

**КОНЦЕПТО-ОРИЕНТИРОВАННЫЙ ПОДХОД КАК СПОСОБ
ПРЕОДОЛЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ БАРЬЕРОВ В РАЗВИТИИ
БИЛИНГВАЛЬНОГО ЛЕКСИКОНА У ПОЗДНИХ БИЛИНГВОВ**

Голигузова Ольга Альбертовна,
Аспирант ФГБУН Институт языкознания РАН
125009, Москва, Большой Кисловский пер., д 1 стр. 1
goliguzova_o@mail.ru

Статья содержит краткое описание факторов, сдерживающих развитие билингвального лексикона у поздних билингвов в условиях обучающей среды. Рассматривается возможность использования понимания особенностей организации, функционирования и формирования концептуальной системы человека для минимизации этих факторов, в частности для активизации усвоения синонимических рядов. В статье подчеркивается актуальность разграничения понятий концепт и значение и делается попытка показать, как переход от методов и стратегий, ориентированных на значение лексем второго языка билингва, к методам и стратегиям, ориентированных на концептуальные репрезентации, соответствующие данным лексемам, может привести к повышению вероятности перехода новых лексических единиц второго языка из краткосрочной в долгосрочную память билингва, особенно при отсутствии или недостаточной проработанности концепта, связанного с этими лексемами. В статье также указывается на то, как использование концепто-ориентированных методик позволяет более эффективно задействовать возможности, предоставляемые окружающей средой (аффордансы) для формирования и развития ментального лексикона билингва, и говорится о перспективности использования данных, полученных при изучении концептуальных изменений у монолингвов в обучающей среде, для активизации усвоения новой лексики билингвами.

Ключевые слова: билингвизм, билингвальный лексикон, концепт, значение, концепто-ориентированный подход, аффорданс, поздние билингвы

Введение

Ключевой характеристикой современного мира является глобальная взаимосвязанность, мир представляется не совокупностью отдельных политических и социальных единиц, а, скорее, одним интегрированным целым. Тем не менее контакт со вторым языком, прежде всего – с английским, который является сегодня глобальным лингва франка, через средства массовой информации, в профессиональной сфере, во время путешествий не приводит к снижению необходимости целенаправленного изучения этого языка в обучающей среде, «когда целевое содержание или навык, специальным образом организованы, представлены и разъяснены обучающимся» [Pica 2009:473]. В этом случае, согласно гипотезе усвоения/изучения языка Стивена Крашена (The Acquisition-Learning Hypothesis), «взрослые билингвы формируют свои навыки использования второго языка двумя способами: усвоение, что аналогично тому, как дети усваивают родной язык в коммуникации, неосознанно, естественным путем, и изучение, когда язык подвергается осознанному усвоению и, в результате чего появляется формальное знание языка» [Jordan 2004:179]. Обучающая среда

предполагает создание условий, которые благоприятны и для усвоения языка, и для его сознательного изучения, с опорой как на входящую информацию (input), так и на аффордансы (термин Джеймса Гибсона) [Otwinowska-Kasztelanic 2010:176]. С точки зрения изучения второго языка аффордансы можно определить, как скрытый содержательный потенциал образовательной среды, существующий в виде визуальных образов, спонтанно возникающих ситуаций общения, разнообразных ассоциаций, позволяющий билингу либо найти связь между уже сформированным у него концептом и новой лексической единицей второго языка, при этом уточняя концепт, либо создать концептуальные структуры, соответствующие новой лексеме второго языка.

Эффективное использование аффордансов в условиях обучающей среды видится достижимым, если применяются методы, основанные на понимании механизмов как формирования новых концептов, так и поиска соответствия между существующими концептами и способами их выражения, предоставляемыми другим языком.

Актуальность разграничения терминов концепт и значение

Если термин концепт как абстрактная репрезентация окружающего мира, лежащая в основе таких необходимых для существования человека функций, как категоризация поступающей информации, инференция, объяснение, конкретизация целей при планировании [Solomon, Medin, Lynch 1999:99], является ключевым для когнитивистики, прежде всего, для когнитивной психологии и когнитивной лингвистики, то термин значение выходит на первый план в семантике, как в собственно лингвистическом ее направлении, изучающем значения слов и их изменения, так и в философском ее ответвлении, где акцент делается на способности знаков соотноситься с объектами и раскрывать их с той или иной стороны.

Если мы не ставим знак равенства между терминами концепт и значение, то отправной точкой в их разграничении будет необходимость для значения быть соотносенным со знаком, в то время как, во-первых, допускается существование концептов до формирования связи концепт – языковой знак, в частности, утверждается, что дети усваивают концепты, необходимые для категоризации нового опыта до того, как им предоставляется языковой ярлык для каждой сформированной категории [Murphy 2002: 400]; во-вторых, «концепты вполне автономны от языка» [Болдырев 2003: 26] и не все из них, существующие в сознании даже взрослого человека, обязательно соотносятся с той или иной языковой единицей, так как люди в течение жизни приобретают десятки тысяч концептов для самых разнообразных категорий объектов, действий, физических и ментальных состояний, фоновых ситуаций, и не все из них отражены в языке, поэтому и есть отдельно взятый термин “лексический или лексиколизированный концепт” там, где связь концепта, прежде всего со словом, существует [Lawrence, Margolis 1999: 4]. В отличие от значения для концепта, как для динамически развивающейся ментальной репрезентации, обязательна связь не с языковой единицей, а с категорией в окружающем мире или опыте человека [Barsalou 2017:10]. Как справедливо отмечает А.А. Залевская, концепт «подчиняется закономерностям психической жизни человека и вследствие этого по ряду параметров отличается от понятий и значений как продуктов научного описания с позиций лингвистических теорий» [Залевская 2001: 39].

Разграничивать понятия концепт и значение сложно, так как часто то, что утверждается про значение, может быть отнесено и к концепту. В качестве иллюстрации возьмем положение о том, что «каждый язык отражает определенный

взгляд на мир через набор слов, которым он располагает, и характерными для него стратегиям кодирования» [Wolff, Malt 2010:4]. Следовательно, именно значение слова как тот его аспект, через который слово соотносится с окружающим миром, содержит в себе конвенциональные, культурно-специфические элементы, закрепившиеся в языке по мере его развития в процессе использования этого языка соответствующим языковым сообществом. С другой стороны, концепты также часто описываются как обладающие константными элементами. Например, отмечается, что концептуальные категории можно описывать как «отелесненные» (embodied) и укорененные в культуре (encultured), поскольку то, как мы категоризируем мир (основная функция концептов) и воспринимаем его, определяется во многом особенностями строения и функционирования нашего организма, универсальными для всех людей, – отсюда одна группа константных элементов в концептах. Другая группа константных элементов в концептах связана с нашей интегрированностью в определенную культуру, например, культурно детерминированным является то, какой объект будет идентифицирован, как типичный представитель концептуальной категории, расположенный в ее центре, а какой будет восприниматься как периферийный [Polzenhagen, Xia 2015:257]. Так, например, «для современных молодых носителей английского языка пластиковый стаканчик рассматривается как типичный, а не периферийный представитель концептуальной категории «чашка»» [Jarvis, Pavlenko 2008:117].

Отметим, что даже когда, казалось бы между понятиями концепт и значение можно поставить знак равенства, так как в обоих случаях существуют константные элементы и элементы динамически развивающиеся, всё же есть и то, что различает их, в частности, динамика значения как условие реализации стратегии разговора, направленной на установление соответствия между ситуационными моделями участников общения, и динамика концептов, как «изменения в системе нашего знания, которая включает лингвистическую и культурную информацию, а также, те данные, которые человек получает в ходе наблюдения и эксперимента» [Vosniadou 2018:17].

В первом случае, «если один собеседник начинает использовать выражение, придавая ему определенное значение, другой участник разговора с высокой долей вероятности последует его примеру» [Pickering, Garrod 2005: 91]. Проиллюстрируем это следующими двумя репликами из беседы о влиянии графика работы на семейную жизнь.

- *Family life might wither if staff get only two complete weekends off in seven.*
- *It has already withered with the long hours they are having to work.*

Глагол *wither* чаще используется по отношению к эмоциям и идеям, например, *hopes\interest\confidence\dreams\ideals wither* или по отношению к организациям\отраслям экономики, *independent parties, alliances, the nation's economy wither*, однако, формулируя тезис для обсуждения, первый участник беседы расширяет привычное значение глагола *wither*, употребляя его как синоним, таким глаголам как *collapse, break down, fail*. Второй собеседник подхватывает расширенное употребление глагола *wither*, так как обоим собеседникам нужно находиться в согласованной или скоординированной ситуации общения (*aligned situation model*). Однако, после того, как беседа будет закончена, собеседники могут вернуться к употреблению глагола *wither* в его стандартном значении, то есть данное ситуативное словоупотребление не вызывает изменения концептуальных структур знания, хотя и приводит к окказиональному изменению значения глагола *wither*. Как пишет Питер

Ладлоу, значения слов динамичны и не до конца детерминированы (underdetermined), «мы уточняем и видоизменяем значения слов от разговора к разговору, на ходу (on-the-fly)» [Ludlow 2014:2].

Во втором случае, говоря о динамике концептов, важно в какой-то степени отойти от тенденции рассматривать все концепты как лексикализованные и воспользоваться тремя ключевыми терминами – концепт, убеждение, теория, которые Сьюзен Кэри определяет следующим образом: «концепт – структурные ментальные репрезентации; убеждения – ментально репрезентированные пропозиции, которые воспринимаются индивидом как верные; теории – комплексные ментальные структуры, состоящие из ментально репрезентированных явлений и объяснительных принципов, которые к ним относятся» [Carey 1999: 460], из чего следует, что изменения концептов могут происходить на этих трех уровнях, независимо от лингвистических знаний субъекта. Бирвиш и Шрёдер дают следующий пример подобных изменений. «Лингвистически», пишут они, «мы знаем, что Джон – имя собственное, с помощью которого мы можем указывать на мужчин, носящих это имя... Концептуально, мы имеем некое варьирующееся количество более специфического знания о каждом Джоне, с которым мы знакомы. Это знание организовано ментально в некоторую систему, хотя оно не имеет ничего общего со знанием английского языка» [Bierwisch, Schreuder 1992:32].

Разграничение терминов концепт и значение как важное для формирования билингвального лексикона

Как разграничение терминов концепт и значение может быть полезным при рассмотрении проблемы формирования билингвального лексикона? Традиционно в процессе усвоения второго языка в обучающей среде акцент делается на значении, а именно, на том, как знак, прежде всего слово, соотносится с окружающим миром, какими свойствами обладает этот знак как часть своей знаковой системы, на информации, которую нам дает стандартное употребление этого слова в языке, при этом важное свойство концепта – быть соотнесенным не со словом, а с внелингвистическим опытом человека, с осмыслением человеком себя в окружающем мире, с тем, как он «репрезентирует сущностно окружающую реальность» [Поляков 2017:115], – ускользает из поля зрения при организации образовательного процесса, как и тот факт, что «семантическая память часто интегрирована в процессы автобиографической памяти» [Jacques, Cabeza 2012:188], которая в свою очередь «опирается на концептуализацию себя (theconceptualself)» [Conway 2005:597].

Концептуализация себя или самоконцепция (self-concept) определяется как сложный конструктор, формирующий индивидуальность, и имеющий разные аспекты, а именно, физический, социальный, личностный, учебный, и другие, диктуемые различными ситуациями [Rubio 2014:43], и концептуальная картина мира, хранящаяся в памяти, во многом строится в соответствии с самоконцепцией. Как верно пишет Е.С. Кубрякова, «в концептуальной системе широко представлены концепты, относящиеся к мнениям и знаниям, установкам и оценкам, к пониманию целей познания и способов его получения, а также к желательности, необходимости или же возможности получения определенных сведений о мире» [Кубрякова 2004: 381]. Поэтому, подобно тому, как медведи гризли реализуют аффорданс в виде обильного снегопада, чтобы выкопать берлогу для зимней спячки и для рождения потомства (пример из Aronin, Singleton 2012:174), билингв должен использовать аффорданс образовательной среды для того, чтобы через самоконцепцию определить органичное соотношение между

новой лексической единицей второго языка и подэлементами своей концептуальной структуры¹, причем это подразумевает не только установление связи с уже существующими комбинациями подэлементов концептуальной структуры, но и построение новых «в соответствии с фундаментальным принципом интерпретации» [Павилёнис 1983: 114]. В качестве аффордансов образовательной среды могут, например, выступать визуальные образы или вербальные образы, моделирующие различные ситуации, из которых билингв выберет именно тот, который в наибольшей степени будет способствовать соотнесению нового слова с подэлементами концептуальной структуры, психологически репрезентирующими его значение, или созданию новых концептуальных структур.

Использование концептоориентированных стратегий как преодоление психологической резистентности билингва к усвоению синонимических рядов

Как правило, при обучении билингвов работа с синонимическими рядами слов, такими как *grab, seize, grasp, snatch* организуется лингвистически через эксплицитное объяснение разницы в их значении и употреблении и через подборку предложений, взятых вне контекста, которые необходимо заполнить с одним из предложенных синонимов. Такой подход вполне согласуется с тем фактом, что синонимы часто соответствуют одной и той же концептуальной категории в опыте человека, а разница между ними скорее закреплена лингвистически, на уровне значения [Cruse 2000: 129], чем выражена за счет соответствия различным элементам концептуальной структуры. Однако именно понимание особенностей взаимодействия концептуальной и лингвистической систем может повысить вероятность изменения статуса каждого из членов синонимического ряда с пассивной лексической единицы на активную.

Элеанор Рош (Eleanor Rosch) выделяет три уровня категоризации: категории базового уровня (*table*), суперординатные (*furniture*) и субординатные категории (*worktable*). При этом она указывает, что индивид предпочитает оперировать первым типом категорий [Rosch 1976: 383] и выбирать лексему, соответствующую этой категории. В случае с поздними билингвами эта тенденция будет более выраженной по двум причинам: необходимости поддерживать в активном состоянии оба языка [Hoshino, Thierry 2014: 201], что накладывает дополнительную нагрузку на когнитивные ресурсы, и меньшим размером двух билингвальных лексиконов, по сравнению с монолингвальным [Bayram, Miller, Rothman, Serratrice 2018: 4]. Следовательно, наиболее вероятным для билингва будет выбор лексики *take* или *takeholdof*, чем синонимичных ей *grasp* или *grab*, при этом недостающее содержание будет компенсировано наречием – *she quickly\suddenly took the child'shand* вместо *she grasped\grabbed the child'shand*. Таким образом, у билингвов существует психологический барьер для запоминания синонимических рядов. Однако психологически мотивированная резистентность к расширению активного словаря приводит к тому, что возможность выразить себя у билингва оказывается ограниченной, что, в свою очередь, вносит коррективы в самоконцепцию и усиливает восприятие себя как менее компетентного при выборе второго языка для коммуникации [Sherwood Smith 2017: 177].

Одним из способов преодоления этого конфликтного состояния может быть, с одной стороны, использование стратегий, ориентированных на такие формы хранения

¹ Грегори Мёрфи [Murphy 2002: 436] предлагает схему, иллюстрирующую, как значения слов формируются с помощью концептов. По этой схеме реализация значения слова происходит за счет выбора связанных подэлементов концептуальной структуры. Двумя основными факторами, влияющими на выбор, являются контекстуальная модуляция значения и многозначность подавляющего большинства слов.

информации об окружающем мире как представления об единичных примерах данной категории (exemplars) или прототипические образцы категории (prototypes)². Мышление часто строится на единичных примерах каждой категории (exemplars), которые применяются для анализа новых ситуаций [Pinz 2002: 67], кроме того, усвоение новой лингвистической категории может начинаться с прототипического образца данной категории, и впоследствии она может быть постепенно расширена за счет включения более периферических представителей класса [Ping, Yasuhiro 2000: 66].

Поэтому мы и планируем проверить это экспериментально через предъявление билингам серии визуальных образов, снабженных словесными ярлыками, или серии вербально описанных типичных ситуаций, например, *учитель или родитель, хватающий ребенка за воротник рубашки в приступе гнева, вор, выхватывающий сумку из рук прохожего, люди, хватающие свою одежду и выбегающие из помещения и т.д.*, для того, чтобы они выбрали те, которые лично испытывали, или свидетелями, которых они были, или те, которые вызывают наиболее сильные эмоции. Предположительно, это позволит сделать важный шаг в сторону замещения базового ярлыка *take* или *takeholdof* на более конкретный *grab, snatch, grasp* для описания релевантных ситуаций.

Другим способом преодоления психологического барьера, затрудняющего пополнение активного словаря билинга синонимами, может быть использование свойства организации ментальной информации, которую Дж. Лакофф и М. Джонсон назвали концептуальной метафорой [Lakoff 2007: 271-273]. По мнению этих исследователей, метафора – это, не свойство языка, а отличительная черта способа концептуализации мира человеком, которая заключается в понимании одной сферы опыта через другую за счет серии концептуальных соответствий между ними, и так как концептуальные метафоры основаны на каждодневном опыте человека, то, в разных языках существуют сходные концептуальные метафоры. Например, утверждение контроля над новой территорией или объектом может пониматься за счет концептуальных соответствий между этой областью и областью физических действий, таких как *хватать кого-то за руку с целью удержать человека* или *схватить оружие с целью иметь больше контроля над ситуацией*. Возможно, это дает ключ, например, к запоминанию *seize*, если при работе с поздними билингвами идти не традиционно от опорной области (source domain), которая, как правило, является отелесненной (embodied), укорененной в сенсорно-перцептивном опыте человека, а от целевой области (target domain), которая является более абстрактной, то есть стимулировать употребление билингом *seize* в значении хватать чью-либо руку или кого-то за руку. Например, *seize some one's hand or seize sb. by the arm* через значение, реализуемое в целевой области - захватить контроль или захватить территорию *seize control, seize a territory*. Такое направление нам кажется перспективным и нуждающимся в экспериментальной проверке, несмотря на такое свойство концептуальных метафор как однонаправленность (unidirectionality) [EvansGreen 2006: 296], так как у билинга данная метафора уже сформирована, и при работе с билингвальным лексиконом не преследуется цель реверсивного осмысления,

² До сих пор нет общепринятой теории о том, как хранится информация о каждой категории, которую выделяет человек в окружающем мире, и существуют несколько теоретически обоснованных взглядов: имаджизм (imagism), дефиниционный подход (definitionism), теория прототипов и теория отдельных экземпляров, теория теорий (the theory theory) и информационный атомизм, каждый из которых имеет свои сильные и слабые стороны. Однако, собрано достаточное количество эмпирических данных, подтверждающих, что при идентификации человек может опираться на черты поверхностного сходства, которые отражены в прототипических образцах и отдельных экземплярах [Prinz 2002: 51-75].

то есть осмысления опорной области посредством целевой области, а решается задача образования связи между новой лексемой второго языка и уже существующим концептуальным содержанием. Перспективным также представляется исследование сходной возможности в случае, когда существуют значительные различия в степени сформированности концептуальной метафоры, например, в английском языке наблюдается устойчивое осмысление процесса понимания через физическое действие хватать *grasp someone's hand*, *grasp the importance of someone's words*, в русском языке подобное соответствие, хотя и существует, но выражено значительно слабее.

Концепто-ориентированный подход как средство интенсификации перехода лексических единиц второго языка из краткосрочной памяти в долгосрочную.

Без концепто-ориентированного подхода к формированию билингвального лексикона даже при высокой степени семантической близости новых лексических единиц изучаемого языка и их переводных эквивалентов в родном языке, как в случае, например, таких пар как *sociable* – *общительный*, *notice* – *замечать*, *duty* – *обязанность*, могут возникать значительные проблемы при переходе этих слов из краткосрочной памяти в долгосрочную. Первая проблема связана с несовпадением лексических репрезентаций³ в разных языках, за исключением когнатов, когда может наблюдаться сходная фонологическая и орфографическая информация, как в случае с *football* (Eng.) – *футбол* (Russ) или *piano* (Eng) – *piano* (Spanish). Для билингва иная звуковая и графическая форма, как показывает наш преподавательский опыт работы с поздними билингвами, может служить барьером для запоминания, когда можно услышать следующий комментарий: «Как *generous* может быть *щедрым*? Они же совсем непохожи.» По мнению психолога С. Э. Полякова, человек создает либо мономодальные (только слуховые, или только тактильные), либо бимодальные (зрительно-слуховые) модели-репрезентации воспринимаемых им слов, которые замещают в его сознании, обозначаемые ими концепты [Поляков2017:110-113]. Если предположить, что ярко выраженная «инаковость» лексической репрезентации нового слова во втором языке (Я2) не позволяет билингву построить ассоциативную связь между этим словом и ментальным образом эквивалентного ему слова в первом языке, потому что они субъективно воспринимаются как «совсем непохожие», то для того, чтобы ускорить перевод этого слова в долгосрочную память, скорее необходима не ссылка на унифицированное, словарное значение и не многократное предъявление пары переводных эквивалентов, а обращение к концептуальной репрезентации, «связанной с культурно-специфическими образами и эпизодической памятью билингва» [Pavlenko 1999: 2010]. Наши наблюдения, основанные на опыте преподавания второго языка поздним билингвам, подтверждают эффективность попыток обращения именно к кон-

³ Согласно довольно влиятельной модели речепроизводства Виллема Левелта (Willem Levelt), информация о лексемах хранится в ментальном лексиконе в виде лексических репрезентаций и включает в себя значение, синтаксическую, морфологическую и фонологическую информацию, причем морфологическая и фонологическая информация соответствуют форме слова, в то время как значение и синтаксическая информация составляют лемму слова. Ментальный лексикон вступает в процесс речепроизводства на втором этапе - вербализации и грамматической организации сообщения, до этого сгенерированного в концептуалайзере на довербальном этапе [Kecskes, Papp 2000:34]. С точки зрения известного исследователя Мишеля Паради (Michel Paradis), лексикализованный концепт состоит из лексического компонента, который представляет собой словоформу с ее фонологическими и морфосинтаксическими свойствами, семантического компонента, содержащего эксплицитно доступную информацию, которая связывает это слово с другими словами, и концептуального компонента, который включает в себя внелингвистическую мультимодальную информацию [Pavlenko 1999: 211-212].

цептуальному содержанию, тому, как индивид сам интерпретирует содержательную сторону лексической единицы, какой внутренний опыт за этим стоит, и мы надеемся, что эти наблюдения послужат основой для серии экспериментов, направленных на исследование соотношения процента перехода лексических единиц второго языка в долгосрочную память при ориентации на значения и ориентации на концепт.

Вторая проблема, препятствующая переходу новых лексических единиц второго языка позднего субординативного билингва из краткосрочной в долгосрочную память, может быть вызвана отсутствием или недостаточной степенью проработанности концепта, соответствующего новой лексической единице второго языка. Первое связано с тем, что те сущности, которые человек выделяет в окружающем мире, репрезентирует с помощью концептов и вербализует, отражают потребности общества, в которое включен человек. «В человеческом сознании существуют и активно используются множество психических конструкций, не имеющих названия» [Поляков 2017:106], например, в русском языке нет устойчивых лексем для обозначения «*ледяной дорожки на тротуаре, по которой можно, разбежавшись, прокатиться зимой*» или «*сухого вещества, собирающегося в уголке глаза*» (примеры из [Попова, Стернин 2007:85]), хотя устойчивые ментальные репрезентации данных явлений могут «функционировать в универсальном предметном коде человека, выполняя свою функцию единиц мышления, но не находя при этом выхода в язык и в коммуникацию» [Попова, Стернин 2007:78] Если второй язык билингва содержит способ словесной номинации этих концептов⁴, например, английские *grandparents*, *siblings* или *runner-up*, то существующий концепт получит устойчивую вербализацию при использовании второго языка билингвом в том языковом сообществе, где он является основным языком общения, и где существует коммуникативная потребность, которая делает номинацию необходимой. Однако в обучающей среде, где коммуникация происходит между людьми, для которых этот язык второй, подобным лексемам будут предпочитаться описательные обороты, как показывает наш более чем десятилетний опыт обучения поздних билингвов. Так вместо *sibling rivalry* русскоязычный студент, изучающий английский язык, скорее будет использовать *rivalry between brothers and sisters*, а вместо *runner-up – an athlete who finished second* *took second place*.

Гораздо сложнее будет происходить усвоение лексемы второго языка, если она не соответствует устойчивой ментальной репрезентации или, другими словами, человек не оперирует подобным концептом как единицей мышления, не выделяет данную сущность в окружающем мире. В качестве примера возьмем английские *commitment* или *wroughtiron*. В случае с *wroughtiron*, что соответствует в русском языке кованому железу, которое используется для изготовления перил, деталей балконов, изгородей, русскоязычный билингв редко выделяет или вербализует подобную сущность окружающего мира, в английском же языке существует устойчивый концепт соответствующей лексеме *wroughtiron*⁵. *Commitment* также соответствует важному концепту англоязычной культуры, но будет соответствовать более периферийному концепту русской культуры, что и объясняет

⁴ С. Э. Поляков считает, что подобные психические конструкции «не имеют статуса концептов, потому что общество не сочло необходимым соответствующие сущности выделять, обозначая их особыми именами» [Поляков 2017:107].

⁵ В Большом Толковом Словаре Русского языка под ред. С. А. Кузнецова (1998), содержащем 130 000 слов нет отдельной статьи для «кованое железо», хотя есть словарная статья для прилагательного «кованый». В сопоставимом по объему словаре CambridgeAdvancedLearner'sDictionaryFourthEdition (2013), содержащим 140 000 лексем, есть отдельная статья для *wroughtiron*, классифицирующая эту лексему как неисчисляемое существительное.

отсутствие устойчивого переводного эквивалента для commitments в русском языке. Нам представляется перспективным, если для решения проблемы преодоления трудностей при пополнении билингвального лексикона новыми лексемами, не соответствующими сложившимся концептам билингва, будут использованы результаты исследований по изменению концептов, полученные в когнитивной психологии при исследовании обучения монолингвов новым концептам, в частности, исследования концептуальных изменений обогащающего типа (of the enriching kind), когда предшествующее концептуальное знание дополняется новым [Chi 2008: 61].

Заключение

В заключении отметим, что накопленные знания в области когнитивной лингвистики и когнитивной психологии, в частности, успешные исследования концептуальной сферы человека, по-прежнему находят ограниченное применение в образовательной среде при обучении поздних билингвов. Однако, попытка разработать концепто-ориентированные стратегии для расширения билингвального лексикона и перейти от методов, ориентированных на значение, к методикам, ориентированным на концептуальное содержание, потенциально может заметно ускорить процесс усвоения второго языка и придать лексикону позднего билингва достаточную для эффективного общения гибкость и глубину.

Литература

Болдырев Н.Н. Концепт и значение слова // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / Под редакцией И.А. Стернина. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001. С. 25-36.

Залевская А.А. Психолингвистический подход к проблеме концепта // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / Под редакцией И.А. Стернина. Воронеж: Воронежский государственный университет, 2001. С. 36-44.

Кубрякова Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира М.: Языки славянской культуры, 2004. 560 с.

Кузнецов С.А. Большой толковый словарь русского языка: А-Я СПб.: Норинт, 1998. 1534 с.

Павилёнис Р.И. Проблема смысла: современный логико-философский анализ языка М.: Мысль, 1983. 286 с.

Поляков С.Э. Концепты и другие структуры сознания СПб.: Питер, 2017. 624 с.

Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика М.: АСТ: Восток-Запад, 2007. 314с.

Aronin, L., Singleton, D. (2012) Multilingualism. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company

Barsalou, L. (2017) Cognitively Plausible Theories of Concept Composition// Compositionality and Concepts in Linguistics and Psychology/Ed. by James A. Hamton, Yoand Winter. Language Cognition and Mind Volume 3 Springer Open. P. 9-31.

Bayram, F., Miller, D., Rothman, J., Serratrice, L. (2018). Studies in Bilingualism: 25 Years in the Making // Bilingual Cognition and Language: The State of the Science across its Subfields. John Benjamins Publishing Company. P. 1-15

Bierwisch, M., Schreuder, R. (1992) From Concepts to Lexical Items// Cognition. 42. P. 23-60.

Cambridge Advanced Learner's Dictionary Fourth Edition. (2013) Cambridge University Press.

Carey, S. (1999) Knowledge Acquisition: Enrichment or Conceptual Change?//Concepts Core Readings / Ed. by Eric Margolis, Stephen Lawrence Cambridge, Massachusetts, London, England: A Bradford Book The MIT Press. P. 459-487.

Chi, M. (2008) Three Types of Conceptual Change: Belief Revision, Mental Model Transformation, and Categorical Shift// International Handbook of Research on Conceptual Change/ Ed. by Stella Vosniadou. London and New York: Routledge Taylor&Francis Group. P. 61-83.

Conway, M. (2005) Memory and the Self// Journal of Memory and Language 53. P. 594-628.

Cruse, A. (2000) Meaning in Language: An Introduction to Semantics and Pragmatics. New York: Oxford University Press

Evans, V., Green, M. (2006) Cognitive Linguistics: An Introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press.

Hoshino, N., Thierry, G. (2014) Language Selection during Speech Production in Bilingual Speakers //Advances in the Studies of Bilingualism/ Ed. by Enlli Mon Thomas,Inneke Mennen.Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters. P. 201-214.

Jacques, P., Cabeza, R.(2012) Neural Basis of Autobiographical Memory // Origins and Development of Recollections Perspectives from Psychology and Neuroscience/ Ed. by Simona Ghetti, Patricia J. Bauer New York: Oxford University Press. P. 188-219.

Jarvis, S., Pavlenko, A. (2008) Crosslinguistic Influence in Language and Cognition. New York and London: Routledge Taylor&Francis Group.

Jordan, G. (2004) Theory Construction in Second Language Acquisition// Language Learning and Language Teaching /Ed. by Birgit Harley, Jan H. Hulstijn, Volume 8, John Benjamins B.V.

Kecskes, I., Papp, T. (2000) Foreign Language and Mother Tongue. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers

Kroll, J. (1993) Accessing Conceptual Representations for Words in a Second Language// The Bilingual Lexicon/Ed. by Robert Schreuder, Bert Weltens. Amsterdam Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. P. 53-83.

Lakoff, G. (2007) The Contemporary Theory of Metaphor // The Cognitive Linguistics Reader/ Ed. by V. Evans, B. Bergen, J. Zinken. Equinox Publishing Ltd.P. 267-316.

Lawrence, S., Margolis, E. (1999) Concepts and Cognitive Science// Concepts Core Readings / Ed. By Eric Margolis, Stephen Lawrence. A Bradford Book. The MIT Press.

Ludlow, P. (2014) Living words Meaning Undetermination and the Dynamic Lexicon. New York:Oxford University Press.

Murphy, G. (2002) The Big Book of Concepts. Cambridge, Massachusetts, London, England: A Bradford Book The MIT Press.

Otwinowska-Kasztelanic, A. (2010) Language Awareness in Using Cognate Vocabulary: The Case of Polish Advanced Students of English in the Light of the Theory of Affordances// Neurolinguistic and Psycholinguistic Perspectives on SLA/ Ed. by JanuszArabski, Adam Wojtaszek. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters. P. 175-190.

Pavlenko, A. (1999) New Approaches to Concepts in Bilingual Memory//Bilingualism: Language and Cognition. 2 (3). P. 209-230.

Pica, T. (2009) Second Language Acquisition in the Instructional Environment // The New Handbook of Second Language Acquisition./Ed. by William C. Ritchie, Tej K. Bhatia. Emerald Group Publishing Limited. P. 473-495.

Prinz, J. (2002) *Furnishing the Mind Concepts and the Perceptual Basis*. Cambridge, Massachusetts, London, England: A Bradford Book The MIT Press.

Polzenhagen, F., Xia, X. (2005) *Language, culture and prototypicality // The Routledge Handbook of Language and Culture/ Ed. by Farzad Sharifian*. London and New York: RoutledgeTaylor&Francis Group. P. 253-270.

Rosch, E., Mervis, C., Gray, W., Johnson, D., Boyes-Braem, P. (1976) *Basic Objects in Natural Categories // Cognitive Psychology No. 8, P. 382-439*.

Sharwood Smith, A. (2017) *Active-Passive Bilingualism and the Functional Distance Between L1 and L2 as Viewed Within One Unifying Theoretical Framework // Psychology of Bilingualism: The Cognitive and Emotional World of Bilinguals / Ed. by A. Ardila, A. Cieslicka, R. Heredia, M. Roselli*. Springer International Publishing AG, P. 157-189.

Solomon K., Medin D., Lynch, E. (1999) *Concepts Do More Than Categorize// Trends in Cognitive Sciences Vol. 3, No. 3, P. 99-104*.

Vosniadou, S. (2018) *Initial and Scientific Understandings and the Problem of Conceptual Change// Converging Perspectives on Conceptual Change Mapping an Emerging Paradigm in the Learning Sciences/ Ed. by Tamer G. Amin, Olivia Levrini*. New York and London: Routledge Taylor&Francis Group. P. 17-26.

Wolff, P., Malt, B. (2010) *The Language-Thought Interface: An Introduction// Words and the Mind. How Words Capture Human Experience*. New York, Oxford: Oxford University Press. P. 3-16

CONCEPT-ORIENTED APPROACH AS A MEANS OF OVERCOMING PSYCHOLOGICAL BARRIERS TO THE BUILDING-UP OF LATE BILINGUALS' LEXICON

Olga A. Goliguzova,

a post-graduate student

Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences

1/1 Bolshoi Kislovskij pereulok, Moscow, Russia 125009

goliguzova_o@mail.ru

The article contains a brief description of the factors constraining late bilinguals' lexicon development in the instructional environment and explores the possibility of applying the knowledge of an individual's conceptual system organization and functioning to minimizing these factors, particularly when it comes to helping bilinguals master sets of synonyms in their second language. The article underscores the importance of distinguishing between the notions of concept and meaning and makes an attempt to show how a shift from meaning-oriented methods and strategies to concept-oriented methods and strategies can lead to a higher degree of probability of new L2 words moving from short-term memory to long-term memory, particularly when the concept corresponding to a new lexeme in a second language is non-existent or sketchy. The article points out that the use of concept-oriented methods is conducive to the maximizing of the instructional environment affordances for the building-up of late bilinguals' lexicon and draws attention to the fact that it might be a promising line of enquiry if the research findings related to conceptual change in monolinguals in the instructional environment are exploited for the development of strategies encouraging the development of late bilinguals' lexicon.

Keywords: bilingualism, bilingual lexicon, concept, meaning, concept-oriented approach, affordance, late bilinguals

References

- Boldyrev N.N.* Koncept i znachenie slova [Concept and word meaning] // Metodologicheskie problemy kognitivnoj lingvistiki [The methodological problems of cognitive linguistics] / Pod redakciej I.A. Sternina. Voronezhskij gosudarstvennyj juniversitet, 2001. P. 25-36. Print. (in Russian)
- Kubryakova E.S.* Jazyk i znanie: Na puti poluchenija znanij o jazyke: Chasti rechi s kognitivnoj tochki zrenija. Rol' jazyka v poznanii mira [Language and knowledge: Towards attaining knowledge of language: Parts of speech from the cognitive viewpoint. The role of language in making sense of the world] M.: Jazyki slavjanskoj kul'tury. 2004, 560 P. Print. (in Russian)
- Kuznetsov S.A.* Bol'shoi tolkovyj slovar' russkogo jazyka: A-Я [The Big Definitional Dictionary of the Russian Language: A-Я] SPb.: Norint. 1998, 1534 P. Print. (in Russian)
- Paviljonis R.I.* Problema smysla: sovremennyy logiko-filosofskij analiz jazyka [The problem of sense: the contemporary logical-philosophical analysis of language] M.: Mysl'. 1983, 286 P. Print. (in Russian)
- Polyakov S.E.* Koncepty i drugie struktury soznaniya [Concepts and other structures of consciousness] SPb.: Piter. 2017, 624 P. Print. (in Russian)
- Popova Z.D., Sternin I.A.* Kognitivnaya lingvistika [Cognitive Linguistics] M.: AST: Vostok-Zapad. 2007, 314 P. Print. (in Russian)
- Zalevskaja A.A.* Psiholingvisticheskiy podhod k probleme koncepta [The psycholinguistic approach to the problem of concept] // Metodologicheskie problemy kognitivnoj lingvistiki [Methodological problems of cognitive linguistics] / Pod redakciej I.A. Sternina. Voronezhskij gosudarstvennyj universitet. 2001, P. 36-44. Print. (in Russian)
- Aronin, L., Singleton, D.* (2012) Multilingualism. Amsterdam, Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. Print.
- Barsalou, L.* (2017) Cognitively Plausible Theories of Concept Composition // Compositionality and Concepts in Linguistics and Psychology/ Ed. by James A. Hamton, Yoad Winter. Language Cognition and Mind Volume 3 Springer Open. P. 9-31. Print.
- Bayram, F., Miller, D., Rothman, J., Serratrice, L.* (2018). Studies in Bilingualism: 25 Years in the Making // Bilingual Cognition and Language: The State of the Science across its Subfields. John Benjamins Publishing Company. P. 1-15. Print.
- Bierwisch, M., Schreuder, R.* (1992) From Concepts to Lexical Items// Cognition. 42. P. 23-60. Print.
- Cambridge Advanced Learner's Dictionary Fourth Edition. (2013) Cambridge University Press. Print.
- Carey, S.* (1999) Knowledge Acquisition: Enrichment or Conceptual Change? // Concepts Core Readings / Ed. by Eric Margolis, Stephen Laurence Cambridge, Massachusetts, London, England: A Bradford Book The MIT Press. P. 459-487. Print.
- Chi, M.* (2008) Three Types of Conceptual Change: Belief Revision, Mental Model Transformation, and Categorical Shift // International Handbook of Research on Conceptual Change / Ed. by Stella Vosniadou. London and New York: Routledge Taylor&Francis Group. P. 61-83. Print.
- Conway, M.* (2005) Memory and the Self// Journal of Memory and Language 53. P. 594-628. Print.
- Cruse, A.* (2000) Meaning in Language: An Introduction to Semantics and Pragmatics. New York: Oxford University Press.
- Evans, V., Green, M.* (2006) Cognitive Linguistics: An Introduction. Edinburgh: Edinburgh University Press. Print.
- Hoshino, N., Thierry, G.* (2014) Language Selection during Speech Production in Bilingual

Speakers // *Advances in the Studies of Bilingualism* / Ed. by Enlli Mon Thomas, Ineke Mennen. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters. P. 201-214. Print.

Jacques, P., Cabeza, R. (2012) Neural Basis of Autobiographical Memory // *Origins and Development of Recollections Perspectives from Psychology and Neuroscience* / Ed. by Simona Ghetti, Patricia J. Bauer New York: Oxford University Press. P. 188-219. Print.

Jarvis, S., Pavlenko, A. (2008) *Crosslinguistic Influence in Language and Cognition*. New York and London: Routledge Taylor&Francis Group. Print.

Jordan, G. (2004) *Theory Construction in Second Language Acquisition* // *Language Learning and Language Teaching* / Ed. by Birgit Harley, Jan H. Hulstijn, Volume 8, John Benjamins B.V. Print.

Kecskes, I., Papp, T. (2000) *Foreign Language and Mother Tongue*. Mahwah, New Jersey, London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers. Print.

Kroll, J. (1993) *Accessing Conceptual Representations for Words in a Second Language* // *The Bilingual Lexicon* / Ed. by Robert Schreuder, Bert Weltens. Amsterdam Philadelphia: John Benjamins Publishing Company. P. 53-83. Print.

Lakoff, G. (2007) *The Contemporary Theory of Metaphor* // *The Cognitive Linguistics Reader* / Ed. by V. Evans, B. Bergen, J. Zinken. Equinox Publishing Ltd. P. 267-316. Print.

Lawrence, S., Margolis, E. (1999) *Concepts and Cognitive Science* // *Concepts Core Readings* / Ed. By Eric Margolis, Stephen Lawrence. A Bradford Book. The MIT Press. Print.

Ludlow, P. (2014) *Living words Meaning Undetermination and the Dynamic Lexicon*. New York: Oxford University Press. Print.

Murphy, G. (2002) *The Big Book of Concepts*. Cambridge, Massachusetts, London, England: A Bradford Book The MIT Press. Print.

Otwinowska-Kasztelanic, A. (2010) *Language Awareness in Using Cognate Vocabulary: The Case of Polish Advanced Students of English in the Light of the Theory of Affordances* // *Neurolinguistic and Psycholinguistic Perspectives on SLA* / Ed. by JanuszArabski, Adam Wojtaszek. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters. P. 175-190. Print.

Pavlenko, A. (1999) *New Approaches to Concepts in Bilingual Memory* // *Bilingualism: Language and Cognition*. 2 (3). P. 209-230. Print.

Pica, T. (2009) *Second Language Acquisition in the Instructional Environment* // *The New Handbook of Second Language Acquisition*. / Ed. by William C. Ritchie, Tej K. Bhatia. Emerald Group Publishing Limited. P. 473-495. Print.

Prinz, J. (2002) *Furnishing the Mind Concepts and the Perceptual Basis*. Cambridge, Massachusetts, London, England: A Bradford Book The MIT Press. Print.

Polzenhagen, F., Xia, X. (2005) *Language, culture and prototypicality* // *The Routledge Handbook of Language and Culture* / Ed. by Farzad Sharifian. London and New York: Routledge Taylor&Francis Group. P. 253-270. Print.

Rosch, E., Mervis, C., Gray, W., Johnson, D., Boyes-Braem, P. (1976) *Basic Objects in Natural Categories* // *Cognitive Psychology* No. 8, P. 382-439. Print.

Solomon K., Medin D., Lynch, E. (1999) *Concepts Do More Than Categorize* // *Trends in Cognitive Sciences* Vol. 3, No. 3, P. 99-104. Print.

Vosniadou, S. (2018) *Initial and Scientific Understandings and the Problem of Conceptual Change* // *Converging Perspectives on Conceptual Change Mapping an Emerging Paradigm in the Learning Sciences* / Ed. by Tamer G. Amin, Olivia Levrini. New York and London: Routledge Taylor&Francis Group. P. 17-26. Print.

Wolff, P., Malt, B. (2010) *The Language-Thought Interface: An Introduction* // *Words and the Mind. How Words Capture Human Experience*. New York, Oxford: Oxford University Press. P. 3-16. Print.