УДК 81.23 DOI 10.30982/2077-5911-2019-42-4-120-133

ВЛИЯНИЕ ФАКТОРА ВОЗРАСТА НА РЕАКЦИИ ИСПЫТУЕМЫХ В АССОЦИАТИВНОМ ЭКСПЕРИМЕНТЕ

Черепанов Игорь Евгеньевич,
кандидат филологических наук,
младший научный сотрудник
сектора этнопсихолингвистики
Института языкознания РАН
125009, Москва, Б. Кисловский пер., д. 1, стр. 1
cherep_igor@mail.ru

Настоящая статья посвящена исследованию воздействия фактора возраста на формирование ассоциативных реакций в процессе обучения английскому языку русскоязычных школьников. При изучении возрастной проблематики наряду с такими факторами, как гендер, уровень образования и родной язык учеными отмечалось влияние фактора возраста на коммуникативное поведение информантов в различных условиях общения (включая экспериментальные). Прямой ассоциативный эксперимент, который мы провели в двух школах г.Москвы, дал возможность конкретизировать влияние фактора возраста на ассоциативное поведение участников эксперимента. В ассоциативном эксперименте приняли участие русскоязычные школьники в возрасте от11 до 18 лет. Эксперимент проводился в разное время на русском и английском языках с перерывом в три недели. Стимулами являлись две не связанные друг с другом группы хорошо знакомых школьникам омонимов английского и русского языков. Целью исследования было выявление различий в ответах участников проводимого эксперимента разного возраста, а также установление возможной зависимости ассоциативного поведения испытуемых от возраста и языка, на котором проводился эксперимент.

Ключевые слова: омонимы, омонимия, возраст, психолингвистический эксперимент, английский язык, русский язык

Введение

С недавних пор предметом пристального внимания лингвистов является «детский билингвизм», а именно речевое поведение детей-билингвов и их «промежуточный язык», обладающий своими единицами и правилами и являющийся внутренней нормой для ребенка [Мохамед 2009]. В процессе исследования детского многоязычия также учитываются ментальные процессы билингвов и мультилингвов, происходит сопоставление существующих подходов к освоению первого и второго иностранного языка [De Bot, Lowie, Verspoor 2005]. Часть ученых считает, что до исполнения ребенкутрех-четырех лет в процессе обучения языку необходимо ориентироватьсялишьна одну языковую систему, чтобы процесс речевого развития не был нарушен [Белякова, Курбангалиева 2004].

Проблематика билингвизма затрагивает множество тем, которые связаны с его конкретными видами. Уделяется внимание проблеме онтогенеза языковой личности [Уфимцева 2005], в том числе раннего речевого онтогенеза [Ляксо, Фролова, Гайкова

2009], изучаются интенциональные явления, характерные для конкретного возраста. Лингвисты исследуют ассоциативный тезаурус ребенка и лексикон школьника наших дней в динамике [Сдобнова 2013], проводят сопоставительные исследования образов языкового сознания детей, которые воспитываются в разных культурах [Федченко 2006], изучают образы различных слов в языковом сознании ребенка, исследуют связи между значением слова и эмоциями, представлениями и понятиями, в целом – место и значимость эмоций в языковом сознании [Мягкова 2000]; анализируют стереотипы и модели языковой идентификации билингвов и онтогенез языкового сознания в социальном и ценностном аспектах. В ряде работ (см., например, [Цейтлин 2009, Гвоздев 2007, Ушакова 2011]) уделяется внимание теме детского словотворчества; интерес вызывает также исследование языковой личности в связи с трудностями детской и подростковой психологии [Подгорная 2016, Мамаева 2017, Bornstein, Hahn, Putnick 2016, Hoff, Ribot2017, Izumi 2003].

Корпус трудов ученых, занимающихся изучением ассоциативного словаря билингвов в настоящее время весьма представителен. А.П. Сдобнова и В.Е. Гольдин предлагают подход к изучению содержания ассоциативного поля как целого; содержанием является совокупность знаний, с помощью которых носитель языка может беспрепятственно ориентироваться в мире. Ассоциативные реакции на слово-стимул являются «смысловым полем», сконцентрированным вокруг стимула-центра, поэтому содержанием ассоциативного поля становится не текст, а комплекс структурных, функциональных и семантических признаков «смыслового поля» [Гольдин, Сдобнова, 2016]. В иных случаях учитывается содержание ассоциаций с акцентом на психолингвистическое или лексикографическое значение слова-стимула.

Исследование становления билингвизма отечественными и зарубежными учеными

Вопрос становления билингвальности взаимосвязан с онтогенезом языковой способности, что является достаточно продолжительным процессом, в течение которого ребенок не только берет в пример языковую систему окружающих его взрослых, но в то же время создает свою личную, меняющуюся и более сложную систему. По мнению Ж. Пиаже, ребенок не является маленьким взрослым человеком: он имеет свои потребности, у него свой определенный образ мышления, адаптированный к этим потребностям [Пиаже 1994]. Эта точка зрения достаточно распространена и в трудах отечественных исследователей [Щерба 2003, Выготский 1984, Лурия 2012, Тарасов 2013, Уфимцева 2011, Ушакова 2011].

Основная функция языка становится первостепенной причиной для его познания. С.Н. Цейтлин отмечает, что языковая система человека складывается в течение всей его жизни путем обработки самим человеком речевого инпута, при этом«побудитель»данного процесса – желание человека общаться с другими людьми в ходе совместной деятельности – совершенно естественный мотив [Цейтлин 2009].

З.Ю. Девицкая указывает, что образование личной языковой системы при освоении языков получило название «промежуточный язык» [Девицкая 2008: 71]. Эта вновь созданная система закрепляет конкретные свойства родного языка при формировании речи на иностранном языке, в ней есть свой лексикон и грамматика, ив ходе изучения языка эта система меняется. Промежуточный язык обозначает те направления деятельности речи, которые нельзя подвергнуть прямому мониторингу. З.Б. Девицкая делает вывод о том, что родной язык - это основа процесса изучения иностранного языка:

иноязычная лексика может вызывать формальные ассоциации по звучанию со словами родного языка. Такие ассоциации обычно являются недостаточными или даже ложными основаниями для распознавания изучаемых слов, тем не менее с их помощью слова запоминаются лучше. Кроме того, знакомые ученику слова первого иностранного языка помогают запоминать слова второго иностранного языка, что свойственно для изучения языка на первом этапе [Там же]. В связи с овладением первым, родным, языком человеку не нужно заново осваивать концептуальный аппарат, при помощи которого обозначаются элементы окружающего мира, – можно просто выучить новое название и подстроить семантику слов и правила их использования к новому языку [Carson, Kashihara 2012]. Некоторые ученые утверждают, что формулирование мысли на родном языке как посреднике при изучении второго языка и в самом деле может помочь при освоении новой лексики [Schmitt, McCarthy 1997,Yamashita, Jiang 2010].

Канадские исследователи Р. Гарднер и У. Ламберт для изучения билингвизма предложили использовать социально-психологический подход, который в дальнейшем был доработан М. Хан. Согласно указанным авторам, отношение к представителям страны изучаемого языка и отношение ученика к учебному процессу связаны между собой и оказывают влияние на мотивацию в процессе освоения языка [Khan 2015, Nikitina 2015, Oroujlou, Vahedi 2011]. Л. де Бот тоже делает акцент на том, что как при исследовании билингвизма, так и при практическом обучении иностранному языку стоит принимать во внимание роль мотивации [De Bot, Lowie, Verspoor 2005]. Солидарен с другими авторами и Л. Кэмерон, утверждающий, что на усвоение иностранного (второго) языка влияет большое количество окружающих факторов [Cameron 2002].

При практическом освоении языков рекомендуется использовать наиболее плодотворные (по мнению авторов) подходы к обучению. Так, П. Меара придерживается точки зрения, согласно которой при изучении языка необходимо использовать т.н. описательные модели (использование слова, подлежащего изучению, в примерах или в контексте). Необходимо отметить, что П. Меара изучал лексику «промежуточного языка», или «интерръязыка» [Meara 1984, 1996, Meara, Ingle 1986]. Н. Эллис отмечает, что освоение фонологических форм, фраз и грамматических классов может быть достигнуто посредством неосознанного исследования последовательной информации, при этом семантика «схватывается» в самом процессе изучения [Ellis 2013, 2017, Ellis, O'Donnell, Romer 2013]. Вообще, изучение языка понимается обычно какспособность билингва запоминать фонологические и синтаксические связи: они откладываются в долговременной памяти ипомогают усваивать новую информацию [Schmitt, McCarthy 1997].

Для понимания особенностей возникновения билингвизма у детей особенно значимы исследования процессов формирования детского языкового сознания. В данном процессе происходит не просто овладение языком - формируется и образ мира личности. Кроме воздействия социального окружения и метода обучения, большую роль в данном случае играет специфика формирования психики каждого ребенка, а также особенности сложившейся у него индивидуальной картины мира. Изучать данный феномен можно с помощью традиционного метода исследования-ассоциативного эксперимента, результаты которого могут рассматриваться в разных аспектах: возрастном, гендерном, этнокультурном и др.

Для освоения иностранного языка на одном уровне с родным языком, должны быть соблюдены те же условия, что и при изучении родного языка. В результате проведенно-

го Е.А.Попковой психолингвистического исследования, целью которого было обнаружение перемен в содержании образов языкового сознания искусственных билингвов, было выявлено, что особенности языкового сознания искусственных билингвов отражаются в содержании ассоциативных полей слов изучаемого языка. Причина в том, что знания искусственных билингвов о явлениях чужой культуре складываются в рамках родной культуры. Языковое сознание человека, достаточно хорошо владеющего иностранным языком, не похоже на языковое сознание носителя языка, так как за иностранным словом у искусственных билингвов стоит реалия их родного языка [Попкова 2002]. Психолингвистические эксперименты подтверждают значимость «индивидуального» в психологическом значении слова и ментального лексикона в целом, что и приводит к неполному взаимопониманию при речевом общении [Гольдин, Сдобнова 2015].

Д.Б. Никуличева отмечает, что основой любого обучения является следующая логическая модель: неосознанное незнание, осознанное незнание, сознательное знание, бессознательное знание. От неосознанного незнания (unconscious incompetence) человек переходит к осознанному незнанию (conscious incompetence). Фактически это определяется тем, что из всего многообразия существующей действительности, которая не входит в область знаний человека, он фокусирует свое внимание на чем-либо определенном, благодаря чему возможно дальнейшее непосредственное сознательное обучение. Человек изучает конкретные правила, и в случае если он будет их придерживаться, он сможет достичь уровня сознательной компетенции (conscious competence). Бессознательное свободно оперирует большим количеством информации, чем мы можем хотеть это сознательно. Так, смысл работы с любой вновь приобретаемой информацией состоит в наиболее быстром переводе ее на уровень бессознательной компетенции (unconscious competence), то есть в перевоплощении ее в бессознательный навык [Никуличева 2009].

Отметим ряд исследований [Ortega 2014, Saville-Troike, Barto 2016, VanPatten, Benati 2015],авторы которых утверждают, что процессы освоения иностранного языка детьми и взрослыми людьми немного схожи, хотя у взрослых людей имеется гораздо больше способов изучения языка. Некоторые ученые полагают, что, когда человек, изучающий язык, доходит до уровня знаний носителя языка, последующее усвоение языка «останавливается» [Lightbown 1985, Long 2014].

В этой связи интересна тема разграничения организации лексических знаний носителей языка и лиц, изучающих язык. Так, А. Зарева, делая ссылку на данные исследования, отмечает, что различия такой организации является в большей степени количественными, нежели качественными [Zareva 2007], а Б. Хенриксен выдвигает три критерия измерения объема владения лексикой билингвом: 1) точность знаний, 2) глубина знаний, 3) возможность продуктивного использования знаний [Henriksen 1999].

В психолингвистических трудах используют понятие так называемого «психологически реального (психолингвистического) значения» [Леонтьев 1977, Саломатина 2014, Стернин 2010, 2014, Фридман 2007], которое считается значительно «глубже» и «объемнее» значений слов, представленных в толковых словарях. Психолингвистическим значением слова считается «упорядоченное единство всех семантических компонентов, которые реально связаны с данной звуковой оболочкой в сознании носителей языка» [Стернин 2010: 58]. А.А. Залевская пишет о том, что слово имеет системно-языковую и психологическую структуру [Залевская 2000], однако есть и обратная точка

зрения, согласно которой связывать психологический компонент со структурой лексического значения слова некорректно [Шаховский 2009]: правильно осуществлять разделение собственно лексического значения слова, его ассоциаций (отмеченных в разных ассоциативных исследованиях) и коннотаций (каких-либо дополнительных семантических или стилистических элементов, плотно связанных с основным значением слова в сознании носителей языка).

Описание проведенного экспериментального исследования

При проведении свободного ассоциативного исследования, стимулами которого выступили омонимы русского и английского языков, нами была предпринята попытка выявления расхождений в содержании и структуре ассоциативных полей, обусловленных возрастом лиц, принимавших участие в эксперименте

В проведенном нами эксперименте на русском языке участвовали 362 школьника: з них 206 девочек и 156 мальчиков в возрасте от 11 до 18лет. В эксперименте, проведенном на английском языке, участвовали 275 человек: 166 девочек и 109 мальчиков такого же возраста. В целом в исследовании были задействованы испытуемые от 11 до 13 лет (возрастная группа № 1), от 14 до 15 лет (возрастная группа № 2) и от 16 до 18 лет (возрастная группа № 3), что дало нам возможность выявить изменение характера реакций на единый стимульный список.

В качестве стимулов было предоставлено две группы омонимов русского и английского языков, не соотносимые друг с другом, но хорошо знакомые испытуемым. Проводимый эксперимент осуществлялся на русском и английском языках в разное время; перерыв между экспериментом на английском и русском языке составил три недели. Исследование было проведено в двух школах г. Москвы на уроках английского и русского языков.

Участники экспериментального исследования указывали в анкете свой пол, возраст и родной язык. Исследование проводилось анонимно. Респондентам было предложено записать пять реакций на каждый из 40 слов-омонимов английского и русского языков. Результаты были внесены в компьютерную программу, которая рассчитывала данные статистически в соответствии с применяемыми фильтрами, а именно по полу, по возрасту и степени обученности, в результате чего были получены количественные и качественные данные по каждой группе испытуемых (например, «только мальчики», «только девочки возрастной группы № 2» и т.п.).

Целью нашего исследования являлось определение содержательных различий в ответах участников эксперимента разного возраста, а также в ассоциативном поведении испытуемых в зависимости от языка, на котором проводится эксперимент. Обратимся сначала к данным эксперимента, в котором стимулами выступали омонимы русского языка.

Анализ влияния фактора возраста на реакции испытуемых

Фактор возраста испытуемых не оказывает значительного влияния на процедуру ассоциирования, однако выявлены случаи, когда реакции на стимул-омоним оказываются зависимы от возраста испытуемого.

Так, в числе ассоциатов, входящих в омонимическую группу «крепость», нет реакций на омоним со значением «степень насыщенности» в первой и второй возрастных группах, однако в возрастной группе № 3, которую составили испытуемые от шестнадцати до восемнадцати лет, количество таких реакций – 4.3%.

В процессе анализа ответов испытуемых различного возраста на слово-стимул «такт» выявлено увеличение количества реакций, непосредственно связанных со значением «вежливость»; в реакциях испытуемых возрастных групп от 11 до 13лет и от 14 до 15 лет таких ответов зафиксировано не было, однако у испытуемых возрастной группы 16-18 лет таких реакций было 7.7%. В данном случае очевидно, что с возрастом и при расширении круга коммуникативных ситуаций испытуемые оперируют омонимом, обозначающим абстрактный объект.

Рассмотрим с этих же позиций состав омонимической группы «штат», в которой наибольшее количество участников исследования отдают свое предпочтение более распространенному омониму, обозначающему «отдельный регион в США», а на слово со значением «сотрудники какой-либо организации» дано лишь 2.8% реакций, вероятно, в связи с нечастым употреблением этого слова испытуемыми. При применении фильтра по возрастной группе, реакции возрастают до 4.8% у испытуемых в возрастной группе № 2 и до 10.8% у испытуемых в возрастной группе № 3.

Испытуемые, составляющие возрастную группу № 1, дают определенные слова-реакции чаще, чем испытуемые, входящие в две остальные группы. Вместе с тем, например, реакция «пол» на стимул «наступать» оказывается на втором месте по частоте употребления и составляет 7% в возрастной группе № 1; в группе № 2 количество подобных реакций меньше – 3.9%, в возрастной группе №3 реакции составляют всего 2.9%. В то же время нечастотная в возрастной группе № 1 реакция «война» (4.3%), в возрастной группе № 2 составляет 5.5%, а в возрастной группе № 3 реакции увеличиваются до 8.5%. На стимул «обрыв» 5.3% испытуемых возрастной группы № 3 дают в качестве реакции слово с абстрактным значением «связь», в возрастной группе № 2 эта реакция составляет 3.1%, а в ответах испытуемых возрастной группы № 1 такой реакции зафиксировано не было.

На стимул «ключ»5.6% испытуемые в возрастной группе № 1 дают реакции, связанные со значением «родник»: число испытуемых, дающих эти реакции в возрастной группе № 2 примерно такое же, как и в возрастной группе № 1 - 5.5%, но имеются и абстрактные слова-реакции (в ответах возрастной группы № 1 таких реакций нет), касающиеся сферы музыки (1.6%). В возрастной группе № 3 12.8% испытуемых лет дают реакции на омоним «ключ», относящиеся к тематическому полю «вода»; реакций, относящихся к сфере музыки в этой возрастной группе, отмечено не было, но тем не менее появляются такие ассоциаты, как «загадка» (3.2%), «сердце» (1.1%). Поскольку эти реакции являются компонентами коллокаций, можно сделать вывод, что в речевой практике школьников данного возраста уже применяются лексикализованные сочетания, в том числе с метафорическим значением.

На омонимы группы «соль» было обнаружено большее количество реакций, которые имели абстрактную связь со словом-стимулом. Например, ответ «рана» был отмечен среди 5.7% испытуемых возрастной группы № 1, отмечалось также возрастание числа похожих реакций в возрастной группе № 2 – до 6.3%, а в возрастной группе № 3 количество таких реакций достигло 8.5%.

Реакция «глаз» на слово-стимул «косить» была выявлена у испытуемых возрастной группы № 1 в 6.4% случаев, у возрастной группы № 2 – в 7.1%, количество таких реакций, данных испытуемыми в возрасте от шестнадцати до восемнадцати лет (возрастная группа № 3), составило 9.6%. Более взрослые испытуемые дают больше слов-реакций с абстрактным значением.

На слово-стимул «блок» 8.6% испытуемых возрастной группы № 1 дают реакции «поэт» и «писатель».Число таких реакций увеличивается у возрастной группы № 2 до 18.9%. Появляются ассоциаты, связанные с фамилией писателя, отмеченные в возрастной группе № 1 (одиннадцать-тринадцать лет) – «Александр» (2.4%), «стих» (1.6%), «книга» (1.6%); (всего 24.5%). У испытуемых возрастной группы № 3 число слов-реакций, связанных с именем или творчеством писателя, достигает 29.8%.

Взрослея, испытуемые чаще актуализируют слова, которые фразеологически связаны со словом-стимулом, нередко дают ответы на слово-стимул, мыслимое в переносном значении. Только 1.4% испытуемых возрастной группы № 1 (11-13 лет) на стимул «мина», например, дают реакцию «лицо» (других реакций, не связанных с темой войны, нет). Такая реакция появляется у 7.9% испытуемых возрастной группы № 2 (14-15 лет). Зафиксирована также фразеологически связанные со стимулом реакции «кислый» (2.4%) и «грустный» (1.6%). Количество вышеуказанных реакций составляет 9.7%у возрастной группы № 3 (16-18 лет).

Похожие результаты дает и эксперимент с омонимическими группами английского языка, проведенный среди тех же возрастных групп школьников.

Возраст испытуемого, на первый взгляд, незначительно влияет на особенности реакций на стимулы-омонимы английского языка, но совершенно очевидно, что с увеличением возраста появляется все больше устойчивых выражений. Например, помимо частотной во всех возрастных группах реакции «fairhair» «светлые волосы», в ответах испытуемых возрастной группы № 1 (11-13 лет) на стимул «fair»«светлый / честный» появляется реакция «play» (ср. «fairplay» «честная игра», 1%), испытуемые возрастной группы № 2 (14-15 лет) актуализируют данную ФЕ в 1.9% случаев, а испытуемые возрастной группы № 3 (16-18 лет) – в 4.5% случаев.

В зависимости от возраста оказывается и способность испытуемых давать на стимулы реакции-дериваты. Так, на слово-стимул «lie» – «лгать / лежать» зафиксировано 0% реакции «liar» – «лжец» среди испытуемых возрастной группы № 1; в возрастной группе № 2 таких реакций 8.4%;а в возрастной группе № 3 – 13.6%. Участники эксперимента возрастной группы № 1 на слово-стимул «suit» – «костюм / подходить» дают словообразовательные реакции только в 6% случаев («spacesuit» – «скафандр» (3%) и «suitcase» – «чемодан» (3%). У участников эксперимента, входящих в возрастную группу № 2, количество словообразовательных реакций увеличивается до 14.8% («suitcase» «чемодан» (12%) и «swimsuit» «купальник» (2.8%)), а у участников эксперимента, относящихся к возрастной группе № 3, количество реакций такого типа достигает 13.5%.(«suitcase» «чемодан» (7.5%), «spacesuit»«скафандр» (3%), «suitable»«подходящий» (3%).

Выводы

Стоит также отметить, что во всех сорока словах-стимулах английского языка при увеличении возраста испытуемых отмечается уменьшение числа реакций-рифм. Данный процесс, вероятно, связан с особенностью детей младшего возраста создавать рифмы в процессе запоминания слов, с увеличением словарного запаса школьников более старшего возраста, а также с повышением уровня знания английского языка у учащихся старших классов.

Как мы отмечали ранее, с возрастом испытуемые дают большее количество реакций, фразеологически связанных со словом-стимулом русского языка, а также реак-

ций-метафор. В старшем возрасте испытуемые уже могут использовать слово в различных грамматических формах, учитывая при этом его многозначность. Также при достижении определенного возраста наступает осознание переносного значения слова: испытуемые младшей возрастной группы находят более точные реакции (слова конкретной семантики), а испытуемые старшего возраста уже воспроизводят реакции на семантически более сложные значения омонимов русского языка.

При ответах испытуемых более старшего возраста на стимулы-омонимы английского языка отмечено больше словообразовательных реакций; вместе с тем, в их ответах прослеживается разнообразие ФЕ. Однако считать возраст испытуемых основным критерием, определяющим реакции на омонимические группы иностранного языка, не представляется целесообразным: в каждой возрастной группе преобладают простейшие реакции или ФЕ, выученные еще в начальной или средней школе.

Литература

Белякова Л.И. Особенности речевого развития детей с билингвизмом // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты: Сб. ст. / под общ. ред. Н. В. Уфимцевой. М.; Барнаул, 2004. С. 147-153.

Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. Т.4. Детская психология. М.: Педагогика, 1984. 433 с.

*Гвоздев А.Н.*Вопросы изучения детской речи. СПб.: Детство-пресс, 2007. 472 с.

Гольдин В.Е. Данные ассоциативных словарей об общем и индивидуальном психологическом значении слова // Проблемы филологического образования: Материалы Всерос. науч. конф. Саратов, 2015. С. 133-137.

Гольдин В.Е. Проблема содержания ассоциативного словаря // Русская лексикография XXI века: проблемы и способы их решения: Материалы междунар. науч. конф. СПб., 2016. С. 32-34.

Девицкая З.Б. Психолингвистическое исследование усвоения лексики при учебном многоязычии: автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. Наук.Тверь, 2008. 15 с.

Залевская А.А. Значение слова и возможности его описания // Языковое сознание: формирование и функционирование: Сб. ст. / Под ред. Н. В. Уфимцевой. М., 2000. С. 35-54.

Леонтьев А.А. Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах // Словарь ассоциативных норм русского языка / Под ред. А. А. Леонтьева.М., 1977. С. 5-16.

Лурия А.Р. Лекции по общей психологии. СПб.: Питер, 2012. 320 с.

Ляксо Е.Е. Основные подходы и сложности в изучении раннего речевого онтогенеза // Язык и сознание: психолингвистические аспекты: Сб. ст. / Под ред. Н. В. Уфимцевой, Т. Н. Ушаковой. М.; Калуга, 2009. С. 236-254.

Мамаева С.В. Формирующаяся языковая личность как объект идентификационной лингвоперсонологии // Современные исследования социальных проблем. 2017. Т. 9. № 3. С. 66-80.

Мохамед Н.В. Исправление ошибок в речи ребенка билингва: психолингвистический эксперимент // Вопросы психолингвистики. 2009. № 2. С. 93-101.

Мягкова Е.Ю. Проблемы исследования метафоры // Языковое сознание: формирование и функционирование: Сб. ст. / Под ред. Н. В. Уфимцевой. М., 2000. С. 123-128.

Никуличева Д.Б. Применение психолингвистических стратегий полиглотов в практике изучения иностранных языков // Вопросы психолингвистики. 2013. № 18. С. 90-97.

Пиаже Ж. Речь и мышление ребенка. М.: Педагогика-пресс, 1994. 528 с.

Подгорная Е.А., Демиденко К.А. Языковое сознание подростка и интернет-коммуникации // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2016. № 6 Ч. 3. С. 125-130.

Попкова Е.А. Психолингвистические особенности языкового сознания билингвов (на материале русско-английского учебного билингвизма): дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук. М., 2002. 239 с.

Саломатина М.С. Моделирование психолингвистического значения слова // Жизнь языка в культуре и социуме-4: Материалы междунар. науч. конф. М., 2014. С. 64-65.

Сдобнова А.П. Лексикон современного школьника// Изв. Сарат. ун-та. Сер. Филология. Журналистика. 2013. Вып 3. С. 19-24.

Стернин И.А. Глубинная семантика слова в языковом сознании // Жизнь языка в культуре и социуме-4: Материалы междунар. науч. конф. М., 2014. С. 23-24.

Стернин И.А. К разработке психолингвистического толкового словаря // Вопросы психолингвистики. 2010. № 2. С. 57-63.

Тарасов Е.Ф. Языковое сознание: онтология и гносеология // Материалы X междунар. конгресса междунар. общества по прикладной психолингвистике. М., 2013. С. 35-38.

Уфимцева Н.В. Методологические проблемы онтогенеза языкового сознания // Общение. Языковое сознание. Межкультурная коммуникация: Сб. ст. М., 2005. С. 217-226.

Уфимцева Н.В. Языковое сознание: динамика и вариативность. М.- Калуга: Ин-т языкознания РАН, 2011. 251 с.

Ушакова Т.Н. Рождение слова: проблемы психологии речи и психолингвистики. М.: Институт психологии РАН, 2011. 524 с.

Федченко А.В. Языковое сознание русских и американских подростков: (этнокультурный аспект). М.: Флинта, 2006. 174 с.

Фридман Ж.И. Методика анализа значения слова в языковом сознании носителей русского языка // Вопросы психолингвистики. 2007.№ 5. С. 78-82.

Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формированию в детской речи. М.: Знак, 2009. 592 с.

Шаховский В.И. Коннотация и ассоциации: аспект их взаимосвязи и отношения к лексическому значению слова (психолингвистический подход) // Язык и сознание: психолингвистические аспекты: Сб. ст. / Под ред. Н.В. Уфимцевой, Т.Н. Ушаковой. М.; Калуга, 2009. С. 306-316.

Щерба Л.В. Преподавание языков в школе: Общие вопросы методики. М.: Академия, 2003. 160 с.

Bornstein, M., Hahn, C., Putnick, D. (2016). Long-term stability of core language skill in children with contrasting language skills. // Developmental Psychology.Vol. 52, № 5. P. 704-716.

Bot, K. (2005). Second language acquisition: An advanced resource book.London: Routledge.

Cameron, L. (2002). Measuring vocabulary size in English as an additional language // Language teaching research. Vol. 6, № 2. P. 145-173.

Carson E., Kashihara H. (2012). Using the L1 in the L2 classroom: The students speak // The Language Teacher. Vol. 36, № 4. P. 41-48.

Ellis, N.C. (2017). Implicit and explicit knowledge about language // Language awareness and multilingualism: Encyclopedia of language and education. P. 113-124.

Ellis, N.C. (2013). Second language acquisition // The Oxford handbook of construction grammar. P. 365-378.

Ellis, N.C. (2013). Usage-based language: Investigating the latent structures that underpin acquisition // Language learning. Vol. 63. P. 25-51.

Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development // Studies in second language acquisition. Vol. 21, № 2. P. 303-317.

Hoff, E., Ribot, K. (2017). Language Growth in English Monolingual and Spanish-English Bilingual Children from 2.5 to 5 Years // The Journal of Pediatrics. Vol. 190. P. 241-245.

Izumi, S. (2003). Comprehension and Production Processes in Second Language Learning: In Search of the Psycholinguistic Rationale of the Output Hypothesis // Applied Linguistics. Vol. 24,№ 2. P. 168-196.

Lightbown, P. (1985). Great expectations: Second language acquisition research and classroom teaching // Applied linguistics. Vol. 6. P. 173-175.

Long, M. (2014). Second language acquisition and task-based language teaching. John Wiley & Sons.

Meara, P. (1986). The formal representation of words in an L2 speaker's lexicon // Second language research. Vol. 2, Iss. 2. P. 160-171.

Meara, P. (1984). The study of lexis in interlanguage // Interlanguage. P. 225-235.

Nikitina, L. (2015). Country Stereotypes and L2 Motivation: A Study of French, German and Spanish Language Learners // Studies in Linguistics. Vol. 37.P. 483-509.

Oroujlou, N., Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning // Procedia - Social and Behavioral Sciences. Vol. 29.P. 994-1000.

Ortega L. (2014).Understanding second language acquisition. London: Routledge.

Rosheen Khan, M. (2015). Analyzing the Relationship between L2 Motivational Selves and L2 Achievement: A Saudi Perspective // International Journal of English Language Teaching. Vol. 2,№ 1. P. 68.

Saville-Troike, M., Barto, K. (2016). Introducing Second Language Acquisition. West Nyack: Cambridge University Press.

Schmitt, N. (1997). Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press.

VanPatten, B., Benati, A. (2015). Key terms in second language acquisition. London: Bloomsbury.

Yamashita, J., Jiang, N. (2010). L1 Influence on the Acquisition of L2 Collocations: Japanese ESL Users and EFL Learners Acquiring English Collocations // TESOL Quarterly. Vol. 44, № 4. P. 647-668.

Zareva, A. (2007). Structure of the second language mental lexicon: how does it compare to native speakers' lexical organization? // Second language research. Vol. 23, № 2. P. 123-153.

INFLUENCE OF THE AGE FACTOR ON REACTIONS IN THE ASSOCIATIVE EXPERIMENT

Igor E. Cherepanov,
candidate of philological sciences
junior researcher
sector of ethnopsycholinguistics Institute of linguistics,
Russian Academy of Sciences
1/1 B. Kislovskiy per., Moscow, Russia, 125009
cherep_igor@mail.ru

This article is devoted to the study of the influence of the age factor on the formation of associative reactions made by Russian-speaking students in the process of learning English. When studying age-related issues, scientists noted the influence of the age factor on the communicative behavior of informants in various communication conditions (including experimental), along with factors such as gender, level of education and mother tongue. A direct associative experiment, which we conducted in 2 schools in Moscow in the Russian and English languages, made it possible to specify the influence of the age factor on the associative behavior of participants in the experiment. Russian-speaking schoolchildren aged 11 to 18 took part in an associative experiment. This experiment was carried out at different times in Russian and English with a break of 3 weeks. The stimuli were 2 groups of English and Russian homonyms (not interconnected with each other) that were well known to schoolchildren. The aim of the study was to identify differences in the participants' responses in an experiment of different ages, as well as to detect differences in the participants' associative behavior in this experiment, depending on the age and language of the experiment.

***Keywords*:** homonyms, homonymy, age, psycholinguistic experiment, English, Russia

References

Beljakova L.I. Osobennosti rechevogo razvitija detej s bilingvizmom[Features of the speech development of children with bilingualism] // Jazykovoe soznanie: teoreticheskie i prikladnye aspekty: Sb. st. / pod obshh. red. N. V. Ufimcevoj. M.- Barnaul, 2004. S. 147-153. (In Russian).

Vygotskij L.S. Sobranie sochinenij. V 6 t. T.4. Detskaja psihologija [Collected works. In 6 vol. T. 4. Child psychology]. M.: Pedagogika, 1984. 433 s. (In Russian).

Gvozdev A.N. Voprosy izuchenija detskoj rechi [Questions for the study of children's speech]. SPb.: Detstvo-press, 2007. 472 s. (In Russian).

Gol'din V.E. Dannye associativnyh slovarej ob obshhem i individual'nom psihologicheskom znachenii slova [Data of associative dictionaries about the general and individual psychological meaning of the word] // Problemy filologicheskogo obrazovanija: Materialy Vseros. nauch. konf. Saratov, 2015. S. 133-137.(In Russian).

Gol'din V.E. Problema soderzhanija associativnogo slovarja [The problem of the content of the associative dictionary] // Russkaja leksikografija XXI veka: problemy i sposoby ih reshenija: Materialy mezhdunar. nauch. konf. SPb., 2016. S. 32-34.(In Russian).

Devickaja Z.B. Psiholingvisticheskoe issledovanie usvoenija leksiki pri uchebnom mnogojazychii: avtoref. dis. na soisk. uchen. step. kand. filol. Nauk [Psycholinguistic study of learning vocabulary in educational multilingualism: author. dis. for a job. scientist step. Cand. filol. of sciences]. Tver', 2008. 15 s. (In Russian).

Zalevskaja A.A. Znachenie slova i vozmozhnosti ego opisanija [The meaning of the word and the possibility of its description] // Jazykovoe soznanie: formirovanie i funkcionirovanie: Sb. st. / Pod red. N.V. Ufimcevoj. M., 2000. S. 35-54. (In Russian).

Leont'ev A.A. Obshhie svedenija ob associacijah i associativnyh normah [General Information on Associations and Associative Norms] // Slovar' associativnyh norm russkogo jazyka / Pod red. A. A. Leont'eva. M., 1977. S. 5-16. (In Russian).

Lurija A.R. Lekcii po obshhej psihologii [Lectures in General Psychology]. SPb.: Piter, 2012. 320 s. (In Russian).

Ljakso E.E. Osnovnye podhody i slozhnosti v izuchenii rannego rechevogo ontogeneza [The main approaches and difficulties in the study of early speech ontogenesis] // Jazyk i soznanie: psiholingvisticheskie aspekty: Sb. st. / Pod red. N.V. Ufimcevoj, T.N. Ushakovoj. M.; Kaluga, 2009. S. 236-254. (In Russian).

Mamaeva S.V. Formirujushhajasja jazykovaja lichnost' kak ob"ekt identifikacionnoj lingvopersonologii [An emerging linguistic personality as an object of identification linguopersonology] // Sovremennye issledovanija social'nyh problem. 2017. T. 9. # 3. S. 66-80.(In Russian).

Mohamed N.V. Ispravlenie oshibok v rechi rebenka bilingva: psiholingvisticheskij jeksperiment [Bug Fixes in Bilingual Speech]// Voprosy psiholingvistiki. 2009. # 2. S. 93-101. (In Russian).

Mjagkova E.Ju. Problemy issledovanija metafory [Metaphor research challenges] // Jazykovoe soznanie: formirovanie i funkcionirovanie: Sb. st. / Pod red. N. V. Ufimcevoj. M., 2000. S. 123-128. (In Russian).

Nikulicheva D.B. Primenenie psiholingvisticheskih strategij poliglotov v praktike izuchenija inostrannyh jazykov [The use of psycholinguistic strategies of polyglots in the practice of studying foreign languages]// Voprosy psiholingvistiki. 2013. # 18. S. 90-97.(In Russian).

Piazhe Zh. Rech' i myshlenie rebenka [Speech and thinking of a child]. M.: Pedagogika-press, 1994. 528 s. (In Russian).

Podgornaja E.A., Demidenko K.A. Jazykovoe soznanie podrostka i internet-kommunikacii [Teenager's Linguistic Consciousness and Internet Communication] // Filologicheskie nauki. Voprosy teorii i praktiki. 2016. # 6 Ch. 3. S. 125-130.(In Russian).

Popkova E.A. Psiholingvisticheskie osobennosti jazykovogo soznanija bilingvov (na materiale russko-anglijskogo uchebnogo bilingvizma): dis. na soisk. uchen. step. kand. filol. Nauk [Psycholinguistic features of the linguistic consciousness of bilinguals (based on the material of Russian-English educational bilingualism)]. M., 2002. 239 s.(In Russian).

Salomatina M.S. Modelirovanie psiholingvisticheskogo znachenija slova [Modeling the psycholinguistic meaning of the word] // Zhizn' jazyka v kul'ture i sociume-4: Materialy mezhdunar. nauch. konf. M., 2014. S. 64-65. (In Russian).

Sdobnova A.P. Leksikon sovremennogo shkol'nika [Lexicon of a modern children] // Izv. Sarat. un-ta. Ser. Filologija. Zhurnalistika. 2013. Vyp 3. S. 19-24.(In Russian).

Sternin I.A. Glubinnaja semantika slova v jazykovom soznanii [Deep semantics of a word in linguistic consciousness] // Zhizn' jazyka v kul'ture i sociume-4: Materialy mezhdunar. nauch. konf. M., 2014. S. 23-24.(In Russian).

Sternin I.A. K razrabotke psiholingvisticheskogo tolkovogo slovarja [To the development of a psycholinguistic explanatory dictionary] // Voprosy psiholingvistiki. 2010. # 2. S. 57-63. (In Russian).

Tarasov E.F. Jazykovoe soznanie: ontologija i gnoseologija [Linguistic Consciousness: Ontology and Epistemology] // Materialy X mezhdunar. kongressa mezhdunar. obshhestva po prikladnoj psiholingvistike. M., 2013. S. 35-38. (In Russian).

Ufimceva N.V. Metodologicheskie problemy ontogeneza jazykovogo soznanija [Methodological problems of ontogenesis of linguistic consciousness] // Obshhenie. Jazykovoe soznanie. Mezhkul'turnaja kommunikacija: Sb. st. M., 2005. S. 217-226. (In Russian).

Ufimceva N.V. Jazykovoe soznanie: dinamika i variativnost' [Linguistic Consciousness: Dynamics and Variability]. M.; Kaluga: In-t jazykoznanija RAN, 2011. 251 s. (In Russian).

Ushakova T.N. Rozhdenie slova: problemy psihologii rechi i psiholingvistiki [Birth of a word: problems of the psychology of speech and psycholinguistics]. M.: Institut psihologii RAN, 2011. 524 s. (In Russian).

Fedchenko A.V. Jazykovoe soznanie russkih i amerikanskih podrostkov: (jetnokul'turnyj aspekt) [Linguistic Consciousness of Russian and American Teenagers: (Ethnocultural Aspect)]. M.: Flinta, 2006. 174 s. (In Russian).

Fridman Zh.I. Metodika analiza znachenija slova v jazykovom soznanii nositelej russkogo jazyka [Methods of analyzing the meaning of a word in the linguistic consciousness of native speakers of the Russian language] // Voprosy psiholingvistiki. 2007. # 5. S. 78-82. (In Russian).

Cejtlin S.N. Ocherki po slovoobrazovaniju i formirovaniju v detskoj rechi [Essays on word formation and formation in children's speech]. M.: Znak, 2009. 592 s. (In Russian).

Shahovskij V. I. Konnotacija i associacii: aspekt ih vzaimosvjazi i otnoshenija k leksicheskomu znacheniju slova (psiholingvisticheskij podhod) [Connotation and associations: aspect of their relationship and relationship to the lexical meaning of the word (psycholinguistic approach)] // Jazyk i soznanie: psiholingvisticheskie aspekty: Sb. st. / Pod red. N. V. Ufimcevoj, T. N. Ushakovoj. M.; Kaluga, 2009. S. 306-316. (In Russian).

Shherba L.V. Prepodavanie jazykov v shkole: Obshhie voprosy metodiki [Teaching Languages at School: General Methodology Issues]. M.: Akademija, 2003. 160 s.(In Russian).

Bornstein, M., Hahn, C., Putnick, D.(2016). Long-term stability of core language

skill in children with contrasting language skills. // Developmental Psychology.Vol. 52, № 5. P. 704-716.

Bot, K. (2005). Second language acquisition: An advanced resource book. London: Routledge.

Cameron, L. (2002). Measuring vocabulary size in English as an additional language // Language teaching research. Vol. 6, № 2. P. 145-173.

Carson E., Kashihara H. (2012). Using the L1 in the L2 classroom: The students speak // The Language Teacher. Vol. 36, № 4. P. 41-48.

Ellis, N.C. (2017). Implicit and explicit knowledge about language // Language awareness and multilingualism: Encyclopedia of language and education. P. 113-124.

Ellis, N. C.(2013). Second language acquisition // The Oxford handbook of construction grammar. P. 365-378.

Ellis, N.C.(2013). Usage-based language: Investigating the latent structures that underpin acquisition // Language learning. Vol. 63. P. 25-51.

Henriksen, B. (1999). Three dimensions of vocabulary development // Studies in second language acquisition. Vol. 21, № 2. P. 303-317.

Hoff, E., Ribot, K. (2017). Language Growth in English Monolingual and Spanish-English Bilingual Children from 2.5 to 5 Years // The Journal of Pediatrics. Vol. 190. P. 241-245.

Izumi, S. (2003). Comprehension and Production Processes in Second Language Learning: In Search of the Psycholinguistic Rationale of the Output Hypothesis // Applied Linguistics. Vol. 24,№ 2. P. 168-196.

Lightbown, P. (1985). Great expectations: Second language acquisition research and classroom teaching // Applied linguistics. Vol. 6. P. 173-175.

Long, M. (2014). Second language acquisition and task-based language teaching. John Wiley & Sons.

Meara, P. (1986). The formal representation of words in an L2 speaker's lexicon // Second language research. Vol. 2, Iss. 2. P. 160-171.

Meara, P. (1984). The study of lexis in interlanguage // Interlanguage. P. 225-235.

Nikitina, L. (2015). Country Stereotypes and L2 Motivation: A Study of French, German and Spanish Language Learners // Studies in Linguistics. Vol. 37.P. 483-509.

Oroujlou, N., Vahedi, M. (2011). Motivation, attitude, and language learning // Procedia - Social and Behavioral Sciences. Vol. 29.P. 994-1000.

Ortega L.(2014).Understanding second language acquisition. London: Routledge.

Rosheen Khan, M. (2015). Analyzing the Relationship between L2 Motivational Selves and L2 Achievement: A Saudi Perspective // International Journal of English Language Teaching. Vol. 2,№ 1. P. 68.

Saville-Troike, M., Barto, K. (2016). Introducing Second Language Acquisition. West Nyack: Cambridge University Press.

Schmitt, N. (1997). Vocabulary: Description, acquisition and pedagogy. Cambridge: Cambridge University Press.

VanPatten, B., Benati, A. (2015). Key terms in second language acquisition. London: Bloomsbury.

Yamashita, J., Jiang, N. (2010). L1 Influence on the Acquisition of L2 Collocations:Japanese ESL Users and EFL Learners Acquiring English Collocations // TESOL Quarterly. Vol. 44, № 4. P. 647-668.

Zareva, A. (2007). Structure of the second language mental lexicon: how does it compare to native speakers' lexical organization?// Second language research. Vol. 23, № 2. P. 123-153.