлением¹, с высоким уровнем произвольного отношения к своим действиям, умением абстрагироваться от непосредственных ситуаций и вставать в позицию идеального наблюдателя. Возникают в этой связи несколько принципиальных вопросов: «Какой подход или тип культуры при этом – симпрактический или синсемантический – развивается раньше и, соответственно, какой из них является основой для другого?»; «Существует ли между ними иерархическая, линейная либо другая зависимость?»; «Могут ли оба подхода и соответствующие им типы культуры составлять некую языковую и ментальную сеть семантических единиц, структур и правил?»; «По всей видимости, симпрактический и синсемантический подходы поддерживаются разными психологическими механизмами?». Таким образом, содержание проблемы психологического исследования симпрактического и синсемантического подходов заключается в поиске ответов на поставленные вопросы, в том числе на вопрос о том, как в каждом из них соотносятся языковые (синсемантические) и внеязыковые (симпрактические) элементы, и каковы те грамматические формы и семантические структуры, которые различают эти виды в процессе преподавания?

Большинство специалистов сходятся в том, что процесс овладения способностью речевого высказывания и лексическим значением слов определяется возрастными закономерностями развития личности в онтогенезе. Как показывают исследования, в языковом сознании ребёнка происходит поэтапное формирование лексико-семантического компонента, предполагающего переход от симпрактической стратегии интерпре-

¹ Глебкин В. В. Теоретическое мышление как культурно-исторический феномен: дис. ... канд. филос. наук : 09.00.08 / Глебкин Владимир Владиславович. – Москва, 2002.

тации лексических значений к синсемантической. Эта общая закономерность и учитывается при создании различных методик обучения языку.

Вместе с тем процесс формирования способности личности к развернутому речевому высказыванию проходит сложный и противоречивый путь, в котором совместно участвуют механизмы симпрактической (практической, внеязыковой) и синсемантической (языковой) культуры. При этом оба типа культуры для личности обучающегося могут иметь некий актуальный, отложенный или вторичный как положительный, так и отрицательный эффект. В этой связи приходится учитывать уровень совместимости внеязыкового и языкового типов культур, индивидуального опыта представителей различных стран друг с другом, а также их совместимость с языковыми и ментальными традициями принимающей на учёбу страны. Ведь за процессом изучения языка, как правило, возникает потребность так «встроить» человека в язык, чтобы он усвоил образ мыслей и весь набор ценностей и идей его носителей. Именно язык обучения особенно наглядно выражает социальный характер обучения.

Как правило, развитая способность речевого высказывания субъекта начинается с умения формулировать его исходный замысел и заканчивается развёрнутым речевым сообщением. Эту логику можно рассматривать как процесс, идущий от внутреннего смысла будущего высказывания к системе развернутых речевых значений. Последовательная линейность внешней речи в силу её физиологических свойств оказывает непосредственное влияние на семантику речевых единиц и тем самым ограничивает её проявления. Напротив, субъект речевого высказывания, пребывая в состоянии мышления, таких препятствий не имеет. В сознании знаки мыслятся целиком, в совокупности их линейных связей в мыслительном континууме, и актуализируют референтивные связи с другими речевыми единицами и понятиями. Отсюда возникает неидентичность линейного мыслительного континуума и линейного речевого континуума. Можно сформулировать данное положение и по-другому, а именно: отношения между информационными блоками в области сознания

(понятиями, представлениями, эмоциями и т. д.) и между единицами языка в ходе речемыслительного процесса неизоморфны. Сообщение или текст не состоит лишь из цепи отдельных, изолированных фраз, и для того, чтобы понять текст, достаточно понять значение каждой изолированной фразы. Фразы не являются изолированными звеньями единой цепи: каждая последующая фраза «вливает» или включает в себя значение предыдущей; этот феномен, который Л. С. Выготский назвал «влиянием» или «вливанием» смыслов, оказывает существенное влияние на понимание основного содержания текста. Во многом по этой причине приходится учитывать психологические механизмы адекватного понимания и присвоения смысла высказывания адресатом (слушающим), которые определяются его способностью кодирования и декодирования речевой информации. Именно в этих процессах когнитивная рациональная информация в мышлении не специфицируется в стилистическом отношении и не дистанцируется от сенсорно-эмпирической, аффективно-эмотивной и образной информации. Скорее всего, и в случае порождения, и в случае восприятия речи мы имеем дело с работой одних и тех же механизмов – механизмов системы моделей речевой деятельности. Слушающий производит точно такой же выбор модели ситуации и модели текста, поскольку наравне с говорящим является активным участником коммуникативного процесса (даже иногда не желая этого) [3], то есть слушающий переводит внешнеречевые синтаксические конструкции в конструкции смыслового синтаксиса, а затем в структуры внутренней речи, учитывая при этом симпрактический контекст речевого высказывания. И. А. Зимняя утверждает, что во всех случаях следует иметь в виду феномен модельного прогнозирования, так как семантика речевого знака определяется всегда синтаксической стратегией, а понимание становится возможным после идентификации речевого знака с соответствующим ему языковым знаком. Если синтаксическая стратегия избрана (спрогнозирована) верно, то из системы информационной базы языка будет избран языковой знак, аналогичный знаку, употреблённому говорящим [5, с. 87]. Собственно, в рассу-
ж-

дениях И. А. Зимней раскрывается сущность и содержание одной из ключевых компетенций обучающегося в общении², его готовности взаимодействовать в устном или письменном диалоге сторон, где субъекты могут принадлежать одной этнической или языковой группе, к разным группам, к «чужой» группе и т. д. [1]. Данное положение имеет непосредственное отношение к проблеме механизмов речевой деятельности, рационального мышления и социального познания в современной психологии.

В практике преподавания русского языка как для соотечественников, так и для иностранцев сложился устойчивый дидактический и концептуальный формализм. Так, для первичного осознанного восприятия информации применяется объяснительно-иллюстративный метод в форме рассказа, объяснения, чтения текста учебника, демонстрации иллюстраций, картин, фильмов и т. д. Основное внимание уделяется изучению лексических единиц языка, запоминанию слов и понятий. Вместе с тем всегда ли понимать значение, которое имеют слово или фраза, тождественно знанию значения предложений, в которых они содержатся? Любой филолог ответит на этот вопрос отрицательно. По всей видимости, в данном случае имеется в виду усвоение значения не столько слова или фразы, сколько словоформы [8, с. 106]. Как правило, знать значение можно лишь в том случае, если обучающийся обладает языком (в том числе системой воспроизводимых информационных единиц – языковых знаков). При этом задача концептуализации знания решается через культурно отобранные эталонные примеры и образцы, национальные мифы и эпические предания. Например, понятие «любовь» можно концептуализировать через примеры влюблённых пар – Ромео и Джульетта, Тристан и Изольда, Мастер и Маргарита, или через проявления любви в форме поцелуев, свиданий, волнений и т.д.

Вторая стратегия преподавания языка построена на том, что какое-то языковое понятие концептуализируется через уподобление друго-

му, как правило, понимаемому более просто и обеднённо. Например, любовь – чувство, возникающее между мужчиной и женщиной. Или любовь – это «болезнь», то есть нечто простое и схематичное. Отелло – символ ревнивца. Точно также если сильный человек уподобляется льву, то во льве всё, кроме силы, становится для нас несущественным. Тем самым, педагог искусственно «обрубает» возможные связи и ассоциации с другими словами, понятиями и явлениями, стремится остановить процесс домысливания или достраивания реальности, ограничив тем самым степень свободы концептуального или метафорического поиска. И в первом, и во втором случае мы имеем дело с отношениями смежности. Одно понятие или явление определяется через другое, тождественное ему. При этом связь между явлениями или понятиями существует в реальности.

Между тем надо признать такую особенность человеческого познания, которая заключается в способности обучающегося субъективно усматривать в слове, значении, понятии некий символ. В символе же пространство уподобления, достраивания и домысливания принципиально незамкнуто. Поэтому в ходе обучения всегда остаётся лазейка для проявления неисчерпаемости процессов символизации и семантической перспективы.

Согласно современным лингвистическим представлениям в языке выделяются два совершенно различных принципа организации словесных значений, из которых один, порождающий понятия, называют парадигматическим, а другой, порождающий высказывания, синтагматическим³. В таких синтагмах (или цепи синтагм) одно слово требует дополнения другим словом, является порождением практической деятельности, лишь перенесенной в речевой план; эти единицы речевого высказывания имеют совершенно иное психологическое происхождение и строение, чем процессы ассоциативного введения обозначенного предмета в определённую категорию или в определённые

² Осваиваем социальные компетентности: учебное пособие / под ред. И. А. Зимней. – Москва: Изд-во Московского психол.-социал. ин-та; Воронеж: МОДЭК, 2011. – С. 483.

³ Так В. Г. Асимметрия в языке / Лингвистический энциклопедический словарь / гл. ред. В. Н. Ярцева. – Москва: Сов. энцикл., 1990. – С. 47.

«семантические поля». Подобного рода синтагмы с необходимостью возникают у человека, как только слово, входящее в неразрывную связь с его практическим намерением, действием или жестом начинает приобретать самостоятельность, то есть, когда «симпрактический контекст заменяется «синсемантическим контекстом». От чего зависит такой переход и такая «стыковка» требуемого знания и объекта действия с точки зрения развития мышления? По всей видимости, такой переход от симпрактического контекста к синсемантическому опосредствуется процессами понимания, когда освоенные ранее интеллектуальные функции узнавания, обобщения, выявления смысла происходящего уже не устраивают личность, а потому требуют перехода к наиболее сложной форме абстрактного мышления – объяснения на основе «генезиса» и поиска причины происходящего [2, с. 5–117].

Усвоение обучающимся системы моделей речевой деятельности позволяет ему не только кодировать собственный опыт, делать выводы, умозаключения и обеспечивать психологическую основу дискурсивного мышления, но и актуализировать общерегуляторные механизмы для всей когнитивной структуры, формировать положительное отношение к источникам познания. Отрыв симпрактического контекста от синсемантического может приводить к ситуации, когда значение, не «прошедшее» отбор, сопоставление, обобщение и эмпирическую конкретизацию, будучи сразу представленным в его существенных признаках, может быть усвоенным, но не понятым обучающимся до конца. При этом теоретическое мышление может быть достаточно глубоким и тем не менее оторванным от творческих потенциалов личности, так как его предметная сфера будет ограничена преимущественно формальными или логическими признаками. В контексте данной логики язык как таковой предстаёт в виде многоэтажной иерархии целого и частей, в которой предложение рассматривается как наивысшая языковая единица, а высказывание объединяет в себе сочетание предложений и дискурс – обмен высказываниями.

Положение о первичности высказывания или первичности предложения подтверждается историей языка [8]. На определённом этапе раз-

вития ребёнка происходит усвоение грамматики родного языка, и строение слова из симпрактического становится синсемантическим: ребёнок оказывается вынужденным обогатить свой словарь, то есть приобрести другие слова, которые адекватно отражали бы не только предмет, но и качество, действие, отношение. Качественный скачок, который при этом наблюдается в развитии высших психических функций – языка, речи и мышления, объясняется именно переходом от симпрактической к синсемантической речи. То есть, слово, по твёрдому убеждению А. Р. Лурия, действительно рождается из симпрактического контекста, постепенно выделяется из практики, становится самостоятельным знаком, обозначающим предмет, действие или качество (а в дальнейшем и отношения), и к этому моменту относится настоящее рождение дифференцированного слова как элемента сложной системы кодов языка. Следующим шагом в развитии языковой личности становится процесс освобождения слова от симпрактического контекста и превращения его в элемент самостоятельных кодов, обеспечивающих общение ребёнка с широким социальным контекстом и с самим собой [6, с. 22].

Для того чтобы достичь системности лексических отношений, педагог прибегает к практико-ориентированным методам преподавания, посредством которых достигается тесная взаимосвязь симпрактической и синсемантической типов культуры познавательной деятельности. Как правило, системность познания языка максимально обеспечивается в сложных, комплексных видах речевой практики, например, в процессе подготовки и произнесения убеждающей речи в суде или научной дискуссии. Это наиболее сложный вид речи, так как в ней присутствует метафора – сравнение, аналогия, уподобление, парадигмы, частные примеры, иллюстрации, парабола (притча). Не исключает данный вид речи привлечения других тропов, а также имплицитной метафоризации⁴. Сложность произнесения убеждающей речи связана не столько с владением языковыми единицами, сколько с когнитивной базой, так как убежде-

⁴Теория метафоры : сборник / общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журиной. – Москва: Прогресс, 1990. – С. 307–342.

ние – это в том числе навязывание своей точки зрения, своей интерпретации фактов действительности слушателям, уже достигшим полной и бесповоротной ясности собственной позиции. Другими словами, убеждающее речевое воздействие так или иначе направлено на то, чтобы ограничить для слушателя выбор варианта поведения, слушатель должен совершить тот или иной поступок, принять ту или иную точку зрения, проголосовать так и не иначе. Решение подобного рода задачи вызывает сложность даже у тех обучающихся, которые уверенно владеют русским языком. Для представителей африканских стран, а также выходцев из Афганистана выполнение заданий, упражнений и ролевых сценариев, связанных с необходимостью свободного произнесения судебной речи, нередко становится трудновыполнимой задачей. Очевидно, что обучающиеся в этом случае имеют дело с организацией сложнейших форм сознания и мышления, с переработкой сложнейшей информации в процессе деятельности с помощью языка.

В лингвистических исследованиях представлены различные точки зрения и концепции, описывающие возможные варианты выхода из такой ситуации. Как представляется, в любом случае в процессе преподавания педагог оперирует двумя языками – родным и иностранным, то есть языком оригинала и языком перевода. Точно так же и обучающиеся вынуждены осуществлять перевод с языка оригинала на свой собственный и обратно. А что при этом оказывается в промежуточном пространстве между двумя этими языками? В дискуссии по проблемам теории перевода «язык», возникающий на этой промежуточной ступени, назван языком-посредником. «Язык-посредник – это система, объединяющая (как это и желательно для перевода) существенные для анализа свойства текста на языке оригинала и существенные для синтеза свойства текста на языке перевода».

Для каждой пары текстов существует свой язык-посредник, а на пути к овладению иностранным языком обучающийся разрабатывает ряд «аппроксимативных систем» (от латинского слова *approximo* – приближаюсь) или «переходных диалектов», которые следуют друг за другом

и пересекаются. Отсюда каждая ступень имеет как свои уникальные свойства, так и свойства, объединяющие её с непосредственно предшествующей и следующей аппроксимативной системой. Одно из неудобных свойств языка – избыточность (вариативность) способов выражения некоторого смысла при отсутствии полных и точных данных для выбора одного из возможных вариантов подходящего языкового выражения, служащего источником существования аппроксимативных систем. В этой связи зарубежные и отечественные лингвисты давно обратили внимание, что обучающиеся стараются использовать в основном простые формы изучаемого языка. Простые коды обладают универсальными характеристиками, поскольку все обучающиеся, вне зависимости от родного языка и от того, какой язык они изучают, редуцируют, упрощают изучаемый язык примерно одинаковым способом. Отсюда логика изучения языка подчиняется процессам упрощения и редукации, то есть вне зависимости от сложности языка его изучение вначале сводится к его простейшим коммуникативным основам. Только после этого начинается долгий процесс постепенного совершенствования, усложнения, поэтапного приближения сложившейся системы к нормам конкретного изучаемого языка. При этом в процессе изучения иностранного языка у обучающихся складывается собственная аппроксимативная система, структурно независимая ни от родного языка, ни от изучаемого иностранного языка. В этой связи приходится учитывать, анализировать, отслеживать динамику аппроксимативных систем обучающихся, поскольку они представляют собой этапы их переходной компетенции на пути достижения поставленной цели обучения иностранному языку. При этом, как показывает практика, полностью овладеть неродным языком как целой порождающей системой и неродной культурой в рамках специально организованного учебного процесса удаётся далеко не всем (гипотетически никому). Язык-источник является основой языковой личности обучающегося, и влияние языка-источника при овладении неродным языком (языком-целью) полностью преодолеть невозможно, иначе человек потерял бы свою языковую, этни-

ческую, культурную идентичность. Вместе с тем обучающийся, овладевая двумя языками, становится билингом. Должен ли при этом быть билингом и преподаватель – для того, чтобы владеть в полном объеме лингвистикой как комплексом устойчивых структурных и функциональных особенностей на всех языковых уровнях? Этот вопрос в настоящее время широко обсуждается зарубежными и отечественными специалистами.

Таким образом, размышления о механизмах становления и развития языковой личности приводят к очевидному выводу о фундаментальном статусе синпрактической и синсемантической систем в данном процессе. Настало время разобраться в том, представляет ли методика преподавания и освоения языковой компетентности особую проекцию структуры языка на способности личности к порождению речи? Вопрос этот отнюдь не праздный, и возник он не сегодня. В каком-то смысле он уже поднимался в психолингвистике. Синпрактическая и синсемантическая структуры сознания активно участвуют не только в понимании, усвоении языка, для чего используется структура языка, но и создают его структуру. Другими словами, порождающая семантика и грамматика языка имеют реальное отображение в психических процессах когнитивной переработки, мышления и в запоминании предложений. Вместе с тем в препода-

вании языка упор преимущественно делается на исполнительскую стратегию, то есть исполнительскую функцию, а не на компетенцию в рамках собственно психологической (не формально-логической) теории использования языка. Из данного умозаключения следует вывод, что фразы, предложения следует изучать в контексте, в дискурсе, в обычном разговоре и в неречевом контексте, не отрывая при этом синпрактическую и синсемантическую системы друг от друга. Одновременно с этим при создании программ и технологий, формулировке межъязыковых обобщений следует опираться на динамические психологические модели и на данные многих языков, а не одного. Следует обратить внимание на перспективы развития билингвизма в неязыковой высшей образовательной организации. Это позволит быстрее переходить от чисто синтаксического подхода (говорить – значит конструировать и распознавать предложения в соответствии с правилами языка) к семантическому (говорить – значит использовать язык применительно к контексту, к собеседнику и к целям общения).

В описании и изучении особенностей синпрактической и синсемантической систем, возможно, лежит точка расширения научного опыта и прироста ценных прикладных знаний как в лингвистике, так и в лингводидактике, и в психолингвистике.

Список литературы

1. *Андреева Г. М.* Социальная психология сегодня: поиски и размышления. – Москва: НОУ ВПО Московский психолого-социальный ин-т, 2009. – 159 с.
2. *Блонский П. П.* Избранные педагогические и психологические сочинения. – Т. 2. – Москва: Педагогика, 1979. – 400 с.
3. *Винокур Т. Г.* Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. – Москва: Наука, 1993. – 172 с.
4. *Выготский Л. С.* Собр. соч.: в 6 т. – Т. 1. – Москва: Педагогика, 1982. – 487 с.
5. *Зимняя И. А.* Психологические основы обучения иностранным языкам в школе. – Москва: Просвещение, 1991. – 222 с.
6. *Лурия А. Р.* Язык и сознание / под ред. Е. Д. Хомской. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.
7. *Остин Дж.* Значение слова / Джон Остин. Избранное. – Москва: Идея-пресс, 1999. – С. 308–326.
8. *Пашук Н. С.* Психология речи. – Минск: Изд-во МИУ, 2010. – 137 с.
9. *Райл Дж.* Понятие сознания. – Москва: Идея-Пресс, Дом интеллектуальной книги, 2000. – 408 с.
10. *Романов В. Н.* Историческое развитие культуры. Психолого-типологический аспект. – Москва: Савин, 2003. – 447 с.

11. *Телия В. Н.* О специфике отображения мира психики и знания в языке / Сущность, развитие и функции языка. – Москва: Наука, 1987. – С. 65–75.

12. *Фёдоров М. А.* Эволюция концептуальной метафоры «время – ценная вещь» в британской лингвокультуре : монография / науч. ред. П. П. Дашинимаева. – Улан-Удэ: Издательство Бурятского государственного университета, 2018. – 242 с.

References

1. *Andreyeva G. M.* Sotsial'naya psikhologiya segodnya: poiski i razmyshleniya. – Moskva: NOU VPO Moskovskiy psikhologo-sotsial'nyy in-t, 2009. – 159 s.

2. *Blonskiy P. P.* Izbrannyye pedagogicheskiye i psikhologicheskiye sochineniya. – T. 2. – Moskva: Pedagogika, 1979. – 400 s.

3. *Vinokur T. G.* Govoryashchiy i slushayushchiy. Varianty rechevogo povedeniya. – Moskva: Nauka, 1993. – 172 s.

4. *Vygotskiy L. S.* Sobr. soch.: v 6 t. – T. 1. – Moskva: Pedagogika, 1982. – 487 s.

5. *Zimnyaya I. A.* Psikhologicheskiye osnovy obucheniya inostrannym yazykam v shkole. – Moskva: Prosveshcheniye, 1991. – 222 s.

6. *Luriya A. R.* Yazyk i soznaniye / pod redaktsiyey Ye. D. Khomskoy. – Moskva: Izd-vo Mosk. un-ta, 1979. – 320 s.

7. *Ostin Dzh.* Znachenije slova / Dzhon Ostin. Izbrannoye. – Moskva: Ideya-press, 1999. – S. 308–326.

8. *Pashuk N. S.* Psikhologiya rechi. – Minsk: Izd-vo MIU, 2010. – 137 s.

9. *Rayl Dzh.* Ponyatiye soznaniya. – Moskva: Ideya-Press, Dom intellektual'noy knigi, 2000. – 408 s.

10. *Romanov V. N.* Istoricheskoye razvitiye kul'tury. Psikhologo-tipologicheskiy aspekt. – Moskva: Savin, 2003. – 447 s.

11. *Teliya V. N.* O spetsifike otobrazheniya mira psikhiki i znaniya v yazyke // Sushchnost', razvitiye i funktsii yazyka. – Moskva: Nauka, 1987. – S. 65–75.

12. *Fedorov M. A.* Evolyutsiya kontseptual'noy metafory «vremya – tsennaya veshch'» v britanskoy lingvokul'ture: monografiya / nauch. red. P. P. Dashinimayeva. – Ulan-Ude: Izdatel'stvo Buryatskogo gosuniversiteta, 2018. – 242 s.

Статья поступила в редакцию 18.09.2020 г.