МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«СЕВЕРО-КАВКАЗСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»



На правах рукописи

Тарасенко Елена Валентиновна

КОГИТОЛОГИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ ФРАГМЕНТА ДЕТСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА «ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ»

Специальность 5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика

ДИССЕРТАЦИЯ
на соискание учёной степени
доктора филологических наук

Научный консультант –
доктор филологических наук,
профессор
Сергей Николаевич Бредихин

Ставрополь – 2026

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение……4
Глава 1. Концепция языковой личности……...24
1.1. Языковая личность: формирование, уровневая стратификация, модификация……..24
1.2. Онтогенез языковой личности: корреляции реального, рефлексивного и коммуникативного действия……...37
1.3. Психическая деятельность как доминантная сфера формирования языковой личности……..47
1.4. Дихотомическая актуализация компонентов мировоззрения и мировосприятия в построении языковой картины мира…….59
Выводы по первой главе……76
Глава 2. Моделирование детской языковой картины мира: онтологические, когнитивные, коммуникативные основания…...78
2.1. Особенности формирования языковой картины мира ребенка……..78
2.2. Структурно-семантическое моделирование и полевая структура фрагментов языковой картины мира……..91
2.3. Динамика языковой картины мира в аспекте формирующейся языковой личности ……115
2.4. Концептуально-валёрная система как ядро языковой картины мира……...123
Выводы по второй главе……..134
Глава 3. Синтаксический концепт как пропозициональная форма репрезентации информационно-знаниевого континуума…….137
3.1. Информационно-знаниевый континуум: содержание, структура, формы репрезентации релевантных знаний в синтаксических концептах…….137
3.2. Структура синтаксического концепта и методика его описания: концептуально-пропозитивные корреляции……146
3.3. Ядерный предикат как базовый компонент построения высказывания……..157

3.4. Семантика ядерного предиката в топикальной детерминации синтаксического концепта……....183
3.5. Фреймовое моделирование синтаксического концепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ…….192
Выводы по третьей главе……203
Глава 4. Когнитивное моделирование фрагмента детской языковой картины мира……206
4.1. Когнитивная доминанта синтаксического концепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ……206
4.2. Степень осложнённости высказывания и альтернации синтаксического концепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ……217
4.3. Вербально-когнитивная реализация синтаксических концептов, репрезентирующих психическую деятельность ребенка……239
4.4. Субфреймовая аспектуализация фрейма ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ как основа расширения когниогенеративного пространства детской языковой картины мира…….……250
Выводы по четвертой главе…….258
Глава 5. Дискурсивное моделирование фрагмента детской языковой картины мира……260
5.1. Субстанциональные и конситуативные категории высказывания как фрагмента дискурса…….....260
5.2. Взаимообусловленность синтаксических концептов и речевых актов в дискурсе…….274
5.3. Дискурсивные маркеры фрагмента детской языковой картины мира «психическая деятельность»……..……286
Выводы по пятой главе……298
Заключение…….301
Список литературы……...309

Введение

Актуальность исследования обусловлена необходимостью научного определения методологических оснований комплексного когитологического анализа вербально-когнитивных реализаций синтаксического концепта, репрезентирующего психическую деятельность ребенка, которые не только структурируют ядро детской языковой картины мира (ДЯКМ), но и представляют специфическую репрезентацию коллективно и индивидуально детерминированного когнио-речевого стиля ребенка. Актуальность диссертации обусловлена также отсутствием системного описания особенностей ДЯКМ как лингвокогнитивной модели нативного инновационного картинирования.

Степень научной разработанности проблемы. Изучение языковой картины мира, процессов когнитивно-дискурсивного моделирования синтаксически репрезентируемых концептов, процессов вербализации психической деятельности в онтогенезе получило отражение в исследованиях:

– языковой личности и ее структуры Г. И. Богина (Богин, 1984), И. Я. Чернухиной (Чернухина,1995), С. Г. Воркачева (Воркачев, 2001), В. А. Масловой (Маслова, 2001), А. В. Кирилиной (Кирилина, 2002), В. И. Карасика (Карасик, 2004), К. Ф. Седова (Седов, 2004), Ю. Н. Караулова (Караулов, 2006), А. А. Ворожбитовой (Ворожбитова, 2013);

– психологических закономерностей речевого развития младших школьников Д. Б. Эльконина (Эльконин, 1971), Н. С. Лейтиса (Лейтис, 1971), Л. С. Выготского (Выготский, 1982), Н. И. Жинкина (Жинкин, 1998), К. Ф. Седова (Седов, 1999, 2008), С. Л. Рубинштейна (Рубинштейн, 2000), С. Н. Цейтлин (Цейтлин, 2000), М. Я. Блоха (Блох, 2006);

– коррелятов ментальных процессов в языке и речи С. Л. Рубинштейна (Рубинштейн,1989), Р. О. Якобсона (Якобсон, 1975), А. А.

Зализняк (Зализняк, 1992), В. И. Шаховского (Шаховский, 2008), Ю. Д. Апресяна (Апресян, 1986), Н. Д. Арутюновой (Арутюнова, 1999), А. Вежбицкой (Вежбицкая, 1999), Е. С. Кубряковой (Кубрякова, 2007), А. И. Леонтьева (Леонтьев,1997) Л. С. Выготского (Выготский, 2003);

– моделирования языковой картины мира Л. Витгенштейна (Витгенштейн, 1921), В. фон Гумбольдта (Гумбольдт, 2000), М. В. Пименовой (Пименова, 2012), Н. В. Черемисиной (Черемисина, 2002), В. Н. Телии (Телия, 1987), А. А. Залевской (Залевская, 2003), Л. Ю. Буяновой (Буянова, 1998), В. И. Постоваловой (Постовалова, 1987), П. В. Чеснокова (Чесноков, 1989);

– по когнитивной лингвистике Т. А. ван Дейка (Дейк, 1988), О. А. Алимурадова (Алимурадов, 2004), С. А. Аскольдова (Аскольдов, 1997), Н. Н. Болдырева (Болдырев, 2002), А. Вежбицкой (Вежбицкая, 1996), В. З. Демьянкова (Демьянков, 1975), Е. С. Кубряковой (Кубрякова, 1999), М. В. Пименовой (Пименова, 2004), Ю. С. Степанова (Степанов, 2007), З. Д. Поповой, И. А. Стернина (Попова, Стернин, 2007), R. W. Langaker (Langaker, 2008), И. Р. Шведовой (Шведова, 2001), Г. Г. Слышкина (Слышкин, 2004), А. И. Фефилова (Фефилов, 2024);

– синтаксических концептов Р. Джекендоффа (Jackendoff, 1991, 1996), А. П. Бабушкина (Бабушкин, 1996), Г. А. Волохиной, З. Д. Поповой (Волохина, Попова, 1999), З. Д. Поповой (Попова, 2000, 2009), Л. А. Фурс (Фурс, 2010), Н. А. Бородиной (Бородина, 2010), В. И. Казариной (Казарина, 2002), О. А. Селеменовой (Селеменова, 2017);

– классификаций глагольных предикатов Л. М. Васильева (Васильев, 1990), Е. С. Кубряковой (Кубрякова, 1987), Н. Н. Болдырева (Болдырев, 1995), М. В. Всеволодовой (Всеволодова, 2000), В. Ю. Копрова (Копров, 2010);

– теории фрейма М. Минского (Минский, 1979), Н. Н. Болдырева (Болдырев, 2004), Т. А. ван Дейка (Дейк, 1983), Ч. Филлмора (Филлмор, 1988), Р. Шенка (Шенк, 1989), Р. П. Абельсона (Абельсон, 1987);

– осложненных предложений в аспекте оценки сложности текста В. П. Малащенко (Малащенко, 2004), Г. Н. Манаенко (Манаенко, 2003), М. И. Солнышкиной, А. С. Кисельниковой (Солнышкина, Кисельникова, 2015), М. И. Солнышкиной, Д. Макнамары, Р. Р. Замалетдинова (Солнышкина, Макнамара, Замалетдинов, 2022), С. Н. Бредихина (Бредихин, 2025);

– филологической феноменологической герменевтики М. Хайдеггера (Хайдеггер, 2001), Г. И. Богина (Богин, 2001), С. Н. Бредихина (Бредихин, 2013, 2014), С. Косслин (Kosslyn, 1994), Г. Фреге (Фреге, 1987);

– типологии речевых актов Дж. Серля (Серль, 1970), Д. Вундерлиха (Вундерлих, 1976), Г. Г. Почепцова (Почепцов, 1981), Дж. Остина (Остин, 1986), К. Баха (Бах, 2003), Г. П. Грайса (Грайс, 1985), Т. А. ван Дейка (Дейк, 1989), В. И. Карасика (Карасик, 2002), И. М. Кобозевой (Кобозева, 1986);

– дискурсивных маркеров Д. Блэкмора (Блэкмор, 1987), А. Б. Фрейзера (1990), Д. Шиффрин (Шиффрин, 1987), Х. Сакса, Э. А. Щеглова, Г. Джефферсона, (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974), И. П. Сусова (Сусов, 1999), М. В. Каменский (Каменский, 2015).

В настоящее время наблюдается интерес к изучению синтаксических концептов, которые соединяют знания об окружающем мире и языке (Болдырев, 2003), спроецированные на их репрезентацию в пропозициональной форме (Фурс, 2004), которая находит отражение в структурной схеме предложения с глагольным предикативным центром (Волохина, Попова, 1999), в то время как лексические концепты, полученные в специальных ассоциативных экспериментах, выстраиваются в пропозициональные структуры (Караулов, 2005).

Объектом исследования является картинирование объективной и рефлексивной реальности в рамках когниоречевой деятельности формирующейся языковой личности, включающее онтологические, когнитивные и коммуникативные детерминанты и отражающее процесс моделирования фрагмента ДЯКМ.

Предметом исследования выступает когнитивно-дискурсивная модель вербальной экспликации фрагмента ДЯКМ «психическая деятельность», параметрируемая имитативностью, схематической продуктивностью и инновационностью.

Цель настоящей диссертации состоит в обосновании когитологической концепции вербального опредмечивания и категоризации одного из ядерных фрагментов ДЯКМ «психическая деятельность» в онто- и социогенетической динамической детерминации на основе механизмов когнитивно-дискурсивной интимизации, импринтизации и категоризации действительности и вербализации синтаксически репрезентируемого концепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.

Исходя из поставленной цели, определены **задачи** исследования:

- разработать алгоритм исследования процесса картинирования и аспектуализации объективной и рефлексивной реальности в структуре языковой картины мира;

- определить механизмы семантико-синтаксической экспликации фрагмента ДЯКМ «психическая деятельность»;

- разработать основания когитологической концепции формирования языковой картины мира (на примере фрагмента «психическая деятельность»);

- описать концептуально-валёрную систему как ядро языковой картины мира;

- разработать принципы параметризации инновационной языковой картины мира ребенка;

- описать структуры базовых моделей и их наполнение, вербализующих психическую деятельность в речи младших школьников;

- описать концептуально-пропозитивные корелляции как основу формирования структурных моделей предложения;

- представить полевые модели фрагмента «психическая деятельность» в ДЯКМ;

- описать семантико-синтаксическую репрезентацию концепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ;

- изучить специфику формирования синтаксически репрезентируемого концепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, структурирующего когнитивно-коммуникативную деятельность ребенка как одну из ядерных областей ДЯКМ;

- создать фреймовую модель синтаксического концепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ в ДЯКМ;

- дать определение когнитивной доминанты синтаксического концепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ и описать ее структуру с точки зрения когитологического анализа;

- выявить степень осложненности высказываний и альтернации синтаксического концепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬОСТЬ в когниоречевой экспликации ребенка;

- охарактеризовать субфреймовую аспектуализацию фрейма ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ как основу расширения когниогенеративного пространства ДЯКМ;

- определить конситуативные формы экспликации «психической деятельности» в условиях единого субстанционального базиса;

- выявить фунциональные корреляции синтаксических концептов и речевых актов в дискурсе младших школьников;

- классифицировать дискурсивные маркеры психической деятельности в дискурсе младших школьников.

Материалом исследования избраны высказывания и сообщения детей младшего школьного возраста (1-4 классов) о психической деятельности и ее проявлениях в речи, послужившие критериями отбора и единицами анализа в различных структурных моделях с ядерными глагольными предикатами, репрезентирующими внутренние ментальные процессы.

В качестве материала для анализа использовались транскрипты устных сообщений – результатов опроса на занятиях и вне их, а также письменные

работы, представляющие собой сочинения и изложения на заданную тему в классе и дома (оригинальная орфография и пунктуация при трансляции микроконтекстов и формировании базы данных были сохранены). Устные ответы и написание текстов инициировались интервьюером, т.е. исходный фрагмент картинирования и его вербализации носили целенаправленный регламентированный характер. Для сбора материала привлекались более 1000 детей в период с 2012 г. по 2022 г. Психолингвистический эксперимент носил повторяющийся характер. Использовался определенный набор тем (семья, друзья, учеба, хобби, питомец и др.). Всего проанализировано более 3000 предложений с предикатами психической деятельности, большая часть которых вошла в базу данных «Исследовательский корпус текстов высказываний и сообщений младших школьников, репрезентирующих психическую деятельность» (Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2025624979 Российская Федерация. Исследовательский корпус текстов высказываний и сообщений младших школьников, репрезентирующих психическую деятельность : заявл. 31.10.2025 : опубл. 10.11.2025 / Е. В. Тарасенко.). Также мы обращались к похожим микроконтекстам, представленным в Национальном корпусе русского языка (https://ruscorpora.ru/new/).

Методология исследования продиктована развитием теоретических принципов и подходов, актуальных для отечественной и зарубежной когнитивной и психолингвистики. Для нашего исследования ведущим принципом выступает **интегративность**, детерминирующая опору на совокупность исследовательских подходов и методов.

Системный подход к исследуемому объекту определяется закрепившимися в науке постулатами:

– информационно-знаниевый континуум представляет собой систему структурированных единиц, находящихся в отношениях иерархии, детерминированной пространствами целеполагания и устоявшимися когнитивно-коммуникативными паттернами;

– построение когниоречевых моделей в рамках когитологического анализа базируется на принципах нативной трансляции когитемы, не навязываемой извне, но естественно генерируемой в процессе следования как собственной, так и имитативной логики когитемы (Фефилов, 2024, с. 238);

– текст выступает результатом речемыслительной и дискурсивной деятельности коммуникантов, средством фиксации и трансляции разнообразных сведений о мире (Гришаева, 2004, с. 19), получающих концептуализацию и категоризацию в иерархии картинирования.

Когнитивно-дискурсивный подход предусматривает исследование когнитивных и коммуникативных процессов в совокупности их структурных, функциональных и взаимообусловливающих характеристик с учетом следующих аспектов:

- репрезентативный аспект связан с языковыми формами представлений знаниевых компонентов о процессах концептуализации и категоризации;

- семиотический аспект раскрывает специфику семиозиса и ноэзиса, т.е. языковых и когнитивных механизмов формирования языковых значений и смыслов на системном и функциональном уровнях;

- интерпретационный аспект с помощью языка обнаруживает способы интерпретации мира и вторичной интерпретации знаний о мире, представляемых в информационных компонентах.

Методы исследования. В целях решения поставленных в диссертации задач использован комплекс взаимодополняющих друг друга методов и исследовательских процедур. В работе применяются общенаучные методы наблюдения, интерпретации, описания, индукции, герменевтико-ноэматического анализа, классификации, моделирования. Данное исследование также опирается на следующие виды анализа:

– **семиотический анализ** при многоаспектной (семантической, синтаксической и прагматической) интерпретации высказываний детей как явлений знаковой природы, механизмов и форм их объективации;

– **структурно-семантический анализ** для идентификации смыслового содержания объективируемых комплексных языковых единиц, а также его отдельные процедуры: контекстуальный, компонентный, валентностный, полевой виды анализа;

– **системно-функциональный анализ дискурса** в целях интерпретации объекта исследования как в языковом, так и прагматическом контекстах.

Гипотеза исследования состоит в том, что исследование когнитивно-дискурсивной специфики процессов имитации, формирования, оязыковления и реинтерпретации строевых элементов инновационной языковой картины мира в детской речи дает возможность системно осмыслить онтологические, когнитивные и коммуникативные детерминанты и закономерности их инкодирования и семиотические способы объективации в речи взрослых. Основой комплексного моделирования семантико-синтаксической репрезентации фрагмента «психическая деятельность» является когитологическая концепция ДЯКМ, выстраивающая стратификацию релевантных когитем когнитивной доминанты. Концепт ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ в его синтаксической репрезентации может быть признан точкой отсчета в градуальной шкале определения сформированности лингвокогнитивной способности ребенка, а модификационное разнообразие ключевых моделей маркирует уровень сформированности синтаксических навыков и определяет векторы их расширения.

Теоретическая основа диссертационной работы. Основанием для постановки цели нашей работы и выдвижения сформулированной выше гипотезы послужили следующие исследования:

– концепция языковой личности Ю. Н. Караулова (Караулов, 2007);

– концепция конвергенции мировоззренческих и мировидческих компонентов С. Н. Бредихина, (Бредихин, 2019, 2021), М. Хайдеггера (Хайдеггер, 2001);

– работы по проблемам детской языковой картины мира М. Я. Доброй (Добрая, 2012), Е. Ю. Никитиной и Е. В. Тарасенко (Никитина, Тарасенко, 2009), Н. Л. Тухарели (Тухарели, 2001);

– труды по концептологии С. Г. Воркачева (Воркачев, 2007, 2021), З. Д. Поповой и И. А. Стернина (Попова, Стернин, 2007), Дж. Лакоффа (Lakoff, 1980), Г. Г. Слышкина (Слышкин, 1999, 2004), Ю. С. Степанова (Степанов, 2001, 2007), Г. Фоконье и М. Тернера (Fauconnier, Turner, 1998, 2002);

– работы по вопросам пропозициональной природы и семантики предиката Н. Ф. Алефиренко (Алефиренко, 2005, 2014), Ю. Д. Апресяна (Апресян, 1995, 1998, 2006, 2007), Т. В. Булыгиной (Булыгина, 1982), Л. М. Васильева (Васильев, 1981), З. Вендлера (Вендлер, 1967), С. В. Гусаренко (Гусаренко, 2020, 2021), Г. В. Колшанского (Колшанский, 1980), Ю. С. Маслова (Маслов, 2001, 2009, 2010), Ю. С. Степанова (Степанов, 1981), М. Тернера (Turner, 1988), Л. В. Щербы (Щерба, 1974);

– теория синтаксических концептов Г. А. Волохиной и З. Д. Поповой (Волохина, Попова, 1999) и прием когнитивной доминанты как основной процедуры метода концептуального моделирования Л. А. Фурс (Фурс, 2004);

– труды по вопросам формирования концептуально-валёрной системы индивида и лингвокультурных сообществ в условиях дискурсивной детерминации С. Н. Бредихина (Бредихин, 2014);

– работы по фреймовому моделированию М. Минского (Минский, 1970), Н. В. Назаретян (Назаретян, 2023), И. А. Токаревой (Токарева, 2023);

– когитологическая концепция А. И. Фефилова (Фефилов, 2024) и СМД-методология Г. П. Щедровицкого (Щедровицкий, 1974);

– работы по теории дискурса Н. Д. Арутюновой (Арутюнова, 1990), Т. А. ван Дейка (ван Дейк, 1978, 1994), В. И. Карасика (Карасик, 2002, 2009, 2021), Е. С. Кубряковой (Кубрякова, 1996, 2000, 2004, 2008), М. Л. Макарова (Макаров, 2003), Ю. Е. Прохорова (Прохоров, 2009) и теории речевых актов Г.

Г. Почепцова (Почепцов, 1981), Дж. Остина (Остин, 1986), Дж. Серля (Серль, 1970).

На **защиту** выносятся следующие теоретические **положения**:

1. Бифокальные когнитивно-коммуникативные корреляции при рассмотрении вопроса об экспликации синтаксического концепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ осложняются многомерной природой вербализуемой ментальной деятельности. Моделирование экспликации фрагмента «психическая деятельность» в ДЯКМ осуществляется несколькими способами: актуализация компонентов мировоззрения (имитативная) и мировосприятия (генеративная); моделирование и прогнозирование появления и закрепления элементов в концептуально-валёрной системе; импринтизация элементов единого информационно-знаниевого континуума и анализ механизмов их воспроизводства в комплексных синтаксических структурах; выявление типовой пропозиции, вербализованной структурно-семантической моделью предложения с ядерным глагольным предикатом; фреймовое описание синтаксического концепта; выявление когнитивной доминанты; инкодирование форм экспликации в дискурсивной объективации психической деятельности.

2. Когитологическая концепция ДЯКМ позволяет выявить посредством системного анализа универсальные категории, формирующие ядерные концепты как области пересечения критериальных признаков когнитивной доминанты, определяющих дистрибутивные возможности появления новых вербализаторов и формирования структурных моделей предложения. Каждый концепт, оформленный конкретной структурно-семантической моделью, образуется на основе предикативного центра, что позволяет произвести классификацию возможных семантических репрезентаций концептов и их дистрибуций, заложенных в дискурсивных практиках, а также определить степень вхождения выделенных моделей в ДЯКМ.

3. Языковая картина мира ребенка формируется в результате динамического взаимодействия трех доменов – семантико-синтаксического,

который представлен в вербальной экспликации регулярными употреблениями слов в их системном значении; концептуальной области, основанной на специализированных моделях, в которые встраиваются вариативные компоненты; дискурсивного, маркируемого системными операторами, которые детерминируют интеракциональные паттерны как стереотипные формы коммуникативного взаимодействия.

4. Синтаксический концепт ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, выделяемый в ДЯКМ, соответствует трехкомпонентной структурно-семантической модели, находящей свою репрезентацию в форме простого трехчленного предложения: экспериенсива (по сути, логической ремы акта когниции), глагола как чистого фразоформирующего маркера отношения и перцептива (глубинного рецептора когнитивной активности). Подобная структура призвана эксплицировать архетипическую модель симпраксического действия – «агенс воздействует на объект», свойственную наивному мышлению ребенка, который только формирует апперцептивное оперирование с ментальными объектами. Содержание вариантов структурно-семантических моделей является не свободным, но регулируется типом концепта.

5. ДЯКМ как имитационная онтогенетическая составляющая мировоззрения моделируется носителем языка по структурным и семантическим основаниям, представляя поле с ядром, ближней и дальней периферией концепта. Функция модифицирования структурно-семантических моделей является критерием их классификации. Ядро представлено схематизмами специализации субъект-объектных отношений аффективного, гносеологического и перцептивного типа – «кто любит кого/что», «кто думает о чем/что», «кто видит что». Эти структурно-семантические модели представляют собой конвенциональные слоты пакетированного хранения обработанных представлений о мире. Неспециализированные факультативные модели актуализации формируют ближнюю периферию концептуализации (аффективного, предметно-деятельностного, когнитивного и волюнтативного

характера): «кому нравится кто/что», «кто занимается чем», «кто учится чему», «кто (не) хочет чего», «кто (не) знает что» и др. Дальняя периферия включает в себя дополнительные семантические переменные бенефициации, пациенциации, т.е. любые крипто-синтаксические категории (аффективно-перцептивной, волюнтативно-когнитивной, идентитарной и др. природы): «кто любит смотреть (что)», «кто хочет узнать что», «кто чувствует себя кем» и т.д.

6. Синтаксически репрезентируемый концепт ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ представляет собой генерализованный набор типовых пропозиций «агенс воздействует на объект», «речемыслительная деятельность», «пациенс претерпевает состояние», вербализованных специфицированной ментальноцентрической трехкомпонентной структурно-семантической моделью предложения в речи младших школьников, а также неспецифицированными моделями экспликации: ситуативной предметноцентрической и ситуативной метафороцентрической. Пропозициональный набор актуализируемых на основе альтернаций схематизмов и их архитектоническая модификация соответствует различным планам психической деятельности ребенка.

7. Синтаксически репрезентируемый суперконцепт ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ имеет композитивную структуру, состоящую из четырех субконцептов. Первый субконцепт ЧУВСТВЕННО-ВОЛЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ включает концепты ОЩУЩЕНИЕ и ЖЕЛАНИЕ, зафиксированные пропозициями «агенс воспринимает объект» («кто чувствует что») и «агенс создает объект» («кто хочет сделать что»). Второй – ПЕРЦЕПТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – ВОСПРИЯТИЕ и ВНИМАНИЕ – «агенс воспринимает объект» («кто видит/слышит кого/что») и «самостоятельное перемещение агенса» («что притягивает что»). Третий – ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ, ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ПЕРЕЖИВАНИЕ, ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ – «самостоятельное перемещение агенса» («кто тоскует по

кому») и «агенс изменяет объект» («кто радует кого», «кто любит кого/что»). Четвертый – МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – МЫШЛЕНИЕ, ЗНАНИЕ, ПАМЯТЬ – «речемыслительная деятельность» («кто думает о чем/что», «кто знает что», «кто помнит что/о чем»). Типовая пропозиция «пациенс претерпевает состояние» («кому делать что») актуализирует все субконцепты.

8. Вербализуемый вариативным наполнением структурно-семантических моделей субконцепт МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ является концептом-символом, структурирующим метафорические предметноориентированные переносы в ДЯКМ. Специфическими моделями для ДЯКМ являются многоактантные метафоро- и предметноцентрические с экспликацией субъективного мнения, оценки, ценностей, достигнутого уровня знания, эмоций и чувств. Имитативный характер данных моделей при этом, наталкиваясь на нечеткость функциональных ограничений, вызывает девиации в формах опредмечивания, т.е. создает новые неузуальные альтернации в речи детей.

9. Модель построения субконцепта ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ как наиболее подверженного репрезентации в концептуально-валёрной системе отдельной личности, возрастной группы и лингвокультуры может быть иерархизирована по степени интенсивности пертинетностных ноэм. Состав релевантных иерархически структурированных ноэм представлен легитимизированными в лингвокультурном сообществе: базовые, лингвокультурные, конвенционализированными в ингруппах: частично-разделенные, социумные (возрастные), индивидуальными: интепретационные (оценочные и эпизодические), периферийные. Легитимизированные и предпочтительные ноэмы отрефлектированы, строятся по имитационным моделям и связаны с семантической памятью, а индивидуальные – с эпизодической памятью.

10. Суперфрейм ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ представляет собой когнитивно-пропозициональную структуру, где коррелятом

пропозиции служит узел, состоящий из слотов и терминалов. Слоты фрейма заполнены облигаторными значениями в стандартной модели «кто делает кого/что». В вершинных узлах в роли производителя действия или участника процесса выступает сам младший школьник, в нижних – в роли пациенса, которому присуще определенное состояние. Субфреймовая аспектуализация фрейма ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ как основа когниогенеративного пространства ДЯКМ демонстрирует результаты конвергенции имитационной и инновационной деятельности за счет расширения объема фрейма посредством альтернаций схематизмов, метафоризации и фразеосемиозиса.

11. В ДЯКМ, представленной в поверхностных текстовых структурах, зафиксированы субъектные, объектные и обстоятельственные детерминанты, однородные члены предложения, уточняющие обороты и авторская речь в качестве дополнительных спецификаторов структурных схем, а также смысловые альтернации, соответствующие их модификациям при детерминации коммуникативными целями. Сохранение семантической и структурной схемы высказывания после вставки, объем и характер однородных рядов, подчеркивание существенных признаков объекта с помощью уточняющих оборотов, восполнение логико-смысловой недостаточности основы высказывания детерминантными членами характеризуют степень развитости когниоречевых способностей ребенка и формируют его когнитивный стиль.

12. Младшие школьники в соответствии с уровнем импринтизации схем вербальной экспликации психической деятельности, релевантными неязыковыми условиями производства высказываний и интенциональностью в своих высказываниях актуализируют субстанциональные и конситуативные категории высказываний как фрагменты дискурса, т.е. базовые, образующие системные отношения в языкосознании и эпизодические, формирующие систему речемысли в конкретном наполнении и модификации моделей. Дистрибутивные свойства предиката и внеязыковый статус пропозиции формирует субстанциональный базис дискурса младших школьников, а

условия высказывания (вопрос, тема сочинения и др.) экспонируют конситуативные детерминанты дискурса, обусловленные применением когнитивных процедур локализации (во времени, источника, причины или по предикативному свойству), «свернутых» компонентов модели, модусной модификации и негации в речи младших школьников.

13. На основе эпистемической релевантности младший школьник осуществляет выбор речеактовой принадлежности порождаемого высказывания: репрезентативы обладают примарным статусом при экспликации схем пропозиций «речемыслительная деятельность» и «воздействие агенса на объект», экспрессивы характерны для актуализации схем пропозиций «воздействие агенса на объект» и «претерпевание состояния пациенсом». По способу выражения в прямых речевых актах вербализуются субфреймы МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ и ПЕРЦЕПТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, а в косвенных – ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.

14. Дискурсивные маркеры как импринты внутренних когнитивных и внешних аффективных дескрипторов фрагмента ДЯКМ «психическая деятельность» в корпусе персональной дискурсивной практики младших школьников представлены выражениями оценки и эмоций посредством повышения уровня уверенности (наречиями, словосочетаниями и конструкциями), хеджей, бустеров; обозначение субъективно-модального значения модальными глаголами, заполнение пауз хезитаторами, снижение когнитивной нагрузки за счет слов-паразитов, обдумывание мысли во время повторов; демонстрация семантических связей предложений (противопоставление, уточнение) и границ фрагментов высказывания (последовательность).

15. Когнитивная доминанта синтаксического концепта – совокупность базовых и альтернативных когитем – выступает в качестве единого пространства для вербальной экспликации фрагмента «психическая деятельность» в суперфрейме. Когитема – комплексная единица, объединяющая мыслительное понятие, получившее языковое и речевое

выражение в речевом акте. Базовая когитема, подчиняясь иллокутивным целям, характеризуется определенным набором критериальных признаков, которые маркируются типом избранной для наполнения конструкции. Признаковая вариативность не только приводит к трансформациям в нюансировании генерализованного смысла высказывания и влечет за собой концептуальные вариации, что вызывает модификации пропозициональных структур. На основании вариативного действия с использованием модельных образцов происходит операционализация когниоречевых процессов, лингвокреативные компоненты внедряются в рамках семантических альтернаций. Когнитивно-дискурсивные механизмы детерминируют степень имитативности или креативности вербализации. В состав базовых когитем суперфрейма ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ входят «акциональность», «процессуальность», «каузативность», «антропоцентричность», «эмоциональность», «ментальность», «перцептивность», «объектность», «однородность действия» и альтернативных когитем – «практикоцентричность», «креационность», «темпоральность», «локативность», «каузируемость», «стимул», «уточнение», «модальность», «точность», «репрезентативность», «экспрессивность».

Научная новизна данной работы определяется:

– созданием когитологической концепции языкового картинирования в его частном случае – ДЯКМ;

– разработкой комплексного подхода к решению проблем изучения когнитивно-коммуникативной репрезентации фрагмента ДЯКМ «психическая деятельность»;

– введением в научный обиход терминов «*инновационная ДЯКМ*», *«когниолингвокреации»*, «*субфреймовая аспектуализация*», *«когитемноцентрическое картинирование»*;

– разработкой принципов параметризации динамической инновационной ДЯКМ;

– созданием полевых моделей фрагмента ДЯКМ вербально-аналитическим и графическим способом по структурным-семантическим основаниям;

– определением структуры базовых моделей, вербализующих психическую деятельность в речи младших школьников;

– разработкой методики описания синтаксического концепта;

– выявлением квантитативной представленности синтаксически репрезентированных концептов от узуальной частотной репрезентации базовых архетипических неосложненных отношений субъект-объектной предикации к фреквентальным схематизмам осложнения дополнительными спецификаторами на основе соблюдения валентностных потенций;

– установлением критериев синтаксической осложненности производства высказывания и индекса осложненности предложений синтаксического концепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ в ДЯКМ;

– обоснованием композитивной структуры синтаксического концепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ в ДЯКМ;

– описанием фреймовой структуры синтаксического концепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ в ДЯКМ;

– выявлением субфреймой аспектуализации фрагмента «психическая деятельность» в ДЯКМ;

– описанием смысловых альтернаций, соответствующих модификациям модельных образцов при детерминации иллокутивными целями;

– выявлением корреляций типов речевых актов и концептуализируемых субфреймов в ДЯКМ;

– описание дискурсивных маркеров как импринтов внутренних когнитивных и внешних аффективных дескрипторов фрагмента «психическая деятельность»;

– выявлением базовых и альтернативных когитем, структурирующих модели суперфрейма ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.

Теоретическая значимость диссертационного исследования обусловлена вкладом в развитие когнитивной лингвистики в той ее части, которая ставит целью построение теоретических моделей концептуализации, категоризации и вербализации ментальных конструктов, проясняющих представление фреймовых структур в процессах нативного и инновационного картинирования. Также имеют теоретическую значимость предложенные автором методы построения алгоритмов идентификации суперфрейма ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ посредством синтаксически репрезентируемого концепта. Наиболее значимым представляется создание авторской концепции когитемноцентрического картинирования феноменов рефлексивной реальности на основе имитативно-генеративных механизмов экспликации отдельного фрагмента динамической инновационной ДЯКМ.

Инновационная ДЯКМ – динамическая лингвокогнитивная модель картины мира ребенка, формирующаяся в результате взаимодействия процессов категоризации, концептуализации действительности и вербализации знаний, которое приводит к образованию концептов, экспликаторами которых являются не только имитативные структурно-семантические модели предложений и их варианты, но и нестандартные окказиональные модели, построенные на основе сходных валентностных потенций ядерного предиката.

Теоретическая значимость исследования заключается также в том, что полученные результаты вносят вклад в развитие теории языковой картины мира, когнитивной лингвистики, теории дискурса, когитологии, герменевтики. Важное теоретическое значение имеет комплексный подход к решению проблем изучения когнитивно-коммуникативной репрезентации фрагмента «психическая деятельность» в ДЯКМ, разработка методики описания синтаксического концепта, а также описание принципов параметризации динамической языковой картины мира ребенка. Основные положения работы служат развитием исследований глубинных механизмов взаимодействия семантики, синтаксиса и прагматики, т.е. в процессе

моделирования семиозиса на когнитивно-дискурсивной основе, и расширяют теоретические основы исследования психической деятельности в возрастном аспекте.

Анализ когнитивного потенциала и специфики реализации возможностей синтаксических единиц в речи младшего школьника вносит определенный вклад не только в развитие когнитивной и психолингвистики, дискурсологии, но позволяет уточнить многие проблемные вопросы онтолингвистики, которая входит в число антропоцентрических наук, постулирующих органичную связь коммуникативной, рефлексивной и реальной деятельности, а также описывающих механизмы когнитивно-коммуникативной детерминации в онтогенезе.

В общетеоретическом плане диссертация намечает дальнейшие перспективы для изучения проблем, касающихся теории межкультурной коммуникации, вопросов, связанных с выявлением единых и дифференциальных концептем языковой картины мира представителей лингвокультур.

Практическая ценность диссертационной работы заключается в возможности использования ее материалов, результатов и выводов в лекционных курсах по теории языка, теории текста, когнитивной лингвистике, семиотике, психолингвистике, онтолингвистике, а также в спецкурсах по интерпретации текста, дискурс-анализу, когнитивному синтаксису и лингвопрагматике, при разработке диссертационных и выпускных квалификационных работ. Методика когнитивно-дискурсивного моделирования экспликации психической деятельности может найти применение в практике лингводидактики, ориентированной на достигнутый к данному моменту уровень когниоречевого развития ребенка. Кроме того, результаты исследования могут быть использованы в разработке когнитивных и дискурсивных параметров языковой личности, совершенствовании механизмов искусственного интеллекта.

Достоверность исследования основана на логичности привлекаемых для верификации гипотезы теоретических материалов, репрезентативности выборки эмпирического материала, а также на валидности комплексной методологии и методов, используемых в данной диссертационной работе.

Апробация работы и внедрение основных результатов исследования. Результаты исследований были изложены в докладах и обсуждены на международных (Москва, 2013; Ростов-на-Дону, 2012; Таганрог, 2009; Санкт-Петербург, 2016; Минск, 2023) и всероссийских (Ростов-на-Дону, 2022, 2024; Таганрог, 2008, 2012, 2020, 2024, 2025; Елец 2014; Липецк 2016, 2024, 2025) научных и научно-практических конференциях, на заседаниях департамента лингвистики факультета международных отношений ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет», кафедры русского языка, культуры и коррекции речи «Таганрогский институт имени А. П. Чехова» (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)». По теме исследования опубликована в 2008-2025 гг. 61 работа – 4 монографии, 21 статья в научных журналах, рекомендованных ВАК РФ, 1 статья в журнале, индексируемом в международной базе данных Scopus, 35 публикаций в других научных изданиях. Материалы диссертации внедрены в научно-исследовательскую практику и учебный процесс Таганрогского института имени А. П. Чехова (филиал) ФГБОУ ВО «РГЭУ (РИНХ)».

Структура и объем диссертации. Диссертация объемом 362 страниц состоит из введения, пяти глав, заключения и списка литературы. Библиографический список содержит 412 наименований научных изданий.

Глава 1. Концепция языковой личности

1.1. Языковая личность: формирование, уровневая стратификация, модификация

В современной лингвистической науке интерес к феномену языковой личности сохраняется – дихотомические отношения «человек в языке» и «язык в человеке», вне зависимости от инициального объекта рассмотрения системы, находят отражение во множестве когнитологических и дискурсологических концепций, которые могут быть условно разделены на две большие группы. Первая из них фиксирует в качестве детерминанты системных отношений «человека» как инициатора, производителя и конвенционализатора модификаций в системе языка и системе речи, – антропоцентрическая аспектуализация (Тарасенко, 2021). Вторая – лингвоцентрическая аспектуализация – выводит на первый план интралингвистические факторы формирования homo loquens, т. е. влияние языковых характеристик на все сферы психоэмоционального пространства человека (homo sentiens (Шаховский, 2008)). Дуальность лингвокогнитивного процесса формирования языковой личности обеспечивается и популяризацией внутреннего образа «человека познающего» (homo cognotionis (Корчажкина, 2016)), как вербализованного феномена, а также онтологической аккультурацией и социализацией человека в процессе онтогенеза, т.е. формированием субъекта и объекта речемыслительной деятельности (Щедровицкий, 1995).

Осознание широких экспланаторных возможностей антропоцентрического подхода формируется в процессе все более глубокого проникновения в сложную и многогранную природу изучаемого объекта –

«образа автора», «диалогичности художественного текста», концепта и концептосферы, функциональных классификаций глаголов, эмоциональности.

Представители формальной школы, исследуя художественный текст как проявление свойств языковой личности, акцентируют внимание на образе автора, который «не простой субъект речи, чаще всего он не назван в структуре художественного произведения. Это концентрированное воплощение сути произведения, объединяющее всю систему речевых структур персонажей в их соотношении с повествованием, рассказчиком и через них является идейно-стилистическим средоточием, фокусом целого» (Виноградов, 1971, с. 118). Кстати, там же употребляются термины «поэтическая личность» и «литературная личность».

Данная теория В. В. Виноградова схожа с концепцией диалогичности художественного текста М. М. Бахтина, которая отражает повсеместность и глобальность диалогических отношений, действующих так, что художественный текст превращается в один большой диалог (Бахтин, 1994).

Мировоззренческая аспектуализация диалога как условие полифоничности романа у М. М. Бахтина отличается от субъективной аспектуализации диалога В. В. Виноградова, ставящей акценты на отношения автора с его персонажами.

Совершенно очевидно, что так называемое «личностное начало» в конкретном речевом произведении может быть выражено «персонифицированными» языковыми средствами разных уровней, различными способами взаимодействия текста и дискурса, имплицитным образом, экспликацией выводных знаний.

Следующим в фокусе внимания оказывается когнитивное направление языкознания, сформировавшееся с переходом к антропоцентрической парадигме. Объектом данной отрасли лингвистических исследований становится рассмотрение художественного концепта и концептосферы.

Если сравнить художественный концепт с концептом познания, то последний всегда имеет отношение к какой-нибудь множественной

предметности идеальной или реальной, всегда что-то выражает, что находится за его пределами, четко очерчен, то первый является ключом к неисчерпаемому замыслу, создает неопределенные возможности для восприятия. Но все они не укладываются ни в какие правила и представляют в каждом отельном случае особую индивидуальную норму (Аскольдов, 1997).

Д. С. Лихачев присутствие «человека в языке» обнаруживает не только в концепте, но и в концептосфере: «В словарном запасе языка существуют четыре уровня: 1) сам словарный запас: 2) значение словарного типа, примерно так, как они определяются словарями; 3) концепты – некоторые подстановки значений, скрытые в тексте заместители, некие «потенции» значений, облегчающие общение и тесно связанные с человеком и его национальным, культурным, профессиональным, возрастным и прочим опытом: 4) концепты отдельных значений слов, которые зависят друг от друга, составляют некоторые целостности и которые мы определяем как концептосферу» (Лихачев, 1997, с. 283).

Как видим, Д. С. Лихачев отказывается от противопоставления концептов знания и художественных концептов. Снятие оппозиции концептов, нейтрализация их отличий по количеству и распространенности, частотности использования создают почву для того, чтобы в рамках когнитивного подхода признать наличие личностного начала во всех концептах. Так, Е. С. Кубрякова рассматривает концепт как результат познавательных процессов – концептуализации и категоризации, интерпретирующих мир. В связи с этим содержание концепта наполняется формирующими его ментальными процессами – осмыслением «всех ощущений, всей информации, приходящей к человеку в результате работы органов чувств и оценки этой деятельности» (Кубрякова, 2004, с. 319).

Ориентация на человека оценивается как база когнитивной семантики Дж. Лакоффом. Он отмечает дуализм оснований когнитивной семантики. Она результат «взаимодействия людей с внешним окружением, характеризующийся гештальтным восприятием, ментальной образностью и

моторными движениями» (Лакофф, 2004, с. 352), т. е. доконцептуальным структурированием опыта, создающим дискретный мир. Концепты базового уровня соотносятся с доконцептуальными структурами. Данный подход назван им экспериенциализмом.

Субъективные реакции, возникающие в когнитивном взаимодействии человека с действительностью, отпечатываются в структуре наименований, и поэтому номинация образует вокруг объекта сильное магнитное поле. Человеческий фактор пронизывает не просто отдельные участки, но и все номинативное пространство языка, и это демонстрируют функциональные классификации.

Классификация предметных имен, прилагательных и глаголов, разработанная Е. В. Рахилиной и учитывающая их сочетаемость, ориентирована на человека, на его взаимодействие с действительностью (Рахилина, 2000).

Многовекторное субъектное профилирование присуще семантико-синтаксическим классификациям глаголов в когнитивно-коммуникативной грамматике Г. А. Золотовой. Человеческое начало в типологии глаголов репрезентирует их дифференциальные признаки: степень активности – пассивности субъекта, целенаправленность – нецеленаправленность, наблюдаемость – ненаблюдаемость действий и т. д. «Носитель пронизывает весь язык, укладывая последовательно три своих измерения на значения слов, на семантические модели предложений, типы текстов и коммуникативные регистры последних» (Золотова, 1998, с. 84).

Выражение эмоциональности в языке, безусловно, является одним из самых существенных аспектов представленности «человека в языке», наблюдаемом на всех уровнях языковой системы.

«Язык в человеке» выявляется на основе лингвистических, лингвокультурологических и когнитивных методик исследования прототипической категоризации, когнитивно-дискурсивного пространства, лингвокультурологических описаний, моделей языковой картины мира,

языковых портретов, языковых личностей. В действии оба аспекта лингвистического изучения не исключают, а дополняют друг друга.

Языковой ракурс демонстрируют функции языка, вооружающие человека богатой палитрой, с помощью которой он может выразить свои потребности, а также назвать адаптационные механизмы – психологические и биологические, через которые язык присваивается человеку (Шелякин, 2005).

«Язык в человеке» предстает в виде лингвокультурологических полей, делающих его национальной личностью в виде языковой картины мира, которая «формирует тип отношения человека к миру (природе, животным, самому себе, как элементу мира) задает нормы поведения в мире» (Телия, 1996, с. 237).

Понятие прототипической единицы антропоцентрично, потому что связано с оценкой, с выбором в принципе: в языке существуют слова и конструкции, с помощью которых говорящий оценивает «применимость» той или иной номинации для категоризации данного предмета, явления, ситуации.

Идею функциональных теорий о языке демонстрируют термины дискурс, языковая картина мира, синтаксический концепт. Указанные понятия эксплицируют фокус моделирования языка в человеке – когнитивный. Его распространению способствует разработанный Ю. Н. Карауловым трехуровневый конструкт языковой личности (Караулов, 2006).

Разграничение языковых личностей определяется тем, кто является носителем языка. Исследовательский поиск от идивидуума к личности в виде представителя различных социальных групп отражает понятие языкового портрета (В. М. Войченко, Л. П. Крысин, С. В. Леорда, С. В. Мамаева и др.).

Изображение языковой личности в дискурсе дает модель коммуникативной компетенции человека, разработанная К. Ф. Седовым (Седов, 2004).

Как видим, полипарадигмальность знания проявляется не только в общем пространстве лингвистики, но и в отдельных ее отраслях, связанных с изучением феномена языковой личности. Человек в двух его ипостасях – как

наблюдатель и наблюдаемое явление – оказывается фокусом сопряжения этих наук.

Объяснить природу языка можно, только изучив человека и его окружающую действительность. Действительно, «человек – центральная фигура языка и как лицо говорящее, и как главное действующее лицо мира, о котором он говорит» (Золотова, 1982, с. 5). Поэтому homo loquens – это личность, выраженная в языке, который является «человекообразующим» началом.

В. П. Нерознак область лингвистических исследований, занимающихся вопросами формирования языковой личности, очень точно назвал «лингвоперсонологией». Хотя большинство исследователей еще стараются описывать объект теории языковой личности в статическом его проявлении (Нерознак, 1996).

В языкознании существовало представление о том, что язык есть структура, носитель языка – субстрат (основа) этой структуры, которое получило распространение в научных направлениях, структурно изучающих носителя языка. Похожую мысль мы находим у Г. И. Богина: «Субстрат структуры есть то, что обеспечивает ее связность и единство» (Богин, 1984, с. 5).

Термин «языковая личность» впервые используется Л. Вайсгербером в книге «Родной язык и формирование духа» (1927) для определения личности, формирование которой возможно только благодаря языку, воплощающему всеобщее культурное достояние. В дальнейшем это понятие использует В. В. Виноградов в книге «О художественной прозе» (1930), ссылаясь на И. А. Бодуэна де Куртенэ и Ф. де Соссюра, акцентирует внимание на проблеме индивидуального в языке в отличие от предшественника, но при этом не раскрывает его.

Весьма симптоматично, что понятие «языковая личность» «образовано проекцией в область языкознания соответствующего междисциплинарного термина, в значении которого преломляются философские, социологические и

психологические взгляды на общественно значимую совокупность физических и духовных свойств человека, составляющих его качественную определенность» (Воркачев, 2001, с. 70).

В настоящее время феноменология языковой личности представлена следующем спектром трактовок:

1) личность речевая, обладающая способностью к речевой деятельности и имеющая комплекс психофизических свойств, благодаря которым она производит речевые поступки и воспринимает произведения речи (Г. И. Богин, Ю. Е. Прохоров);

2) личность коммуникативная, обладающая совокупностью отличительных особенностей коммуникативного поведения человека и использующая язык как средство общения (В. В. Зеленская, В. И. Карасик, С. А. Сухих). В дефинициях В. И. Карасика, где обозначены планы структуры коммуникативной личности (ценностный, познавательный и поведенческий), отражен взгляд на язык как инструмент нормы поведения, когниции, совокупность вербальных и невербальных индексов, определяющих тип языковой личности в речевых действиях, имеющих мотивы и стратегии их реализации, сосредоточенных в прагматиконе» (Карасик, 2004, с. 86);

3) личность словарная как национально-культурный прототип носителя естественного языка, представленный прежде всего в лексике языка и описываемый на основе ценностных приоритетов, мировоззренческих установок и поведенческих реакций, сосредоточенных в тезаурусе (С. Г. Воркачев, 2001, В. И. Карасик, 2004);

4) виртуальная личность как носитель языка в ее индивидуальных языковых проявлениях в машинной и электронно-вычислительной среде (О. А. Левоненко, 2005);

5) лингвокреативная личность, которая реализует себя не только в коммуникации, но и в номинациях, создавая такое количество новых языковых единиц, что творит себя не только на уровне индивидуальности, но и на уровне социума. Здесь в личности же как участнике исторического

развития языка на первый план выдвигается творческая сторона. Такая языковая личность преобразует вместе с тем собственную языковую картину мира. Модель языковой личности, как правило, заключается в синхронную рамку, которая выводит ее статический аспект данности на лингводидактическую модель (Ю. Н. Караулов 2006, А. А. Ворожбитова, 2014).

Языковая личность представляет собой разветвленную парадигму субличностей. Так как личность выступает перед нами в своей многомерной многоликости, проблема идентификации есть проблема постепенного раскрытия этой многомерности. В этой связи важной представляется мысль: если языковая личность – это парадигма личностей, то, наоборот, речевая личность, коммуникативная личность, словарная личность, виртуальная личность, лингвокреативная личность, взятая каждая в отдельности – это языковая личность в парадигме реального общения.

Бессменно базовым является определение языковой личности, данное Ю. Н. Карауловым в монографии «Русский язык и языковая личность» и ставшее в современной лингвистике классическим. Под языковой личностью он понимает «совокупность способностей и характеристик человека, обусловливающих создание и восприятие им речевых произведений (текстов), которые различаются: а) степенью структурно-языковой сложности, б) глубиной и точностью отражения действительности, в) определенной целевой направленностью» (Караулов, 2006, с. 3). В этом определении коррелируют субстрат и структура, способности человека с особенностями порождаемых им текстов, которые зависят от развитости или неразвитости уровней языковой личности.

Ю. Н. Карауловым выделены три уровня абстракции при исследовании языковой личности: лексикон, или вербально-семантический, тезаурус, или лингвокогнитивный и прагматикон, или мотивационный. Исследователь ведет отчет с нулевого уровня, представленного словами, грамматическими и текстовыми моделями в речевых произведениях индивида, далее следует

первый уровень, отражающий понятия, концепты, мировоззрение и, наконец, второй уровень, служащий основой мотивационной системы человеческого существования. По нашим наблюдениям, эмоции оказывают влияние, регулируют все сферы жизнедеятельности человека, а значит, образуют основу прагматикона.

Очевидно, что лексикон является базой для общения и связан с обучением, но в меньшей мере индивидуализирует языковую личность, чем тезаурус, с одной стороны, и прагматикон – с другой, который связан с воспитанием.

По мере становления языковой личности, по мере приобретения ею опыта применения и накопления когнитивных знаний, личность переходит на новый эволюционный уровень своего развития. В связи с этим в лингвистике уже наметились следующие тенденции: во-первых, растущий интерес к языку детей разных возрастов, во-вторых, изучение отдельно взятого уровня языковой личности.

В этой же монографии автор дает пояснение, что каждый уровень языковой личности представлен инвариантной и вариативной частями. Первая образует так называемую условную языковую личность, т.е. представителя данной языковой общности. Вторая воплощает языковую личность как индивида и автора текстов, обладающего структурными данными о состоянии языка в соответствующий период; социолингвистическими характеристиками языковой общности, которые влияют на «картину мира» личности; сведениями психологических особенностей языковой личности, принадлежащей к референтной группе, которые образуют установочные ценности личности. Таким образом, перед нами предстает совокупная языковая личность.

На практике при моделировании языковой личности от базовых, фундаментальных ее составляющих до конкретно-индивидуальной реализации должны быть учтены статистически вариативные компоненты, соответствующие трем ее уровням.

Ю. Н. Караулов считает, что к «языковой личности как задаче исследования можно прийти как минимум тремя путями: от психологии языка и речи, от закономерностей научения языку, от изучения языка художественной литературы» (Караулов, 2006, с. 2). Однако стоит заметить, что основной формой взаимодействия людей является дискурс.

Изучение языковой личности с точки зрения структурного подхода позволяет установить типологию коммуникантов, основанную на совокупности языковых черт. «Под языковой чертой понимается устойчивая и повторяющаяся особенность вербального поведения человека, реализуемая на трех уровнях дискурса: экспонентном, субстанциональном и интенциональном; каждый из них имеет свои языковые маркеры» (Сухих, 1998, с. 83).

Каждый уровень языковой личности отражается в многослойной структуре дискурса. Экспонентный уровень дискурса охватывает все варианты словообразовательных моделей и синтаксических структур, взаимосвязь элементов предложений и самих предложений, в том числе способы соотнесения субъекта и предиката в предложении. На субстанциональный уровень дискурса, включающий в себя семантические параметры темы (способы развития темы, объемы референции семантических единиц, когерентность развития темы), переносятся элементы тезауруса языковой личности. Уровень интенциональной организации дискурса (система речевых действий, диалогическая модальность, коммуникативные стратегии и тактики) проецирует уровень коммуникативной компетенции субъекта языкового общения. Таким образом, на экспонентном уровне дискурса отражается языковая компетенция личности; на субстанциональном – языковая и когнитивная картины мира; на интенциональном – мотивационная сфера языковой личности. Наиболее ярко личность раскрывает свои языковые черты на последнем уровне дискурса.

Большинство исследователей считают, что уровни развития языковой личности не связываются с возрастным фактором. Они отражают

формирование языковой личности, возникающее в результате перехода с одного уровня владения языковым знанием на другой более высокий уровень.

Представителем этой точки зрения является Г. И. Богин (1984), который в рамках лингводидактического подхода создал параметрическую модель кубической формы языковой личности в виде трехмерного образования на пересечении следующих осей – уровней структуры языка, видов речевой деятельности и уровней владения языком (60 компонентов).

Ученый выделил пять уровней эволюции языковой личности по ее готовности производить речевые поступки, по способности порождать и понимать тексты, утверждая, что развитие следующего уровня возможно только на основе всех предыдущих уровней. Так, уровень правильности использования данного языка и уровень насыщенности выразительными средствами языка соответствуют экспонентному уровню, уровень интериоризации (внутренний план речевого действия), уровень адекватного выбора языковых средств в соответствии с коммуникативной ситуацией и ролями коммуникантов, уровень адекватного синтеза, учитывающий коммуникативные задачи соответствуют интенциональному уровню дискурса. Следовательно, эта концепция несовершенна, так как в ней отсутствуют уровни, соответствующие субстанциональному, или тезаурусу.

Интересной с точки зрения нашего исследования является работа И. Я. Чернухиной о структуре языковой личности, включающая большую и малую многомерности, которая может претендовать еще на одну авторскую модель языковой личности. В параметры большой многомерности языковой личности входят: интеллект, интуиция, память, опыт и др.; в малую многомерность – эмоции, речевой темперамент и др. (Чернухина, 1995).

Стремление остаться в рамках методологии, предложенной Ю. Н. Карауловым, и дополнить существующую модель языковой личности привело А. В. Кирилину к выделению еще двух уровней: эмоционального и моторико-артикуляционного (Кирилина, 2002). Эта структура языковой личности, состоящая из пяти уровней, по мнению автора, является врожденной и

сопровождает носителя языка на протяжении его жизни, развиваясь и модифицируясь вместе с ним.

Согласно исследованиям В. А. Масловой, «в структуру языковой личности входят следующие компоненты:

1) ценностный, мировоззренческий компонент содержания воспитания, т.е. система ценностей, или жизненных смыслов. Язык обеспечивает первоначальный и глубинный взгляд на мир, образует тот языковой образ мира и иерархию духовных представлений, которые лежат в основе формирования национального характера и реализуются в процессе языкового диалогового общения;

2) культурологический компонент, т.е. уровень освоения культуры как эффективного средства повышения интереса к языку. Привлечение фактов культуры изучаемого языка, связанных с правилами речевого и неречевого поведения, способствует формированию навыков адекватного употребления и эффективного воздействия на партнера по коммуникации;

3) личностный компонент, т.е. то индивидуальное, глубинное, что есть в каждом человеке» (Маслова, 2001, с. 119).

Обращает на себя внимание, тот факт, что у Ю. Н. Караулова мировоззренческие установки являются единицами тезауруса и связаны с развитием личности, а у В. А. Масловой – с воспитанием. Это доказывает факт востребованности доработки концепции языковой личности.

Таким образом, В. А. Маслова приходит к выводу, что языковая личность – явление социальное, но имеющее и индивидуальный аспект. Индивидуальное в языковой личности формируется через становление личностных смыслов, а общее – через мировоззрение и культуру.

Основным средством превращения индивида в языковую личность выступает его «социализация, предполагающая:

а) процесс включения человека в определенные социальные отношения, в результате которого языковая личность оказывается своего рода реализацией культурно-исторического знания всего общества;

б) активную речемыслительную деятельность по нормам и эталонам, заданным той или иной этноязыковой культурой;

в) процесс усвоения законов социальной психологии народа» (Маслова, 2001, с. 119).

Говоря об индивидуальности, следует отметить исследование В. И. Карасика о речевом паспорте и идиостиле человека. Чтобы подчеркнуть уникальность личности, мы изучаем его коммуникативные особенности, т. е. коммуникативное поведение, а если это выбор тех или иных средств общения, то его коммуникативную компетенцию, включающую языковое чутье и языковой вкус (Карасик, 2004).

Зная специфику онтогенеза речи, возрастные уровни развития языковой способности, степень обязательности языковой конвенции, механизмы соответствующих языковых операций, исследователь в состоянии оценить качество языковой и коммуникативной компетенций.

Эволюция представлений о формировании, уровнях, модификации языковой личности ставит вопрос о наметившихся тенденциях в самой теории языковой личности, связанных с речевым портретированием.

Во-первых, описание стандартного (усредненного) типа языковой личности, понимаемой как группа носителей языка, обладающих общими языковыми и коммуникативными компетенциями. Это может быть коллективный речевой портрет дошкольника (В. В. Стеценко), школьника (С. В. Мамаева, Л. В. Милешина), студента (С. В. Леорда, И. В. Пономаренко), учителя (В. И. Черепанов), телевизионного ведущего (Г. Н. Беспамятова), переводчика (В. С. Мельников), депутата (С. А. Еремина) и т. д.

Во-вторых, манифест к лингвоперсонологии, где языковой личностью является конкретный носитель языка или персонаж литературного произведения. При создании индивидуального речевого портрета уделяется внимание характеристикам, присущим коммуниканту и как представителю определенной группы, так и его собственным. В исследовательском фокусе оказываются писатели: В. В. Набоков (И. В. Голубева), А. С. Пушкин (Л. М.

Салимова), Б. Акунин (Н. Н. Менькова), Г. Иванов (Е. А. Кац); религиозные деятели: А. Мень (А.А. Камышников) и др. Здесь отмечается корреляция с понятием «речевая культура» элитарного, средне-литературного, литературно-разговорного, фамильярно-разговорного, жаргонного и просторечного типов (О. Б. Сиротинина, И. А. Стернин, Г. Г. Инфантова, Т. В. Кочеткова и др.).

В-третьих, обращение к изучению речевой деятельности представителей разных культур и эпох, а также фрагментов их речевых портретов (русская языковая личность (Ю. Н. Караулов), русский речевой портрет (М. В. Китайгородская, Н. Н. Розанова), языковая личность носителей китайского языка (М. Е. Трубчанинова), языковая личность западной и восточной культур (Т. Н. Снитко). Новый взгляд на проблему языковой ситуации находим в исследованиях древнерусской эпохи (Н. В. Писарь, Д. В. Аникин), эпохи Ивана Грозного (С. А. Шилина, О. В. Попова), Петровской эпохи (М. Б. Ясинская, Е. Н. Иванова), советской эпохи (Т. В. Шкайдерова) и др.

В настоящее время с полным основанием можно констатировать тот факт, что категория или понятие «языковая личность» имеет статус научного концепта, иллюстрирующего эвристическую сверхценность.

1.2. Онтогенез языковой личности: корреляции реального, рефлексивного и коммуникативного действия

Во втором десятилетии XXI века в отечественной лингвистике открывается новая страница в теории языковой личности, поскольку в центре внимания стоит проблема онтогенеза, особенностей становления языковой

личности с детского возраста, в то время как языковую личность ожидаемо исследуют как уже сложившийся, состоявшийся феномен.

Изучение онтогенеза речи детей позволяет увидеть в динамике те процессы, которые в речи взрослого свернуты и не доступны для наблюдения.

Попытки детей расшифровать настоящую природу их физического мира и мира межличностных отношений свидетельствует о начале той научной деятельности, которая будет длиться всю жизнь. Такая деятельность требует наличия у детей определенных когнитивных структур и сенсорных способностей, а также поддержки внешнего окружения, к которому можно отнести заметное постоянство реального мира.

Таким образом, онтогенез языковой личности представлен синтезом реального, рефлексивного и коммуникативного действий.

Подтверждения этого тезиса находим у Н. И. Жинкина, который установил, что алгоритм мыслительных и речевых операций контролируется тремя программами. Естественный отбор остается критерием эффективности операций в наследственной программе, которая детерминирована процессом эволюции. Антиципирующая обратная связь как критерий эффективности операций в условно-рефлекторной программе является единственно верной в индивидуальном опыте человека. Канал общения, языковой код и обратная связь являются обязательными элементами коммуникативной программы, где эффективность операций продиктована общественно-историческим опытом (Жинкин, 1998).

Очевидно, что биологически унаследованные и приобретенные в результате социального развития черты, соединяются в языковой личности. Способность мыслить и потребность в символической коммуникации являются результатом многовекового развития человека, но речемыслительный механизм, данный человеку от рождения, запускается только в процессе его генезиса в обществе таких же носителей языка. Биохимические структуры коры головного мозга, образно говоря, представляют собой языковую матрицу, насыщенную усвоением связей

между знаками и их значениями, а также правилами использования этих знаков в производстве более крупных знаков для достижения практических задач.

В книге «Современная лингводидактика» Г. И. Богин подчеркивает роль законов речевого онтогенеза: «Человек обладает родовой способностью быть языковой личностью, но каждый индивид еще должен стать ею» (Богин, 1986), т.е. кроме родового компонента необходим рефлексивный.

С.Н. Цейтлин неоднократно в своих исследованиях доказывает, что у дошкольника начинает формироваться готовность к рефлексии по отношению к фактам родного языка, а становится неотъемлемой частью речевого поведения младшего школьника (Цейтлин, 2000).

Начиная с шестилетнего возраста, ребенок, по Н. И. Жинкину, «выходит в открытый текст как космонавт в космос», что знаменует его дальнейшее речевое развитие в рамках речевой деятельности (цит. по Т. М. Дридзе, 1984).

Младший школьник начинает ориентироваться на общекультурные модели речевого поведения, которые он изучает в диалоге со взрослыми. Способность к рефлексии является важным показателем развития языковой личности данного возраста.

По мнению Ю. Н. Караулова, процесс становления языковой личности заканчивается примерно к 7 годам, то есть к этому возрасту оказываются сформированными все три уровня, а в будущем происходит лишь совершенствование навыков и умений, составляющих каждый уровень, то есть к 6-7 годам «языковая личность становится обладателем языкового механизма, своего рода персонального компьютера, который открывает ей новые когнитивно-коммуникативные возможности», правила использования которого ей необходимо постигать в процессе дальнейшей речевой практики, – объясняет К. Ф. Седов (Седов, 1999, с. 10).

Наиболее изученной областью онтолингвистики является речь детей в возрасте от 1 года до 6 лет, а язык школьника изучен гораздо меньше. Описание речи детей этого возраста содержат фрагментарные сведения,

которые в основном связаны с установленными закономерностями понимания ребенком определенных слов, объемом представлений ребенка, особенностями его речевых реакций, хотя дети младшего школьного возраста имеют значительные резервы развития.

Младшим школьным возрастом в периодизации принято считать возраст детей примерно от 7 до 10-11 лет, что соответствует годам его обучения в начальной школе. Это возраст относительно стабильного и равномерного физического развития.

Младший школьный возраст – это то время, когда ребенок «становится взрослым». Возможно, именно поэтому младший школьный возраст называют «вершиной детства».

Ребенок, с одной стороны, сохраняет свои детские качества – наивность, открытость, легкомысленность, наблюдая за взрослым «снизу вверх», с другой стороны, постепенно начинает терять детскую непосредственность в поведении, поэтому меняются его интересы, ценности, общий образ жизни.

Когда ребенок поступает в школу, он, как правило, физически и психологически готов к обучению, к новому и важному периоду своей жизни. Н. С. Лейтес описывает этот возраст таким образом: «Младший школьный возраст – период впитывания, накопления знаний, период усвоения по преимуществу. Успешному выполнению этой важной функции благоприятствуют характерные особенности детей этого возраста: доверчивое подчинение авторитету, повышенная восприимчивость, внимательность, наивно-игровое отношение ко многому из того, с чем они сталкиваются» (Лейтес, 1971, с. 44).

В это время ребенок осознает свои отношения с окружающими, учится новым социальным ролям (школьник, член классного коллектива и др.), проявляет интерес к социальным явлениям, мотивам поведения других, моральным оценками и начинает понимать их. Он задумывается о своем «я», то есть вступает в сознательную фазу, когда меняется структура личности ребенка. В настоящее время наблюдается естественный подъем его творческой

активности. Нужно только умело направить его, чтобы открыть сложную противоречивую, но увлекательную дверь в окружающий мир.

Поступление в школу вносит кардинальные изменения в жизнь ребенка. Резко меняется весь уклад его жизни, его социальный статус в семье и коллективе. С этого момента образование становится основным видом деятельности, а самой важной задачей – обязанность учиться, приобретать знания.

Сначала школьники хорошо учатся, руководствуясь своими семейными отношениями или основываясь на своих отношениях с коллективом. Немаловажную роль играет и личная мотивация: желание получать хорошие оценки, одобрение учителей и родителей.

Формирование интереса к содержанию образовательной деятельности, связано с переживанием школьниками чувства удовлетворения от своих достижений. Чтобы подкреплять это чувство, необходимо одобрение, похвала учителей. В таком случае младшие школьники испытывают чувство гордости и особый подъем сил.

Наиболее важной особенностью периода с 6-7 до 10 лет является то, что в этом возрасте ребенок становится школьником. Это переходный период – «первый школьный возраст» (Рубинштейн, 2000, с. 368), когда ребенок сочетает в себе черты дошкольного детства с чертами школьника. Эти черты «уживаются» в его поведении и сознании в виде сложных, а иногда и противоречивых комбинаций. Как и любое переходное состояние, этот возраст богат скрытыми возможностями для развития, которые важно своевременно наблюдать и поддерживать. Будущие психические особенности личности закладываются уже в этом возрасте. Поэтому особое внимание ученых сейчас сосредоточено на выявлении резервов речевого развития младших школьников.

Вчерашний дошкольник превосходит свой собственный образ жизни, имеющийся в его распоряжении потенциал неадекватен изменившейся

социальной ситуации и тем задачам, которые стоят перед ним. Это ведет к возрастному кризису в развитии ребенка.

Суть кризиса, переживаемого ребенком, по мнению авторитетных психологов Л. С. Выготского и Д. Б. Эльконина, заключается в «утрате непосредственности, в привнесении интеллектуального момента, который вклинивается между мыслью и поступком ребенка» (Выготский, 1982, с. 260), в результате чего поведение детей из спонтанного, импульсивного, непосредственного должно трансформироваться в произвольное, опосредованное, рациональное. При этом наблюдается качественное изменение в нормативной регуляции поведения – формируются предпосылки саморегуляции.

В контексте исследовательского интереса пришло время обратить внимание на личности как создателя, носителя и пользователя языка в условиях коммуникативной реальности. Языковая личность при учете человеческого фактора характеризуется не только степенью владения языком, предрасположенностью к самопознанию, но и выбором – социальным, личностным – языковых средств различных уровней от смысловой реализации до деталей структурного оформления.

Потребность в понимании осмысления языковой личности становится все более осязаемой не как теоретической модели носителя определенных языковых структур, а как участника социальной коммуникации. Поэтому актуально обратиться к еще одному определению языковой личности, под которой Т. В. Кочеткова понимает «совокупность отличительных качеств личности, обнаруживающихся в ее коммуникативном поведении и обеспечивающих личности коммуникативную индивидуальность» (Кочеткова, 1996).

По мнению К. Ф. Седова, «этот аспект коммуникативного поведения должен учитывать психофизиологические свойства, которые передаются человеку генетически. Они составляют врожденный набор задатков, которые создают предпосылки к успешности в тех или иных видах коммуникации, и

формируют базовый слой становления коммуникативной компетенции. К числу таких задатков следует отнести темперамент, профиль функциональной асимметрии мозга и особенности конституции (телосложения)» (Седов 2008, с. 13). При таком подходе реальные компоненты языковой личности эксплицируют коммуникативные. Генетический континуум обретает статус коммуникативных конструктов.

Аспекты речевой организации, входящие в коммуникативные характеристики языковой личности, В. И. Карасик (2004) расположил от абстрактных к конкретным, от начала до конечного продукта: языковая способность, коммуникативная потребность, коммуникативная компетентность, языковое сознание, речевое поведение. Но не будем забывать, что еще выделяют коммуникативное сознание, изучение которого позволяет разобраться в различиях коммуникативного поведения (З. Д. Попова, Н. А. Лемяскина, И. А. Стернин).

Языковая способность и коммуникативная потребность являются основой в овладении языком и реализации общения, а коммуникативная компетенция – проявлением языкового сознания в выборе средств общения. Это многое говорит о человеке, его уровне образования, социальном статусе, самоидентификации. «Общественное положение человека оценивается в зависимости от того, насколько его … язык соответствует принятым в господствующей культуре стандартам правильной речи» (Макдэвид-мл., 1975, с. 363). В то же время проверка правильности собственных языковых выражений говорящего важна с точки зрения соответствия степени социальной значимости дискурса: чем выше эта значимость, чем больше приверженность к стандарту правильной речи.

Оценка правильности речи возможна в случае изучения конкретной языковой личности. Для начала исследователь должен описать объект, выделив в формировании языковой личности закономерные и индивидуальные признаки: «Закономерное – не исключительное, но непременно то исходное, на чем основывается языковая личность, это – язык.

Индивидуальное в языковой личности формируется через внутреннее отношение человека к языку, через становление личностных смыслов языка, которые определяют ее индивидуальные варианты ценностного отношения к языку и оказывают заметное влияние на становление языковых традиций» (Лютикова, 2000, с. 12).

На наш взгляд, к типологическим признакам любой языковой личности следует подходить комплексно, учитывая целый ряд черт, таких как биологические (физиологические характеристики человека, в частности доминирование левого или правого полушария, возраст, пол), психологические (психологический тип, «склад ума» человека, особенности манеры произнесения речи), когнитивные (объем знаний и представлений), социальные (принадлежность человека к определенному этносу, социуму, профессии), культурологические (принадлежность человека к определенной национальной культуре), личностные (условия, влияющие на процесс формирования языковой личности, например время и место рождения, семья), а также речевые (степень соблюдения ортологических норм, владение словарем, разграничение письменной и устной форм речи, владение всеми функционально-стилевыми разновидностями литературного языка, следование законам жанра, знание этических норм общения и т.п.) (Тарасенко, 2005).

Однако, с другой стороны, «языковая личность каждого отдельного индивидуума уникальна, и этот факт находит свое отражение в речевом поведении, в частности в генерируемых ею высказываниях» (Алимурадов, 2004, с. 5), как и то, что «характерные лингвистические особенности того или иного речевого произведения передают (зачастую в опосредованном виде) особенности структуры и динамики процессов в концептосфере конкретной языковой личности» (Там же, с. 5).

Индивид всегда способен противостоять давлению системы языка, что находит отражение в создании индивидуального начала в речи. Речь идет о совокупности черт, позволяющих выделить языковую личность на фоне

других языковых личностей. Подобное понимание позволяет рассматривать речевую индивидуальность как компонент языковой личности, который способен выполнять дифференцирующую функцию с помощью концептуализации действительности.

В силу этого речевую индивидуальность следует отличать от языковой личности, под которой понимают «человека в его способности к порождению и пониманию речи» (Седов, 2004, с. 3). Следовательно, языковая личность – это набор умений и навыков, которые потенциально могут реализовываться в виде речевых поступков и определяют речевую деятельность языковой личности. «Речевая индивидуальность – это качество реализованное, воплощенное в конкретных характеристиках речи носителя языка» (Бец, 2009, с. 10).

Индивидуальное в языковой личности формируется через внутреннее отношение к языку, через становление личностных языковых смыслов; но при этом не следует забывать, что языковая личность оказывает влияние на становление языковых традиций. Каждая языковая личность формируется на основе присвоения конкретным человеком всего языкового богатства, созданного предшественниками. Язык конкретной личности состоит в большей степени из общего языка и в меньшей – из индивидуальных языковых особенностей. Каждой языковой личности характерно свое индивидуальное мышление, которое становится компонентом общественного мышления, а общественное мышление, в свою очередь, становится компонентом национального мышления.

Речевую индивидуальность естественно соотнести с конкретной личностью, видя в ней речевое проявление этой личности, поэтому вопрос о субъекте речевой индивидуальности является инференциальным. Индивидуальность речи особенно ярко проявляется в речи ребенка, где индивидуальное начало обусловлено степенью владения системой языка, его нормой и узусом. С учетом этого факта Ю. Н. Караулов утверждает: «… обобщенные черты предельно схематизируют языковую личность, ничего не

могут дать для характеристики ее реального бытия и практически исключают из рассмотрения национальные особенности языка и его носителя» (Караулов, 2006, с. 6).

А может ли каждый говорящий рассматриваться как языковая личность? В. И. Карасик отвечает так: «При статическом понимании личности на этот вопрос дается утвердительный ответ. Динамическая интерпретация данного понятия прослеживается в тезисе Ю. Н. Караулова о том, что языковая личность начинается по ту сторону обыденного языка. Если согласиться с тем, что существует уровень нейтрализации языковой личности, т.е. уровень стандарта, на котором стираются индивидуальные речевые отличия, то правомерно предположить, что нейтрализация личности – это актуализация статуса человека… В реальном общении личностно-индивидуальное и статусно-представительское в человеке неразрывно слиты» (Карасик, 2003, с. 101).

Ю. Н. Караулова считает, что «за каждым текстом стоит языковая личность» (Караулов, 2006, с. 5). За каждой языковой личностью закреплен образ мира, опосредованный предметными значениями и соответствующими когнитивными моделями на базе сознательной рефлексии.

Языковая личность в разных коммуникативных ситуациях выступает как новая личность, так как актуализируются онтогенетические и рефлексивные детерминанты поведения. Именно эти детерминанты эксплицируют имманентный мира человека. Контаминация языковой личности не носит бинарный характер, как это может показаться. В процессе онтогенеза каждый индивид на основе практического опыта сначала неосознанно, а потом рефлексивно формирует систему знаний и представлений о мире и своем месте в нем.

Анализируя языковую личность с точки зрения учета возрастных, рефлексивных и коммуникативных действий, следует откорректировать модель языковой личности, представленной в концепции Ю. Н. Караулова, выведя на первый уровень прагматический (мотивационный, способствующий

выявлению целей и мотивов языковой личности), на второй – когнитивный (определяемый степенью и модальностью развития когнитивных процессов индивида), на третий – вербально-семантический (связанный с реализацией посредством набора имеющихся вербальных и невербальных средств общения всех составляющих в определенной коммуникативной ситуации). Стратификация такого рода является, на наш взгляд, субстанциональной (Караулов, 2006).

В фокусе исследования мотивационного уровня языковой личности находится ребенок с его потребностями, интересами, склонностями, особенностями психического развития.

1.3. Психическая деятельность как доминантная сфера формирования языковой личности

Мы уже подчеркивали в нашем исследовании, что теория языковой личности Ю. Н. Караулова получила высокий индекс цитирования и нашла отклик в конкретных положениях. Приведем в качестве примера следующие рассуждения: «Чтобы описание значения языковых сущностей включало в себя человеческий фактор, т. е. фактор «языковой личности», необходимо включить в него те ментальные и психические состояния говорящего, которые он испытывает сам при интерпретации обозначаемого фрагмента действительности («сцены», «фрейма» или явления) и которые он хочет довести до сведения слушающего. Иными словами – необходимо отобразить в значении те интенции, которые побуждают говорящего выбирать то или средство для выражения мысли, подлежащей сообщению» (Человеческий фактор в языке… 1991, с. 55-56). «Нельзя познать функциональную сторону

языка до конца, не обратившись к его создателю и пользователю во всем многообразии его исторических, социальных, национальных и других особенностей» (Шаховский, 1998, с. 59). Для осмысления психической деятельности языковой личности следует обратиться к описанию определенного возраста, позволяющему расширить методологическую основу процессов моделирования языковой картины мира.

Развитие языковой личности – это непрерывное движение, в основном поступательное с кризисами и доминантами в разные периоды жизни.

Начальная школа считается наиболее ответственным периодом в жизни ребенка потому, что в младшем школьном возрасте начинается целенаправленное обучение и воспитание, основным видом деятельности ребенка становится учебная деятельность, которая играет решающую роль в формировании и развитии всех его психических свойств и качеств. Последние, по мнению Д. Б. Эльконина, включают в себя: «интенсивное развитие когнитивной гибкости; абстрактное мышление; моторную активность; мотивацию и эмоционально-выразительную активность (личный интерес положительно связан с достижениями, использованием более глубоких когнитивных стратегий, повышенным вниманием и настойчивостью)» (Эльконин, 1971, с. 165).

Младшим школьникам присущи общие психические закономерности, обусловленные возрастом и видом ведущей деятельности, с помощью которой они приобретают новые образцы речевого поведения.

Ведущее значение учебной деятельности определяется Д. Б. Элькониным таким образом, что «при ее осуществлении у ребенка происходит интенсивное формирование интеллектуальных и познавательных сил» (Эльконин, 1971, с. 10), порождающих основные новообразования данного возраста. Психические процессы младшего школьника становятся все более произвольными и осознанными, что в данном случае обеспечивает относительную легкость и продуктивность в овладении знаниями в учебной

деятельности. Ребенок, постепенно овладевая психическими процессами, учится управлять своим вниманием, восприятием, памятью и речью.

Речевое развитие младшего школьника осуществляется в нескольких направлениях: совершенствуется речевой навык в процессе коммуникации, и в то же время речь становится основой для перестройки психических процессов. При правильном руководстве воспитания и обучения ребенок начинает не только пользоваться речью, но и понимать ее системное строение для последующего овладения чтением и письмом.

Учебная деятельность в начальной школе способствует развитию психических процессов непосредственного познания окружающего мира – ощущений и восприятий. Младший школьник с любопытством воспринимает окружающий мир, раскрывающий перед ним все новые и новые стороны.

Наиболее характерной особенностью их восприятия является слабая дифференцированность, они допускают ошибки и неточности при восприятии сходных объектов, что делает целесообразным специальное обучение высказываниям сопоставительного характера. Следующая особенность восприятия учащихся в начале младшего школьного возраста заключается в том, что оно тесно связано с поведением школьника. Восприятие на этом уровне психического развития связано с практической деятельностью ребенка. В процессе обучения восприятие углубляется, становится более аналитическим, дифференцированным, приобретает характер организованного наблюдения. При непосредственном восприятии возникают чувственные образы, уровень их рефлексии может быть разным. Очевидно, что способность к речевой рефлексии развивается при работе над умением высказаться в новой для говорящего коммуникативной ситуации с точки зрения коммуникативного намерения, состава участников, предмета речи, требующей осмысленного отбора средств выражения, так как имеющийся речевой опыт оказывается недостаточным.

Некоторые возрастные особенности характерны для внимания учащихся начальных классов. Основная из них – слабость произвольного внимания.

Также в начале младшего школьного возраста ограничены возможности волевого управления внимания. Произвольное внимание младшего школьника требует так называемой близкой мотивации.

Однако гораздо лучше в младшем школьном возрасте развито непроизвольное внимание. Все новое, неожиданное, яркое и интересное само по себе привлекает внимание учеников без всяких усилий с их стороны.

Возрастные особенности памяти младших школьников развиваются под влиянием обучения. Усиливается роль и удельный вес словесно-логического, смыслового запоминания и развивается способность сознательно управлять своей памятью и регулировать ее проявления. Дети осваивают корпус новых для них текстов и включаются в особую – познавательную – коммуникацию, в процессе которой получают информацию и передают ее иным участникам коммуникации. Именно поэтому возможна активизация в лексиконе учащихся начальных классов фразеологии, слов с конкретным значением, а также значительное место в их текстовой деятельности занимает пересказ как особый речевой жанр.

Основная тенденция развития воображения в младшем школьном возрасте – это совершенствование воссоздающего воображения. Оно включает в себя представление ранее воспринятых объектов и созданных образов по заданным описаниям, планам, рисункам. Репродуктивное воображение совершенствуется за счет все более точного и полного отражения действительности.

Ценными для нашего исследования являются умозаключения К. Ф. Седова об психическом процессе – мышлении: «Активизация процесса формирования речевого мышления намечается после завершения у личности стадии самонаучения языку, который обычно совпадает у нее с началом школьного детства. Именно в этот период речевой биографии человека доминантой его развития становится текст (дискурс), а речевое мышление приобретает характер дискурсивного мышления. После завершения стадии самонаучения языку как системе языковая личность в рамках дискурсивного

поведения способна на речевые действия, опирающиеся на деятельность в рамках конкретной ситуации. К завершению младшего школьного возраста ребенок обретает способность к важнейшим латентным операциям по сворачиванию и разворачиванию информации, которые составят основу его внутренней речи. Способность к внутреннему планированию речевой деятельности позволяет подростку в построении дискурса оторваться от конкретной ситуации и строить целостные связные речевые произведения, несущие в себе сложные, иерархически организованные текстовые смыслы. Однако интериоризация внешней речевой деятельности во внутриречевую у младших подростков еще не очень глубока: им еще не доступны сложные семантические построения на глубинном смыслообразующем уровне порождения и понимания высказывания» (Седов, 2008, с. 18).

В процессе обучения происходит постепенный переход от исследования внешней стороны явлений к познанию их сущности. Мышление начинает отражать фундаментальные свойства и признаки предметов и явлений, что позволяет делать первые обобщения, проводить аналогии, строить элементарные умозаключения. На этой основе у ребенка постепенно начинает формироваться круг элементарных научных понятий, дети овладевают первоначальными терминологическими системами и образцами учебно-научных высказываний.

Развитие психических процессов тесно связано с развитием речи и проявляется в ней очень многообразно. Например, с памятью связано умение сохранить семантико-структурную схему высказывания после вставочной конструкции; с памятью, восприятием и вниманием связан объем и наполнение однородных рядов; с воображением связано количественное использование сравнительных рядов.

Важным моментом является сознательная постановка многими детьми цели достижения успеха и волевая регуляция, позволяющая ребенку добиваться ее. Сознательный контроль ребенком собственных действий в

младшем школьном возрасте достигает такого уровня, когда дети уже могут управлять поведением на основе принятого решения, интенции, стратегии.

Ребенок в младшем школьном возрасте учится эмоционально-оценочному отношению к окружающему миру. Иными словами, он открывает для себя палитру новых человеческих эмоций и чувств через внешнее подражание или внутреннее глубинное проникновение в явления.

Усвоение новых норм и правил поведения существенно меняет эмоциональный фон младших школьников. Как правило, у многих это происходит без негативных переживаний и позитивно воспринимается самими детьми. Так, они радуются дружеским отношениям с одноклассниками, гордятся поручениями, начинают ответственно относиться к школьным нормам поведения.

Как и другие психические процессы, общий характер эмоций детей изменяется в условиях учебной деятельности. Эта деятельность связана с системой строгих требований к совместным действиям, с сознательной дисциплиной, с произвольным вниманием и памятью. Все это отражается на детских эмоциях. У детей младшего школьного возраста наблюдается сдержанность, осознанность в выражении эмоций, повышенная устойчивость эмоциональных состояний. Они могут управлять своим настроением, а иногда даже маскировать его (это свидетельствует о формирование произвольности психических процессов). Младшие школьники более уравновешенны, чем дошкольники, а также подростки. Как свидетельствуют результаты исследований речи младших школьников, в частности, касающиеся перенесения проблемы «положительные эмоции – творческая деятельность» в практические ситуации деятельности, познания, речи и мышления, это дает положительный эффект.

Произвольность поведения в младшем школьном возрасте распространяется на область эмоций. У детей 9-10 лет наблюдаются, с одной стороны, первые, еще неумелые попытки подавления эмоций, непосредственных импульсов и желаний, с другой – проявление

настойчивости как волевой черты характера. Этому способствует рефлексия и селекция ребенком поведенческих стандартов, которые он применяет для оценки личного поведения.

Однако «в современном обществе, в частности в системе образования, мир интеллекта обычно отодвигает эмоции на второй план, нарушая гармонию эмоционального и интеллектуального» (Львов, 2000, с. 188).

Поскольку познание связано с сознанием, сознание человека – с эмоциями, желаниями и волей, то знаниевый континуум невозможно изучать без обращения к этим явлениям человеческой психики. Например, когнитивные процессы отражаются в выделении обособленных оборотов или в принципах составления однородных рядов носителя языка. Теоретически, проанализировав результаты мышления, восприятия, памяти и т. д. в действии, мы убеждаемся, что психическая деятельность – основа языковой личности наряду с когницией и коммуникацией.

Генерализация психической деятельности наблюдается на всех уровнях языковой личности. К примеру, сознание работает на отражение действительности на тезаурусном уровне, или умозаключения, возникшие в результате логического мышления, являются единицами вербально-семантического. Также чтобы включиться в систему коллективных связей, у младшего школьника формируется потребность во взаимной оценке на мотивационно-прагматическом уровне.

Исследования показывают, что мотивация речевого поведения неотделима от эмоциональных факторов, которые являются движущимися силами в онтогенезе речи ребенка.

«Эмоции – это особый класс психических процессов и состояний, связанных с инстинктами, потребностями и мотивами, отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха) значимость действующих на индивида явлений для осуществления его жизнедеятельности» (Хомская, Батова, 1992, с. 10).

На наш взгляд, основная функция эмоций заключается в том, что благодаря им люди имеют возможность понимать друг друга, то есть состояние другого человека.

Способы выражения некоторых эмоций являются врожденными (плач), другие приобретаются в процессе обучения и воспитания. Например, одним из наиболее ярких примеров невербального выражения эмоции служит жест, который является способом культурно обусловленного внешнего выражения эмоциональных состояний и отношения человека к чему-либо.

Эмоции выполняют экспрессивную и коммуникативную функции. Их специфика заключается в том, что они непосредственно отражают связь между мотивами и реализацией.

Эмоции нельзя отделять от личности. С. Л. Рубинштейн отмечает, что «в эмоциональных проявлениях личности можно выделить три сферы: ее органическую жизнь, ее интересы материального порядка и ее духовные, нравственные потребности. Он обозначил их, соответственно, как органическую чувствительность, предметные чувства и обобщенные мировоззренческие чувства. К первой сфере относятся элементарные удовольствия и неудовольствия, связанные с удовлетворением органических потребностей. Предметные чувства связаны с обладанием определенным предметом, занятиями отдельными видами деятельности. Мировоззренческие чувства связаны с моралью и отношениями человека к миру, к людям, социальным событиям, нравственным категориям и ценностям» (Рубинштейн, 1989, с. 345).

Люди как личности в эмоциональном плане отличаются друг от друга по ряду параметров: эмоциональной возбудимости, длительности и устойчивости возникших у них эмоциональных переживаний, преобладание положительных или отрицательных эмоций. Прежде всего, интенсивность и глубина эмоций, содержание и атрибуция отличают человека от человека. Сама система и динамика типичных эмоций характеризует человека как личность.

Эмоции и их проявления отражаются физическое и психологическое состояние человека. Эмоции отражают природу различных жизненных процессов. Эмоции управляют этими процессами (то, что связано с удовлетворением потребностей человека), активизируя или замедляя их в зависимости от их типа. С помощью эмоций окружающий человека мир проецируется в сознании индивида, регулируется ими и познается. Благодаря этим функциям эмоций можно сделать вывод, что их анализ дает представление о мотивах, и, следовательно, о наполняемости прагматикона языковой личности.

По мнению Р. О. Якобсона, необходимо также учитывать эмоциональное состояние говорящих и их отношение к передаваемой информации, контакт между говорящим и слушающим, их обоюдной отношение к сообщению, а также к языку, которым она пользуется (Якобсон, 1975).

Родоначальник лингвистики эмоций (эмотиологии) В. И. Шаховский утверждает, что «...в человеке все движимо эмоциями, в том числе его креативное мышление, его аксиологическое поведение, все его вербальные рефлексии, в том числе и эмоциональные» (Шаховский, 2008, с. 13-14). Ученый убедительно доказывает, что в настоящее время благодаря развитию нашей эмоциональной сферы homo sapiens постепенно трансформируется в homo sentiens.

Эмоциональность как одно из самых ярких качеств личности активно проявляется в речи, накладывает отпечаток на оформление и передачу мыслей детей, на восприятие ее адресатом. Эмоциональный язык и интеллектуальная речь неотделимы, они переплетаются. Еще С. Л. Рубинштейн подчеркивал, что «эмоция включает в себя единство аффективного и интеллектуального, переживания и познания» (цит. по Бредихина, 1984, с. 156). В настоящее время проблема взаимодействия эмоционального и рационального при изучении эмоций рассматривается как соотношение эмоций и когниций.

Анализ описания природы эмоций показывает, что эмоции являются абсолютно когнитивными и социально обусловленными. В результате установка современной когнитивной лингвистики ориентирована на изучение процессов познавательной деятельности языковой личности и достижения знаний в рамках этих процессов.

Предлагаемая сегодня концепция когнитивного развития принципиально отличается в зависимости от того, изучается ли вопрос о том, какие когнитивные способности, умения, навыки приобретают дети, или то, как и когда формируются их компетенции. Различие концепций обнаруживается и в отношении к врожденности или же приобретенности знаний и умений, а следовательно, и к роли обучения в воспитании ребенка, и к значимости его контактов со взрослыми и сверстниками, т.е. влияния социализации на овладение языком в процессе получения знаний о мире.

Существует много исследований, посвященных изучению ментальных процессов и структур, представленных в языке и речи (Ю. Д. Апресян, Н. Д. Арутюнова, А. Вежбицкая, Е. С. Кубрякова, А. Н. Леонтьев, Р. С. Немов, А. С. Никифоров, С. Л. Рубинштейн, В. И. Шаховский, Г. Х. Шингаров, П. М. Якобсон и др.).

Одним из средств выражения ментальности являются глаголы, или предикаты. Глагол является той частью речи, которая наиболее приспособлена для передачи эмоциональных состояний человека, поскольку эмотивные глаголы, как и вообще все глаголы, ориентированы на сферу субъекта или на сферу объекта и располагают большими возможностями для изображения чувств в разнообразных ракурсах и оттенках.

Ментальные глаголы также называют мыслительные процессы, а также содержат в своей семантике своеобразие восприятия, понимания и познания окружающей действительности отдельной языковой личностью. Это возникает в сознании субъекта и закрепляется в его языке в виде когнитивных структур – концептов, сценариев, фреймов и т. д.

Социальная природа языка, связь языка с мышлением и коммуникативная предназначенность высказывания говорят об очевидной психологичности любого языкового пространства личности. Поэтому «введение различных аспектов человеческой личности в изучение синтаксических единиц не может обойтись без ее ядерного – эмоционального – аспекта» (Шаховский, 1998, с. 59).

Здесь важно подчеркнуть, что синтаксический потенциал речи индивида теоретически безграничен. Его богатство заключается в разнообразии построений речевых произведений, их адекватности задачам выражения мысли и эмоций. Потребность в эмоциональных контактах, увлеченность детей младшего школьного возраста различными видами деятельности, связанными с языковым творчеством и особенно созданием текстов, очевидны и, безусловно, заслуживают внимания.

Объективная картина мира, реконструируемая в сознании младшего школьника, неизбежно приобретает сугубо субъективный характер в силу его возрастных и индивидуальных особенностей. С помощью определенных языковых средств это закрепляется в процессе отражения в языковой картине мира. Еще В. фон Гумбольдт неоднократно заявлял, что «любая отдельная человеческая индивидуальность, взятая в ее отношении к языку, – это особая позиция в видении мира» (Гумбольдт, 1984, с. 162-173). Анализ связи между ментальной и «субъектно ориентированной» лексикой позволяет пролить свет на ряд понятий, связанных со свойствами антропоцентричности языка. В этом контексте особенно интересно исследовать концептосферу эмоций языковой личности.

Анализируя различные аспекты концептосферы можно лучше представить когнитивные процессы детей определенной возрастной группы родного языка и, в частности, языковые средства, с помощью которых они конструируют синтаксический фрагмент языковой картины мира.

Эмотивность как функционально-семантическая категория формируется эмотивными языковыми средствами всех уровней, в том числе концептами,

которые, на наш взгляд, являются носителями эмоционального состояния и отношения к миру младшего школьника. Это единицы с эмотивным компонентом, которые отражают сознательный, запланированный процесс демонстрации эмоций, лингвистическое выражение эмоциональности.

Особенности планов содержания и выражения эмотивных высказываний обусловлены исходной эмоциональной позицией говорящего (точкой отсчета его отношения к миру), которую В. И. Шаховский называет эмоциональным дейксисом (Шаховский, 1998).

В рассмотрении эмоционального дейксиса языковой личности мы видим путь от изучения лексикона и тезауруса к высшему уровню – прагматикону посредством синтаксических концептов. Эмоциональные характеристики и проявления языковой личности определяют специфику плана содержания и плана выражения синтаксических знаков, зафиксированных конкретной структурной схемой простого предложения. Их лексико-грамматическое наполнение отражает систему психических процессов и динамику эмоций языковой личности.

1.4. Дихотомическая актуализация компонентов мировоззрения и мировосприятия в построении языковой картины мира[1]

Целью данного раздела является установление дихотомии в метафорической экспликации компонентов мировоззрения и мировосприятия

[1] Данная актуализация была описана в статье (Тарасенко, Е. В. Вербализация образно-мыслительной деятельности как компонента детской языковой картины мира / Е. В. Тарасенко. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2024, № 4. – С. 59-70) в рамках публикации основных результатов диссертационного исследования.

в имитативных моделях порождения младшими школьниками высказываний о мыслительной деятельности.

Анализ лингвистического материала позволил разработать классификацию специализированных и неспециализированных метафорических моделей предложений на основе компаративного анализа РВЯКМ и РДЯКМ, репрезентирующих субконцепт МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.

Проблема контаминации мировоззренческих и мировидческих компонентов, т.е. представления в общей языковой картине мира коллективных и индивидуальных представлений в сегодняшних лингвокогнитивных исследованиях, обретает новую актуальность. В связи с неугасающим интересом к устройству отдельных фрагментов общей системы, структурирующей действия человека в мире и социуме, особую значимость обретает анализ гендерных, возрастных, эпизодических детерминант их формирования и функционирования. Так, М. Хайдеггер, подчеркивая всеобщую разделенность субстанциональных и референциальных компонентов мировоззренческой системы, указывал, что мировоззрение представляет собой «восприятие взаимосвязи вещей природы и одновременно объяснение смысла и цели человеческого бытия и тем самым истории» (Хайдеггер, 2001, с. 5-6). При рассмотрении вопроса взаимосвязи и взаимодействии человека с миром объективным и рефлексивным на основе исторического филогенеза мировоззрение становится базовым пространством формирования коллективной картины мира, детерминированной экстралингвистическими факторами, а также их актуализации в языковом сознании того или иного лингвокультурного сообщества.

В настоящее время термин мировоззрение понимается как ценностно-смысловое ядро образа мира, которое маркируется личностными характеристиками индивидуума, преломляющими коллективные представления, на основе чего следует вывод о преимущественно метафорических механизмах формирования его компонентов. Оно образует

сплав сознания с убеждениями о мире, не всегда четкими представлениями и неосознанными стереотипами, поскольку получение дискретных компонентов представлений в современном мире обусловлено не столько эмпирикой реального взаимодействия с объективной действительностью, но апперцептивными инференциальными дискурсивными практиками взаимодействия с текстовыми и символьными пространствами.

Мировоззрение представляет собой не просто сложную иерархически организованную систему, но характеризуется доминированием связей между компонентами. Принципиальное значение обретают типы отношений между устоявшимися узловыми областями восприятия и интерпретации феноменов и спонтанно или имитационно возникающими индивидуальными аспектами мировидения. Структура формируемой мировоззренческими элементами картины мира не ограничивается неким знаниевым пространством общего континуума (мировоззренческой областью), определяющим схемы работы с воспринимаемым феноменом (Бредихин, 2019), но и несет на себе отпечаток частных мнений, индивидуальных целей и направленностей познавательных актов, оценки, т.е. областью мировосприятия. Актуализация в вербальном пространстве этого синергетического единства определяет алгоритмы (жесткие и мягкие паттерны) реальных и коммуникативных действий как отдельных представителей, так и целых сообществ. При этом динамическая жизненная позиция как практикоприменительная сторона картины мира обусловливает в силу своей аллюзивной симпраксической ориентации набор метафорических моделей, призванных облегчить мыслительные операции со сложными абстрактными феноменами.

Мировосприятие таким образом не просто является вариативной областью мировоззрения, но и само в условиях значимости отдельных элементов способствует модификации мировоззренческих доминант. Мировосприятие в силу своей реляционной изменчивости постоянно расширяется в двух направлениях – интенсивном (конкретизирует в рамках ассоциативного переноса абстрактные компоненты) и экстенсивном

(универсализирует компоненты индивидуального опыта в рамках увеличения числа сфер-источников для метафоризации). Наиболее интересной для исследования метафорических механизмов конвергенции компонентов мировоззрения и мировосприятия в силу динамического характера и имитационного характера переноса представляет собой ДЯКМ, а именно ее фрагмент, который в большей степени маркирует сложный процесс аллюзивного абстрактно-предметного соотнесения в сфере-источнике и сфере-цели.

Мировоззренческие компоненты представляются ядром картины мира и характеризуются многоаспектной и многовекторной аспектуализацией, включающей генерализованные и ситуативные представления эмпирического и апперцептивного опыта. Поскольку «существование человека неразрывно связано с языком, как средством экспликации не только мира, пропущенного, через себя, но и самоидентификации личности в этом мире, то «оязыковление» присуще всем картинами мира. «Картинирование» феноменов объективной реальности сопряжено с «картинированием» себя как обществом, так и индивидом» (Малинович, 2003, с. 20).

Процессы концептуализации и категоризации феноменов на этапах, следующих за проблематизацией объекта, являются ничем иным как лингвоориентированным членением различных типов действительности (Финикова, 2019, с. 345-346). Таким образом, «оязыковление» формирует содержание мыслительных операций, т.е. языковая картина мира представляется областью отхода от системы методов и выступает в качестве опредмеченного результата когнитивных процессов, создающих дальнейшие исходные посылки для сравнения, поиска схожих черт познанных феноменов и объектов, а значит и для метафоризации. В детском возрасте эти модели усваиваются и транслируются на основе имитационной, намеренно инициируемой действительности по жестким паттернам, которые также внедряются поэтапно в ходе целенаправленного формирования в процессе обучения на основе примеров художественной литературы.

Интенсивность введения эпизодических компонентов при вербализации и создании лингвокультурного концепта всегда обусловливает степень принятия социумом нового компонента (Бредихин, 2021) языковой картины мира. В случае актуализации только мировидческих элементов содержания и их явного несовпадения с семантическими мировоззренческими основами интерпретации концептуализируемого понятия или схемы они достаточно быстро выходят из актуального пласта и сохраняются лишь как периферийные потенциально семантизируемые единицы. Кроме того, ввиду имитативности алгоритмов имплементации эпизодического отбираются и актуализируются наиболее распространенные, оперирование которыми носит характер использования только в сходных ситуациях семиозиса и в условиях внешней необходимости применения изученных структурных схем. Таким образом, наблюдается высокая повторяемость компонентов дистрибуции, частотность одинаковых структурных схем предложения и селективная «бедность» вербализаторов. Однако следует указать на имманентную предданность возможности как расширения, так и конкретизации общего пространства понимания доминантных единиц в языковой картине мира, осуществляющихся на основе модификации исходного семантического и семиотического кода под влиянием личностных мировидческих систем (Балабекова, 2022).

Каждая картина мира представляет собой некое упрощенное моделирование, одномерный «слепок» комплекса реальностей на основе того или иного когнитивного актива, который при этом ограничен языковыми и социокультурными возможностями того или иного сообщества (Тамерьян, 2010), и фрагментарность картин выступает их ключевой характеристикой не только ввиду этих ограничений, но и необходимости внедрения особых социумных и индивидуальных мировидческих детерминант. На основе интенсификации возрастной детерминанты и особого типа когнитивного стиля возникает отдельный фрагмент ДЯКМ, проецирующий специфическую «точку зрения», которая формируется на основе наиболее ярких,

симпраксически ориентированных моделей**.** Изучение возможностей формального описания и создания моделей имплементации индивидуальных «эго»-компонентов на модификации отдельных фрагментов языковой картины мира представлено в работах коллектива авторов из Итальянского Национального исследовательского центра, которые приходят к выводу о наличии как «ограничительных», так и «расширительных» потенций индивидуальных и социальных компонентов при производстве высказываний и создании единой картины отражения объективной и социальной реальности (Ollivier, 2022).

Специфика сознания языковой личности ребенка на каждом из этапов становления существенно отличается от хотя и продолжающей свое формирование, но уже существенно снижающей креативные аспекты создания моделей языковой личности взрослого. Языковое сознание и картина мира особенно в рамках экспликации компонентов мироощущения и мировосприятия оказывается более мобильным и гибким (Тухарели, 2011, 316). Восприятие алгоритмизированных механизмов все же превалирует и характеризуется высокой степенью имитативности предложенных в рамках намеренной актуализации моделей, поэтому отражение представлений строится на апперцептивной интерпретации концептов. Поэтапное отражение и ситуативное знакомство с феноменами подразумевает поиск новых моделей ассоциирования и метафоризации.

На этих основаниях для анализа нами были избраны вербализаторы синтаксически репрезентированного субконцепта МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, входящего в состав суперконцепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, структура которого подробно рассмотрена в параграфе 3.4. Высказывания, содержащие предикаты лексико-семантической группы (ЛСГ) «Мыслительная деятельность», отобраны методом стратифицированной выборки из исследовательской картотеки сочинений и ответов младших школьников, как наиболее репрезентативной области интенционального креативного метафоризирования сложного абстрактного понятия на основе

как личностных эпизодических компонентов, так и мировоззренческих семантических компонентов апперцептивного опыта (знакомства со сказками, детскими книгами, первым этапом обучения в школе и дошкольном учреждении).

Для рассматриваемого нами субконцепта МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ в силу рефлексивного характера его содержания ключевой становится экспликация эпистемической модальности в предикативном центре синтаксического концепта, получающего специфическую синтаксическую репрезентацию и оформляющего границы фрагмента ДЯКМ.

Достоверность как «объективная категория феноменов, стоящих за элементами языковой картины мира в лингвистическом рассмотрении субъективной эпистемической модальности не только не упоминается, но и элиминируется сама возможность ее языкового выражения» (Сахарова, 2020, с. 155). Подобный вид эпистемической модальности детерминируется лишь чувственно-перцептивным сознанием ребенка, который только ищет модельные пути абстрагирования, органично увязывая материальное и ментальное на основе воспринятых моделей, формируя на основе механизма метафоризации его дихотомическое единство.

Сформированная система концептов как ментальных образований, получивших материальное воплощение в схематизации критериальных признаков, перечень которых может пополняться в процессе операций как когниовербальных, так и практических взаимодействий с объектами, представлена только на достаточно высоком уровне развития.

Ментальные комплексы, эксплицируемые в концептах, помимо признаковой субстанциональной составляющей включают еще и главные векторы связывания их с рефлексивной реальностью, а значит, содержат конструктивный и оценочный компоненты. Именно эти компоненты и будут имплицировать отдельные модели метафоризации на базе трансляции мировоззренческих или мировидческих основ языковой картины мира.

Общекультурные элементы мировоззренческого кода, сформированные в результате взаимодействия личности с обществом, эксплицируются в основном в форме монолексемных концептов, т.е. позволяют включить их на основе семантических составляющих в ту или иную ЛСГ. Следовательно, концепт содержит те компоненты, что и мировоззрение, с накладываемыми на эти элементы аксиологическими, личностными, эпизодическими обертонами, входящими в область мировосприятия. Так как осмысление и закрепление в детском возрасте должно опираться на модельную схему, то и эпизодические и оценочные компоненты будут носить характер применимости лишь к тем феноменам, которые представлены в изучаемых контекстах, а экстраполяция этих структурных схем складываться на имитативных основаниях.

Системный концептуальный анализ языка позволяет выделять универсальные категории, такие как ЛСГ, формирующие ядерные концепты области пересечения критериальных признаков и определяющие дистрибутивные возможности вовлечения в ассоциативное поле новых вербализаторов и формирования структурных моделей (синтаксически репрезентированных концептов). Каждый концепт, оформленный конкретной синтаксической структурой, как модель универсализированной распространенной вербализации образуется на основе предикативного центра (глагольной единицы), а значит, они позволяют произвести классификацию возможных структурно-семантических репрезентаций концептов и их дистрибуций, а также определить степень вхождения и появления выделенных моделей в ДЯКМ.

Говоря о моделях, мы имеем в виду классификацию, составленную нами на основе семантики и дистрибутивных свойств глаголов ЛСГ «Мыслительная деятельность», структурных элементов моделей предложений, эксплицирующих процесс метафорического переноса: специализированные ментальноцентрические (S+думает+о/про+O), неспециализированные ментальноцентрические (S+думает+над+O), предметноцентрические (S+занимается+O, S+учится+O, S+напоминает+O+S), метафороцентрические

(S+напомнил+о+О), имитационные (S+подражает+О, S+вдумывается+в+О, S+подразумевает+О), креационные (О+не придумано+(S), S+не успел+придумать+О, $S_{(benefactiv)}$+думается+О, $S_{(benefactiv)}$+думается+о+О), посессивные (S+владеет+О), несиссативные (S+надо+думать, надо+думать+о+О). Представленный перечень не является закрытым и содержит основные предикаты, выявленные в микроконтекстах художественных произведений (https://ruscorpora.ru/new/) и базы данных (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Метафорическая модель представляет собой интенсификацию абстрактного объекта помысливания в утилитарных категориях.

Сравним ЛСГ глаголов, эксплицирующих субконцепт МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ в русской взрослой языковой картине мира (РВЯКМ) и русской детской языковой картине мира (РДЯКМ). В качестве основы для сравнения избран перечень базовых лексем, которые были выделены Л. М. Васильевым (Васильев, 1981). Специфика детской репрезентации отдельных частных сем определялась нами на основе репрезентативных имен аналогичных лексических концептов, выделенных в коротких устных и письменных ответах младших школьников. На написание сочинений детям давалось время на обдумывание. При этом следует особо подчеркнуть, что в вопросах, построенных по типу «Расскажи, что ты думаешь о…?», «Как ты понимаешь…?», «Как ты видишь…?», «Как ты представляешь…?», намеренно эксплицировались сами лексические вербализаторы и структурные схемы простых предложений, имитация которых приводит к актуализации имеющихся в вопросе и закрепленных в процессе изучения художественных прецедентных текстов в таблице 1.

Таблица 1. Сравнение семного состава базовых вербализаторах ЛСГ «Мыслительная деятельность» в РВЯКМ и ДРЯКМ

ЛСГ «мыслительная деятельность»	**РВЯКМ**	**РДЯКМ**
значение «мыслительный процесс»	+	+
значение «представлять»	+	+
значение «полагать»	+	-
значение «решать»	+	+
значение «верить»	+	-
значение «понимать»	+	+
значение «ошибаться»	+	+

Как видно из сравнительной таблицы, в детском пространстве мировосприятия отсутствуют специфические компоненты соотнесения волюнтативного пространства с собственной системой выражения эпистемической модальности, поскольку форма репрезентации последовательно копируется из наиболее частотных дистрибуций. В языковой форме это эксплицируется на базе не личностного состояния, а индивидуального взятия на себя ответственности за сказанное, т.е. уверенности в истинности высказывания. Отсутствие в ДРЯКМ вербализаторов сем «верить» и «полагать» дает основание думать, что психоэмоциональные особенности младшего школьника не предоставляют должного уровня самоидентификации и абстрактного знания для актуализации в знаковых системах отличных от симпраксической модели мировидения элементов. Кроме того, этот факт объясняется, во-первых, отсутствием слова-стимула в вопросе, адресованном школьнику, во-вторых, отсутствием в программе обучения на этом этапе контекстов, содержащих репрезентацию данных компонентов интерпретации субконцепта МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, а также акцентуации внимания школьников на немодельных структурных схемах и эпизодических дистрибуциях.

Ментальные процессы и состояния, подлежащие экспликации в РВЯКМ, условно делятся на два класса глаголов: 1) обозначающие мыслительный процесс; 2) обозначающие результат мыслительного процесса. Первый из них связан с интеллектуальной деятельностью, с мыслительным процессом, а второй – с их результатами (Васильев, 1981).

Для экспликации в синтаксических структурах метафорической модели, репрезентирующей субконцепт МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, существуют несколько наиболее продуктивных структурных схем, отобранных из художественых произведений, написанных для детей (https://ruscorpora.ru/new/):

1) специализированная ментальноцентрическая модель – (S) (субъект, осуществляющий мыслительную деятельность)+думает+о/про+О (объект, на который направлена мысль). В данном случае спецификация выражается предлогами «о» и «про». В качестве примера можно привести некоторые микроконтексты из художественных текстов: *Любящий* ***человек*** *в первую очередь* ***думает о другом*** (А. Г. Асмолов); *А утром, чуть только протерли глаза, стали кормить своих ежиков и* ***вспоминать про*** *говорливого* ***Яшку*** (К. И. Чуковский);

2) неспециализированные модели:

а) двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом, эксплицирующие субъект-объектные отношения в мыслительной деятельности: S+думает+над+О – ментальноцентрические: ***Над ней размышляли*** *многие* ***исследователи*** (Д. Данин);

б) двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом, эксплицирующие субъект-объектные отношения в мыслительной деятельности: S+занимается+О, S+учится+О – предметноцентрические: *…поставил его на стол, за которым* ***я занимался чтением****…* (Э. Успенский); *А* ***мне*** *обязательо* ***надо научиться*** *красиво* ***писать*** (Н. Носов);

в) трехактантные с ядерным глаголом-репрезентантом, эксплицирующие возвратные субъект-объектные отношения в мыслительной

деятельности: S+напоминает+о+О+S – предметноцентрические: *Но* ***он*** *неожиданно* ***напомнил о себе сам*** (М. Пришвин);

г) двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом, эксплицирующие возвратные субъект-объектные отношения в мыслительной деятельности: S+напомнил+о+О – метафороцентрические: ***Голод*** *вновь* ***напомнил о себе*** (И. Наконечный);

д) двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом, эксплицирующие состояние взаимоотношений между субъектом и объектом: S+владеет+О – посессивные: ***Он****…видно* ***секретом*** *каким-то* ***владеет*** (И. Наконечный);

е) двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом, эксплицирующие направленные ментальные усилия субъекта по взаимодействию с объектом: S+подражает+О, S+вдумывается+в+О, S+подразумевает+О – имитационные: *У нее милый мальчик Вова двух лет.* ***Он подражает*** *систематически* ***старшим*** (К. И. Чуковский); *Там* ***он*** *садится на свое место…* ***вдумывается в смысл*** *батюшкиных слов* (Н. Гарин-Михайловский); *…этот* ***турнир подразумевает*** *только одного* ***победителя****…* (С. Лерам);

ж) двухактантные обратнонаправленные с глаголом-репрезентантом направленной мыслительной деятельности: О+не придумано+(S), S+не успел+придумать+О – креационные: ***Не придумано*** *еще такой* ***аппаратуры****, чтобы душевные неприятности поливать* (Ю. Коваль): *Какое именно,* ***он не успел придумать*** (И. Наконечный);

з) двухактантные с глаголом-репрезентантом, эксплицирующие неинтенциональные мыслительные действия: $S_{(benefactiv)}$+думается+О, $S_{(benefactiv)}$+думается+о+О – креационные: ***Мне*** *скорее* ***думается, что братья Певерелл были просто высокоодаренными****…* (Дж. Роулинг); *А вообще-то,* ***мне думается, о чем бы и как бы он не говорил****…* (Ю. Нагибин).

и) одноактантные с глаголом-репрезентантом, эксплицирующие необходимость намеренных ментальных усилий субъект-объектной

деятельности: S+надо+думать, надо+думать+о+О – несиссативные: *…**надобно**, мол, **тебе подумать**…* (В. Радимиров); *Только **не надо думать о** колдовских **чарах**…* (Ю. Нагибин).

Использование базовых вербализаторов и структурных моделей в произведениях современных писателей, которые имитируют экспликаторные характеристики детской речи на основании распредмеченных во взрослой картине мира компонентов детского субконцепта МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, доказывает вхождение эпизодических и конкретизирующих компонентов мировосприятия в модельные схемы, принимаемые всеми членами общества, зависящее от соответствия их ядерным мировоззренческим доминантам.

РДЯКМ характеризуется вхождением в нее нескольких структурных моделей актуализации субконцепта МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, присутствующих в РВЯКМ. При этом необходимо подчеркнуть, что интенсификация компонентов-экспликаторов субконцепта МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ всегда имеет практикоцентрическую специфику и привязывается к индивидуальной мотивационной значимости для субъекта.

Эпизодически и ситуативно маркированные элементы в специализированных схемах – S+думаю+о+О. При этом маркирование зависимостей осуществляется в придаточных предложениях, или локализаторах. Например, фрагмент из сочинения «Звездное небо»: ***Когда я смотрю на звездное небо, я думаю о звездах; – О чем** ты **задумался**? – Сейчас **я думаю, что мне читать*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). В первом микроконтексте объект мыследеятельности определяется перцептивным опытом говорящего и является ситуативным личным и мировидческим. Во втором примере интенсификация субконцепта МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ осуществляется в качестве реакции на неопределенный объект квестива, содержащийся в исходном вопросе.

Конкретизирующие и ситуативные компоненты в неспециализированных схемах – S+долго+не+могли+придумать+O, фиксирующих степень мыслительных усилий, например, фрагмент из сочинения «Мой любимый питомец»: ***Мы долго не могли придумать, как его назвать*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); S+занимаюсь+O+O, привязывающих на ассоциативных основаниях физическую и ментальную деятельность, например, фрагмент из сочинения «Мое любимое занятие»: ***Кроме футбола я еще занимаюсь английским*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); (S)+хочется+узнать+O, маркирующих волюнтативное пространство предметной области «мыслительная деятельность», например, фрагмент из сочинения «Звездное небо»: ***Хочется узнать, что такое этот мир****, как он устроен* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Рассматривая содержание двух картин мира, репрезентированных одинаковыми структурными схемами предложения, мы установили множество общих черт субконцепта МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ: интенциональная направленность на осуществление мыслительной деятельности, каузативность эпизодических компонентов в модельной структурной схеме, которые связаны прежде всего с образными элементами распредмечивания, доминирование двухактантных субъектно-объектно ориентированных моделей, практикоцентричность переноса признаков со сферы-источника в сферу-цель (из предметного мира на основе перцептивного опыта в рефлексивную реальность апперцептивного опыта).

В качестве компонентов реального мира и их аксиологического осмысления индивидуальные генеративные доминанты мировосприятия оказывают существенное влияние на формирование ДЯКМ, необязательно проходя этап согласования с коллективным пространством норм, ценностей, знаний, т.е. конвенций. Однако при намеренном сравнении с мировоззренческими (общепринятыми) представлениями и образами формируются сложные модели, эксплицирующие сам процесс

метафорического переноса. Эти компоненты репрезентированы в виде следующих базовых элементов сферы-цели знания в метафороцентрических моделях, например, ***Он*** *изучал исчезнувший город Атлантиду и* ***решил доказать, что она существует*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), а также мнения, например, *Несмотря на то, что* ***родителей не выбирают****, тем, не мне, а друзьям, почему-то достаются самые лучшие* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); оценки, например, *Но, их* ***приставка****, как говорит сам Артем, никогда* ***не сравнится с*** *моим* ***компьютером*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); убеждения или прогнозирования, например, ***Я понимал, что впоследствии у меня будет не так много времени*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); ценности, например, ***Мечтаю стать*** *знаменитым* ***кактусоводом*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) в предметноцентрических моделях.

Формирование на этих основаниях переносов ни в коей мере не сужает возможностей их постоянного пополнения на основе поэтапного вхождения конвенциональных компонентов и моделей сравнения в РДЯКМ все новых элементов, позволяющих модифицировать не только структурных схем, но и семантического пространства ядерных предикатов и их семантической и синтаксической валентности. Происходит это по причине нечеткой определенности функциональных ограничений при имитативном и инициированном извне процессе опредмечивания субконцепта МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.

Также в составе РДЯКМ есть компоненты мировосприятия, детерминированные как раз личностными компонентами: чувства, например, при реализации модели перцептивно-рефлексивного переноса S+инициирует мыслительную деятельность+О+на основе перцептивных признаков: ***Они притягивают*** *мое* ***воображение*** *своей красотой* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); при экспликации ситуативной

эмоциогенности S+необходимость интенсификации мыслительной дейтельности+О+ситуация+перенос на практику: *Хороший кружок,* ***не надо мучиться, что подарить на день рождения*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). При использовании подобных конструкций наиболее выпукло репрезентирована модельность мировоззренческого митационного опредмечивания, т.е. использование изученных на материале произведений художественной литературы дистрибуций.

Исходным при номинировании мыслительной деятельности является мотивирующий компонент. Затем слово «думать» дополняется компонентами, появляющимися из его интерпретации в ходе познания. Далее формируется одноименный концепт путем прибавления образных компонентов, дающих основания для развития понятийных и абстрактных компонентов. Высшей степенью проявления абстракции считается появление символических компонентов: ценностно-оценочных и ситуативных. Этот вывод о дихотомическом метафорическом номинировании концептов в детской речи коррелирует с теорией Г. С. Воркачева о том, что концепты по уровню абстракции их имен подразделяются на универсалии духовной культуры и концепты-символы. Перцептивные и метафорические элементы отражения личностного мировосприятия образуют неразрывную связь в процессе создания моделей для понятийного наполнения концепта прецедентными, всеобщими ассоциативными признаками (Воркачев, 2021, с. 10-11) и индивидуальными генеративными мнениями, основанными на опыте взаимодействия с миром.

Таким образом, вербализуемый вариативным наполнением синтаксических структур субконцепт МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ можно рассматривать в качестве именно *концепта-символа*, структурирующего метафорические предметноориентированные переносы в РДЯКМ. Его органичная связь как с мировоззренческими имитативными элементами, так и с мировидческими генерализованными областями

ассоциирования является прогнозируемой и соответствующей этапам перехода от симпраксических областей сравнения к рефлексивным, поскольку использование данных моделей намеренно инициируется в процессе онтогенеза и вводится на материале, который детское языковое сознание на начальных этапах включает на основе имитационной деятельности в семантически и валентностно сходные дистрибуции.

На основании осуществленного выше анализа, можно сделать вывод, что как из частных картин (в нашем случае ДЯКМ) вырастает ЯКМ, так и компоненты мировоззрения и мировосприятия входят в ДЯКМ через индивидуальное ассоциирование концептов, репрезентируемых в форме сложных синтаксических моделей с ядерным предикатом, являющимся одним из базовых вербализаторов концепта культуры (рисунок 1).



Рисунок 1 – Схема взаимодействия мировоззренческих и мировидческих компонентов в картинировании мира

Различные, иногда диаметрально противоположные компоненты личностного и ситуативного мировосприятия на фоне сложившегося коллективного мировоззрения в их приложении в той или иной коммуникативной ситуации актуализируют метафорические основания для переноса эпизодически выделенных значимых признаков в общее пространство.

Таким образом, формирование сложных абстрактных синтаксических концептов в ДЯКМ можно охарактеризовать как дихотомическую метафорическую актуализацию. Универсальными моделями,

функционирующими практически без вариаций как в РВЯКМ, так и в РДЯКМ будут выступать следующие: 1) специализированная ментальноцентрическая S+думает+о/про+О, 2) неспециализированная ситуативная предметноцентрическая S+занимается+О и метафороцентрическая S+напомнил+о+О. Они эксплицируют прежде всего мировоззренческие имитативные основания, имплементация в речевое взаимодействие при этом происходит у детей младшего школьного возраста на основе имитирования как структурной модели, так и компонентов дистрибуции. Специфическими для РДЯКМ являются многоактантные метафоро- и предметноцентрические с экспликацией субъективного мнения, оценки, ценностей, достигнутого уровня знания. Имитативный характер данных моделей при этом, наталкиваясь на нечеткость функциональных ограничений, может вызывать девиации в формах опредмечивания, т.е. создавать новые неузуальные альтернации, например, *На картине Валентина Серова время года зима… **Автору** этой картины **удалось доказать**, **что лошадь с санями едет**, левое копыто отталкивается от земли, а правое чуть приподнято; Я хожу в актив школы// Там очень интересно// **Мы придумываем** разные **концерты**//; Счастье – это нельзя выразить в словах, **ты** только **можешь понять чувствами*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Модель выстраивается на базе предикативного центра, элементарный состав которого по семантическим признакам способен «отбирать» на основе аллюзивных коннотаций нетипичные элементы для представления метафорического и предметно-ориентированного понимания интерпретируемого абстрактного феномена.

Высказывания, содержащие вербализаторы концептов, таких как МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, в языковой картине мира ребенка наивны в соотношении с языковой картиной мира взрослого. Однако они интересны исследователю, постигающему законы овладения человеком языком как знаковой системой, а также как репрезентация ребенком своего видения мира, в которой вербально проявляется специфика детского мировосприятия, его многогранность, неоднозначность, в некоторой степени

автономность, отражающего достигнутый к данному моменту уровень речекогнитивного развития ребенка.

Выводы по первой главе

Языковая личность – феномен, о котором в современной лингвистике существует немало определений. Вероятно, это связано с тем, что само понятие обладает достаточной объемностью и протяженностью и не может быть описано однозначно и единообразно.

Базисом для характеристики языковой личности принято считать ее трехуровневую структуру, предложенную Ю. Н. Карауловым. Анализ современной литературы показал, что эта теория, сохраняя свою актуальность, требует доработки в описании и дополнении уже определенных уровней, компонентов и частей.

Развитие языковой личности есть постоянное движение, поступательное по преимуществу, которое продолжается в течение всей жизни человека. Период младшего школьного возраста обладает рядом важных психологических особенностей, связанных с процессами ощущения, воображения, внимания, восприятия, памяти, мышления, обусловленные учебно-познавательными мотивами. Эмоции представляют особый класс психических процессов и состояний, связанных с потребностями и мотивами.

Различные, иногда диаметрально противоположные компоненты генеративного мировосприятия, имитативного на фоне сложившегося коллективного мировоззрения отражают достигнутый к данному моменту уровень когнитивного развития ребенка.

Выражаемые в языке типовые пропозиции, стоящие за структурными моделями предложения, формируют мировоззрение, которое в неявной форме присуще лингвокультурному сообществу, а также мировосприятие его членов.

Связь компонентов мировоззрения и мировосприятия свидетельствует о том, что языковая картина мира не статична, а динамична.

Сравнив РВЯКМ и РДЯКМ на примере синтаксически репрезентированного концепта-символа МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, мы пришли к выводу о необходимости делимитации мировоззрения как коллективного пространства норм, ценностей, знаний, т.е. конвенций, и мировосприятия как пространства, детерминированного личностными компонентами (эпизодикой, эмоциями и чувствами). При этом как из второго (частных картин) вырастает первое (языковая картина мира), так обе группы рассматриваемых компонентов участвуют в формировании отдельных фрагментов ДЯКМ на общих основаниях, детерминируя область метафоризации: образную прецедентную или предметную ситуативную.

В ходе анализа были выявлены ядерные универсальные модели, эксплицирующие сам процесс метафорического переноса: 1) специализированная ментальноцентрическая S+думает+о/про+О, 2) неспециализированная ситуативная предметноцентрическая S+занимается+О, 3) неспециализированная ситуативная метафороцентрическая S+напомнил+о+О, а также специфические, характеризующие РДЯКМ, двухактантные метафороцентрические S+видны+О и предметноцентрические S+понимал+О, основанные на субъективных мнениях, оценках, ценностях, фоновых знаниях, чувствах и эмоциях. Симпраксический характер помысливания приводит к появлению в специфических моделях конкретизирующих и ситуативных компоненов.

Глава 2. Моделирование детской языковой картины мира: онтологические, когнитивные, коммуникативные основания

2.1. Особенности формирования языковой картины мира ребенка

Целью данного раздела является выявление утилитарных и индивидуальных особенностей ДЯКМ на основе теоретических источников и эмпирического материала, содержащего структурно-семантические модели с предикатами психической деятельности.

Познавая действительность и себя как часть этой действительности, находясь в центре текущего потока информации, человек обозначает предметы и события окружающего мира с помощью языка. Эти знания выстраиваются в сознании человека, с одной стороны, на основе принятой системы концептов и категорий как результата коллективной языковой концептуализации и категоризации мира, а с другой – как итог индивидуальной языковой познавательной активности.

Индивидуальная языковая картина мира – видение, восприятие и оценка мира отдельной языковой личностью, выражаемые языковыми средствами и являющиеся частью национальной языковой картины мира.

Индивидуальные картины мира значительно различаются у носителей даже одного языка. Особенно большим количеством индивидуальных черт, не разделяемых всеми представителями отдельной лингвокультуры, как принято считать, обладают индивидуальные картины мира писателей, или авторские картины мира. «Авторская картина мира фиксирует в первую очередь уникальность творческого субъекта: ее индивидуально-личностная составляющая определяет сущность текста как произведения словесного искусства и эстетического события. Вместе с тем, как и картина мира любого

индивида, она включает в себя универсальное и национальное» (Щирова, 2006, с. 92). Такая картина мира существенно отличается от объективного описания предметов, их свойств, явлений, от научных представлений о них, ибо она есть «субъективный образ объективного мира». Это образ мира, сконструированный сквозь призму сознания и языка человека.

Когнитивная наука характеризуется значительными достижениями в осмыслении индивидуальной языковой картины мира. Мы наблюдаем за становлением весьма интересного нового направления, сосредоточенного на изучении совершенно особой языковой личности, характеризующейся специфической формой отражения и осознания в вербалике окружающей действительности, а также уникальной пластичностью в паттернах совершения коммуникативных действий – языковой личности ребенка.

Концептуальная лингвопроекция идентичности языковой личности как конституирующего фрагмента национальной картины мира включает в себя такие этапы, как комплексное лингвокогнитивное моделирование, социолексикографическое, прагмааксиологическое и лингвоэкологическое моделирование (Багиян, Ширяева, 2018). Динамика идентитарных компонентов в структуре языковой личности ребенка влечет за собой их новое вербальное оформление. К числу таких компонентов относятся оценочные суждения, лингвоаксиологические концепты, дискурсивные маркеры и другие, которые служат базой для языкового и социального отождествления свой личности с институтами родства и культуры. Проследить процесс модификации идентитарных компонентов возможно путем анализа дефиниций слов, компонентного анализа структурно-семантической структуры предложения, фреймового моделирования, когнитивно-коммуникативного анализа дискурса, когитемного анализа доминанты фрейма – это позволит создать целостную и непротиворечивую концепцию моделирования языковой картины мира.

Для формирования языковой картины мира базовыми признаками принято считать ее следующие признаки: антропоцентризм, экспрессивность,

континуальность, этичность, универсальность, поэтому индивидуальная картина мира определяется как способ вербального описания (построения) макро- и микромиров народа и личности; как отражение языковыми/речевыми средствами информации о мире (Буянова, 1998).

Существуют два направления в изучении языковой картины мира: статический (совокупность знаниевых элементов с их лексикографической фиксацией) и динамический (основанный на реальном функционировании репрезентантов в живой речи) (Чесноков, 1989). В русле второго направления особый интерес представляет инновативная нативная ДЯКМ, которая призвана быть не только результатом, но и инструментом рецепции, рефлексии и категоризации мира формирующегося сознания, характеризующегося эмпирико-темпоральной динамикой взаимодействия с объективной и рефлексивной реальностью. Поэтому комплексное изучение процесса формирования языковой картины мира ребенка может послужить, с одной стороны, объяснением структуры и функционирования картины мира взрослого индивида, с другой – позволяет наблюдать любое явление языка в его динамике не в диахроническом, а в синхронном (сжатом до нескольких лет) аспекте.

Обращение к языку детей является насущным вопросом лингвистики, так как в сфере детского языка, словно в архивных документах или переводных картинках, раскрывается история становления языка. ДЯКМ является субстратом картины мира взрослого индивида, что позволяет выявить экспланаторный потенциал «чистого языковедения» (Бодуэн де Куртенэ, 1963).

В детском возрасте процессы познания, освоения и переработки информации, структурирования и категоризации действительности идут наиболее активно. Однако мир, который видит ребенок, – это, в известном смысле, другой мир, отличный от мира взрослого. Ребенок оперирует иной системой знаний, образующей свою категориальную сетку, сквозь которую он воспринимает действительность.

Инвариативную основу модели ДЯКМ составляют традиционные образы и их вербализаторы, закрепленные в мировоззрение ребенка. Вместе с тем, постоянное обновление новыми компонентами, приводит к расширению мировосприятия. На основании детерминации компонентов мировосприятия возрастными и другими факторами можно констатировать фрагментацию картины мира и выделить субстанциональные отличия ДЯКМ от юношеской, взрослой и старческой. Каждый этап возрастной стратификации по-разному концептуализирует и категоризирует объективные и рефлексивные пространства, на основе чего выстраивается стереотипная для каждого возраста модель мироосвоения, т.е. общий для возрастной группы когнитивный стиль (Пугоева, Манаенко, 2023).

ДЯКМ воплощается в речи ребенка с 3 до 12 лет (Блох, 2006). Она представляет собой сложное явление. Одновременно в ней есть константы, присущие каждому индивиду в этом возрасте: **наивность**, **динамичность, субъективность, имитационность,** т.к. относительно постоянное воспринимается лишь на фоне того, что является нативным. За инноватику картины мира отвечают индивидуальные особенности: **симпраксичность, образность, креационность** т.к. индивидуальное в речи воспринимается лишь на фоне того, что является системным в речекогнитивной деятельности детей.

В процессе онтогенеза каждый индивид на основе практического, чувственно-эмоционального и рефлексивного опыта сначала неосознанно, а потом все более интенционально формирует систему знаний и представлений о мире и своем месте в нем. В условиях значимости компонентов порождаемых индивидуальных систем и на базе объединения их в узловых областях когнитивного пространства образуется разделенная и обусловливаемая внешними факторами концептуальная картина мира. На основе суммы релевантных для общества элементов воспроизводимых в коммуникации представлений и моделей создается общая система формального, отвлеченного от перцептивного оперирования система

вербальной репрезентации различных картин мира – языковая картина мира, ядро которой представляют вербализованные тематически связанные доминанты, проходящие сложный путь концептуализации и категоризации. Исходной точкой этого сложного пути является целенаправленное введение как структурных моделей в различных речевых ситуациях, так и самих базовых вербализаторов.

Рассмотрим особенности ДЯКМ на примере структурно-семантических моделей с глагольными предикатами лексико-семантического поля (ЛСП) «Психическая деятельность», отобранных методом сплошной выборки в устных и письменных текстах младших школьников (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

В качестве исходной и облигаторной характеристики ДЯКМ выступает **наивность** утилитарной значимости осмысления психоэмоционального пространства и коррелирующих форм ментального действия.

ДЯКМ как антиципирующая взрослую картину мира включает определенно наивные представления о мире (Мартынкевич, 2009). Например, *Я **люблю учиться** в школе// Во-первых/ потому что **получаю хорошие оценки**/ это **доставляет радость**…//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). С одной стороны, оценочный мотив характеризует стремление ребенка учиться ради хороших оценок, с другой – гедонистический мотив управляет уровнем удовлетворения от учебной деятельности. Таким образом, становление системы мотивов сопровождается развитием ценностных ориентаций конструктивного мировоззрения как ядра картины мира и экспликацией структурно-семантической модели с предикатом эмоционального отношения.

Образ мира, отображенный в языке детей, характеризуется наивностью, потому что репрезентирует обывательские представления ребенка (Апресян, 1995), например, *В плохую погоду можно посидеть в палатке, **почитать** любимую книгу, **помечтать** или просто послушать шум дождя и крик чаек*) (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), а также детерминирует

чувственный апперцептивный компонент при восприятии действительности (Цейтлин, 2000), например, *Но вот появляется солнце, и все снова оживает. Причудливые тени облаков придают морю различные оттенки. Их движение* ***удивляет и завораживает*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Динамичность ДЯКМ свидетельствует о том, что это самоорганизующаяся система представлений о мире, отражающая неразрывность бинарного процесса познания и знакомства с языковой системой и дискурсивными моделями. Это приводит к обогащению новыми образами и языковыми явлениями, с одной стороны, и аккомодации (как модификации под влиянием гетероморфных структур) к мировоззрению и языковой традиции, что составляет инвариативную основу картины мира ребенка – с другой. Например, *Сначала/* ***я хотел стать директором*** *школы/ потом/* ***космонавтом****/ потом* ***фермером****/ а потом* ***программистом****//* (2 класс); ***Я хотел бы пойти по стопам*** *своего* ***отца****//* (4 класс) (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Наблюдается модальная нерасчлененная недетерминируемая последовательность, затем – маскировочная, требующая прояснения и экспликации в виде фраземы.

По мере языкового развития ребенка происходит **субъективное уточнение** языковой картины мира, ее индивидуализация в каждой конкретной речевой ситуации. Например, *На картине Валентина Серова «Зимой» автору* ***удалось сделать эффект****, что лошадь скачет. У нее подняты копыта, снег поднимается вверх. И* ***есть чувства****, что лошадь заворачивает за угол дома* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Выделенные неузуальные альтернации восприятия и ощущения младшего школьника на основе интроспекции эксплицируют селективную бедность вербализаторов в ДЯКМ.

Включение ребенка в учебную деятельность приводит к изменениям в его концептуальной картине мира, т.е. трансформируется индивидуальное мировосприятие. Его исследовательский интерес обусловлен способностью вычленить отдельные черты объекта, например, *Но больше я люблю пионы...*

*Он **привлекает** к себе своим нежным запахом…. Я **могу сравнить** его с астрой. Пионы пахнут, у астры нет запаха* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) в имитационных моделях с предикатами восприятия и мышления.

Имитационная сторона языкового сознания отвечает принципам теории меметики Ричарда Докинза (1976), согласно которой мемы аналогично генам транслируют стереотипные представления об окружающем мире посредством подражания и обучения. Меметика отличается тем, что отходит в сторону от традиционной концентрации внимания на истинности идей и убеждений, и, как следствие, вместо этого она ставит во главу угла их способность копировать независимо от их истинности. В этом смысле ребенку быстрее и легче имплементировать заимствованные элементы из психоэмоциональной сферы речи окружающих, чем логико-рациональной. Следовательно, имитационные структуры как мемы имеют репродуктивный успех, который зависит от его способности влиять на перцептивную эффективность своего носителя и поддаются сознательной рефлексии.

Образующаяся картина мира ребенка постепенно инкорпорируется во взрослую по мере конвергенции двух смысловых зон – зоны взрослого и зоны детского восприятия мира (Сапогова, 2002), Например, пропозиция *«не мучить кого»* обозначает «не подвергать страданиям кого»*: Старцев воспользовался минутой замешательства и сказал Екатерине Ивановне шепотом, сильно волнуясь: – Ради бога, умоляю вас, **не мучайте меня**, пойдемте в сад!* (Чехов), а в речи младшего школьника встречается позитивная деструкция оценки умственной деятельности «не надо думать», например, *Хороший кружок/ **не надо мучиться**/ что подарить на день рождения//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Эта модификация структурной модели «кому (не) надо думать над чем» имитирует речи взрослых.

Имитационная деятельность ребенка как в людическом коммуникативном, так и в ассоциативно-продуктивном аспекте не только

определяет способ «в-живания» в интимизируемый окружающий мир (Бредихин, Аликаев, 2015) (постепенную активизацию языковой картины мира взрослых), но и построение собственной системы.

Интенсивность введения наивных компонентов при вербализации и создании высказывания об абстрактных понятиях всегда обусловливает степень принятия социумом нового компонента (Kiseleva, Mironova, 2020) языковой картины мира. Ввиду имитативности алгоритмов имплементации образных компонентов отбираются и актуализируются наиболее распространенные, оперирование которыми носит характер использования только в сходных ситуациях семиозиса и в условиях внешней необходимости применения изученных структурных моделей. Следует указать на предданность расширения и конкретизации общего пространства понимания абстракций в языковой картине мира, осуществляющихся на основе модификации исходного семантического и семиотического кода под влиянием наивного опыта (Черемисина, 2002). Мировоззрение ребенка в младшем школьном возрасте, таким образом, представляет собой картирование, основанное на первичной перцепции объективной реальности и эксплицируемое по жестким паттернам в имитативной речекогнитивной деятельности (Рудакова, Стернин, 1966-2021).

Подобное определение наивных компонентов возможно на основе «индекса яркости», который предполагает, что имитационные схемы в структуре генерализованного содержания значительно отличаются по яркости для языкового сознания (Ollivier, Boldrini, Passarella, Conti, 2022, p. 146). Особенности детского наивного мировоззрения, его структурирование по имитативным моделям позволяет говорить о первичной актуализации вербализаторов с высоким «индексом яркости».

Наивные компоненты в актах введения новых вербализаторов для понятий, обозначающих уже именованные феномены, всегда появляются с учетом закрепленных в языке и сознании коллектива моделей (Тамерьян, 2010), что в онтогенетическом плане доказывает первичность имитации по

сравнению с наивной генерацией компонентами. Например, пресуппозиция «собаки не любят кошек» на основе пропозитивных элементов индивидуального опыта может иметь несколько модификаций. Например, *Я думаю, что собаки любят только тех, кто их выгуливает, а кошки собак не выгуливают; Потому что кошки мешают собакам есть и потому что они их раздражают; Потому что кошки мяукают и собакам это не нравится* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Несмотря на то, что в детском возрасте преимущественно модели усваиваются на основе имитационной деятельности, нельзя исключать потенциал когнитивно-речевого творчества как одного из базовых видов деятельности развивающего сознания, который является ярким примером реализации феномена когниолингвокреации ребенка и модификации языковой картины мира. Предлагаемый термин *«когниолингвокреация» обозначает генерализованный процесс, основанный на модификации апперцептивных элементов в соответствии с перцептивными утилитарно значимыми элементами оценки значимости феноменов объективной реальности и эксплицируемый по нежестким паттернам в рефлексивной когниоречевой деятельности ребенка.*

В условиях продолжающей свое формирование модели языковой картины мира младших школьников с 6 до 12 лет существенно снижаются ее **креативные** аспекты создания в области словообразования, но только не в способах метафоризации.

Явления и предметы действительности могут быть представлены в сознании ребенка в виде образов (Сапогова, 2002), например, *«**Змейка**» делается так/ лестница/ на лестнице/ я извиваюсь между перекладинами/ и/ добираюсь до верха/ потом я/ ногами/ и мне приходится проявлять такую же гибкость/ но приходится переворачиваться/ чтобы/ потому что коленные суставы/ не сгибались вперед//* или *Однажды летом дедушка принес домой старую велосипедную раму. Мы с ним долго ее рассматривали. Она была очень старая, но целая. Дедушка нашел в своем сарае колеса и шестеренку. И*

*вот мы с ним взялись за работу. Все надо было привести в рабочее состояние и красивый вид. Иногда у нас что-то не ладилось, но мы не отчаивались. И вот после двух дней упорной работы я решил опробовать своего «**коня**». Теперь я знаю каждый его болтик и могу его починить в любой момент* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Они основаны на фоновых знаниях младших школьников, при этом во втором примере наблюдается симпраксическая аккомодация апперцептивного элемента конвенционализированной метафорики к эмпирическим элементам – «от заданного доопытным путем апперцепта к воспринимаемой языковой или объективной реальности» (Пелевина, 2022, с. 150).

Ментальные комплексы помимо признаковой субстанциональной составляющей включают еще и главные векторы связывания их с рефлексивной реальностью, например, *Счастье – это когда что-то покупают то, что мы хотим. Это написала я, как я представляю счастье* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Языковые маркеры субъективной уверенности в правильности образного выражения абстрактного понятия элиминируются (Bredikhin, Marchenko, Pelevina, Pelevina, 2019, p. 155).

«Несомненно, что и сам язык, закрепивший в своих единицах и категориях способ членения и означивания мира, косвенным образом воздействует на восприятие этого мира» (Цейтлин, 2009, с. 16). Например, фрагмент изложения «Связанные корни»: *Рассмотрим глаголы обуть и разуть. Здесь ясно видны приставки об- и раз-. Также можно увидеть окончания неопределенной формы -ть. Но где же корень? А корнем является буква у. Она выделяется как остаток. Это связанный корень. Его особенность в том, что он не употребляется без приставки и суффикса* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Введение нового материала на занятиях по русскому языку приводит к интенсификации когнитивных усилий и экспонированию рефлексии над формой вербализации.

Процессы концептуализации и категоризации на этапах, следующих за проблематизацией объекта, являются не чем иным, как лингвоориентированным членением различных типов действительности (Bredikhin, Babayants, Pelevina, 2021, p. 345-346). В детском возрасте эти модели усваиваются и транслируются на основе имитационной намеренно инициируемой деятельности по жестким паттернам, которые также внедряются поэтапно в ходе целенаправленного формирования в процессе обучения на основе примеров художественной литературы. Например, *Лежал старый башмак. А рядом стояли два башмака, совсем новые. И вот пришло время, когда старого башмака износили. И говорит старый башмак: «Никто меня не моет, не чистит, не полоскает, но я не зря прожил жизнь». А новые башмаки и говорят: «Нас все носят и моют, и любят, а тебя нет». «Нет, – говорит старый башмак, –* ***вы еще жизни не видели****. Вот когда поживете, то и скажете, была у меня плохая жизнь или нет»* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Прояснение индивидуальной значимости абстрактного понятия возможно при определении места используемых средств его вербализации, в иерархии «внутреннего лексикона», что дает возможность выявить условия «достаточного семиозиса через опосредованную оценку образа мира как сложной интеграции перцептивной, когнитивной и эмоциональной обработки информации в различных ситуациях» (Balabekova, Otarbekova, Shoibekova etc., 2022, p. 479).

У детей младшего школьного возраста происходит обусловленная внешними условиями и намеренной селекцией актуализация весьма ограниченного ядерного пространства в наиболее часто встречающихся в изученных прецедентных текстах дистрибуциях. Определение и фиксация связей и отношений между элементами происходит не только в едином пространстве создания базового вербализатора абстрактного понятия и дальнейшей категоризации, но и в структурных моделях предикативных единиц.

Революционная скачкообразная модель развития языковой картины и мировоззрения мира ребенка демонстрирует высокую творческую активность. При обсуждении вопросов схематизации абстрактных понятий на первый план выступает фразеосемиозис и синтаксические структуры как связанное трехкомпонентное образование с центром предикации (Тарасенко, 2013). Например, *Мне нравится Мышиная охота// … А потом они решили убить эту мышь и/ и провалились под пол… И один сказал/ Боже/ как я ненавижу эту мышь// Другой сказал/ ниче/ завтра ее пристрелим//… А когда он полетел к машине/ то он совершенно/ с ума сошел// Он одного доктора/ сунул в капельницу// Когда мне его купили* ***я*** *вообще* ***от смеха чуть не умерла****/ потому что это кино/ ну эта комедия очень смешная// Я уже смотрела его пять миллионов раз//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Ребенок делает основой для вывода логическое обобщение, опираясь на свой собственный практический опыт, который тесно связан с его непосредственным впечатлением, например, *Я* ***хотел бы завести*** *кошку/ потому что кошки* ***не требуют*** *особого ухода//; Потом в июле мы с братом* ***переболели*** *ветрянкой и были все в зеленый горошек* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Таким образом, структурирование мира подвергается операции трансдукции (Пиаже, 1969), т.е. характеризуется симпраксичностью.

Картина мира, являясь интегральным понятием, членится на различные области проблематизации и кодификации объекта (наивная, научная, предметная, концептуальная, языковая и др.) и не может быть описана как закрытая устойчивая система, отсутствие «исчерпанности» понимания мира не только в онтологическом плане, но и в плане реинтерпретаций, продиктованных разницей мировидения, дает возможность говорить о модификационном потенциале когнитивно-речевого творчества. Но индивидуальные креативные акты введения новых вербализаторов для понятий, обозначающих уже категоризованные и концептуализированные феномены, всегда совершаются «с оглядкой» на закрепленные в языке и

сознании коллектива модели (Kiseleva, 2020), что в онтогенетическом плане доказывает первичность имитации по сравнению с модификацией и креативностью. Именно имитация моделей «по принуждению» характерна для внедрения в речевые практики младших школьников сложных абстрактных концептов, к которым можно с уверенностью отнести и концепт ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. На основе этого взаимодействия и осуществляется смешение элементов мировоззрения и мировидения в различных фрагментах языковой картины мира, которая представляет собой ввиду воспроизводимости в материальном плане и узуальности в референциальном аспекте наиболее резистентную во временном и социальном срезе совокупность означенных представлений (Черемисина, 2002, с. 12-13).

Ребенок не может сформировать мнение о мире, которое бы однозначно отвечало критериям логической истинности, не может создать четкого и аргументированного ряда критериальных признаков и условий об эмпирической верифицируемости его представлений, поэтому креационная и субъективная, имитационная и модельная стороны в его языковой картине мира превалируют.

Таким образом, *инновационная ДЯКМ – динамическая лингвокогнитивная модель картины мира ребенка, формирующаяся в результате взаимодействия процессов категоризации, концептуализации действительности и вербализации знаний, которое приводит к образованию концептов, экспликаторами которых являются имитативные структурно-семантические модели предложений и окказиональные модели, построенные на основе сходных дистрибутивных свойств ядерного предиката.*

2.2. Структурно-семантическое моделирование и полевая структура фрагментов языковой картины мира

Цель этого раздела заключается в описании модели фрагментов РВЯКМ и РДЯКМ, репрезентированных оформленной полевой структурой базовых вербализаторов отдельных групп, входящих в ЛСП «Психическая деятельность». Результатом анализа является классификация специфицированных ментальноцентрических и неспецифированных моделей предложений на основе конситуативной семантической аспектуализации ядерного глагольного предиката и его дистрибуций (интерпретативная ноэматика генерализованного содержания) на материале русскоязычных художественных текстов и детских высказываний.

Любая языковая картина мира имеет многоуровневую структуру. На первом уровне она представлена сферой бытовых представлений, отраженных в фактах языка. Второй уровень характеризуется преодолением элементарной когниции посредством аналитико-синтетического проникновения в суть обозначаемого. На третьем уровне осуществляется функционально-прагматический выход наименования в дискурс (Буров, 2004, с. 112).

По мнению Н. Н. Болдырева, любое языковое явление может быть рассмотрено с точки зрения трех аспектов. «Собственно репрезентативный аспект связан с языковыми формами представлений знаний в процессах концептуализации и категоризации мира, т.е. с типами и языковыми форматами знаний, которые используются в коммуникации. Семиотический аспект раскрывает специфику семиозиса, т.е. когнитивных и языковых значений и смыслов на системном и функциональном уровнях соответственно. Различные способы и механизмы интерпретации знаний о мире с помощью языка раскрывают суть интерпретационного аспекта языкового оперирования знанием» (Болдырев, 2013, с. 6). Изучение форматов знания языковой картины

мира возможно через построение ЛСП, объединенных общностью содержания и отражающих понятийное, предметное и функциональное сходство обозначаемых явлений.

ЛСП «Психическая деятельность» является одним из ядерных фрагментов языковой картины мира и представляет собой семантически соотнесенную группу единиц, объединяющую семантически сходные слова «ментальная деятельность», «умственная деятельность» и др., аспектуализирующих как способ и характеристику, так и каналы, и формы имплементации знаниевых компонентов, результирующих этот вид деятельности.

Данная аспектуализация подкрепляется в том числе и синергией векторов информационного содержания ЛСП «Психическая деятельность», которые включают в себя значения слов «психика», т.е. «совокупность ощущений, представлений, чувств, мыслей как отражение в сознании объективной действительности» (https://ozhegov.slovaronline.com/28113-PSIHIKA) и «деятельность» в значении «работа каких-нибудь органов» (https://rus-pedagog-themes-dict.slovaronline.com/49-деятельность), «виды деятельности, осуществляемые с участием различных форм сознания» (https://rus-bio-dict.slovaronline.com/amp/7610-психическая%20деятельность), «деятельность умственная и нравственная» (https://rus-foreign-words-dict.slovaronline.com/31746 ПСИХИЧЕСКАЯ%20ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ). Соответственно, архисемой данного поля является «деятельность», эксплицированная глагольными лексемами.

ЛСП «Психическая деятельность» состоит из десяти пересекающихся ЛСГ (Васильев, 1981). Для экспликации в синтаксических структурах модели, описывающей каждую ЛСГ, выявлены специфицированные ментальноцентрические модели, образующие ядро ЛСГ, и неспецифицированные модели (предметноцентрические, метафороцентрические, эмоциоцентрические, имитационные, креационные, посессивные, несесситивные, оценочноцентрические, практикоцентрические,

фразеоцентрические), занимающие ближнюю и дальнюю периферию ЛСГ. Эта классификация опирается на семантику и дистрибутивные свойства глагола как поликомпонентного вербализатора. Модификации структурно-сематических моделей детерминированы не только семантикой ядерного предиката, но и синергией ноэматики как предиката, так и его генерализованным содержанием окружения.

Продемонстрируем компаративный лингвистический анализ ЛСП «Психическая деятельность» как фрагмента РВДЯК и РДЯКМ на основе метода сплошной выборки релевантных высказываний из корпуса разговорной речи, представленного в учебном пособии Л. М. Васильева «Семантика русского глагола» (Васильев, 1981), художественных текстов НКРЯ (https://ruscorpora.ru/new/) и авторской базы данных (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Специфицированная ментальноцентрическая модель ЛСГ «Ощущение» – S (субъект, испытывает какое-либо ощущение) + чувствует + О (объект, который вызывет ощущение): *Пройдя девять верст и потом ложась спать,* ***он не чувствовал*** *ни малейшей* ***усталости****…* (Чехов); ***Он чувствовал раздражение****, волновался, но молчал* (Чехов).

Неспецифицированные модели:

а) двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом: S +испытывала+О – предметноцентрические: ***Ирина испытывала облегчение*** (И. Токарева);

б) двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом: S+страдала+О – предметноцентрические: ***Вера Иосифовна*** *давно уже* ***страдала мигренью****…* (Чехов);

в) двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом: S+чувствует кожей+О – фразеоцентрические: ***Он чувствовал кожей*** *шероховатые* ***бугры*** *мозолей, но кончиики маленьких хрупких пальцев были м*ягкие (Евтушенко) (рисунок 2).

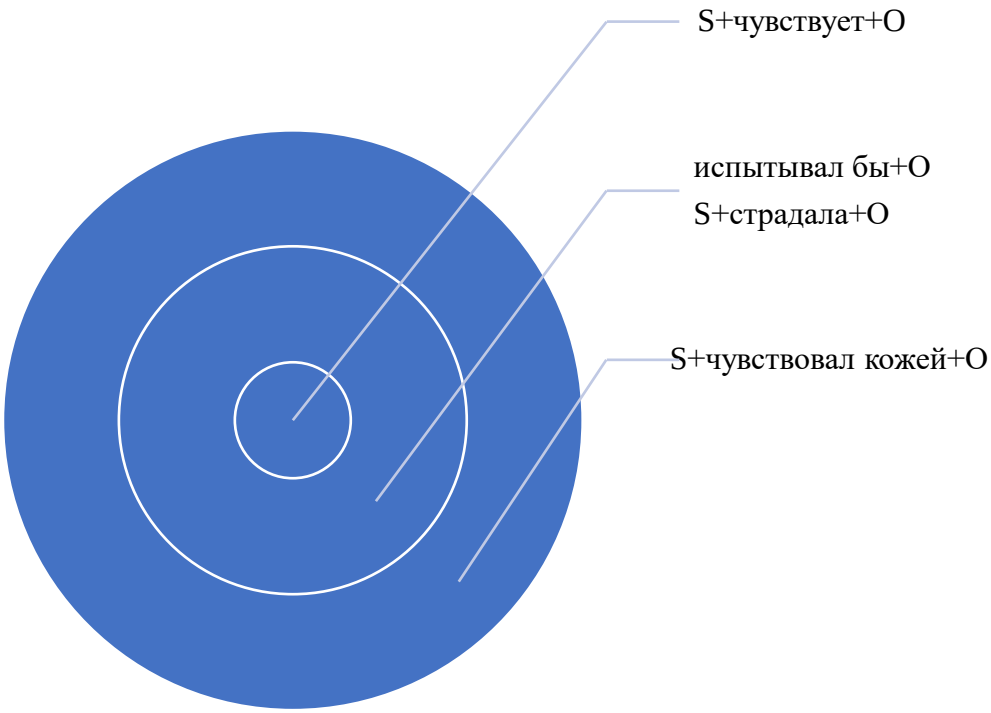


Рисунок 2 – Лексико-семантическая группа «Ощущение»

Специфицированная ментальноцентрическая модель ЛСГ «Желание» – S (производитель пожелания) + желает + О (предмет пожелания): *Но мы тебя любим и* ***все*** *искренне и* ***желаем добра****!* (Булгаков); S (субъект, испытывает желание) + хочет танцевать: ***Я хочу танцевать*** (Васильев, 1981).

Неспецифицированные модели:

а) двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом: S+желать+О; S+хочется+О – посессивные: *Друзья мои! Вы, может быть, уже возвратились, вы меня ждете; вы сетуете об моем отсутствии, – и* ***мне желать смерти****?* (Радищев); одноактантные ядерным глаголом-репрезентантом: S+хочется пить – посессивные ***Мне хочется пить*** (Васильев, 1981);

б) двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом: S (каузатор)+окрылил+О (пациенс) – метафороцентрические: ***Успех окрылил меня*** (Васильев, 1981) (рисунок 3).

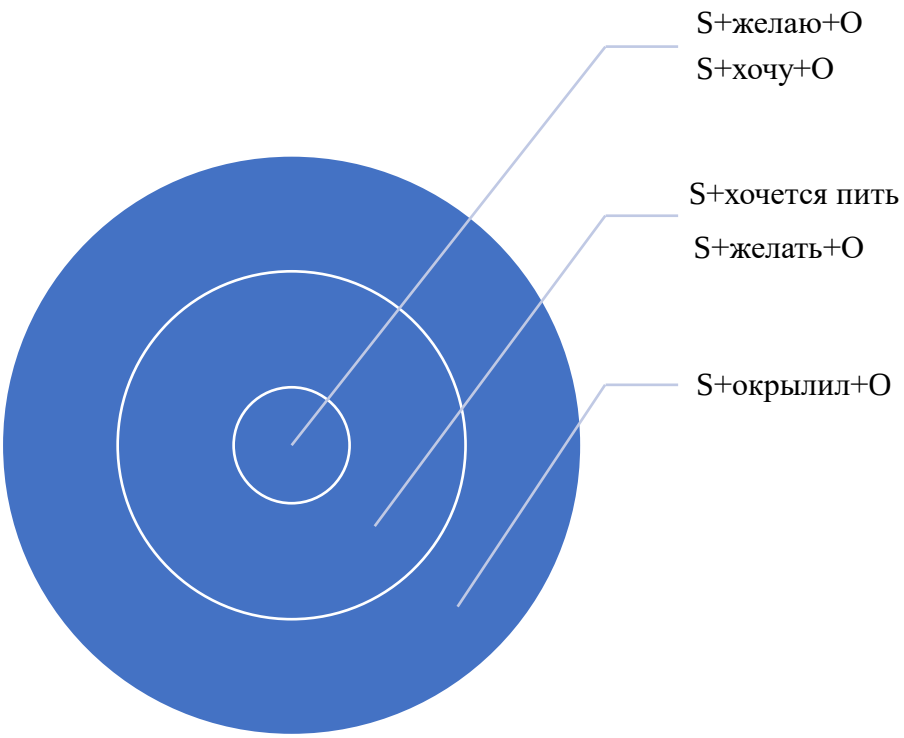


Рисунок 3 – Лексико-семантическая группа «Желание»

Специфицированная ментальноцентрическая модель ЛСГ «Восприятие» – S (субъект, испытывает какое-либо восприятие) + воспринимал + О (объект, на который направлено восприятие): ... *я постараюсь передать так, как* ***я воспринимал его****, – все мне говорили про красоту, счастье и добродетель…* (Л. Толстой).

Неспецифицированные модели, эксплицирующие восприятие, осуществляемое с помощью определенных органов чувств:

а) одноактантные с ядерным глаголом-репрезентантом: S+смотрели – предметноцентрические*: Кругом безмолвие; в глубоком смирении с неба* ***смотрели звезды****, и шаги Старцева раздавались так резко и некстати* (Чехов);

б) двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом, эксплицирующие слуховое или зрительное восприятие: S+слушали+О, S+следили+за+О – предметноцентрические: ***Студенты слушали лекцию*** (Васильев, 1981); ***Мы следили за полетом*** *птиц* (Васильев, 1981);

в) двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом: (был) О+был услышан+О – предметноцентрические ***Крик был услышан всеми*** (Васильев, 1981);

г) одноактантные с ядерным глаголом-репрезентантом: веет+О – метафороцентрические*: От плит и увядших цветов, вместе с осенним запахом листьев,* ***веет прощением, печалью и покоем*** (Чехов) (рисунок 4).



Рисунок 4 – Лексико-семантическая группа «Восприятие»

Специфицированная ментальноцентрическая модель ЛСГ «Внимание» – S (субъект, испытывает внимание) + уделяли + О (внимание) + О (объект, на который направлено внимание): ***Мы уделяли внимание ему*** (Васильев, 1981).

Неспецифицированные модели:

а) двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом: S+приглядывались+к+О – метафороцентрические: ***Мы*** *долго* ***приглядывались к нему*** (Васильев, 1981);

б) одноактантные с ядерным глаголом-репрезентантом: S+имеется в виду – фразеоцентрические: ***Это имеется в виду*** (Васильев, 1981);

в) двухактантные с ядерным предикатом становления в трансформациях: S+насторожили+O, O+увлекла+ S – метафороцентрические: ***Слухи насторожили всех*** (Васильев, 1981); ***Его увлекла музыка*** (Васильев, 1981) (рисунок 5).



Рисунок 5 – Лексико-семантическая группа «Внимание»

Специфицированная ментальноцентрическая модель ЛСГ «Эмоциональное состояние» – S (субъект, выражающий чувства) + удивились + O (объект, на который направлено чувство): ***Мы удивились ему*** (Васильев, 1981); ***Я сержусь на него*** (Васильев, 1981); ***Я сочувствую вам*** *всей душой* (Чехов).

Неспецифицированные модели:

а) двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом: S+раздражала+O– эмоциоцентрические: ***Обыватели*** *своими разговорами, взглядами на жизнь и даже своим видом* ***раздражали его*** (Чехов); S+опьянила+O – метафороцентрические: … *и он отдался этой слабой, пустой надежде, и* ***она опьянила его*** (Чехов);

б) одноактантные с ядерным глаголом-репрезентантом: S+грущу, S+волнуются, S+залюбовался, (S)+соскучились+по+О – эмоциоцентрические: ***Я грущу***. ***Они волнуются***. ***Старцев залюбовался*** *и пришел в такой восторг, что не мог выговорить ни одного слова, а только смотрел на нее и смеялся* (Чехов); *Вера Иосифовна писала Дмитрию Ионычу, что очень* ***соскучилась по нем*** (Чехов);

в) двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом: S+взволновало+О – эмоциоцентрические: ***Шум испугал его*** (Васильев, 1981) (рисунок 6).



Рисунок 6 – Лексико-семантическая группа «Эмоциональное состояние»

Специфицированная ментальноцентрическая предложная модель ЛСГ «Эмоциональное переживание» – S (субъект, испытывающий чувство) + чувствует + О (объект, на который направлено чувство): ***Он чувствует*** *большую* ***радость*** (Васильев, 1981).

Неспецифицированные модели:

а) двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом: S+боюсь+О, S+перестала тревожить+О – эмоциоцентрические: *С той поры «****вся эта***

ерунда**», как называл я тогда религию, – рассказывал Виктор Алексеевич, – **перестала меня тревожить (Шмелев)

б) двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом: S+вспыхивала – метафороцентрические: *… в которых светилась **дума** и **вспыхивала** порой **тревогой*** (Шмелев) (рисунок 7).



Рисунок 7 – Лексико-семантическая группа «Эмоциональное переживание»

Специфицированная ментальноцентрическая модель ЛСГ «Эмоциональное отношение» – S (субъект, выражающий отношение) + любит + O (объект, на который направлено отношение): *Она **любила** его за храбрость* (Васильев, 1981); *Как**, я люблю** погожие, солнечные **денечки**!* (Радимиров); ***Он любил вести** со своими питомцами беседы по разным вопросам жизни и науки* (Шмелев).

Неспецифицированные модели:

а) двухактантные с глаголом-репрезентантом: S+восхищала+O – предметноцентрические: ***Она восхищала** его своею **свежестью**, наивным **выражением** глаз и щек* (Чехов);

б) двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом: S+нравится+O – эмоциоцентрические: ***Мне нравится музыка*** (Васильев, 1981);

в) одноактантные с ядерным глаголом-репрезентантом: пленила+O – метафороцентрические: *Ничего еще, если бы она только осунулась и постарела; нет, она еще была настолько молода и красива, чтобы сразу* ***пленить*** *веселого* ***корнета*** (Куприн);

г) трехактантные с ядерным глаголом-репрезентантом: O+O+S+не терпел – эмоциоцентрические: *Только вот* ***указчиков себе*** *великий* ***царь не терпел*** (Радимиров) (рисунок 8).

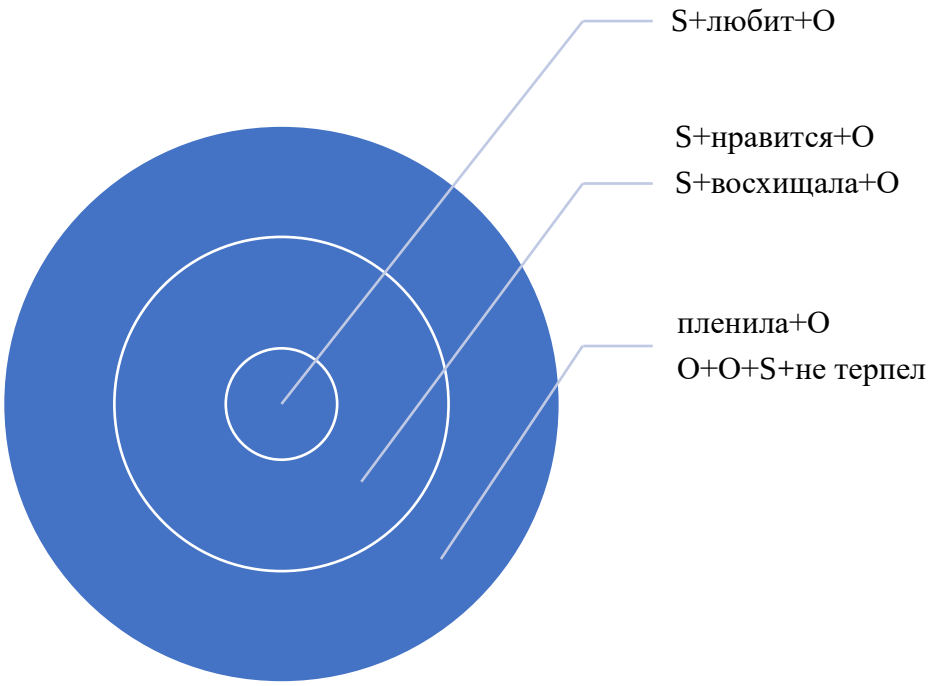


Рисунок 8 – Лексико-семантическая группа «Эмоциональное отношение»

Специфицированная ментальноцентрическая предложная модель ЛСГ «Мышление» – S (субъект, осуществляющий мыслительную деятельность) + думает + о/про + O (объект, на который направлена мысль): ***Русалка,*** *нахмурившись,* ***о чем-то думала****. Наконец она вздохнула* (Василевский); ***Я хочу думать про вас****, вы последний, кого я вижу* (Чуковский).

Неспецифицированные модели:

а) двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом: S+занимается+O, S+учится – предметноцентрические: *Чем дольше* ***я занимаюсь литературой****, тем яснее ощущаю ее физиологическую подоплеку* (Довлатов); одноактантные с ядерным глаголом-репрезентантом: S+учится – предметноцентрические: ***Он учится****, осмысливает опыт и строит свою личную историю* (Водолазкин);

б) трехактантные с ядерным глаголом-репрезентантом: S+напоминает+O, S+напоминал+о+O – метафороцентрические: ***Он напоминал****, по рассказам Виктора Алексеевича,* ***Карла Ивановича*** *из «Детства» и «Отрочества»* (Шмелев); … *но мой* ***возраст*** *время от времени бестактно* ***напоминал о себе*** (Евтушенко);

в) двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом: S+владеет+O – посессивные: ***Кто владеет информацией****, тот владеет миром, – это он хорошо у меня усвоил!* (А. Стругацкий, Б. Стругацкий);

г) двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом: S+вообразил+O, S+подражает+O – имитационные: *... **он вообразил** самого **себя** мертвым* (Чехов); *... ему казалось, что **он** очень удачно **подражает Ермоловой*** (Чехов); S+рисовал+O – метафороцентрические: *Но **Старцев** ждал, и точно лунный свет подогревал в нем страсть, ждал страстно и **рисовал** в воображении **поцелуи**, объятия* (Чехов);

д) двухактантные обратнонаправленные с глаголом-репрезентантом: O+придумано+S – креационные: ***Правила не мной придуманы****, так решил совет директоров…* (Донцова); одноактантные обратнонаправленные с глаголом-репрезентантом: O+придумывается – креационные: *Все* ***это придумывается*** *для самообмана, для того, чтоб нам уютней жилось* (Горький);

е) двухактантные с глаголом-репрезентантом: $S_{(benefactiv)}$+думается+O (придаточное предложение) – креационные: *Иногда* ***мне думается, что все успокоились****, что она не так уж и прекрасна, как мне этого хотелость* (Евтушенко);

ж) одноактантные с глаголом-репрезентантом: надо+думать+о+О – несесситивные: *А значит,* ***надо думать о будущем*** *прямо сейчас…* (Пелевин) (рисунок 9).



Рисунок 9 – Лексико-семантическая группа «Мышление»

Специфицированная ментальноцентрическая предложная модель ЛСГ «Знание» – S (субъект, имеющий знания) + знает + О (объект, на который направлено знание). *Он* ***знал*** *много* ***анекдотов, шарад, поговорок*** (Чехов). *Я не видел вас целую неделю, – продолжал Старцев, – а если бы* ***вы знали, какое это страдание!*** (Чехов).

Неспецифицированные модели:

а) двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом: S+имеет+О – посессивные: ***Он имеет опыт*** *в этом деле* (Васильев, 1981);

б) двухактантные с глаголом-репрезентантом: S+нашел+О – креационные: ***Он нашел сумму*** *двух чисел* (Васильев, 1981);

в) двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом: S+учатся+О – предметноцентрические: ***Уроки учатся учениками*** (Васильев, 1981) (рисунок 10).

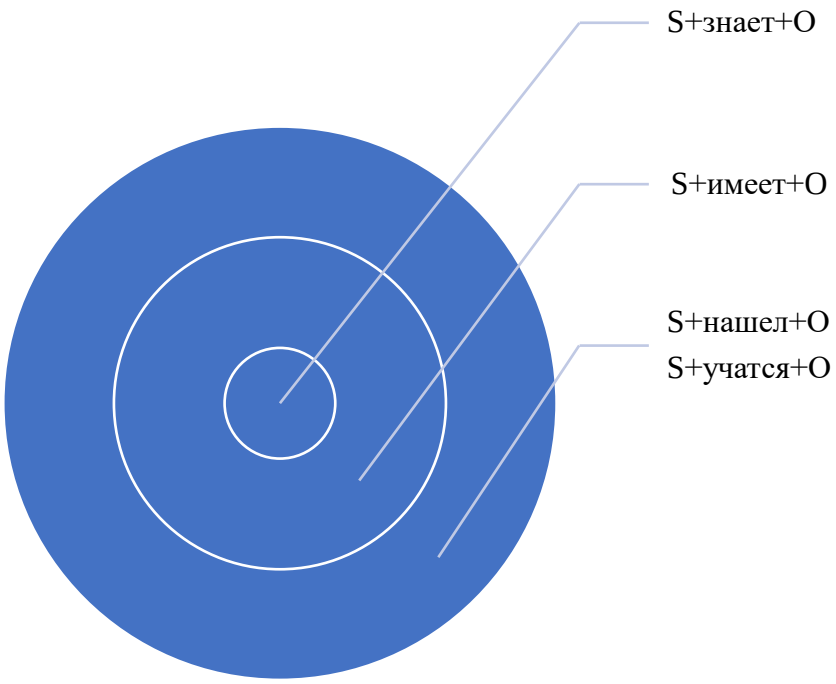


Рисунок 10 – Лексико-семантическая группа «Знание»

Специфицированная ментальноцентрическая модель ЛСГ «Память» – S (субъект, имеющий память) + помнит + О (объект, на который направлена память), S+вспомнил+о+О: ***Я помню*** *этот* ***дом*** (Васильев, 1981). ***Он вспомнил о*** *своей* ***любви****, о* ***мечтах*** *и* ***надеждах****, которые волновали его четыре года назад* (Чехов).

Неспецифицированные модели:

а) одноактантные с ядерным глаголом-репрезентантом: О+вспомнилось – креационные: ***Мне вспомнилось*** (Васильев, 1981);

б) двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом: S+запечатлела+О – метафороцентрические: ***Память*** *надолго* ***запечатлела картину*** (Васильев, 1981);

в) двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом в составе фразеологизма: S+восстановить в памяти+О – фразеоцентрические: ***Мне*** *трудно и даже невозможно через несколько десятилетий* ***восстановить в памяти*** *этот* ***раговор*** (Пришвин) (рисунок 11).

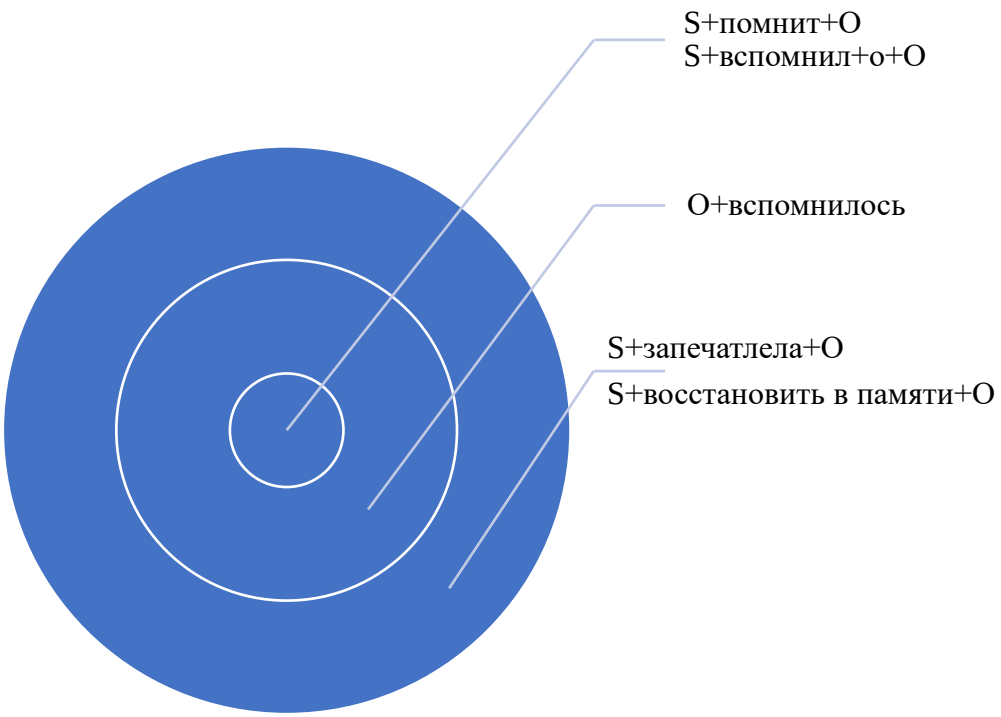


Рисунок 11 – Лексико-семантическая группа «Память»

Далее рассмотрим эксплицированность специфицированных и неспецифицированных структурно-семантических моделей предложений, репрезентирующих ЛСП «Психическая деятельность» в ДЯКМ.

Специфицированная ментальноцентрическая модель ЛСГ «Ощущение» – S + чувствует + O: *Мать донашивает кенгуренка еще шесть/ восемь месяцев, и когда* ***мать чувствует/ что ей никак не спастись от преследования****/ она незаметно выбрасывает детеныша//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Неспецифицированные модели:

а) двухактантные с глаголом-репрезентантом в значении «ощущать», эксплицирующие безличные отношения: O+O+чувствуешь – ментальноцентрические: *(Ястребом* ***себя чувствуешь****, когда колдуешь)* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482);

б) двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом: O+переносил+S – метафороцентрические: (*Автобус/ которым мы туда ехали/ я* ***переносил*** *нормально//)* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482);

в) двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом: S+гордилась+O – эмоциоцентрические: *Я хочу, чтобы* ***она гордилась*** *всегда* ***мной*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) (рисунок 12).

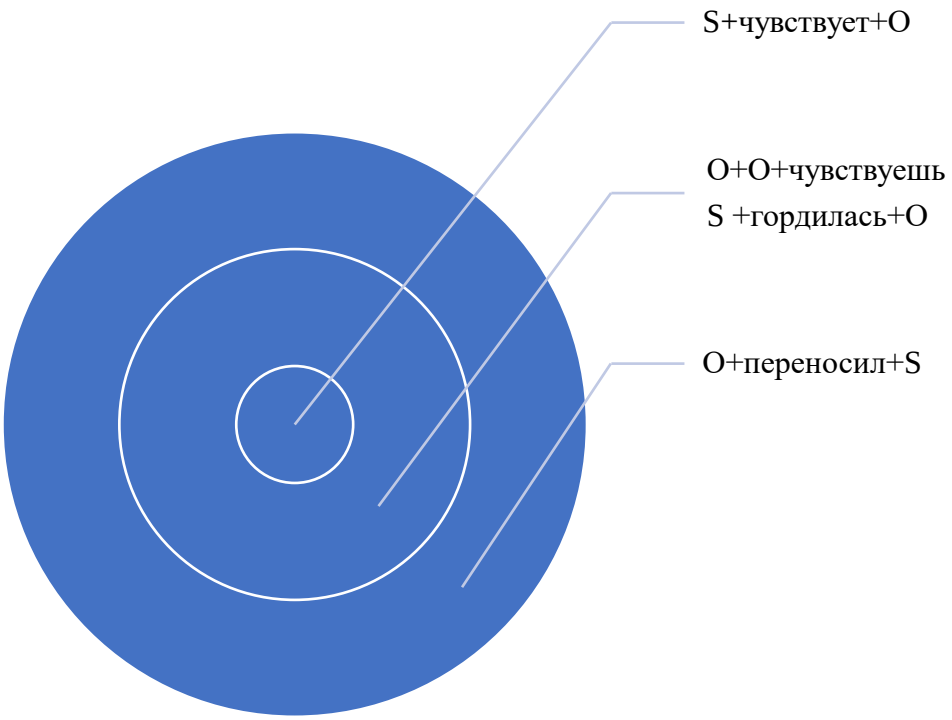


Рисунок 12 – Лексико-семантическая группа «Ощущение»

Специфицированная ментальноцентрическая модель ЛСГ «Желание» – (S) + хочет + (O): ***Я хочу, чтобы она гордилась всегда мно****й; Например/ если* ***двое*** *подрались/ и* ***хотят/ чтобы классный руководитель не узнал//****; Иногда она такая вредная/ что аж/* ***ее хочется подушить//****;* ***Нам хотелось окунуться*** *в Черное море* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Объект желания выражен придаточным, инфинитивом или имплицитно.

Неспецифицированные модели: двухактантные с глаголом-репрезентантом, эксплицирующие сему желательности действия: S+хотел бы+завести+O, S+надеюсь+занять+O – посессивные: ***Я хотел бы завести кошку****/ потому что кошки не требуют особого ухода/ и/ они очень грациозны//*), *В этом году/* ***я надеюсь занять первое место****//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); с глаголом-репрезентантом,

эксплицирующие стремление субъекта действия: S+пытается+приводить+O – метафороцетрические: *А* ***папа пытается*** *мне* ***приводить примеры***// (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), двухактантные с глаголом-репрезентантом, эксплицирующие ожидание субъекта действия: S+фразема+O – фразеоцетрические: *Как всегда,* ***я с нетерпением ждала*** *летних* ***каникул***. ***Я хотел бы пойти по стопам*** *своего* ***отца***// (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) (рисунок 13).



Рисунок 13 – Лексико-семантическая группа «Желание»

Специфицированная ментальноцентрическая модель ЛСГ «Восприятие» – S + смотреть/видеть + O: ***Я*** *уже* ***смотрела его*** *пять миллионов раз*// (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Две неспецифицированные модели: двухактантные с глаголом-репрезентантом слухового и зрительного восприятия, эксплицирующие субъектно-объектные отношения в перцептивной деятельности: S+слышим+O – метафороцентрическая: ***Белки***/ *как только* ***слышали*** *наш* ***запах***/ *сразу со всех ног бежали к нам*// *Если взять ракушку и приложить к уху, то* ***мы услышим память*** *о море* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); одноактантные с глаголом-репрезентантом зрительного восприятия,

эксплицирующие субъектные или объектные отношения в перцептивной деятельности: S+фразема, фразема+О – фразеоцентрическая: *Нет, говорит старый башмак,* ***вы*** *еще* ***жизни не видели****. На картине Кузьмы Петрова-Водкина «Утренний натюрморт» изображен деревянный стол…* ***Бросается в глаза*** *блестящий* ***чайник****, в котором видно отражение яиц* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) (рисунок 14).

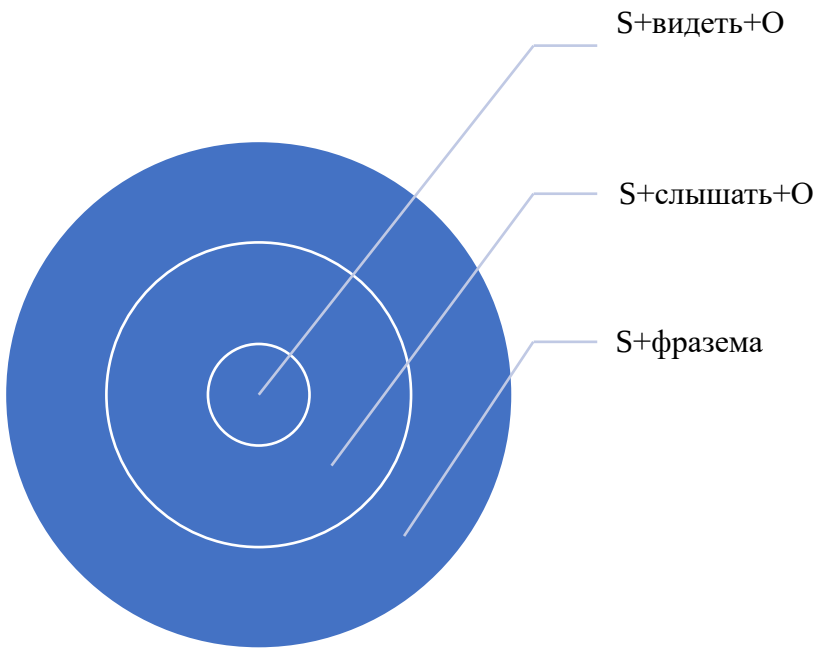


Рисунок 14 – Лексико-семантическая группа «Восприятие»

Специфицированная ментальноцентрическая модель с предикатом ЛСГ «Внимание» и объектом, выраженным лексемой «внимание», не обнаружена в детской речи. Данный факт можно объяснить доминированием первичной утилитарной-симпраксической формы привязки психических актов, характерной для когниоречевой деятельности ребенка.

Две неспецифицированные модели: двухактантные с глаголом-репрезентантом, эксплицирующие субъектно-объектные отношения в перцептивной деятельности: S+посвятил+О – метафороцентрическая: *И остальные дни* ***я посвятил изучению*** *города* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); двухактантные каузативные с глаголом-репрезентантом направленной перцептивной деятельности:

S+привлекает/притягивает+О – посессивные: ***Он привлекает*** *к себе своим нежным* ***запахом***. ***Звезды притягивают*** *мое* ***воображение*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) (рисунок 15).

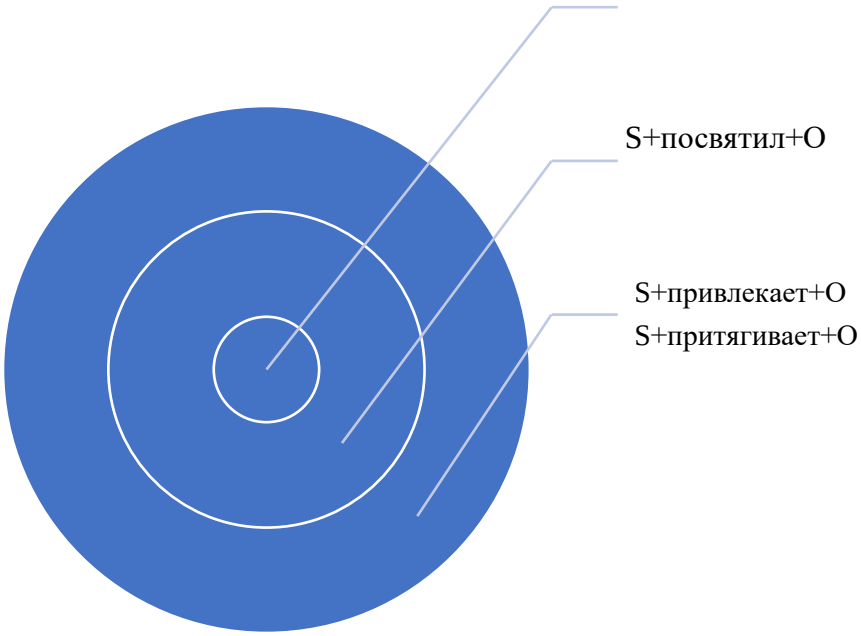


Рисунок 15 – Лексико-семантическая группа «Внимание»

Специфицированная ментальноцентрическая модель ЛСГ «Эмоциональное состояние» – поднимается + О: *И если принести подснежник в дом, то сразу* ***поднимается*** *хорошее* ***настроение*** *и чувствуется уход зимы* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); S + обрадовался/расстроился/разозлился: ***Саша*** *так* ***обрадовался****/ что говорит/ я буду с ним гулять//;* ***Мальчик*** *пришел/* ***расстроился****/ заплакал и пошел кормить птиц в лес//; А один* ***гусь разозлился*** *и побежал за мной//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Объектный перцептив не выражен, что не свойственно взрослой речи.

Четыре неспецифицированные модели: двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом, эксплицирующие внутреннее состояние: S+раздражают/радуют+О – эмоциоцентрические: *Потому что кошки мешают собакам есть, и потому что* ***они их раздражают****; Когда я смотрю*

на розу, ***она меня радует*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); S+мечтает+(о)+О (придаточное предложение) – креационные: *Заколдованная* ***принцесса мечтает, чтобы ее освободили от колдовских чар****, и она хочет поскорей опять вернуться в свой дворец и отдохнуть среди прекрасных роз.* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); одноактантные с ядерным глаголом-репрезентантом, эксплицирующие высшую степень веселья: S+фразема – фразеоцентрические: *Когда мне его купили* ***я*** *вообще* ***от смеха чуть не умерла****/ потому что это кино/ ну эта комедия очень смешная//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); одноактантные с ядерным глаголом-репрезентантом, эксплицирующие неизбежность ментального действия: любоваться приходится+(О) – несесситивные: *Соседи наши/ очень любят эту собаку/ но цветы они тоже любят/ а* ***любоваться приходится*** *нашими/ потому что собака их ест/ не успевают они взойти//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) (рисунок 16).

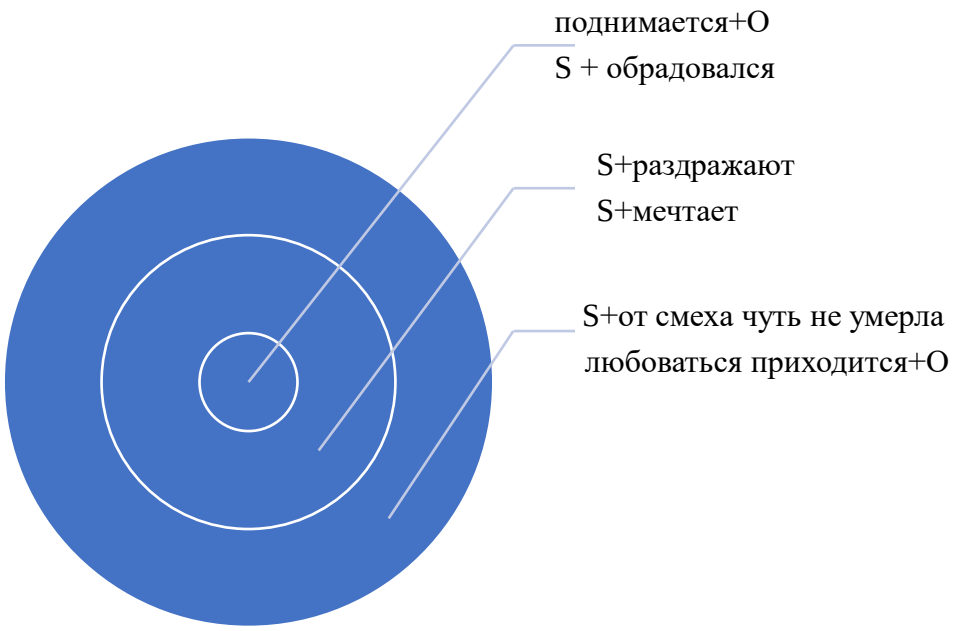


Рисунок 16 – Лексико-семантическая группа «Эмоциональное состояние»

Специфицированная ментальноцентрическая модель ЛСГ «Эмоциональное переживание» – двухактантная с ядерным глаголом-репрезентантом, эксплицирующая конкретные эмоциональные переживания: страха, тоски: S + боюсь + О; S + скучаю + за + О: *И* ***я его*** *иногда* ***боюсь****/*

потому он очень царапается//; ***Я*** *иногда* ***скучаю за школой, за классом, за учителем*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Неспецифицированные модели не обнаружены (рисунок 17).

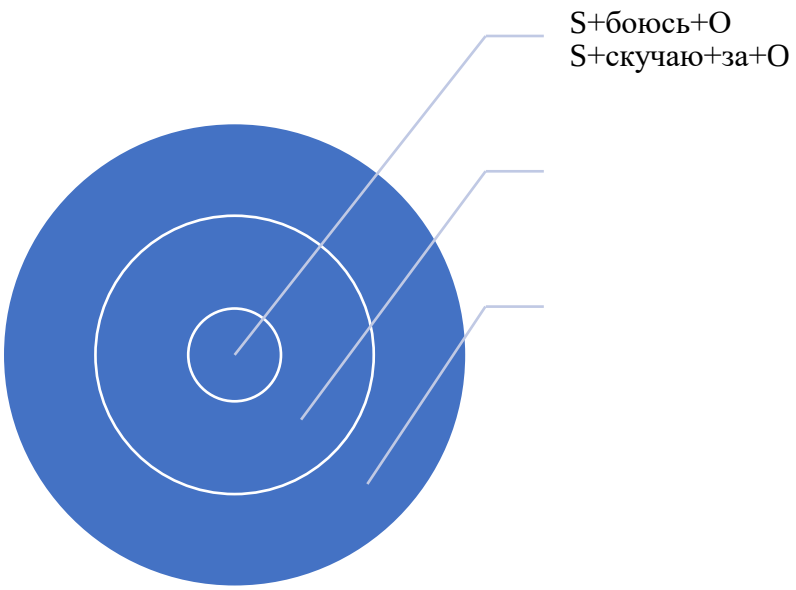


Рисунок 17 – Лексико-семантическое группа «Эмоциональное переживание»

Специфицированная ментальноцентрическая модель ЛСГ «Эмоциональное отношение» – S + любит + O; S + ненавидит + O: ***Я*** *очень* ***люблю футбол***//; *И один сказал/ Боже/ как* ***я ненавижу*** *эту* ***мышь***// (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Шесть неспецифицированных моделей: двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом, эксплицирующие возвратные субъект-объектные отношения в эмоциональной деятельности: S+нравится+O, S+полюбились+O – предметноцентрические: ***Мне нравится математика*** *и* ***физкультура***//; ***Мне нравится учиться*** *в школе/ потому что я получаю хорошие оценки//;* ***Мне не нравится лето*** *потому, что быстро оно проходит и за то, что много комаров;* ***Анютины глазки*** *давно* ***полюбились людям*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); S+ревновала+O, S+раздраниковаем+O – имитационные: ***Она меня ревновала*** *потом к кукле//;* ***Мы его раздракониваем****/ он такой стоит раз/ я такой разбегаюсь и как прыгаю на него //* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); S+простил+O –

практикоцентрические: *А он меня еще один раз укусил/ полгубы/ ну я его гладил/ ну можно сказать что я его мучил// Ну/ потом* ***я Ричарда простил****/ и вот после этого ничего не было //* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); S+относилась+к+О – эмоциоцентрические: ***Я к ней отношусь*** *хорошо/ мы с ней играем//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); одноактантные с ядерным глаголом-репрезентантом, эксплицирующие бережное отношение к объекту: не обидеть+О – оценочноцентрические: *Чтобы* ***не обидеть родителей****/ я начал читать/ а потом втянулся//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом, эксплицирующие воздействие субъекта на объект: S+фразема+О – фразеоцентрические: ***Собаки кошке на нервы действует*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) (рисунок 18).

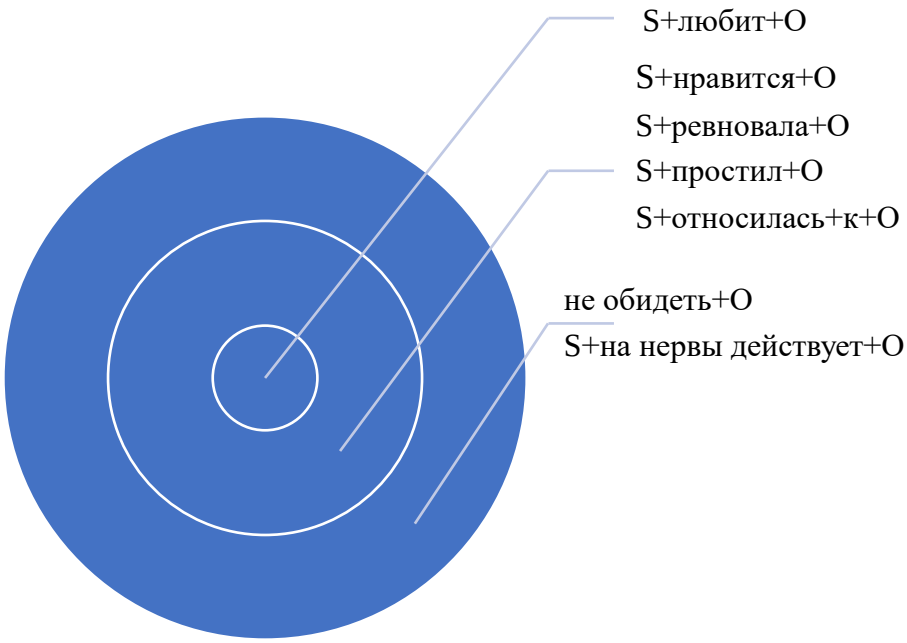


Рисунок 18 – Лексико-семантическая группа «Эмоциональное отношение»

Специфицированная ментальноцентрическая ЛСГ «Мышление» – S + думаю + о + О; S + считаю + О (придаточное предложение), S + придумали + О. При этом маркирование зависимостей осуществляется в придаточных предложениях, или локализаторах: *Когда я смотрю на звездное небо,* ***я думаю***

о звездах. Я считаю, что красивее всего – это природа. Мы с пацанами придумали пароль (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Три неспецифицированные модели: двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом, эксплицирующие степень и разнообразие мыслительных усилий: S+не могли+придучать+O (придаточное предложение), S+не подозревает+O, S+приняла+O – креационные: ***Мы*** *долго* ***не могли придумать, как его назвать; Мальчик*** *даже* ***не подозревает*** *о том,* ***что женщина****, стоящая перед ним,* ***его мать****; Я задумалась/* ***она куклу приняла*** *за живого* ***ребенка//*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом, эксплицирующие ментальную деятельность: S+занимаюсь+O – предметноцентрические: *Кроме футбола* ***я*** *еще* ***занимаюсь английским*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); двухактантные и одноактантные с ядерным глаголом-репрезентантом, эксплицирующие волюнтативное пространство мыслительной деятельности: сравнить+O+с+O, считать+O (придаточное предложение) – посессивные: *Но если* ***сравнить каникулы с школой****, то в школе намного интересней; Самое интересное событие произошло, когда я очень боялась, потому что за час до дня рождения был сильный дождь, гроза, гром, молния, но потом* ***можно считать, что появилось чудо*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) (рисунок 19).



Рисунок 19 – Лексико-семантическая группа «Мышление»

Специфицированная ментальноцентрическая модель ЛСГ «Знание» – S + изучали + O, S + узнали + O, S + выучил + O: *В прошлом году* ***мы изучали песни*** *про котенка и щенка//;* ***Мы узнали рецепт*** *этого торта;* ***Я*** *хорошо* ***выучил*** *это* ***стихотворение*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Три неспецифицированные модели: одноактантные с ядерным глаголом-репрезентантом, эксплицирующие возвратные действия, направленные на субъекта: занимаюсь+O, S+перезанимались, S+тренировалась – предметноцентрические: *По телевизору люблю смотреть/ все виды спорта/ а* ***занимаюсь*** *только* ***футболом//;*** *Ему стало жалко ее/ и он сказал/ Иринушка/ наверное/* ***мы с тобой перезанимались//***; *На каникулах* ***я тренировалась*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); двухактантные и одноактантные с ядерным глаголом-репрезентантом, эксплицирующие способ овладения информацией субъектом: S+прошел+O, решала/писала+O – имитационные: *Там можно ездить/ время собирать/ ну/ там* ***я*** *только один* ***уровень прошел//;*** ***Решала примеры, писала диктанты*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); одноактантные с ядерным глаголом-репрезентантом, эксплицирующие возвратные действия, направленные на субъект: (S)+не надо мучиться – метафороцентрические: *Хороший кружок,* ***не надо мучиться,*** *что подарить на день рождения* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) (рисунок 20).



Рисунок 20 – Лексико-семантическая группа «Знание»

Специфицированная ментальноцентрическая модель ЛСГ «Память» – S + помню + (О): ***Я*** *хорошо* ***помню дорогу*** *к речке в Анастасиевке. Мою маму зовут Катя. Сколько* ***я помню****, мама всегда была рядом.* ***Буратино запомнил дорогу*** *на пруд Тортилы.* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Две неспецифицированные модели: двухактантные с ядерным глаголом-репрезентантом, эксплицирующие степень способности субъекта к удержанию в памяти информации: S+запомнилось+О (придаточное) – имитационные: ***Мне запомнилось/ как мы вышли на улицу****/ и она собак принимает за собак/ а себя за человека//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); одноактантные с ядерным глаголом-репрезентантом, эксплицирующие механизмы памяти: забывается+О, вспоминаешь+О – креационные: *Мне нравятся нарциссы. С их появлением* ***забывается зима****; Лежишь на койке в лагере и* ***вспоминаешь школу****, в которой я учусь и скучаю* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) (рисунок 21).

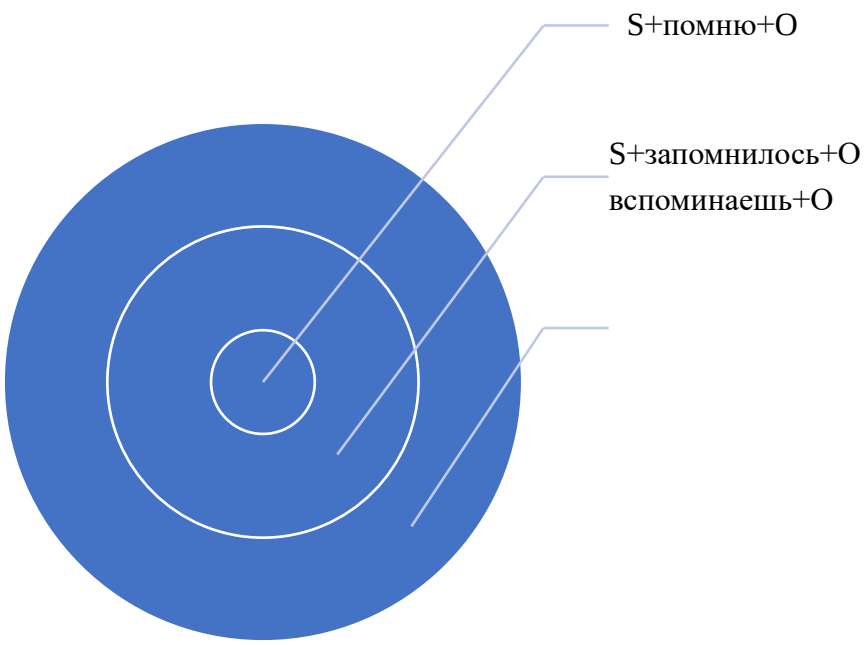


Рисунок 21 – Лексико-семантическая группа «Память»

Рассмотрев семантико-синтаксическую экспликацию ЛСП «Психическая деятельность», мы обнаружили общие черты фрагментов двух картин мира: прескриптивность в построении специфицированных моделей, выражающих различные планы психоэмоционального пространства, интенциональная

направленность на осуществление психической деятельности, каузативность эпизодических компонентов в структурной модели, которые связаны прежде всего с образными элементами распредмечивания, доминирование двухактантных субъектно-объектно ориентированных моделей, перенос признаков со сферы-источника в сферу-цель.

Отличительными чертами ДЯКМ являются топикализация плана эмоционального отношения в психической деятельности, безобъектность эмоционального состояния, лакунарность специфицированных моделей восприятия и внимания и неспецифицированных моделей эмоционального переживания, инкорпорированность в предикативную основу фразеологизмов, девиантность валентностных свойств предикативного центра предложения (например, *слышать запах*, *притягивать воображение* др.).

Проведенный компаративный анализ исследуемых фрагментов РВЯКМ и РДЯКМ на основе структурно-семантических моделей, репрезентирующих ЛСП «Психическая деятельность», позволяет сделать вывод о том, что имитационная и генерализующая стороны когниоречевой деятельности детей детерминируют набор и структуру модельного ряда предложений. Данное соответствие свидетельствует о постепенном усложнении способов вербализации концептов, т.е. о формировании ДЯКМ по аналогии со взрослой.

2.3. Динамика языковой картины мира в аспекте формирующейся языковой личности [2]

В данном разделе нами изучены связи когнитивной основы концепта с семантикой и прагматикой, причинно-следственные связи вербальной

[2] Данные принципы были описаны в статье (Тарасенко, Е. В. Принципы динамики детской языковой картины мира / Е. В. Тарасенко. – Текст : непосредственный // Гуманитарные и юридические исследования. – 2024. – Т. 11, № 2. – С. 396-402) в рамках публикации основных результатов диссертационного исследования.

актуализации представлений о психической деятельности младших школьников. Это исследование позволило описать принципы динамики языковой картины мира, которые формируют исходную позицию концептуальной объективации реальности.

Онтологический принцип связан с тем, что языковую картину мира ребенка принято дефинировать как «наивнейшую» (Цейтлин, 2000), ключевой характеристикой формирования которой является сенсорно-эмоциональный принцип когнитивно-перцептивной деятельности (реальность вербализуется и концептуализируется симпраксически), интенсификация связи с практической деятельностью осуществляется в предикате, используемом для сообщения о психическом мире человека.

Концептологическое конструирование высшего уровня – синтаксического, в котором отражается наивысшее абстрагирование мышления и которое завершает «языковое строительство» в истории личностного роста, открывает путь к осознанному словотворчеству. Формирование и постепенная модификация индивидуальной концептосферы как основы языковой картины мира ребенка обусловлено ориентацией на поэтапное введение в сознание на первом этапе конкретно-симпраксических, а впоследствии генерализованных представлений о мире. Генерализация семантической и синтаксической структуры происходит практически одновременно на основе когнитивной структуры, при этом понятийные концепты репрезентируются через лексемы, а синтаксические – через семантико-синтаксические структуры предложения. Второй принцип динамики языковой картины мира называется когнитивным, рассматриваемый нами с позиции концепции изучения типовой пропозиции, которая находит отражение в схематической структурации знаковой репрезентации (Волохина, Попова, 1999).

Знаками языка, которые в значительной мере отражают представления языковой личности о действительности, являются лексемы и фразеологизмы. Но существуют и синтаксические конструкции, которые являются

«инвентарем» опознания ситуаций действительности и которые не лишены смысла, а наоборот, связаны с познавательной деятельностью и когнитивно-коммуникативными установками носителя языка.

Лингвистика и смежные науки обладают весьма обширной доказательной базой значимости синтаксических структур как основы для выражения различных типов информации. Обозначим ключевые факторы, определяющие связь смысла с его синтаксическим выражением. Во-первых, денотативный аспект – референтная ситуация реализуется в предпочтительной синтаксической модели предложения. Во-вторых, десигнативный аспект – лексическое наполнение синтаксической структуры предложения. В-третьих, структурный аспект – предикатно-актантное строение синтаксической единицы. В-четвертых, синтагматический аспект – объектная, обстоятельственная и другие виды валентности. В-пятых, прагматический аспект – интенция говорящего, его ролевой статус и речевая ситуация.

М. В. Пименова систематизирует концепты по классам: базовые или фундаментальные концепты языковой картины мира и конкретизирующие единицы, выступающие в форме дескрипторов базовых концептов. Взаимодействие между ними происходит в рамках релятивного пространства концептуализации, содержащего маркеры отношений и ассоциативные компоненты (Пименова, 2007, с. 2-7).

Исходя из индивидуальной языковой картины мира говорящего, устанавливается вид отношений, обозначенный одной или более структурными схемами, формирующий содержание синтаксического концепта определенного типа.

Полевая организация вербализованных ментальных единиц, входящих в концептуальную картину мира, позволяет не просто определить мировоззренческие семантемы как ядерные и базовые для первичного восприятия языковым сознанием, но и четко определить место мировидческих компонентов в ближней и дальней периферии в ее соответствии

архетипической, наивной картине мира. Подобное определение эпизодических семантем возможно на основе «индекса яркости», который предполагает, что семантические компоненты дифференциальной этимологии обще- и индивидуально значимой в структуре генерализованного содержания значительно отличаются по яркости для языкового сознания (Рудакова, Стернин, 2021, с. 146).

Таким образом, онтологические категории иллюстрируют членение объективного мира по актантам, значимым для ребенка с точки зрения имеющегося опыта (предикат, субъект, объект). Действительно, к младшему школьному возрасту ребенок успевает усвоить все ведущие модели родного языка. В этот период формируется ядро словаря и грамматики, которое в дальнейшем существенно не меняется.

Ключевые синтаксические концепты определяются на основе критерия элементарной ролевой структуры благодаря частотности генерируемых соответствующих архетипическим схемам симпраксической когниции высказываний.

Например, структурно-семантические модификации специализированной модели «кто думает о чем/что» эксплицируют отсутствие делимитации между ЛСГ предикатов синтаксического поля «Психическая деятельность». Ядерная структурная схема выстраивается на базе предикативного центра, элементарный состав которого благодаря семантической и эпизодической памяти способен «отбирать» универсальные и индивидуальные элементы для представления предметно и метафорически ориентированного понимания интерпретируемой формы мыслительного процесса (рисунок 22).

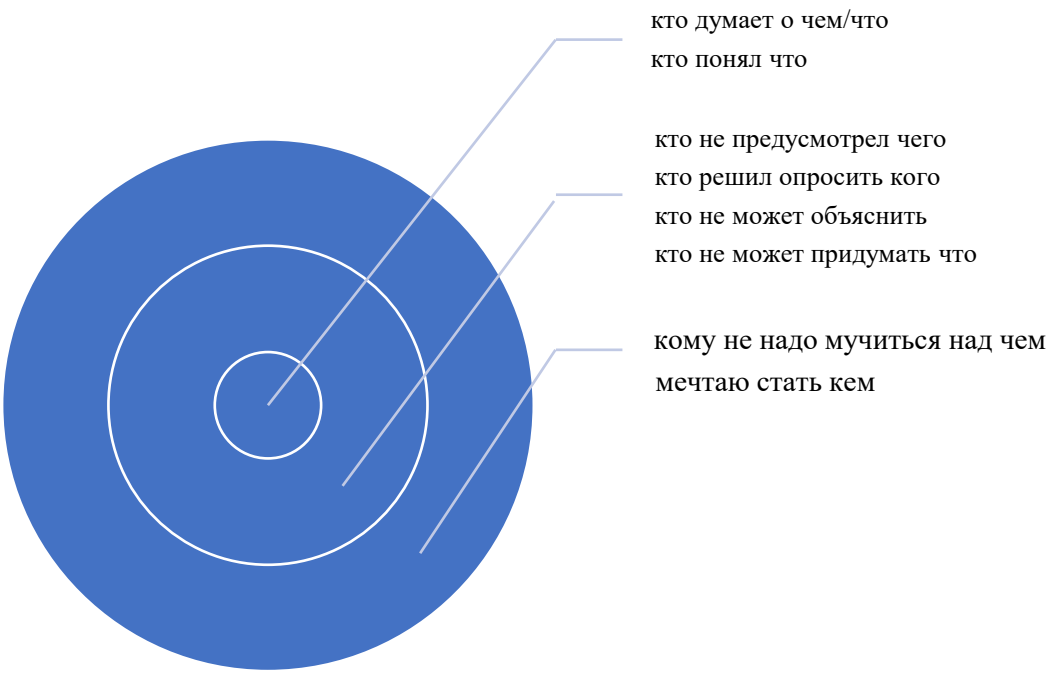


Рисунок 22 – Фрагмент синтаксического поля «Психическая деятельность» на примере специализированной модели «кто думает о чем/что» и ее модификаций

Анализ когнитивного потенциала и специфики реализации возможностей синтаксических единиц не является исчерпывающим для моделирования фрагмента языковой картины мира.

Третий принцип – коммуникативный. Теория дискурса открывает возможность конструировать концепты представления знаний в тексте, что делает его объектом когнитивно-коммуникативного анализа.

Разнообразие структурных моделей предложений обусловлено намерениями младшего школьника и характеризуется конситуативной локально-темпоральной и эпистемической привязкой, которая должна найти свою экспликацию в высказывании. На основе данных привязок и, прежде всего, эпистемической релевантности для говорящего осуществляется выбор речеактовой представленности порождаемого высказывания.

Ребенок интуитивно на уровне ноэматической рефлексии варьирует имплементированные в его сознании синтаксические структуры для создания

не только отвечающей его представлениям о норме конструкции, но и генерации ситуативного смысла. При этом следует указать на детерминированность конкретных структур и средств их варьирования инициальной иллокуцией продуцента. Таким образом, аппецептивный опыт младшего школьника обогащается обобщенными концептуальными структурами – прототипическими ситуациями эмоционального отношения, восприятия, желания, мышления, знания и др. в виде многоуровнего синтаксически репрезентируемого концепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. Его способность объединять в одно отношение несколько субконцептов, обусловливает и его значимость в языковой картине мира индивида.

В дальнейшем каждый из принципов формирования и модификации динамической картины мира может идти по пути аспектуализации, генерализации, детализации и т.п. проблематизируемого объекта: структурно-семантические модели с разным количеством актантов; типовые пропозиции, объединенные в сложном предложении сочинительной или подчинительной связью; типы речевых актов во вторичной предикации и т.д. – все это ведет к дополнению набора признаков когнитивной доминанты концепта.

Прием выявления когнитивной доминанты является актуальным методом концептуального моделирования, который позволяет определить механизмы динамики синтаксически репрезентируемого концепта. Структурированность когнитивной доминанты предполагает градацию ее элементов по значимости.

Процесс репрезентации синтаксического концепта детерминируется двумя противоположными векторами имплементации – интимизации, направленной на «в-живание» в концепт и адаптацию его к собственной индивидуальной концептосфере; и генерализации (унификации), способствующей расширению потенций к «по-ниманию» альтернаций в легитимизированной всеми представителями языкового сообщества структуре.

Унификационные механизмы основаны на дискурсивной многоуровневости и полидискурсивности и дают возможность вычленения единых оснований рецепции вариативного представления смысла в глубинных логических пропозитивных структурах, которые являются типизированными единицами «по-мысливания». Концептуальная унификация, таким образом, зиждется на механизмах выявления и фиксации базовых «грамматических отношений и их прототипических признаков» (Фурс, 2007, с. 161). Интимизация же всегда конститутивна – когнитивная доминанта в конкретных условиях избрания того или иного образца для экспликации синтаксического концепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ играет определяющую роль в демонстрации внутренней релевантности вербализуемого события и отношения к нему. Репрезентация операций перцепции и интерпретации феноменов как объективной, так и рефлексивной реальности происходит в рамках синтаксического связывания номинантов только с учетом коммуникативной иллокуции (Фурс, 2007, с. 161).

Таким образом, при актуализации той или иной пропозиции в высказывании продуцент на основе личных пертинентностей, руководствуясь коммуникативными целями и мотивами, производит отбор языковых и речевых единиц, которые согласуются с константами ситуативности, темпоральности, субъективности и т.п., но при этом соответствует разделенному релевантностному пространству всех участников коммуникации (Бредихин, Серебряков, Манаенко, 2024). Ввиду специфики динамически развивающегося языкового сознания ребенка и постоянной модификации и усложнения структурных моделей в речи детей наблюдаются гетероморфные схематизмы.

Когнитивная доминанта, подчиняясь иллокутивным целям, характеризуется определенным набором критериальных признаков, которые маркируются типом избранной для наполнения конструкции. Признаковая вариативность приводит не просто к трансформациям в нюансировании генерализованного смысла высказывания, но влечет за собой концептуальные

вариации, что вызывает типовые модификации. Данная функция модифицирования может быть признана критерием классификации, на основе которого возможным становится создание типологии конструкций. На основании вариативного действия с использованием модельных образцов происходит операционализация процесса мышления, а лингвокреативные компоненты внедряются в рамках семантических альтернаций. Именно когнитивная и коммуникативная доминанты определяют креативность вербализации, т.е. принцип интимизации есть ключевой фактор неразрывной связи синтактики и семантики, – перехода жестких паттернов в мягкие.

На основе этого заключения можно констатировать неразрывную связь когнитивной семантики в аспекте антропоцентрики и антропогеники деривации значения языкового знака и коммуникативного синтаксиса как парадигмы учета конситуативных и контекстуальных параметров фразо- и смыслогенерации. Ключевым в данном случае представляется «учет параметров когнитивных систем человека – создателя конкретного предложения-высказывания» (Фурс, 2009, с. 32). Кроме того, бифокальные когнитивно-коммуникативные корреляции при рассмотрении вопроса об экспликации синтаксического концепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ осложняются самой природой вербализуемой ментальной деятельности.

ДЯКМ формируется в результате динамического взаимодействия трех доменных областей – семантико-синтаксической, которая представлена в вербальной экспликации регулярными употреблениями слов в их системном значении; концептуальной области, основанной на специализированных схемах, в которые встраиваются вариативные компоненты; дискурсивной, маркируемой системными операторами, которые и детерминируют интеракциональные паттерны как стереотипные формы реального и коммуникативного взаимодействия.

2.4. Концептуально-валёрная система как ядро языковой картины мира

Целью данного параграфа является выявление иерархии ноэм в концептуально-валёрной системе лингвокультурного сообщества, возрастной группы и отдельной личности на основе экспликации структурно-семантических моделей субконцепта ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ. Это исследование семиотического потенциала ноэм, которые представлены вербализаторами (глагольными предикатами), обозначающими концепт, позволило сделать вывод, что периферийные личностные компоненты приводят к появлению и закреплению ценностно-оценочных и ситуативных элементов в концептуально-валёрной системе детей.

При порождении и интерпретации психоэмоционального действия и состояния как узуального многомерного иерархически структурированного смысла в наивном дискурсе мы имеем дело с двумя типами понимания – пониманием герменевтическим, являющимся отрефлектированным актом/процессом, но не результатом, и пониманием ноэматическим, являющимся нерефлектированным, интуитивным процессом (Бредихин, 2014).

Некий идеальный состав интенциально релевантных иерархически структурированных ноэм, данный либо интуитивно по ноэматической рефлексии, либо с опорой на феноменологическую рефлексию вовне, и опредмеченный мир значений, денотатов, представленный как в объективной реальности, так и в ментальных конструктах в виде мысленных образов и представлений, абсолютно реален (Там же с. 15).

Таким образом, концепт может быть рассмотрен с точки зрения соответствующих механизмов оперирования и актуализации тех или иных компонентов речепорождения (ноэм), которые обладают широкими потенциями к моделированию и прогнозированию изменений в

концептуально-валёрной системе как отдельного индивида, так и всего лингвокультурного сообщества.

«Концептуально-валёрная система представляет собой, на первый взгляд, совокупность одобряемых и разделяемых субъектами представлений о ключевых концептуальных понятиях, создающая основу для взаимопонимания» (Сидоренко, 2018, с. 208). Однако герменевтико-ноэматический анализ способствует раскрытию этого понятия как конгломерата концептуальной и ценностно-ориентационной системы, включающий метаконцепты с аксиологической структурой (Бредихин, 2014).

Единицы концептуально-валёрной системы предполагают несколько вариантов иерархического распределения: 1) на основе уровня представленности пертинетностных компонентов (внутренние, модальные, интерпретационные); 2) на основе интенсификации коллективных когитем (базовые, частично-разделенные, периферийные); 3) на основе соответствия пертинентностей общей релевантности (индивидуальные, социумные, лингвокультурные, цивилизационные, общечеловеческие) (Бредихин, Каменский, Шибкова, 2024). Корреляции языковой картины мира и концептуально-валёрной системы могут быть описаны как соотношение аморфно-целостной гетерогенной системы и дискретно-элементарной гомогенной общности, т.е. вторая служит базисом для осмысления и структурирования ядра первого.

Ноэма соответствует семе, играющей роль при определении не смыслов, а выводимых из совокупности значений, что необходимо для построения словарей и грамматик (Бредихин, 2014). Структура ноэмы – это универсальные и национальные установки (доминанты), социально-исторические (фоновые и ситуативные знания) и личностные мотивы при вербализации концептуально-валёрной системы (интенциональность и субъективность) на периферии. Исследование семиотического потенциала ноэм вносит вклад в моделирование языковой картины мира.

Учет семантико-эпизодического (ноэматического) наполнения мельчайшими квантами смысла моделей, описывающих фрагмент «психическая деятельность» с привлечением к теории синтаксических концептов методологии герменевтико-ноэматического анализа, предоставляет возможность выявить скрытые механизмы в моделировании ДЯКМ. Вербализаторами ноэм являются глагольные предикаты в составе структурной модели предложения, эксплицирующие концепт.

Продемонстрируем модель построения семантико-ноэматического поля субконцепта ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ как наиболее подверженного экспликации в концептуально-валёрной системе отдельной личности, возрастной группы и лингвокультуры, которая может быть иерархизирована по степени интенсивности пертинетностных ноэм (рисунок 23).



Рисунок 23 – Семантико-ноэматическое поле субконцепта ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ

Определим компоненты генерализованной когнитивной единицы, которая имеет организованную иерархическую структуру, состоящую из ядерных сем и периферийных квантов, формирующихся или актуализируемых при ситуативной экспликации – ноэм, присутствующих в активе или пассиве в концептуально-валёрной системе лингвокультурного сообщества. В качестве основы избраны репрезентации отдельных сем, эксплицирующих субконцепт ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ, на базе НКРЯ (https://ruscorpora.ru/new/) и корпуса разговорной речи, представленного в учебном пособии Л. М. Васильева «Семантика русского глагола» (Васильев, 1981).

Сема «чувствовать, испытывать сердечную склонность к другому полу», формирующая ядерные области концепта, формирует жесткий паттерн с указанием на половое влечение: *Так и мы, когда* ***любим****, то не перестаем задавать себе вопросы: честно это или нечестно, умно или глупо, к чему поведет эта любовь и так далее* (Чехов): *Она* ***любила*** *его за храбрость*; *И сразу я* ***почувствовал*** *в ней существо близкое, уже знакомое* (Чехов). Близкое к рассмотренному значению «вызывать влечение к себе»: *Дело прошлое, и теперь бы я затруднился определить, что, собственно, в ней было такого необыкновенного, что мне так* ***понравилос****ь в ней* (Чехов) и «предаваться любви»: *Алехин рассказал, что красивая Пелагея* ***была влюблена*** *в этого повара* (Чехов); *Вы тогда были воодушевлены и много говорили, были очень интересны, и, признаюсь, я даже* ***увлеклась*** *вами немножко* (Чехов).

В ближней периферийной подструктуре актуализируется переосмысленный ноэматический состав «испытывать по отношению к кому-либо чувство глубокой привязанности»: *Дети* ***любят*** *родителей*; «испытывать постоянное удовлетворение, удовольствие от чего-либо» *Они были весьма прехорошенькими веселыми хохотушками, кареглазая и темноволосая Айрис больше всего на свете* ***любила*** *танцы и всевозможные забавные игры* (Василевский); *Мы, русские, порядочные люди,* ***питаем пристрастие*** *к этим вопросам, остающимся без разрешения* (Чехов) и

соответствующие каузативные значения: *Мне **нравится слушать** музыку*; *Горы **пленили** нас своей красотой* (Васильев, 1981).

Далее в периферийном пространстве обнаруживаются противоположные семы, такие как «испытывать неприязнь к кому-либо»: *Мы молчали и все молчали, а при посторонних она **испытывала** какое-то странное раздражение против меня* (Чехов)*; Ух, как я ее **ненавижу!*** (Чехов); *Меня **тошнит** от его стихов* (А. Н. Толстой); «перестать нравиться»: *Нам **разонравилось** жить здесь* (Васильев, 1981)*; Что было бы с ней в случае моей болезни, смерти или просто если бы мы **разлюбили** друг друга?* (Чехов).

Примыкают к дальней периферии поля ноэмы, метафорически актуализирующие «добрые чувства, основанные на признании чьих-либо достоинств и вызванное ими хорошее отношение к кому/чему-либо»: *Все **уважали** его* (Васильев, 1981); *Ну а Дарилад и подавно дочек своих **уважывал**, и хоть нравом царь крут был невероятно, но в их присутствии сразу же он осаживался и душевно как бы разглаживался* (Радимиров)*; Он **пользуется уважением** своих товарищей* (Васильев, 1981).

В языковой форме эксплицируются ноэмы отрицательного отношения (неодобрения, осуждения, жалости, зависти и т.д.), расположенные в крайней части поля «эмоциональное отношение»: *Ты **опозорил** семью* (Васильев, 1981)*; В такие минуты он очень на себя **сердился*** (И. Наконечный); *Я **жалею** его; Они **завидуют** его успеху* (Васильев, 1981). *Только вот указчиков себе великий царь **не терпел*** (Радимиров).

Далее в качестве материала анализа нами были избраны структурно-семантические модели как экспликаторы субконцепта ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ, отобранные методом сплошной выборки из исследовательской картотеки записи устной речи и сочинений детей на темы: *Мой любимый питомец. Счастье – это… Как я провел летние каникулы. Почему собаки не любят кошек. Какие цветы любишь больше всего. На кого из героев мифов ты хотел бы быть похож. Твоя любимая книга. Как ты*

провел свой день рожденья. Какая у тебя мама. Твой любимый фильм и др. (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Процесс интендирования группой младших школьников также может быть рассмотрен с точки зрения полевой модели. Ядро синтаксического концепта ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ включает предикативные конструкции «кто любит что» и каузативный коррелят «кому нравится что». Ноэмы «испытывать постоянное удовлетворение, удовольствие от чего-либо», например, *Я* ***люблю читать*** *книжки о животных и рассказывать о них//;* ***Люблю*** *свой класс/ своих друзей/ учеников/ с кем я в классе нахожусь//; Только я в русском* ***не люблю*** *падежи//; Я ее* ***люблю читать****/ потому что мне ее подарила крестная//; Я думаю, что собаки* ***любят*** *только тех, кто их выгуливает, а кошки собак не выгуливают* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482)*;* «нравится вследствие соответствия чьим-либо вкусам, желаниям, потребностям», например, *Потому что кошки мяукают и собакам это* ***не нравится****; Мне* ***нравится играть*** *в игрушки//; Мне* ***нравятся*** *дельфины/ потому что они легко тренируются//; Мне* ***нравится*** *один момент/ когда из Один дома 3/ когда мальчик сделал сюрприз врагу//; Мне нравится «Мышиная охота»//; Мне* ***не нравится*** *лето потому, что быстро оно проходит и за то, что много комаров* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) эксплицируются в речи младших школьников. Примерно равная яркость двух ядерных конструкций, что делает их примерно равнозначными в центральной структуре концепта.

Ближнюю периферию составляют менее яркие компоненты в виде конструкций с семой «испытывать по отношению к кому-либо чувство привязанности, расположения, симпатии» в конструкциях, например, *Мы* ***дружим*** *уже много лет//; Я к ней* ***отношусь*** *хорошо/ мы с ней играем//; Береза* ***восхищалась*** *большим деревом* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), а также с семой пассивности, например, *Анютины глазки давно* ***полюбились*** *людям* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Дальняя периферия представлена двумя группами: «испытывать отрицательное отношение (неодобрение, осуждение, неуважение, презрение, неприязнь), вызываемое кем/чем-либо», например, *И один сказал/ Боже/ как я* ***ненавижу*** *эту мышь//; Она меня* ***ревновала*** *потом к кукле//; Собаки кошке* ***на нервы действуют*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), а также «испытывать переживание и проявление чувства горечи, сожаления о том, что не имеешь того же, что имеет другой», например, *Им было обидно, что они никому не нужны и* ***оставалось*** *только* ***завидовать*** *новым ботинкам* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Ниже приведем результаты анализа потенциала компонентов экспликации субконцепта ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ в индивидуальном мировидении младшего школьника 4-го класса А. О. Ядерная зона заполнена конструкциями с предикатом любить, например, *Отец* ***любит*** *уравнения//; Я очень* ***люблю*** *футбол//*; *Бабушка* ***любит*** *осень потому, что солнце становится ласковым, а воздух прозрачным; Дедушка* ***любит*** *осенью поработать на даче*; *Я очень* ***люблю*** *нырять и наблюдать за богатством подводного мира* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Объектная позиция, выраженная падежными формами или инфинитивом, в таких конструкциях указывает на то, что соответствует чьим-либо склонностям, желаниям, вкусам и доставляет тем самым удовольствие кому-либо, в процессе экспликации данного субконцепта эксплицируется аморфное поле контаминации дезиративной и волюнтативной областей, что свойственно именно ДЯКМ. Ближняя периферия демонстрирует способность младшего школьника представлять ту же ситуацию с помощью каузативного глагола «нравиться», отличающегося семой непроизвольности, например, *Мне* ***нравится*** *математика и физкультура//; Мне* ***нравится*** *учиться в школе/ потому что я получаю хорошие оценки//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Дальняя периферия отражает положительное и отрицательное отношение, вызываемой кем-либо, например, *Чтобы* ***не обидеть*** *родителей/ я начал читать/ а потом втянулся//; К*

Семену/ она ***относилась*** *первое время / очень плохо//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Рассмотрев семантико-эпизодическое (ноэматическое) наполнение моделей, эксплицирующих субконцепт ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ, нам удалось выявить следующие закономерности в двух картинах мира. Во-первых, отсутствие маркирования процесса становления эмоционального отношения в детской речи, обусловлено доминированием имитативных форм экспликации субконцепта, которые актуализируют воспринятые агентивные и пациссивные отношения; во-вторых, ребенок чаще пациенс, нежели агенс, потому что действия носят возвратный характер; в-третьих, превалирование отрицательной модальности во взрослой речи, вероятно, связано с негативным опытом (таблица 2).

Таблица 2. Когнитивное картирование по наличию/отсутствию в языковом сознании понятий о тех или иных семантемах

оппозиции	**РЯКМ**	**ДРЯКМ**
каузативность/некаузативность (полюбить-влюбить)	+/+	+/+
бытийность/становление (любить-влюбляться)	+/+	+/-
активность/пассивность (любить-нравиться)	+/+	+/+
положительная/отрицательная модальность	+/+	+/+
взаимность/возвратность (прославить-прославиться)	+/+	+/+

Изучив ноэматические характеристики глагольной лексики, репрезентирующий субконцепт ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ, и выявив ноэмы в концептуально-валёрной системе лингвокультурного сообщества, возрастной группы и отдельной личности, представим системную иерархию ноэм в зависимости от релевантностей легитимизационных и конвенциональных компонентов для создания общесоциумного пространства

и значимостей (внутренних, мотивационных, интерпретативных) для индивидуализации/интимизации этих элементов.

Сравнительный анализ демонстрирует легитимизационный семантический компонент, связанный с физическим влечением к другому полу, и конвенциональный – связанный с удовлетворением потребности от процесса или неодушевленного предмета. Первый компонент демонстрирует резистентность в РВЯКМ, второй – в РДЯКМ. Однако нельзя не отметить, что первый компонент тоже эксплицируется в речи детей в отношении, например, мамы или питомца, но не настолько, чтобы занимать ядро соответствующего поля.

Ядерные потенциально семантизируемые единицы превалируют и характеризуются высокой степенью имитативности в рамках намеренной актуализации рефлексивных ноэм. На их основе складываются эпизодические и оценочные компоненты под влиянием личностных мировидческих систем.

Наиболее яркими механизмами модификации концептуально-валёрной системы исследуемой возрастной группы являются операции инференции, например, *Я думаю, что собаки любят только тех, кто их выгуливает, а кошки собак не выгуливают* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), импликации, например, *И если принести подснежник в дом, то сразу поднимается хорошее настроение и чувствуется уход зимы* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), экспланаторности, например, *Счастье – это когда есть мам и пап, которые тебя любят* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), метафоры, например, *Только Прометея печалила судьба людей, живущих без огня* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), аппроксимации, например, *Счастье – это нельзя выразить в словах, ты только можешь понять чувствами* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), связанные с экспликацией эпизодических ноэм.

Ноэматическая характеристика оценочности содержится в индивидуальных речевых актах и выражается неузуальной лексикой

(просторечием), например, *Мы его раздракониваем/ он такой стоит раз/ я такой разбегаюсь и как прыгаю на него//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) или фразеологизмом, например, *Собаки кошке на нервы действуют* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482)

Полевая стратификация и наполнение рассматриваемой когнитивной структуры, репрезентированной в речевых произведениях представителей определенной возрастной группы, часто совпадают в означивании прототипической оппозиции «хорошо – плохо». На основании детерминации компонентов мировосприятия младшего школьника, заключенных в дальней периферии, выявлены оценочные личностные компоненты: ироническая модальность, например, *Соседи наши/ очень любят эту собаку/ но цветы они тоже любят/ а любоваться приходится нашими/ потому что собака их ест/ не успевают они взойти//;* положительная оценка, например, *Чтобы не обидеть родителей/ я начал читать/ а потом втянулся//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Таким образом, состав релевантных иерархически структурированных ноэм субконцепта ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ выглядит следующим образом: **легитимизационные: базовые, лингвокультурные, ядерные; конвенциональные: частично-разделенные, социумные (возрастные), периферийные; индивидуальные**: **интепретационные (оценочные и эпизодические), периферийные.** Ноэмы первой группы выводятся из примарных сем предикатов «любить», «нравиться» и их окружения, ноэма второй группы – «уважать», «дружить», ноэма третей группы – «относиться хорошо или плохо».

На основе пертинетностных компонентов в языковом сознании взрослых и детей описана ноэматическая архитектоника субконцепта ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ. Общезначимые ноэмы в двух картинах мира «испытывать платоническую любовь или выражать симпатию к чему-либо», фреквентальные ноэмы у взрослых – «испытывать по отношению к

кому-либо чувство уважения», а у детей – «находиться в дружеских отношениях», «испытывать интерес к чему-либо», индивидуально-возрастные ноэмы – «иметь положительное/отрицательное отношение». Общезначимые и предпочтительные ноэмы отрефлектированы, строятся по имитационным моделям и связаны с семантической памятью, а индивидуальные – с эпизодической памятью.

Онтологические характеристики взрослого человека детерминируют его отношения с объектами окружающего мира в виде ядерных ноэм «любить», «нравиться», которые контаминируют периферийные ноэмы «уважать», «переживать», «испытывать», «относиться», «ненавидеть», «жалеть», «завидовать» и др., образуя тем самым конвергенцию мировидческих и мировоззренческих компонентов.

В ДЯКМ фиксация личностных компонентов, обусловленных эпизодикой и оценочностью, приводит к ноэматическим изменениям: появлению и закреплению релятивных элементов в концептуально-валёрной системе.

Вхождение в конвенциональные компоненты в ДЯКМ новых элементов, позволяет модифицировать не только структурные модели, но и семантическое пространство ядерных предикатов и их семантические и синтаксические валентности на основе ноэматического генеративного и имитативного переосмысления. Происходит это по причине нечеткой определенности функциональных ограничений при имитативном и инициированном извне процессе опредмечивания субконцепта ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ.

Также в составе ДЯКМ представлены эпизодические компоненты мировосприятия, детерминированные личностными компонентами или ситуативной аффективностью, которые сипраксически и утилитарно ориентированы. При использовании подобных конструкций наиболее выпукло репрезентирована модель имитационного опредмечивания, т.е. использование изученных дистрибуций. Слово «любить» дополняется компонентами,

появляющимися из его интерпретации в ходе апперцептивного ознакомления (художественные произведения, речь взрослых и т.д.). Далее формируется периферийная область концепта путем прибавления образных компонентов, дающих основания для развития понятийных и абстрактных компонентов. Высшей степенью проявления абстракции считается появление символических компонентов: ценностно-оценочных и ситуативных.

Таким образом, выявление компонентов лингвоэмоционального ноэзиса и семиозиса, представленных в концептуально-валёрной системе и репрезентируемых в текстах разновозрастных групп, позволяет создать фрагмент полевой семантико-ноэматической модели динамической языковой картины мира.

Выводы по второй главе

Инновационная нативная ДЯКМ является результатом рецепции, рефлексии и категоризации мира формирующегося сознания ребенка с 3 до 12 лет.

Динамика идентитарных компонентов в ДЯКМ влечет за собой их новое вербальное оформление. К числу таких компонентов относятся концепты. Проследить процесс модификации концептов предложено путем выделения особенностей и приниципов ДЯКМ, анализа дефиниций, компонентного анализа семантической структуры, ядерно-периферийного семантического моделирования, герменевтико-ноэматического анализа дискурса ребенка.

Выделены утилитарные (наивность, динамичность, субъективность, имитационность) и индивидуальные (симпраксичность, образность, креационность) особенности ДЯКМ на основании детерминации компонентов мировоззрения и мировосприятия внеязыковыми факторами.

Выявлены принципы динамики образа мира, отраженные в языке ребенка. Онтологический принцип – усвоение различных структурных моделей предложений и их модификаций. Когнитивный принцип – знание пропозиций как особых пакетированных структур хранения информации, имплементированных в структурные модели предложения. Коммуникативный принцип – использование речевых актов в коммуникативно-прагматическом потенциале структурной модели предложения.

Обнаружены общие черты РВЯКМ и РДЯКМ, репрезентированные структурными моделями предложения с предикатами ЛСП «Психическая деятельность» (прескриптивность в построении специфицированных моделей, интенциональная направленность на осуществление психической деятельности, каузативность эпизодических компонентов в модельной структурной схеме, доминирование двухактантных субъектно-объектно ориентированных моделей, практикоцентричность переноса признаков со сферы-источника в сферу-цель). Креационная сторона ДЯКМ выражена в топикализации эмоционального отношения в психической деятельности, безобъектности эмоционального состояния, имплицированности специфицированных предложных моделей восприятия и внимания и неспецифицированных моделей эмоционального переживания, инкорпорированности в предикативную основу фразеологизмов, девиантности валентностных свойств предикативного центра предложения.

Использован герменевтико-ноэматический анализа для описания субконцепта ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ с учетом когнитивных, оценочных и ценностных структур в концептуально-валёрной системе отдельного индивида, возрастной группы и лингвокультурного сообщества Состав релевантных иерархически структурированных ноэм представлен легитимизированными в лингвокультурном сообществе: базовые, лингвокультурные, конвенционализированными в ингруппах: частично-разделенные, социумные (возрастные), индивидуальными: интепретационные (оценочные и эпизодические), периферийные. Общезначимые и

предпочтительные ноэмы отрефлектированы, строятся по имитационным моделям и связаны с семантической памятью, а индивидуальные – с эпизодической памятью.

Глава 3. Синтаксический концепт как пропозициональная форма репрезентации информационно-знаниевого континуума

3.1. Информационно-знаниевый континуум: содержание, структура, формы репрезентации релевантных знаний в синтаксических концептах

В нашем исследовании проводится описание синтаксического концепта в его когнитивно-коммуникативном моделировании, поэтому обратимся к трудам, посвященным информационно-знаниевому континууму как единому пространству коммуникации и познания.

Топикализация информации и знания как двух взаимосвязанных феноменов континуума является по-прежнему одной из актуальных проблем когнитивной лингвистики. Открытость в познании содержания, структуры и форм репрезентации информационно-знаниевого пространства обусловлена его дуративностью.

Стоит отметить отсутствие изомофизма информации и знания так же, как значения и смысла (Г. Фреге), темы и ремы (В. Матезиус), фигуры и фона (Л. Талми), профиля и основания (Р. Лэнекера), ментального пространства и ментальной области (Ж. Фоконье), концептуализации и категоризации (Н. Н. Болдырев).

По своей сути концептуализация и категоризация связаны с использованием генерализованной информации человеком для аккумулирования знаний о мире путем вычленения ранее неизвестных концептуальных и языковых единиц для их трансфера другим людям. Причем те, которые содержат известное знание, относятся к коллективным знаниям о мире, а те, которые к новым знаниям, – к индивидуальным.

Тем не менее возникает объективная необходимость «делимитации понятий “знание” и “информация”, ведь о “знании” внерефлексивном, “знании” автоматизированной системы говорить не приходится, речь идет лишь об “информационном потенциале”, которым обладает такая система как “знание”» (Серебрякова, Плохая, 2018, с. 130).

Различные взгляды на этот вопрос до сих пор не позволяют на едином основании «анализировать данную дихотомию информационных и когнитивных процессов, происходящих как в естественных, так и в искусственных системах в аспекте информационной реальности и информационной формы изменения материи» (Там же, с. 131).

С другой стороны, диалектические взаимоотношения ментальных структур знания и вербального информационного потока в рамках когнитивно-коммуникативной парадигмы представляют собой постоянное «превращение» одного в другое.

Когнитивно-коммуникативная парадигма языка – это совокупность тех **знаний**, которые формируются в нашем сознании посредством тех или иных пропозициональных структур как мыслительных единиц, соотнесенных с теми или иными коммуникативными ситуациями. В своем коммуникативно-когнитивном единстве пропозиции и ситуации репрезентированы в речи высказываниями, которые нужны для того, чтобы сделать эти **знания** достоянием процесса общения между людьми, когда восприятие сообщений потребует от адресанта извлечение определенной **информации** (инференции), переданной адресатом.

Закономерно, что между информацией как вербально опредмеченным знанием и знанием как процессуальным герменевтическим феноменом можно установить циклическую взаимосвязь: вербализованная **информация** обладает способностью переходить в **личностно отрефлексированное знание** в процессе переработки субъектом познания (процесс субъективизации); в то же самое время само **знание** обладает потенциальной возможностью трансформации в рамках целенаправленной когнитивно-

коммуникативной деятельности субъекта при операциях с языковой системой и другими знаковыми формами иных семиотических систем в различные виды **вторичной информации** (процесс объективизации).

Таким образом, процессы первичной и вторичной субъективизации **информации** в ментальные структуры **знания** и обратный процесс объективизации **знаниевых компонентов** с помощью средств языка в **когнитивную информацию** представляют собой некий непрерывный континуум. Поэтому информация является неотъемлемым структурным элементом когнитивно-коммуникативной деятельности человека по производству знаний.

Информационно-знаниевый континуум – единое пространство познания и коммуникации. Его фрагменты уже описаны на примере экономического дискурса (Ледович, 2021), а также речевой деятельности переводчика (Серебрякова, Бредихин, 2019), педагогического дискурса (Бредихин, 2021), научного и технического дискурсов (Пелевина, 2021, Новоселецкая, 2024), представляющих метаязыковую репрезентацию в виде научного текста.

Выявление единого информационно-знаниевого континуума и его анализ осуществляются на основе «моделирования процессов восприятия и распознавания глубинной структуры высказывания на основе “схем действования” по порождению и декодированию смысла» (Бредихин, Серебрякова, 2016, с. 114).

В методологическом плане определена последовательность операций по выявлению способов вербализации элементов ментальных структур, задействованных в **производстве информации**: 1) анализ предметно-деятельностной рефлексии; 2) выявление путей формирования понятия; 3) анализ способов экспликации компонентов в структурах языка, а также обратного процесса по **декодированию информации**: 1) декодирование смыслов; 2) выявление элементов понятия, релевантных для получателя информации; 3) анализ продуктивных возможностей элементов для производства нового знания.

В процессе исследования между информацией и знанием устанавливается циклическая взаимосвязь как между опредмеченным содержанием (предметом) и процессуальным герменевтическим феноменом (методом). В рамках анализа когнитивных процессов вербализации знания и перехода их в информацию были выделены различные **виды знания** (процессуально-эмпирическое и когнитивно-коммуникативное) и коррелирующие с ними **типы информации** (первичная и вторичная).

Новое знание существует в двух видах: 1) знания как многоуровневой структуры целенаправленного конструктивного познавательного процесса в рамках эмпирического опыта (облечение посредством неопредмеченных ментальных структур перцептивных характеристик и их обработки), 2) знания в качестве процессуального феномена абстракции и его результатов в виде конкретных ментальных заключений (суждений, концепций, теорий и т. п.) (Krippendorff, 2009).

Первичная и вторичная обработка знаний связана с семиотическим аспектом оперирования знания в языке и опирается на типизированные схемы знания коллективного характера, представленные в языке в виде различных языковых форматов знания (например, пропозициональные структуры).

Важным представляется определить, какими способами и на основе каких когнитивных механизмов происходит формирование **знания** в каждом из видов предметно-деятельностной и когнитивно-коммуникативной рефлексии.

Различные вербальные **формы** экспликации **знания** (имена, понятия, системы понятий) представляют собой формы организации информации. Задействованы языковые механизмы (номинация, словообразования, языковая метафора, синтаксические структуры и др.) обработки полученной или уже имеющейся информации.

Результатом действия различных когнитивных механизмов (профилирование, перспективизация, сравнение, концептуальная метафора и

др.) являются концептуальные **формы** организации **информации** (пропозиции, концепты, сценарии, фреймы и др.).

Формы пополнения информационно-знаниевого континуума: перцептивные и апперцептивные. Знаниевые компоненты выступают в двух ипостасях: 1) в качестве иерархии интенционального (осознанного) гносеологического процесса на основе эмпирико-перцептивного опыта; 2) как динамический феномен формирования вторичных абстракций на основе рефлексивно-апперцептивного информационного потока (Krippendorff, 2009).

Большая доля информации о мире поступает к нам с помощью языка: из учебников, художественной и научной литературы, общения, изучения языковых единиц. С другой стороны, язык помогает нам свести воедино и обобщить всю информацию, поступающую в результате восприятия мира органами чувств, а также знания, приобретенные в результате предметной деятельности и мыслительных операций (размышления, умозаключения и т. д.). Язык обеспечивает доступ ко всем концептам, независимо от того, каким способом они сформированы: на основе чувственного опыта, предметной, образовательной и мыслительной деятельности.

Содержательная типология концептов основана на дифференциации по тематическим областям передаваемого знания. Среди них выделяют неязыковые и языковые концепты, которые различаются как событийные/ситуационные (сценарии) и классификационные (фреймы). Структурная типология включает конкретно-чувственный образ, представление, схему, понятие, прототип, пропозициональную структуру, фрейм, сценарий (скрипт), гештальт, категорию, когнитивную матрицу. По способам репрезентации в языке выделяют фонологические, лексические, фразеологические, грамматические и другие концепты. По их функциональной нагрузке концепты делятся на тематические и операционные (Болдырев, 2013).

Структурная типология объединяет различные **форматы знания**: концептуально-простые (конкретно-чувственный образ, представление,

схема, понятие, прототип) и концептуально сложные (фрейм, сценарий (скрипт), пропозиция, гештальт, категория, когнитивная матрица). Рассмотрим те из них, которые моделируют синтаксически репрезентированный концепт.

Фрейм, сценарий (скрипт), пропозиция объединяют несколько взаимосвязанных концептов на основе их простого соподчинения, т.е. являются многокомпонентными. Они ассоциированы с определенной языковой единицей, отличаются высокой степенью стереотипности, и их компоненты могут быть описаны набором конкретных характеристик. Гештальт, категория, когнитивная матрица передают нестереотипное знание и являются результатом интеграции концептов.

Пропозиция – наиболее распространенный способ концептуальной организации знания. Будучи своеобразными ментальными структурами, отражающими типовую ситуацию и характер отношений ее участников, пропозиции организуют всю информацию, поступающую в память человека (Арутюнова, 1976). Пропозиция представляет собой модель события как определенной области нашего опыта, в которой вычленяются элементы – аргументы и базовый предикат, – даются их характеристики, указываются связи между ними. Семантические отношения между аргументами представляются в виде определенных семантических функций: агенс, пациенс, экспериенцер, бенефактив, инструмент и т.д. Они имеют объективный, логический характер, поскольку передают те или иные сущности с их свойствами и реально существующими отношениями. Осознавая собственный опыт событий в терминах пропозиции, человек как бы налагает на него определенную концептуальную структуру-модель в виде базового предиката и его аргументов.

Фрейм – это объемный, многокомпонентный концепт, представляющий собой «пакет» информации, знания о стереотипной, часто повторяющейся ситуации. Формально фрейм представляют в виде двухуровневой структуры узлов и отношений: 1) вершинные узлы, которые содержат данные, всегда

справедливые для данной ситуации и 2) терминальные узлы, или слоты, которые заполняются данными из конкретной практической ситуации и часто представляются как подфреймы, или вложенные фреймы (Минский, 1979). Активизируя фрейм через данные второго уровня, мы воссоздаем всю структуру этой ситуации в целом. Например, посредством предиката *читать* мы можем активизировать фрейм «действие» и воссоздать его структуру в виде пропозиции: субъект (кто) – действие (читает) – объект (книгу).

Фреймы и пропозиции, которые относятся к одному типу структурированных концептов, могут иметь аналогичную структуру. Фрейм любого уровня обобщенности может быть представлен пропозицией, а фреймовая сеть – системой пропозиций (Караулов, 1987). Например, фрейм МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ представлен пропозицией: мыслящий субъект – предикат мышления – объект мышления.

Диалектическое взаимоотношение ментальных структур **знания** и вербального **информационного потока** объясняется в терминах когнитивной лингвистики как постоянная рефлексивная трансформация инвариантных структур-паттернов в конвенциональные знаки и декодирование этих знаков по личностным моделям. Главными способами взаимных трансформаций **информации** и **знания** выступают когнитивные процессы субъективации и объективации (распредмечивания и опредмечивания).

Именно адресатный фокус информации и адресантный фокус ментальных структур знания позволяют описать различные **виды информации** (практико-ориентированную, мировоззренческую и научную информацию) в зависимости от типа познания и степени представленности того или иного фокуса в коммуникативном акте.

В процессе формирования мировоззрения как некоей сложившейся системы всех видов знаниевых компонентов субъективизация напрямую зависит от имеющихся у агента когниции ментальных структур, образующих когнитивно-валёрную систему. В рамках вторичной субъективизации каждый реципиент **информационного потока** реконструирует ментальные

образования, дополняя свои **знания** согласно моделям и алгоритмам своего времени и окружения (и возрасту), согласно наличествующей эпистеме. То есть в процессе своей познавательной деятельности человек всегда выделяет (категоризирует) и обозначает объекты интенционально, под влиянием физических, территориальных, социальных, профессиональных и др. факторов.

При изучении детской речи следует учесть неизбежную элиминацию отдельных знаниевых компонентов в ходе данных трансформационных процессов: 1) «в процессе субъективизации данные потери происходят ввиду ограниченных возможностей перцептивных органов и объема памяти» (Garth-James, 2016 с. 642), субъект познания даже при наличии идеальных условий восприятия не в состоянии воспринять весь информационный поток; 2) при объективизации личностно-распредмеченное знание как ряд ментальных построений всегда оказывается намного более обширным, чем вербализованный информационный поток, что объясняется ограниченными возможностями средств языка в репрезентации как эмпирического, так и когнитивно-коммуникативного опыта; 3) переход от перцепции к рефлексивным областям на основании введения нового материала приводит к девиациям в формах опредмеченности, т.е. создание новых неузуальных альтернаций.

Рассматривая базовые составляющие информационно-знаниевого континуума – «знание» и «информацию», – можно прийти к заключению об «их “зонтичности”, т.е. не только покрытии как речепроизводства, так и ментальных пространств, но и наличию некоего стержневого метакомпонента когниции» (Бредихин, 2021, с. 7).

Результатом собственно формирования информационно-знаниевого континуума является не столько лексическая семантика избираемых для трансляции конструкций языка и даже не глубинное их содержание, извлекаемое из стоящих за вербаликой мыслительных актов, а наличное актуализированное выражение речесознания и совмещения ассоциативных

параметров с конструктивными элементами языкосознания, т.е. постоянное перетекание знания и информации (Там же, с. 7). Графически этот процесс представлен на рисунке 24.

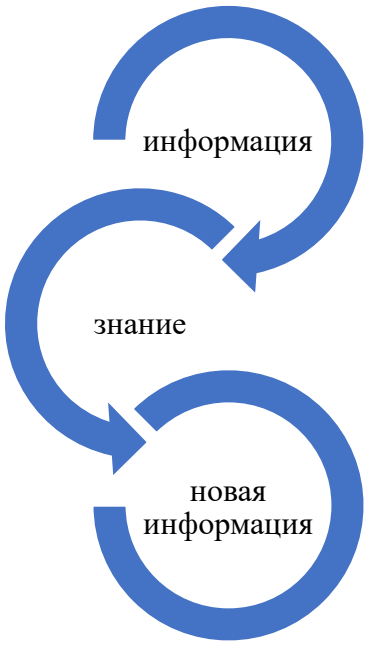


Рисунок 24 – Герменевтическая спираль информационно-знаниевого континуума

Реинтепретация вербализованных знаний о мире является результатом вторичной субъективизации знаний, полученных на основе распредмечивания первичной информации. Последняя интерпретируется селективно, классификационно и оценочно. Учитывая нативный характер ДЯКМ, можно спрогнозировать инновативные формы репрезентации смысла в том же языке. Интенсификация различных компонентов смысла происходит не по уже отработанным моделям когнитивного действования в традиционных областях применения и сложившихся типов дискурсопорождения, а по новым, авторским «схемам действования», которые предоставляют возможность интимизации (создания актуального событийного смысла), а значит и опредмечивания скрытых в имеющихся дискурсивных практиках потенций.

Интенциональная конвергенция знаниевых элементов и информационных импринтов позволяет описать синтаксический концепт как

коммуникативно-когнитивную модель, фиксирующую импринтизацию элементов единого информационно-знаниевого континуума и анализ механизмов их воспроизводства в комплексных синтаксических структурах. Поэтому синтаксический концепт как единица, способная служить средством организации нового знания, должна быть рассмотрена в онтогенезе (в динамике) с учетом ролей участников ситуации, средств их экспликации, структуры и последовательности компонентов высказывания, обусловленных замыслом говорящего, самой онтологией мира и знанием о языке.

3.2. Структура синтаксического концепта и методика его описания: концептуально-пропозитивные корреляции

В данной части диссертации нами приведены результаты исследования методики описания синтаксического концепта и выявлены концептуально-пропозитивные корреляции, являющиеся основой формирования модельных схем предложения.

Методика изучения концептов зависит от трех факторов: первый – тип концепта, второй – подход к изучению концепта и третий – материал исследования. В последнее время интерес к изучению теории синтаксических концептов обусловлен признанием их онтологического статуса и интересом к условиям, факторам, способам и потенциалу функционирования.

Концепты, по мнению Джекендоффа, репрезентируемые посредством предложения, образуют грамматику, т.е. систему, которая строится на основе набора ментальных примитивов (агенса, предиката, время и др.) и принципах их комплектования (Jackendoff, 1991).

Когнитивная лингвистика с достаточной степенью верифицируемости обосновала роль синтаксических схем как типов информации, являющихся

репрезентантами пропозициональных структур, которые экспонируют форматы концептуальной организации знания. Их связь зиждется на том, что денотативная ситуация определяет прескриптивную синтаксическую схему предложения, имеющую предикатно-актантное строение и учитывающую ее валентности.

Осмысленная ситуация действительности, обозначенная одной или более структурными схемами, формирует содержание синтаксического концепта определенного типа: «бытие объекта», «небытие объекта», «бытие признака объекта», «инобытие объекта», «самостоятельное перемещение агенса», «агенс воздействует на объект», «речемыслительная деятельность человека», «пациенс претерпевает состояние» (Волохина, Попова, 1999).

Разнообразие отношений объективного мира эксплицируется релятивным набором конструктивных схем. На этом основании Л. А. Фурс представляет когнитивную основу синтаксической репрезентации ограниченным набором концептов «акциональность», «каузативность», «процессуальность», «статальность», «квалитативность», «релятивность», который дополнен концептами (субъективно-оценочных смыслов) дискурсивной направленности: «верификатив», «инверсив», «экспрессив» (Фурс, 2010).

Отмечая, что определение синтаксического концепта, введенное Г. А. Волохиной, З. Д. Поповой (1999), является основным, О. Г. Цыганская, Т. Г. Борисова предложили рассматривать синтаксический концепт как «инвариантную систему связей и отношений для конкретного взаимодействия понятийных концептов» (Цыганская, Борисова, 2019, с. 120). Посредством комплексного применения методов (анализа, синтеза, сопоставления, описания, моделирования и др.) исследователи выделили девять типов синтаксических концептов: экзистенциональные, стативные, акциональные, динамические, экспериентальные, реляционные, инфлюентные, синтаксические концепты перемещения и внутреннего состояния (Там же).

Фреквентальное использование вышеназванных протоконцептов, содержащихся в языковой картине мира каждого человека, приводит к образованию новых концептов и категоризации информации в информационно-знаниевом пространстве. Внимание российских исследователей уже привлекли концепты «состояние» (Казарина, 2002), «перемещение объекта» (Булынина, 2004), «мыслительная деятельность» (Бородина, 2010), «давление» (Дронова, 2011), «небытие» (Очирова, 2011), «состояние природы» (Селеменова, 2013), «звукопроявление объекта» (Мишина, 2013), «психическая деятельность» (Тарасенко, 2014), способом экспликации которых являются синтаксические средства русского и английского языков. Также есть сравнительно-сопоставительные работы на материале немецкого (Бурдаева, 2014), французского (Федоров, 2013), чувашского (Семенова, Иванова 2020), татарского (Гиниятуллина, Урманова 2021), башкирского (Сагитова, 2023) языков.

Принимая во внимание существующие классификации синтаксических концептов, обратимся к их структурной организации, поскольку здесь кроется ключ к их моделированию. Итак, некорректно рассматривать пропозицию и концепт как тождественные форматы знания, несмотря на то что в основе каждого из них лежит мыслительная репрезентация фрагмента картины мира. Обработанные знания опираются на типизированные схемы знания – пропозиции, эксплицированные в языке структурно-семантической моделью. Одна и та же пропозиция может быть объективирована в языке разными способами с использованием различных лексико-грамматических средств в виде конкретных высказываний. Например, структурные модели «*кто несет кого/что*», «*кто/что перенесен кем/чем*», «*что переместилось кем/чем*» служат средством репрезентации позиционной схемы «агенс перемещает объект в пространстве», которая так же, как и «агенс создает/разрушает объект», «агенс изменяет объект», «агенс сохраняет/изменяет имущественную принадлежность объекта», восходит к концепту «агенс воздействует на объект» (Волохина, Попова, 2003).

Каждый концепт, оформленный конкретной синтаксической структурой, как модель универсализированной распространенной вербализации, образуется на основе предикативного центра, а значит, элементарный состав по семантическим признакам способен производить отбор элементов для представления понимания интерпретируемого феномена. Предикатная синтаксема может формировать структурно-семантический минимум, включающий разное количество компонентов при одинаковом объеме структурной схемы.

Подобные структуры с обязательными участниками ситуации действительности и информативно достаточными элементами обрастают дополнительными детерминантами (дополнение, локативным компонентом) и классификаторами, позволяющие описать синтаксическое (сентенциональное (Адмони, 2004)) поле с четко описанным ядром, ближней и дальнейшей периферией концепта. Каждая ядерная схема имеет свой сектор поля – парцеллу.

Ядро поля формируют специализированные для реализации того или иного синтаксического концепта структурные схемы предложения. Центральной является самая частотная структурная схема предложения, наиболее полно выражающая идею, заключенную в концепте, компоненты которой выражаются структурно простыми единицами с конкретно-предметной, физической семантикой и которые отражают наблюдаемые фрагменты физического опыта человека. Специализированные схемы, как правило, призваны экспонировать один синтаксический концепт. Например, специальная схема «*кто расстроился*» стереотипна синтаксически реализуемому субконцепту ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ.

Остальные структурные схемы предложения располагаются на разном расстоянии от центра в зависимости от частотности употребления и полноты выражения идеи концепта. На периферии же находятся так называемые «неспециализированные» многочисленные модификации основной структуры. Периферийные реализации модели отражают типы ситуаций,

знаками которых являются другие структурные модели, или абстрактные отношения, не закрепленные за одной определенной моделью. Структурные модели периферии приближаются к реализациям других структурных моделей и могут быть трансформированы.

Приведем пример поля субконцепта ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ, репрезентированного тремя референтными ситуациями, формирующими пропозиции «пациенс претерпевает интеллектуально-модальное состояние», «феномен проявляет себя изменением своего внутреннего состояния» и «агенс изменяет объект» в ДЯКМ (рисунок 25).

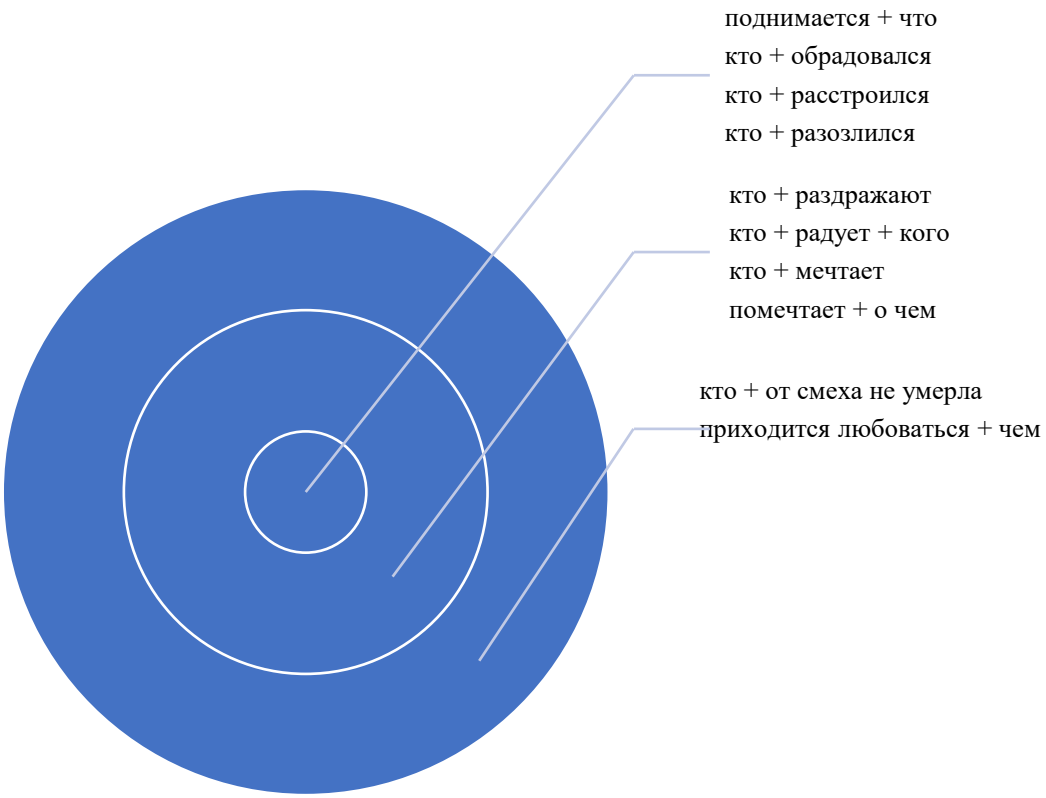


Рисунок 25 – Поле субконцепта ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ в ДЯКМ

Появление новых структурных схем связано не столько с тем, какие ситуации существуют в реальном мире, сколько с тем, какие из них были осмыслены и выделены говорящим в отдельные языковые единицы (Волохина, Попова, 1999).

Речевые реализации, приводящие к видоизменениям схемы, называются модификациями и дифференцируются на грамматические и структурно-

семантические. Несмотря на появление все новых вариантов схемы в языковой картине мира носителя языка, они не становятся новой структурной схемой, а остаются тождественными одной схеме и объективируют один и тот же синтаксический концепт. Очевидно, что они являются неспециализированными схемами, заполняющими периферию поля концепта.

Под грамматической модификацией понимается изменение грамматических показателей предикативности исходной модели, прежде всего значений модальности и времени (Павиленис, 1983, с. 138). Например, средством экспликации субконцепта МЫШЛЕНИЕ в ДЯКМ является неспециализированная модель «кто сравнивает что с чем» и ее альтернации, например, *Но если* ***сравнить каникулы со школой****, то в школе намного интересней!* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). В РВЯКМ специализированная модель «кто думает о чем, например, *Но мне представляется, что, глядя на подмосковный пейзаж,* ***он думает о Париже*** (Катаев) трансформируется в схему «кому надо думать о чем», например, *В Орел я лишь заеду, познакомлюсь, узнаю, что мне предложат, скажу, что* ***мне надо подумать****, повидаться с братом …* (Бунин).

Если грамматическая модификация является обязательной для любого предложения, то структурно-семантическая – нет. Структурно-семантические модификации не влекут изменений семантического значения структурной схемы и ее компонентного состава, они «как бы накладываются на грамматические, совмещаются с ними» (Селеменова, 2013, с. 169).

Структурно-семантическая модификация представлена в фазовых вариантах, в неполном и осложненном составе схем, эксплицирующих концепт ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ в детской речи.

Встречается фазовая модификация, представленная словоформами *начал, перестала*, например, *Чтобы не обидеть родителей/* ***я начал читать****/ а потом втянулся//; Когда надо было делать уроки,* ***я перестала скучать*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

В тексте совсем не обязательно должны быть представлены отдельными словоформами все позиции. Неполная реализация не мешает коммуникативной достаточности высказывания, так как недостающие словоформы подсказываются контекстом. Например, невербализован пациенс в следующих предложениях: ***Хочется узнать****, что такое этот мир, как он устроен.* ***Бросается в глаза*** *блестящий* ***чайник****, в котором видно отражение яиц. Мне нравятся нарциссы. С их появлением* ***забывается зима.*** *Лежишь на койке в лагере и* ***вспоминаешь школу****, в которой я учусь и скучаю* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Осложняющий компонент в составе высказывания может иметь характер вставки, например, ***Автобус****/ которым мы туда ехали/* ***я переносил нормально*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482.); однородных членов предложения, например, ***Мы*** *очень* ***удивились и не поверили*** *поначалу/ но потом сами увидели/ что это девочка//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); детерминанта, например, *Как всегда,* ***я с нетерпением ждала*** *летних* ***каникул; Я иногда скучаю за школой, за классом, за учителем; К Семену/ она относилась первое время/ очень плохо//*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Синтаксические концепты подразделяются на однокомпонентные, двухкомпонентные и многокомпонентные. Эти структуры наиболее распространены в языке и воспроизводятся без особых затруднений. (Цыганская, Борисова, 2019, с. 122). Последний тип формируется за счет усложнения структурной схемы детерминантами, что приводит появлению позиционной схемы типового отношения в предметном мире. Тем более что психическая деятельность предполагает наличие или отсутствие во времени и пространстве, возможность ее проявления в большей или меньшей степени, а также отношение к объекту.

Варианты реализации моделей, занимающих парцеллы дальней периферии синтаксического поля, содержат нетипичные и эпизодические элементы для экспонирования понимания интерпретируемого феномена,

которые позволяют произвести классификацию их дистрибуций с моделями периферии других концептов, а значит, определить ранг вхождения выделенных моделей в языковую картину мира. Например, модель «кто опьянила кого» концепта ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ в РВЯКМ, например, … *и он отдался этой слабой, пустой надежде, и* ***она опьянила его*** (Чехов), может быть отнесена к вербализации концепта ФИЗИЧЕСКОЕ СОСТОЯНИЕ.

Отражая один и тот же фрагмент мира, периферийные реализации разных моделей иллюстрируют разные способы его интерпретации и обеспечивают соответствие синтаксического строя коммуникативным потребностям носителей языка.

Альтернации схематизмов обусловлены намерениями носителя языка и характеризуется ситуативной и знаниевой привязкой, которая должна найти свою экспликацию в высказывании. На их основе и, прежде всего, эпистемической релевантности для говорящего осуществляется выбор речеактовой представленности порождаемого высказывания. Выявляя закономерные корреляции того или иного типа речевого акта (репрезентативы, экспрессивы и др.) с конкретными типовыми пропозициями, можно констатировать их реккурентность в структуре поля. При этом следует указать на детерминированность конкретных структур и средств их варьирования инициальной иллокуцией продуцента.

Процесс репрезентации синтаксического концепта детерминируется двумя полярными принципами унификации и индивидуализации, основывающимися на механизме актуализации когнитивной доминанты (Фурс, 2007). Иерархичность структуры когнитивной доминанты предполагает градацию ее личных индексов по значимости.

Примарный статус унификационного принципа способствует вычленению онтологических грамматических отношений и признаков, которые приводят к структурированию разных видов отношений между сущностями (отношения бытия, инобытия, небытия и др.), устанавливаемыми людьми в виде типовых пропозиций. Топикализация в структуре концептов

типовых пропозиций, стоящих за структурными схемами, приводит к выделению таких базовых когнитивных характеристик доминанты, как антропоцентризм, фазовость, небытийность, временность, локализованность, каузируемость, последовательность (Тарасенко, 2014), одобряемых всеми представителями языкового сообщества.

Если унификация структурирована (когнитивная доминанта в конкретных условиях избрания того или иного образца для экспликации синтаксического концепта играет определяющую роль в демонстрации селекции и классификации событий), то индивидуализация всегда конситуативна и контекстуальна, отражает оперативность человеческого мышления, его креативность, отражающуюся в языке в демонстрации внутренней релевантности вербализуемого события и оценки его.

Индивидуальный принцип строится с учетом коммуникативной иллокуции, поэтому при актуализации той или иной пропозиции в высказывании продуцент на основе личных пертинентностей, руководствуясь коммуникативными целями и мотивами, производит отбор языковых и речевых единиц, которые согласуются с переменными: репрезентативность, экспрессивность, субъективность, гедонистическая оценка, витальность (Тарасенко, 2014).

Именно когнитивная и коммуникативная доминанты определяют степень генерализованности и креативности вербализации, т.е. принципы унификации и индивидуализации являются ключевыми факторами неразрывной связи синтаксиса и семантики, особенно их конвергенция проявляется в адекватно избранных синтаксических структурах.

Таким образом, синтаксический концепт с точки зрения частотности репрезентации речевых модификаций структурных схем, обогащения пропозиций высказываний дополнительными смыслами образует синтаксическое поле с ядром и периферией, актуализируя признаки когнитивной доминанты. Инкорпорируя наиболее значимые константы познания в виде

типизированных реализаций, синтаксический концепт включается в языковую картину мира на правах ее фрагмента.

Синтаксический концепт при распредмечивании дает больше информации исследователю, чем другие типы концептов, поэтому его моделирование может заложить основу методологической рефлексии в виде плана его исследования.

1. Описание структурно-семантических моделей предложений, характерных для конкретной семантики предиката и установление их рекуррентности.

2. Описание пропозиций и установление их рекуррентности.

3. Описание детерминантной модели синтаксического концепта и установление их рекуррентности.

4. Описание фреймовой структуры синтаксического концепта.

5. Формирование синтаксического поля концепта на основании выявленных ядерных и периферийных схем предложений в соответствии с принципом специализации и с учетом частоты их функционирования.

6. Определение места синтаксического концепта в концептосфере путем установления связей моделей дальней периферийной зоны синтаксического поля изучаемого концепта с другими концептами.

7. Корреляция типовых пропозиций, репрезентированных структурными схемами предложений, и речевых актов, эксплицирующих авторские интенции и установление их рекуррентности.

8. Выявление когнитивных и коммуникативных признаков доминанты синтаксического концепта.

Методика описания синтаксического концепта позволяет выявить его структуру, иерархию, смысловое наполнение моделей, репрезентируемых в речи индивида. Осознавая, что полученная модель синтаксического концепта – всего лишь система, в определенной мере ограничивающая реальную действительность, все же считаем необходимым подчеркнуть, что подобный подход позволяет рассматривать слово как достояние индивида, носителя «живого знания». Это дает возможность устанавливать изменения в языковой

способности носителя языка и проецировать их на образ мира индивида.

Базовые синтаксические концепты формируются по мере развития сознания человека от простого к сложному. Если рассматривать ключевые синтаксические концепты на основе критерия элементарной ролевой структуры, то в ДЯКМ наиболее частотными и эффективно генерируемыми будут служить следующие, соответствующие архетипическим схемам симпраксической когниции: «воздействие агенса на объект», «речемыслительная деятельность человека», «претерпевание состояния пациенсом». При этом пропозициональный набор актуализируемых на основе альтернаций схематизмов и их архитектоническая, но не композиционная модификация будет соответствовать различным планам психической деятельности ребенка.

Синтаксический концепт ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, выделяемый в ДЯКМ, соответствует трехкомпонентной структурной схеме, находящей свою репрезентацию в форме простого трехчленного предложения: экспериенсива (по сути, логической ремы акта когниции), личного глагола как чистого фразоформирующего маркера отношения и перцептива (глубинного рецептора когнитивной активности). Подобная структура призвана эксплицировать архетипическую модель симпраксического действия – «агенс воздействует на объект», которая свойственна наивному мышлению ребенка, который только формирует апперцептивное оперирование с ментальными объектами и отражает когниоречевые способности ребенка. Содержание вариантов структурных схем не является свободным, но регулируется типом концепта.

Структурные схемы, реализующиеся в имитативном и генеративном фразопорождении вне зависимости от ноэматических характеристик, выстраивают герменевтическую спираль восхождения от элементарных базовых концептов к усложненным (Бредихин, 2014), обрастающим дополнительными детерминантами и классификаторами, т.е. возможным представляется описать синтаксическое поле с четко описанным ядром, ближней и дальнейшей

ассоциативной периферией концепта. Ядро в данном случае зачастую будет представлено схематизмами специализации субъект- объектных отношений аффективного, гносеологического и перцептивного характера: «кто любит кого/что», «кто думает о чем/что», «кто видит что». Неспециализированные факультативные схемы актуализации формируют ближнюю периферию концептуализации (аффективного, предметно-деятельностного, когнитивного и волюнтативного характера): «кому нравится кто/что», «кто занимается чем», «кто учится чему», «кто (не) хочет чего», «кто (не) знает что», «кто желает что» и др. Дальнейшая периферия включает в себя дополнительные семантические переменные бенефициации, пациенциации, т.е. любые крипто-синтаксические категории (аффективно-перцептивной, волюнтативно-когнитивной, идентитарной и др. природы): «кто любит смотреть (что)», «кому хочется узнать что», «кто чувствует себя кем» и т.д. (Тарасенко, 2014).

Структурно-семантические модификации специализированной схемы экспонируют разнообразие пропозиций и отсутствие делимитации между ЛСГ предикатов поля ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. Ядерная структурная схема выстраивается на базе предикативного центра, элементарный состав которого благодаря семантической и эпизодической памяти способен «отбирать» универсальные и индивидуальные элементы для представления предметно и метафорически ориентированного понимания интерпретируемого мыслительного процесса.

3.3. Ядерный предикат как базовый компонент построения высказывания

В данной части работы нами описаны дистрибутивные свойства предикативной основы с заполнением позиций, обусловленных моделью

сочетаемости, свойственной семантике глаголов, вербализующих психическую деятельность в речи младших школьников в рамках одной из задач когитологической концепции картинирования ДЯКМ.

Каждый синтаксический концепт оформлен конкретной структурно-семантической схемой, образованной на основе предикативного центра предложения. В исследованиях по семантике глагол рассматривается обычно как один из видов предикатов, выступающий в качестве ядра предложений.

Особая креативная роль в механизмах образования предложения принадлежит глагольному предикату, совмещающему в себе в ситуации изосемичности пропозитивно-предикатную, актуализационную, копулятивную и прогнозирующую функции (Новоженова, 2001).

Предикаты отражают свойства и характеристики предметов. Они содержат парадигматические и синтагматические компоненты, поэтому выступают в функции конструктивного ядра предложения и в функции оформителей предложения. Ядерная роль глагола в предложении определяется тем, что основная функция данной части речи состоит в выражении состояний, связывающих их отношений.

Основу ситуации образует совокупность состояний и связывающих их отношений. Совокупность носителей этих состояний образует актантное обрамление ситуации. Основу ситуации выражает глагол, т.е. глагол моделирует ситуацию. Актантное обрамление ситуации имеет выражение в синтаксическом окружении глагола.

Предикаты являются ядрами конкретных и абстрактных семантических синтагм (пропозиций), а аргументы (актанты) – конкретизаторами их синтагматических сем (семантических валентностей).

Глагольные синтагмы (предикативные выражения) бывают простыми, т.е. с одним предикатом, сложные – с несколькими предикатами.

Ключевая роль глагола состоит в том, что он является прототипом суждения в проекции сжатой минимальной модели структурной синтаксической схемы, представляющей своей структурой пропозицию в виде

позиций именных актантов и типа отношений между ними в абстрагированном виде.

В нерасчлененном виде ситуацию репрезентирует глагол, являясь носителем обобщенных грамматических и семантических смыслов в проекции на пропозицию предложения, в расчлененном виде – структура предложения, актуализирующая категориальные значения глагола и пропозицию. Поэтому глагол – это ядерный вербализатор синтаксического концепта.

Ученые отмечают, что «лексико-семантические исследования глаголов дают сведения о “запасах” предикатной лексики, их лексико-семантическом устройстве и разнообразии, а также позволяют на их основе практически решить задачу выявления и описания структурно-семантических типов глагольных предложений» (Новоженова, 2001, с. 21).

Глаголы в позиции предиката способны образовывать предложения. По этой причине в нашем исследовании предикативные отношения выходят на первый план, так как они являются основным типом семантической связи, которые формируются одними из первых в онтогенезе. Процесс усвоения родного языка происходит путем усвоения различных моделей предложений и их модификаций.

Структурная схема – это конструктивное ядро любого высказывания. Вопрос о компонентности структурных схем, предикат которых представлен глаголом, выражающим отношение между производителем действия и его объектом, связан с лексико-семантической классификацией глаголов.

Глагол как носитель действия, процесса, событийности, отношения, состояния содержит в себе семантический признак, характеризующий специфику всего высказывания.

В основу классификаций предложений М. В. Всеволодовой положена типология денотативных предикатов: экзистенциональный (бытийный), акциональный (действие, событие), статальный (состояние), реляционный (отношение), характеризационный (признак) (Всеволодова, 2000).

Н. Н. Болдырев делит глаголы на акциональные, которые призваны обозначать события, предполагающие определенную динамику, развитие и требующие активности субъекта: физические и интеллектуальные действия, творческая или созидательная деятельность, целенаправленное движение, перемещение предметов, их видоизменение и т. п. и неакциональные глаголы, которые выражают явления, характерные для внутреннего мира человека: его ощущения, эмоции, желания, умозаключения, связанные с выделением и характеристикой отдельных элементов динамических событий и типов их взаимоотношений (Болдырев, 1995, с. 176-177).

Л. М. Васильев предлагает систематизировать предикаты по трем основаниям: по доминирующим компонентам их значений, выделяемым на базе лексических парадигм; по ядерным компонентам, выполняющим функцию идентификаторов семантических классов слов; по синтагматическим компонентам, вычленяющимся на базе семантико-синтаксических моделей предложений, основой которых является предикат (Васильев, 1990).

В. Ю. Копров дифференцирует классы глаголов: действия субъекта, состояние субъекта, отношения действия между двумя актантами, эмоционального состояния, отношения действия между тремя предметами, отношения действия между четырьмя предметами (Копров, 2010, с. 105-106).

Являясь предикатом предложения, глагол во многом определяет его семантику, а также синтаксическую структуру и таксономические характеристики заполняющих ее элементов.

Наблюдается закономерность: семантика глагола уточняет возможный актантный состав вариантов семантических структур предложения, которые в свою очередь детерминируют принадлежность глагола к той или иной группе предикативных отношений. Например, глагол «любить» обозначает «чувствовать глубокую привязанность к кому/чему-либо», например, *Любить мать*; «чувствовать сердечную склонность к лицу другого пола», например, *Любить жену*; «чувствовать склонность, интерес, влечение», например,

Любить читать стихи. Дочь любит, чтобы ей читали сказки; «нуждаться в чем-либо как необходимом условии своего существования», например, *Цветы любят воду* (https://gramota.ru/meta/lyubit). Из чего следует стандартный набор валентностей предиката: *кто любит кого, кто любит + инфинитив что, что любят что*, эквивалентных пропозиции «агенс изменяет объект» (Волохина, Попова, 1999, с. 112).

Глагол способен выражать не только свое «словарное» значение, но и представлять их участников (Балли, 1955, с. 52-53). Это свойство глагола вскрывается в теории глагольной валентности. В семантике из окружения глагола выводиться его значение, а в синтаксисе из значения глагола выводится его окружение.

Проведение комплексного лексикографического описания глагольного предиката приводит к необходимости учета всех наиболее существенных синтаксических характеристик этой единицы. Список пунктов атрибуции глагольного предиката определяется его дистрибутивными свойствами.

Существует традиция рассматривать понятие дистрибуции в качестве формальной категории: под дистрибуцией принято понимать формально-грамматическое окружение языковых единиц (Ю. Д. Апресян, Р. Мразек, Ю. С. Степанов). При описании синтаксических потенций глагольного предиката недостаточно учитывать лишь формальное окружение. Изучение дистрибуции и дистрибутивных свойств глагольного предиката имеет свою специфику, что обусловлено его статусом в структуре предложения. Тот факт, что глагольный предикат накладывает сочетаемостные ограничения на свое окружение, а значит, позволяет употребляться в нем только словам соответствующих функциональных (семантических и формальных) классов, делает возможным выделение следующих типов дистрибутивных ограничений: логико-семантических, обусловленных пропозиционным качеством того или иного актанта; категориально-семантических, обусловленных действием в языке закона семантического согласования и определяемых принадлежностью того или иного актанта в синтаксическом окружении глагола к определенному

категориально-семантическому классу; формальных, обусловленных принадлежностью того или иного актанта к определенному формально-грамматическому классу; лексических, обусловленных избирательностью лексем в соответствии с законом семантического согласования и определяемых индивидуальной характеристикой слова – его лексическим значением.

Как лексема и как словоформа в позиции предиката глагол непосредственно участвует в формировании как номинативной синтаксической единицы – словосочетания, так и коммуникативной – предложения на основе разных типов синтаксических связей, оформляющих его сочетаемость с синтаксемами, которые называют участников действия, носителей состояния (субъектные и объектные актанты), а также различные сирконстанты. Характер сочетаемости этой ведущей категории языка с существительными и наречиями обусловлен ее валентностным потенциалом, который формируется на базе лексической и грамматической семантики глагольной лексемы.

Следует отметить, что «предикат, лежащий в основе пропозиционной структуры, несет на себе следы структуры конкретного языка. Он обладает определенным, характерным для данного языка лексическим значением, допускающим или запрещающим связь с тем или иным количеством аргументов, или актантов, и регулирующим распределение “ролей” между ними. Пропозиционная структура – это лингвистический ген, содержащий “генетическую информацию” о способах развертывания предложения» (Звегинцев, 1996, с. 204), которая отождествляется с реконструкцией языковой картины мира.

Сочетаемость глагола как проявление присущих ему семантико-структурных свойств вскрывается в теории глагольной валентности. «Валентность в самом общем смысле предусматривает необходимое или возможное контекстуальное окружение слова, контекстуальные связи слова, контекстуальные отношения между различными частями речи в предложении

на семантическом и синтаксическом уровне, контекстуальную сочетаемость слов как семантических или синтаксических партнеров в предложении» (Степанова, 1978, с.138).

Представления о реализации внутренней валентности предикативной основы с заполнением позиций, обусловленных моделью сочетаемости, свойственной семантике глаголов, помогает получить четкое представление о компонентном составе моделей этих предложений.

В зависимости от общей семантики глагола в основу структуры предложения входят компоненты, которые обусловлены валентностью глагола. Число типов глагола сводится к шести: глаголы с нулевой валентностью; глаголы с одним независимым участником; глаголы, исполняющие роль транзитного члена, указывающего на характер связи между двумя участниками; глаголы, нуждающиеся кроме двух (независимого и активного) еще в двух участниках; глаголы с обязательным пассивным компонентом; глаголы, нуждающиеся в двух компонентах пассивных (Русская грамматика-80).

В зависимости от валентности предиката предложения делятся на однокомпонентные, двухкомпонентные и трехкомпонентные. Так, количественный состав актантов – участников ситуации, которая репрезентируется пропозицией, предопределяется обязательной валентностью глагола. При этом различается валентность облигаторная, без реализации которой не может возникнуть предложение, и узуальная, когда позиция может остаться незаполненной (Адамец, 1973).

Как известно, реализация внутренней валентности предикативной основы предложений спрягаемо-глагольного класса связана с заполнением позиций не только субъектных актантов (участников процесса), но часто и объектных (а иногда и обстоятельственных), обусловленных лексико-семантической валентностью слова, называющего предикативный признак.

Окружение предиката составляют актанты. Ю. Д. Апресян в своей классификации разводит классы по количеству актантов: действие (до семи

актантов), деятельность (обычно не больше трех актантов), занятие (один-два актанта), воздействие (два актанта), положение в пространстве (два актанта), состояние (два актанта) и т. д. (Апресян, 2003, с. 18-19).

Г. А. Золотова делит субъект на личный и предметный. Субъект подразделяется на агенс, каузатор, экспериенсив, посессор, дескриптив и др. Объект дифференцируется на объектив, креатив, эврикатив, пациентив, перцептив, делиберат и др. В. Ю. Копров различает агенс физического воздействия: антропоним, зооним и каузатор (причины, инструмента и пациентива) (Копров, 2010, с. 113).

В случае, когда места предиката заполняются не аргументами, а другими предикатами, разграничиваются включающие и включенные предикаты. К первым относятся фазисные, модальные и каузативные предикаты. Предложения с включенным предикатом – это сложные когнитивно-пропозициональные структуры: полипропозитивные и полиситуативные. Включенные предикаты нередко подвергаются свертыванию.

Содержательный инвариант предложения формируется – в зависимости от типа предиката – определенным набором партиципантов: актантов и сирконстантов (детерминантов).

Детерминанты, как и все другие члены предложения, участвуют в формировании его семантической структуры. С этой точки зрения роль их неоднородна. Различаются детерминанты, формирующие элементарные, основные семантические компоненты – субъект, объект и детерминанты, формирующие неэлементарные семантические компоненты, т.е. разнообразные обстоятельственные определители (квалификаторы), которые окружают и расширяют эту структуру.

Каждая модель и в ряде случаев ее актуализационные реализации имеют свое типовое значение – семантический уровень предложения (семантическая структура). Существуют классификации семантических ролей актантов предикатов.

Перечислим часто используемые роли (падежи), предложенные Ч. Филлмором (1981) и Л. Теньером (1959): агенс – одушевленный инициатор события; пациенс – наиболее вовлеченный участник, на которого направлено действие; объект – одушевленный или неодушевленный предмет, участвующий в действии, но не подвергающийся изменениям в своем качестве, экспериенцер – участник, переживающий действие, на которого оно производит некоторый эффект, бенефактив – участник, интересы которого затрагивает действие, локатив – место, в котором происходит выражаемое глаголом действие, или ситуацию, на которую направлено действие, перцептив – объект восприятия, адресат – получатель сообщения.

Эти падежи рассматриваются как набор универсальных, возможно, врожденных понятий, с помощью которых человек способен судить о событиях, происходящих вокруг него и которые определяют семантическое значение глагола.

Однако инвентарь семантических ролей был бы не полным, если не учитывать партиципанты, которые чаще не проецируются семантикой глагола, но указывают на различные характеристики действия, поэтому позволяют выразить их значимость для говорящего при описании референтной ситуации. К ним относят инструмент, источник, стимул (источник непроизвольного переживания чувственного восприятия), цель (директив), средство, материал, маршрут, результат (фактив), причина и др.

К одушевленным актантам и сирконстантам относятся агенс, бенефициант, экспериент; к неодушевленным – объект, инструмент. Такие роли, как пациенс, перцептив, локатив, результатив и другие, охарактеризованы как одушевленные и неодушевленные.

Таким образом, предикатно-аргументный подход к изучению семантической структуры высказывания позволяет установить соотношение между семантической структурой предиката и зависимыми от него семантическими ролями, выявить типологию семантических ролей при

определенном типе предиката и показать их своеобразие, полнее и точнее описать семантическую структуру предложения.

Сравним ЛСГ глаголов, эксплицирующих фрагмент ДЯКМ «психическая деятельность» на материале корпуса базы данных (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). В качестве основы возьмем перечень базовых лексем. Словоформы субъекта, предиката, объекта, инструмента и т. д. способны выражать разные позиционные смыслы: субъектив, или пациенс, или каузатор, предикатив, объектив, инструментатив и т. д.

Представления о реализации внутренней валентности предикативной основы с заполнением позиций, обусловленных моделью сочетаемости, свойственной семантике глаголов концепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, помогает получить четкое представление о компонентном составе моделей этих предложения.

Глагольный предикат *чувствовать* в значении «воспринимать интуицией, чутьем; предчувствовать, предугадывать» выступает в качестве ядра модели «(субъект) – предикат – (объект)». Ядро этой модели представлено глаголом *чувствовать*, субъект-экспериенсив, антропонимом, второй актант – перцептив – заполняться придаточной частью с объектным значением: экспериенсив – ощущение – перцептив, например, *Мать донашивает кенгуренка еще шесть/ восемь месяцев и когда* ***мать чувствует/ что ей никак не спастись от преследования****/ она незаметно выбрасывает детеныша//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Второй вариант модели «предикат – объект – объект», где субъект имплицитно выражен, объект и стимул, т.е. источник ощущения – неодушевленное существительное, выраженное присловной падежной формой: ощущение – перцептив – стимул, например, *И если принести подснежник в дом, то сразу поднимается хорошее настроение и* ***чувствуется уход зимы*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Третий вариант модели с предикатом, обозначающим «осознавать, ощущать, считать себя кем-либо» в составе фразеологизма (чувствовать себя), объектом-пациенсом: (экспериенсив) – ощущение – объектный детерминант, например, ***Ястребом себя чувствуешь****, когда колдуешь* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Четвертый вариант модели с предикатом в переносном значении «ощущать терпеливо что-либо тяжелое»: перцептив – экспериенсив – ощущение – оценка, например, ***Автобус****/ которым мы туда ехали/* ***я переносил нормально****//* ((https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Глагольный предикат *хотеть* в значении «иметь желание; намерение (делать что-н.), ощущать потребность в чем-н.» в сочетании с предикатом группы физического действия выступает в качестве ядра модели «(субъект) – предикат – объект». Ядро этой модели представлено глаголом *хотеть, надеяться, пытаться* в связке с инфинитивом, *ждать, мечтать*; субъект – агенс, т.е. инициатор действия – личным местоимением, объект – объектив, т.е. не подвергающийся изменениям – одушевленным и неодушевленным существительным, выраженный присловной падежной формой или придаточной частью с объектным значением: агенс – желание – объектив, например, *На новый год/* ***я хочу сделать коробочку*** *для подарков бабушке и дедушке//;* ***Я хотел бы завести кошку****/ потому что кошки не требуют особого ухода/ и/ они очень грациозны//; В этом году/* ***я надеюсь занять*** *первое* ***место****//; Как всегда,* ***я*** *с нетерпением* ***ждала*** *летних* ***каникул****;* ***Я мечтаю стать*** *знаменитым* ***кактусоводом*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); агенс – желание – директив, например, ***Я*** *с большим удовольствием плескалась, барахталась в воде и* ***не хотела выходить на берег*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); желание – объектив – объектный детерминант, например, ***Жду не дождусь*** *наших* ***встреч с*** *моим четвероногим* ***другом****//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Еще один вариант модели, где в роли предиката выступает фразеологизм, например, *Я* ***бы хотел быть похожим на маму и папу****, потому что они самые близкие люди на земле.;* ***Я хотел бы пойти по стопам*** *своего* ***отца****//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Следующий вариант с глаголом *хотеть* в связке с инфинитивом, субъект – бенефактив, т.е. участник ситуации, чьи интересы затронуты – местоимением, объект – местоимением или придаточной частью с объектным значением: бенефактив (субъектный детерминант) – желание – (объектив), например, *Но теперь я уже повзрослел/* ***мне хотелось узнать****/ что у робота внутри//;* ***Хочется узнать****, что такое этот мир, как он устроен; У меня есть кошка/ ее зовут Лизка//* ((https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) желание – пациентив, например, *Иногда она такая вредная/ что аж/* ***ее хочется подушить****//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Вариант модели с указанием места действия: (бенефактив) – желание – локатив: ***Нам хотелось окунуться в Черное море****; Затем* ***хотелось погулять во дворе*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Глаголы *смотреть, нюхать, слышать, видеть* являются ядром модели «экспериенсив – восприятие – перцептив», где субъект выражен местоимением, зоонимом, а объект – местоимением или неодушевленным существительным, например, ***Я*** *уже* ***смотрела его*** *пять миллионов раз//; Когда* ***я нюхаю*** *ее* ***лепестки****, я думаю, что она такая красивая заколдованная принцесса;* ***Белки****/ как только* ***слышали*** *наш* ***запах****/ сразу со всех ног бежали к нам//; Я купила фотографии// И привезла их в Таганрог// Моя* ***сестричка их увидела****/ и очень обрадовалась//; На картине Николая Рериха «Заморские гости»* ***я вижу несколько кораблей****; Когда они распускают свои бутоны,* ***я любуюсь ими*** *и у меня поднимается настроение от их красоты* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Вариантами данной модели являются 1) (комитатив) – (время) – восприятие – перцептив, например, *Однажды летом дедушка принес домой старую велосипедную раму.* ***Мы с ним долго ее рассматривали****;* ***Рассмотрим***

глаголы *обуть и разуть* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); 2) экспериенсив – восприятие-перцептив – стимул, стимул, *Если взять ракушку и приложить к уху, то* ***мы услышим память о море****; Когда мы приходим на море* ***мы слышим сказку моря*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); 3) локатив – восприятие – перцептив, например, ***Вдалеке виднеются острова***; 4) агенс – стимул – восприятие, например, *Маленькие черненькие* ***глазки*** *моего* ***щенка*** *всегда* ***смотрят*** *с любопытством и интересом* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

В качестве агенса может выступать бенефактив, например, ***Мне все виделось на картине*** *по-другому* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) в расширенной модели: бенефактив (субъектный детерминант) – восприятие – перцептив – локатив; *Если ходить по парку/ еще* ***можно услышать шорох листьев//*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482): восприятие – перцептив – объектный детерминант.

Ядерный предикат модели восприятия (экспериенсив) – восприятие – перцептив: может быть выражен фраземой, например, *Нет, – говорит старый башмак, –* ***вы*** *еще* ***жизни не видели;*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) или (пациенс) – восприятие – перцептив, например, ***Бросается в глаза*** *блестящий* ***чайник****, в котором видно отражение яиц* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) или употреблен в переносном значении, например, ***Ими можно любоваться*** *до бесконечности* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Глаголы *привлекать, посвятить, притягивать* являются ядром модели «агенс – внимание – перцептив», где субъект выражен местоимением, существительным, обозначающим природное явление, а объект – абстрактным существительным, например, ***Звезды притягивают*** *мое* ***воображение*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Вариантами данной модели являются 1) экспериенсив – внимание – перцептив, например, *Большую часть картины* ***художник посвятил***

огненному сверкающему ***небу*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); 2) агенс – внимание – перцептив – инструментатив (обстоятельственный детерминант), например, ***Он привлекает к себе*** *своим нежным* ***запахом*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); 3) экспериенсив – внимание с ядром фраземой, например, *Я купила фотографии// И привезла их в Таганрог// Моя сестричка их увидела/ и очень обрадовалась//* ***Она*** *на них смотрела целыми днями/ и* ***не могла отпустить от них взгляд//*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Ядро модели ЛСГ «Эмоциональное состояние» представлено глаголами *радоваться, восхищаться, удивляться, вдохновляться, гордиться, расстраиваться, разозлиться, отчаиваться, волноваться, тревожиться* субъект-агенс/экспериенсив – местоимением; объект – перцептив – местоимением: агенс – эмоциональное состояние – перцептив, например, *Когда я смотрю на розу,* ***она меня радует****;* ***Мы его раздракониваем****/ он такой стоит раз/ я такой разбегаюсь и как прыгаю на него//;* ***Их движение удивляет*** *и* ***завораживает*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); экспериенсив – эмоциональное состояние – время – перцептив, например, ***Круглый год он радует нас*** *цветами и нежным, тонким ароматом; Я хочу, чтобы* ***она гордилась всегда мной*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); экспериенсив – эмоциональное состояние – перцептив – стимул, например, *У розы есть колючие шипы, но* ***они не мешают нам восхищаться ею****; Она очень красиво украшает блюда и когда к нам приходят гости,* ***они*** *приятно* ***удивляются ее мастерству*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); бенефактив – эмоциональное состояние – перцептив, например, *Птицы улетают на юг, и* ***мне их не хватает//*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Вариантом основной модели служит «каузатор эмоционального состояния», где предикат употреблен с глаголом становления или в виде фразеологизма, а субъект выражен антропонимом, зоонимом, например, ***Саша*** *так* ***обрадовался****/ что говорит/ я буду с ним гулять//;* ***Мальчик*** *пришел/*

расстроился*/ заплакал и пошел кормить птиц в лес//; А один* ***гусь разозлился*** *и побежал за мной//;* ***Динозавры разозлились*** *и за ним побежали//; И вот мы с ним взялись за работу. Все надо было привести в рабочее состояние и красивый вид. Иногда у нас что-то не ладилось, но* ***мы не отчаивались****;* ***Я веселился****, но потом своему счастью пришел конец; Когда мама пришла в мальчикину комнату/ его* ***она*** *не нашла/ и* ***стала*** *очень сильно* ***волноваться//;*** ***Елка перестала тревожиться/*** *что она пойдет на костры//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); агенс – эмоциональное отношение с фразеологизмом – пациенс, например, *Когда мне его купили* ***я*** *вообще* ***от смеха чуть не умерла****/ потому что это кино/ ну эта комедия очень смешная//;* ***Собаки кошке на нервы действуют*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

В значении «стать более бодрым, улучшиться (о настроении)» предикат *подниматься* образует еще одну модель «эмоционального состояния»: (бенефактив) – подниматься – перцептив (настроение), например, *И если принести подснежник в дом, то сразу* ***поднимается*** *хорошее* ***настроение*** *и чувствуется уход зимы; В природе есть очень много красивых цветов. Ими можно любоваться до бесконечности* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); субъектный детерминант – подниматься – перцептив (настроение), например, *Когда они распускают свои бутоны, я любуюсь ими и* ***у меня поднимается настроение*** *от их красоты* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Ядро модели ЛСГ «Эмоциональное переживание» представлено глаголами *скучать, бояться*; субъект – экспериенсивом – личным местоимением, объект – стимул, т.е. источник непроизвольного переживания – местоимением, одушевленным и неодушевленным существительным, выраженный присловной падежной формой и факультативным актантом – время: экспериенсив – эмоциональное переживание – перцептив, например, *И* ***я его иногда боюсь****/ потому он очень царапается//;* ***Я иногда скучаю за***

школой, за классом, за учителем (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Вариант данной модели 1) экспериенсив – эмоциональное переживание с глаголом становления, например, *Жить на свете хорошо и плохо, ну что поделаешь. Когда надо было делать уроки,* ***я перестала скучать*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) 2) экспериенсив – эмоциональное переживание – стимул» с фразеологизмом, например, *Мне нравится осень// Она красивая/ серебристая// Своим* ***пейзажем она сводит с ума//*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); 3) бенефактив – эмоциональное переживание – объектив, например, *Я читаю теперь эту книгу каждый день/ и* ***мне не наскучивает прочитать*** *еще и еще раз//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

В значении «испытывать радость» предикат доставлять в паре с существительным радость образует еще одну модель ЛСГ «Эмоциональное переживание»: агенс – доставляет – радость, например, *Во-первых/ потому что получаю хорошие оценки/* ***это доставляет радость****…//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Глагольный предикат *относиться* в значении «иметь отношение к кому, чему-либо» выступает в качестве ядра модели «субъект – предикат – объект». Ядро этой модели может быть представлено одноименным глаголом; субъект-экспериенсив – местоимением; объект-перцептив – зоонимом или местоимением, а также необязательная оценочная часть – наречным предикатом: экспериенсив-эмоциональное отношение-перцептив-оценка, например, ***К Семену/ она относилась*** *первое время/* ***очень плохо//; Я к ней отношусь хорошо****/ мы с ней играем//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Глагольные предикаты *любить, ненавидеть, ревновать, обижать, прощать, дружить*, *сомневаться* образуют аналогичную модель, где субъект выражен местоимением, антропонимом, объект – местоимением, одушевленным и неодушевленным существительным, выраженный

присловной падежной формой или придаточной частью с объектным значением: экспериенсив – эмоциональное отношение – перцептив, например, ***Я*** *очень* ***люблю футбол****//; Птицы улетают на юг и мне их не хватает// Потому что* ***я люблю их****//; Счастье – это когда есть мама и папа,* ***которые тебя любя****;****.*** *И один сказал/ Боже/ как* ***я ненавижу*** *эту* ***мышь****//; Я бы хотела/ чтобы у меня была* ***подружка*** *добрая/ всегда* ***меня прощала*** *и никогда* ***не обижала*** *изо всяких пустяков//; А он меня еще один раз укусил/ полгубы/ ну/ я его гладил/ ну можно сказать/ что* я *его мучил// Ну потом* ***я Ричарда простил****/ и вот после этого ничего не было//;* ***Мама сомневалась в*** *моей* ***честности****; Потому что* ***враги не дружат,*** *с которыми они воюют* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); экспериенсив – эмоциональное отношение – перцептив – стимул, например, ***Она меня ревновала*** *потом* ***к кукле****//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Вариант данной модели 1) экспериенсив – эмоциональное отношение – цель – стимул, например, ***Я*** *очень* ***люблю нырять*** *и* ***наблюдать за богатством*** *подводного* ***мира****; **Я люблю рисовать/ раскрашивать****//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); 2) (бенефактив – эмоциональное отношение – перцептив например, *Чтобы* ***не обидеть родителей****/ я начал читать/ а потом втянулся//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Второй ядерный предикат *нравиться* в значении «любить делать что-либо, получать удовольствие от чего-либо» выступает в качестве ядра модели «субъект – предикат – (объект)». Ядро этой модели представлено одиночным глаголом *нравиться* или с инфинитивом, субъект – бенефактив – местоимением, второй актант – пациенс – заполняется неодушевленным предметом, придаточной частью с объектным значением или ономастивом – именем собственным: бенефактив – эмоциональное отношение – пациенс например, ***Мне нравится делать поделки*** *из пластиковых бутылок//;* ***Мне нравится математика*** *и* ***физкультура****//;* ***Мне не нравится лето*** *потому, что быстро оно проходит и за то, что много комаров;* ***Мне нравится****/ когда*

*идут дожди осенью/ поют воробьи//; **Мне нравится книжечка «Карлсон»//; Я читаю очень много// Любимых произведений нет/ но **мне нравится** пока один **Скребицкий**//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Вариант этой модели бенефактив – эмоциональное отношение – локатив, например, *Больше всего **мне** на каникулах **понравилось в лагере**; **Мне нравится учиться в школе** / потому что я получаю хорошие оценки//* (Картотека исследователя Е.Т.).

Глагольный предикат *думать* в значении «размышлять о чем-л., направляя свои мысли на кого-, что-л.» выступает в качестве ядра модели «субъект-предикат-объект». Ядро этой модели может быть представлено *глаголами считать, объяснять, сравнить, решить, подозревать, принять, представить, понять*; субъект-агенс – местоимением, антропонимом; объект – делиберат, т.е. лицо, предмет, событие мыслительной деятельности – местоимением, одушевленным и неодушевленным существительным, выраженный присловной падежной формой или придаточной частью с объектным значением и факультативным актантом – адресатом: агенс – мышление – (делиберат), например, *Когда я смотрю на звездное небо, **я думаю о звездах*** например, *Сейчас **я думаю**, что мне читать*; ***Я считаю**, **что** красивее всего – это природа*; *Когда я нюхаю ее лепестки, **я думаю**, что она такая красивая заколдованная принцесса; **Она** хотела украсть этого ребенка и всякие **планы придумывала//**; **Мы** долго **не могли придумать**, как его назвать; На картине Владимира Маковского «Две матери»… **Мальчик** даже **не подозревает** о том, что женщина, стоящая перед ним, его мать; У меня есть эксклюзивная декоративная собачонка на кличке Адель. Мне запомнилось/ когда она видела в первый раз большую куклу// **Я задумалась**/ она куклу приняла за живого ребенка//; А **он** их/ оказывается/ потом предал/ и **решил их уничтожить**//; И вот после двух дней упорной работы **я решил опробовать** своего «**коня**»… теперь я знаю каждый его болтик и могу его починить в любой момент; Счастье – это когда что-то покупают то, что мы хотим. Это написала я, как **я представляю счастье**; Тогда на летних*

каникулах и ***помечтаем о чем-нибудь*** *другом; Заколдованная* ***принцесса мечтает,*** *чтобы ее освободили от колдовских чар, и она хочет поскорей опять вернуться в свой дворец и отдохнуть среди прекрасных роз*; *Счастье – это нельзя выразить в словах,* ***ты*** *только* ***можешь понять чувствами****; Но* ***она не предусмотрела одного****/ Аза может запрыгнуть на стол// Так Аза и сделала//;* агенс – мышление – делиберат – объектный детерминант, например, ***Я могу сравнить его с астрой***; *А* ***папа пытается мне приводить примеры****//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) агенс – мышление (фразеологизм), например, *Мне запомнилось/ когда она видела в первый раз большую куклу// Я задумалась/* ***она куклу приняла за живого ребенка****//* ((https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Вариант данной модели «комитатив – мышление – эврикатив», например, ***Мы с пацанами придумали пароль****; Моя любимая книга «Загадка оборвавшейся встречи»// Это детектив, как* ***пятеро школьников пытаются разгадать загадку****//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Каузативное значение реализовано в варианте модели «(бенефактив – мышление – эврикатив», например, *На картине Валентина Серова время года зима…* ***Автору*** *этой картины* ***удалось доказать****, что лошадь с санями едет, левое копыто отталкивается от земли, а правое чуть приподнято; Самое интересное событие произошло, когда я очень боялась, потому что за час до дня рождения был сильный дождь, гроза, гром, молния, но потом* ***можно считать****, что появилось чудо; Хороший кружок,* ***не надо мучиться,*** *что подарить на день рождения*; (бенефекатив) – мышление – объектный детерминант, например, *Но если* ***сравнить каникулы со школой****, то в школе намного интересней* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Глагольный предикат *знать* в значении «обладать знаниями о ком-, чем-л., иметь какие-л. познания» выступает в качестве ядра модели «(субъект) – предикат – (объект)». Ядро этой модели может быть представлено глаголами *знать, учить, заниматься* в связке с инфинитивом; субъект – агенс – местоимением, антропонимом или комитатив; объект –

эврикатив – местоимением, одушевленным и неодушевленным существительным, выраженным присловной падежной формой и факультативным сирконстантом – время, оценка: агенс-знание-эврикатив, например, *И вот после двух дней упорной работы я решил опробовать своего «коня»… **теперь я знаю** каждый его **болтик** и могу его починить в любой момент; **В прошлом году мы изучали песни** про котенка и щенка//; **Я хорошо выучил** это **стихотворение**; **Я** даже **научился крутить мяч** на одном пальце//; По телевизору люблю смотреть/ все виды спорта/ а **занимаюсь** только **футболом**//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Также в качестве ядра модели «знание» употребляются глаголы других ЛСГ: агенс-знание-объектив, например, *На каникулах **я тренировалась/ решала примеры**, **писала диктанты**; Там можно ездить/ время собирать / ну там **я** только один **уровень прошел**//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); агенс – знание – время, например, ***Я читаю** все свободное время*; агенс – знание – объектив – цель, например, *Потом детеныш подрастает и **белая медведица учит их находить** самим **пищу**//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); агенс – знание – эврикатив – стимул, например, ***Мы узнали рецепт** этого **торта***; агенс – знание – объектный детерминант, например, *Иринушка/ наверное/ **мы с тобой перезанимались**//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Конверсивные глаголы *поминать, забывать* являются ядром модели экспериенсив – память – перцептив, где субъект выражен личным местоимением, антропонимом, а объект – одушевленным и неодушевленным существительным или придаточным предложением, например, ***Он вспомнил**, что тоже принимал в этом участие* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); экспериенсив – память –перцептив – время, например, *Эту **осень мы будем вспоминать всю зиму**//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); экспериенсив – оценка – память – перцептив – директив – локатив, например, ***Я хорошо помню дорогу к речке в Анастасиевке*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482)

экспериенсив – время – память – перцептив – объектный детерминант, например, ***Я долго помнила о ссоре с Леной*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); экспериенсив – время – память – перцептив, например, ***Я все время забываю о попугае*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); экспериенсив – память – перцептив – локатив, например, ***Я забыл яичницу за шкафом*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Вариант данной модели, где имплицитно выражен субъект или объект, например, *Мне нравятся нарциссы. С их появлением* ***забывается зима****; Лежишь на койке в лагере и* ***вспоминаешь школу****, в которой я учусь и скучаю* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) и объект, например, *Мою маму зовут Катя. Сколько* ***я помню****, мама всегда была рядом; Если* ***я вспомню****/ то/ по-моему/ мы с английским преподавателем/ учили одну английскую песню/ насчет Нового года…//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Модель с субъектом, контролирующим свое состояние, агенс– память – объектив – директив – ономастив, например, ***Буратино запомнил дорогу на пруд Тортилы*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); агенс – время – память – объектив, например, ***Мы надолго запомнили*** *этот веселый* ***праздник*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Ядро второй модели «бенефактив (субъектный детерминант) – память – объектив» носит каузативный характер, например, ***Мне запомнилось****/ как мы вышли на улицу/ и она собак принимает за собак/ а себя за человека//*; *У меня есть эксклюзивная декоративная собачонка на кличке Адель// Она очень игрива/ труслива и очень ласкова//* ***Мне запомнилось****/ когда она видела в первый раз большую куклу//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Возможность модификаций при создании высказывания по той или иной единой модели детерминируется необходимостью экспликации валентности простого или сложного ядерного предиката, которая формируется на основе норм сочетаемости. Модели сочетаемости в свою очередь фиксируются в семантических и лексических ожиданиях словоупотреблений глаголов, концепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. Дистрибутивный анализ таких

конструкций в детской речи помогает получить четкое представление о компонентном составе моделей этих предложений, представленных в таблице 3.

Таблица 3. Дистрибуция вербализаторов ЛСГ глаголов в ДЯКМ

ЛСГ глаголов / элементы ситуации	субъект	предикат	объект	сирконстант
ощущение	экспериенцер *кто* экспериенцер *кто*	*чувствует* *переносил* (перен.)	перцептив *кого что/*придат. пациентив *что*	 оценка
желание	агенс *кто* бенефактив *кому* (суб. дет.)	*хочет сделать*/фраз. *хочется узнать*	объектив *кого/что* пациентив *что/*придат.	цель место
восприятие	экспериенцер/ комитатив *кто* бенефекатив *кому* (суб. дет.)	*смотрит слышит* и др. *виделось*/фраз. /перен.	перцептив *кого/что* перцептив *что*	место, время, стимул место
внимание	агенс *кто/что* экспериенцер *я*	*притягивает*/фраз. *посвятил*	перцептив *что* *чему*	стимул, инструмент
эмоциональное состояние	агенс *кто* агенс *кто* экспериенцер *кто* бенефактив *у кого (*суб. дет.)	*радует* *разозлился* *удивляется* *поднимается*	перцептив *кого* перцептив *чему* *настроение*	стимул, время стимул
эмоциональное переживание	экспериенцер *кто* бенефактив *кому*	*скучаю*/фраз. *не наскучивает*	перцептив *за кем* объектив *что*	время

эмоциональное отношение	экспериенцер *кто* бенефактив *кому*	*любит*/фраз. *нравиться*	перцептив *что*/придат. пациентив *что*/придат.	стимул, цель место
мышление	агенс *кто* *кто* бенефактив *кому*	*думает* *приняла (фраз.)* *удалось доказать*/перен.	делиберат *о ком/что* (придат.) *за кого* эврикатив *что* (придат.)	
знание	агенс/комитатив *кто* агенс *кто*	*знает*/перен. *перезанимался*	эврикатив о ком/*что (придат.)* -	время, оценка
память	экспериенцер *кто* агенс *кто* бенефактив *кому* (суб. дет.)	*помнит* *запомнил* *запомнилось*	перцептив *кого/что* объектив *что*/придат. объектив *что*/придат.	место, время, цель, оценка цель

Для рассматриваемого нами концепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ в силу рефлексивного характера его содержания ключевым становится экспликация эпистемической модальности в предикативном центре концепта, получающего специфическую синтаксическую репрезентацию и оформляющего границы фрагмента ДЯКМ.

Предикаты в роли конституентов семантического поля анализируемого концепта реализуются в номинационно-синтаксическом семиозисе, являясь ядром структурно-семантической организации предложения.

В речи младших школьников превалирует трехкомпонентная модель построения высказывания с ядерным предикатом репрезентации психической деятельности. В качестве первого компонента можно обозначить предикат в личной форме глагола, вторую позицию неизменно занимает маркер интимизации (внедрения в личное пространство говорящего) – личное

местоимение или коррелятивное существительное, третий – маркированная объектная позиция в форме субстантивных комплексов (простых или осложненных), эксплицирующая различную направленность психоэмоционального действия, наличие определенного психического состояния или внутренне значимого отношения. Такая модель служит эталоном словесной репрезентации психической деятельности для индивидов младшего школьного возраста.

В первую очередь, в структурных моделях содержатся предикативные единицы, которые определяют наиболее важные и частотные дистрибуции концепта, содержащего ЛСГ глаголов, имеющих идентичные аргументные структуры как с точки зрения числа, так и с точки зрения семантических свойств аргументов. Модель обладает вариантами на основе семантического и структурного оформления ядерного предиката и актантных позиций.

Первый конститутивный компонент – предикатив – представлен личным глаголом, обозначающим действие, процесс, состояние и отношение психоэмоциональной сферы. Форма предиката является основным маркером критерия истинности сообщаемой информации. Глаголы желания (*хотеть*) и эмоционального отношения (*желать*) используются как модальные в связке с инфинитивом. Глаголы мышления употреблены с вспомогательными глаголами желательности, стремления, волеизъявления (*можешь понять, удалось доказать, не надо мучиться*), а эмоционального состояния с – фазовыми (*перестала тревожиться*), тем самым образуя грамматические модификации ядерной модели. Предикат психической деятельности – транзитный, т.е. двухактантный, может употребляться в составе фразеологизма (*пойти по стопам, бросается в глаза, чувствовать себя*) и использовать глаголы других групп в переносном значении (*переносил автобус, поднимается настроение*), кроме эмоционального переживания, эмоционального отношения и памяти. Нет матричных предикатов в репрезентации ощущения (*ощущать*), восприятия (*воспринимать*), эмоционального переживания (*переживать*).

Вторым компонентом выделенных моделей двусоставных предложений выступает субъектив – носитель эмоций, переживающий действие, на которого оно производит эффект, представленный преимущественно местоимением (*я*), а также одушевленным существительным (*мальчик, мама, подружка, сестричка*) со значением родства или близости, имена собственные (герои художественных текстов), комитативы (*мы с братом*). Когда ребенок описывает ситуацию, где его интересы затрагивает действие (бенефактив), то для номинации используется местоимение *мне.* С ним соотносятся каузативные глаголы, например, ***Мне запомнилось*** */ когда она видела в первый раз большую куклу //; Когда они распускают свои бутоны, я любуюсь ими и* ***у меня поднимается настроение*** *от их красот* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Регулярное использование данной маркировки в каждой группе глаголов связно с тем, что участником действия или ситуации кроме ребенка являются и другие субъекты. Также трансформации возможны и тогда, когда позицию производителя занимает субъектный детерминант, например, ***Автору*** *этой картины* ***удалось доказать****, что лошадь с санями едет, левое копыто отталкивается от земли, а правое чуть приподнято* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Только предложения с предикатами ЛСГ «Эмоциональное состояние» не содержат имплицитно выраженный субъект.

Третьим актантом модели выступает компонент объектного типа при глаголах эмоционально-психологического действия, состояния, отношения (перцептив); при глаголах мыслительной деятельности, обозначающих лицо, предмет или событие (делиберат); при глаголах действия в интеллектуально-творческой деятельности (эврикатив). По своей морфологической природе он характеризуется неоднородностью, поэтому может быть дифференцирован на несколько групп: местоимения (*себя, их ее*); одушевленные существительные (*Скребицкий, кошки, попугай*); неодушевленные существительные (*коробочка, лепестки, память, честность*); глаголы в неопределенной форме, например, *Я люблю* ***рисовать/ раскрашивать****//*; *Жить на свете хорошо и плохо, ну что*

поделаешь. Когда надо было делать уроки, я перестала ***скучать*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) придаточные предложения, например, *По нему движется плот с людьми, которые* ***понимают***, ***что они как песчинки в огромном море****; Заколдованная принцесса мечтает,* ***чтобы ее освободили от колдовских чар****, Хочется узнать,* ***что такое этот мир****, как он устроен* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Причем модели с предикатами ЛСГ «Восприятие» и «Знание» не содержат субстантивный объект, выраженный придаточным предложением. Отдельной разновидностью ядерной модели являются четырехкомпонентные с объектным детерминантом в предложениях с предикатами ЛСГ «Желание», «Знание», «Мышление», например, ***Жду не дождусь*** *наших* ***встреч с*** *моим четвероногим* ***другом****//; Но если* ***сравнить каникулы со школой****, то в школе намного интересней* ((https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Предикатная синтаксема может формировать структурно-семантический минимум, включающий разное количество компонентов при одинаковом объеме структурной модели.

К факультативным компонентам рассматриваемой модели относятся детерминанты, которые распространяют предложения всех рассмотренных ЛСГ и образуют структурно-семантические модификации. Превалируют локатив, время и стимул, например, ***Нам хотелось окунуться в Черное море. Мы с ним долго ее рассматривали.*** *Маленькие черненькие* ***глазки*** *моего* ***щенка*** *всегда* ***смотрят*** *с любопытством и интересом* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Оценка и директив свойственны ощущению, желанию и знанию, например, ***Я к ней отношусь хорошо****/ мы с ней играем//*; ***Я*** *с большим удовольствием плескалась, барахталась в воде и* ***не хотела выходить на берег*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Имитативный характер рассмотренных моделей, наталкиваясь на нечеткость функциональных ограничений, может вызывать девиации в формах опредмечивания, т. е. создавать новые неузуальные альтернации:

разрушение фразеологизма, например, *Она на них смотрела целыми днями/ и не могла отпустить от них взгляд//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), нарушение лексической сочетаемости (*услышим память о море, звезды притягивают воображение, можешь понять чувствами*), словообразовательные инновации (*хочется подушить, раздракониваем, птицы опушиваются*), просторечия (*раскрашивать*), нарушения в управлении (*скучать за школой*). Девиации такого рода можно отнести к новым формам знания.

Таким образом, эксплицируемые онтологические категории вербально репрезентируют релевантное для гибкого динамически развивающегося сознания ребенка членение объектов, явлений и феноменов объективной и рефлексивной реальности на актанты (агентивы, пациентивы, бенефактивы, экспериенсивы, объективы, перцептивы, локативы, директивы и т.д.) в аспекте элементарного («наивнейшего») членения эмпирики в логическом распределении оперативной͡ информации (субъект-объектные отношения, формирующиеся под влияние предикативной͡ соотнесенности). Действительно, к младшему школьному возрасту ребенок успевает усвоить все ведущие модели родного языка. В этот период формируется ядро словаря и грамматики, которое в дальнейшем существенно не меняется.

3.4. Семантика ядерного предиката в топикальной детерминации синтаксического концепта

Данный параграф посвящен описанию синтаксического концепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ в ДЯКМ на основе анализа типовых пропозиций, эксплицированных структурно-семантическими моделями предложений, образующихся на основе семантики ядерных предикатов.

Ядерная роль глагола в предложении определяется тем, что основная функция данной части речи состоит в выражении состояний, связывающих их отношений.

Одни и те же ситуации объективной действительности могут быть представлены в виде разных типов отношений и соотнесены с разными концептами. Интерпретация ситуации как того или иного типа отношения и необходимость присутствия определенных элементов высказывания для выражения этого типа отношения становятся очевидными благодаря семантике глагольного предиката. Таким образом, семантика предиката определяет тематику типовой пропозиции (отношений), которая существует во множестве конкретных высказываний. Говорящим избирается одна из пропозициональных моделей, хранящихся в памяти, и для высказывания о ситуации используется одна из структурных моделей, имеющихся в языке.

Частотность высказываний об определенной ситуации ведет к стандартизации последовательностей словоформ, что способствует образованию моделей предложений, обслуживающих выражение концепта.

Каждый концепт, оформленный конкретной синтаксической структурой, как модель универсализированной распространенной вербализации, образуется на основе глагольного предикативного центра. Рассмотрим структурно-семантические модели предложений с предикатами психической деятельности, выражающие разные типовые ситуации, зафиксированные в микроконтекстах, вошедших в исследовательский корпус базы данных (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) на основе метода сплошной выборки релевантных высказываний.

Ситуацию, в которой ребенок отражает в сознании биологически обусловленные сигналы о внутреннем состоянии (**ощущение**), можно отнести к типовой ситуации «агенс воспринимает действительность», эксплицированной моделью «кто чувствует что» (*мать чувствует / что ей никак не спастись от преследования),* «агенс перемещает объект» – «кто несет что» (*автобус я переносил нормально*).

Осознание внутренних потребностей организма, связанных со стремлением ребенка их удовлетворить (**желание**), представлены в разных типовых отношениях: «агенс создает объект» – «кто хочет сделать что» (*я хочу сделать коробочку),* «самостоятельное перемещение агенса» – «кто ждет чего» *(я ждала каникул),* «феномен проявляет себя изменением состояния» (инобытие объекта) – «кто изменяется» *(я бы хотел быть похожим на маму и папу)*, «пациенс претерпевает модально-волевое состояние» – «(кому) хочется узнать что» (*хочется узнать, что такое этот мир, как он устроен*).

«Восприятие является основой взаимодействия человека с внешней средой» (Бондарко, 2003, с. 23). Предикаты **восприятия** обозначают отражение сознанием ребенка внешнего мира с помощью типовых отношений «агенс получает информацию посредством органов чувств» – «кто воспринимает кого/что» (*я смотрела его, я нюхаю лепестки, белки слышали запах*), «кто увлекается чем» *(я любуюсь ими)*; «пациенс претерпевает физиологическое состояние» в абилитивной конструкции – «можно делать что» (*можно услышать шорох листьев, можно увидеть окончания*), «приходится делать что» (*любоваться приходится нашими);* «бытие признака объекта» – «кто есть какой» *(все кажутся чужими и незнакомыми).*

Отдельно отметим ситуацию, где в форме дательного падежа пациенс не выражен словоформой «кому видится что» (*Бросается в глаза чайник).*

Необходимым условием восприятия является **внимание**. В переносном значении глаголы с приставкой *при-* образуют модели типовой пропозиции «самостоятельное перемещение агенса» – «что притягивает что» (*звезды притягивают воображение)*, «кто привлекает чем» *(он привлекает запахом*), актуализируя идею каузативности и глаголы с приставкой *от-* – некаузативности «кто не мог отвести взгляд» (*она не могла отпустить от них взгляд*).

Сема «предназначить, отвезти под какую-либо деятельность» определяет место предиката внимания «посвятить» в модели «кто посвятил

что чему (вариат.)» *(я посвятил изучению города)* в типовой ситуации «интеллектуальное воздействие агенса на объект».

Эмоциональное состояние, при котором испытываются те или иные чувства, выражается в конструкции «кому было приятно», предназначенной для ситуации «бытие объекта» *(ему было больно и обидно; Диме стало стыдно. ей было неприятно; ему стало жалко ее).* Соответствующее значение с семой становления обнаружено в конструкции «кому делается что» (*у меня поднимается настроение*).

Разновидности эмоционального состояния передаются моделью «кто изменяет кого» в «ситуация эмоционального воздействия на человека» (*она меня радует, мы его раздраконiваем, их движение удивляет и завораживает).*

Становление настроения обозначают предикаты без указания объектов и причин состояния агенса в типовых ситуациях «агенс изменяет объект» – «кто изменяется» *(сестричка обрадовалась, мальчик расстроился, гусь разозлился, динозавры разозлились)* и «речемыслительная деятельность» – «кто беспокоится» *(она стала волноваться, елка перестала тревожиться).*

Модель «кто не делает (чего)» используется детьми для описания ситуации «небытие объекта» (*они не мешают нам восхищаться, мы не отчаивались*). Возможны случаи, когда «объект, который должен был подвергнуться воздействию, оказывается в небытие» (Волохина, Попова, 1999, с. 163).

Носителями идентифицирующего значения глаголов **эмоционального переживания** являются предикаты *бояться, скучать*, образуя модели «кто боится кого» *(я его иногда боюсь),* «кто тоскует по кому» (*я иногда скучаю за школой, за классом, за учителем*) на основе ситуации «самостоятельное перемещение агенса». «Эта ситуация утратила прямое значение, но сохранилась для описания эмоциональных состояний и процессов» (Волохина, Попова, 1999, с. 95). В схеме с беспредложным родительным исходного пункта реализовались глаголы с общим значением страха и стыда (Там же, с. 96).

Схема «кто тоскует по кому» образована на основе «кто идет по чему» и возникла для выражения концепта «объект горестного чувства» (Там же, с. 97).

Процесс переживания обозначается семантически фразеологизмом, встраиваясь в модель «кто изменяет чем» (*собаки на нервы действуют кошке, пейзажем она сводит с ума)* в ситуации «агенс изменяет объект».

Ситуация «небытие актанта, претерпеваемого пациенсом состояния» эксплицируется моделью «кому не делает что» с предикатом с аспектуальным значением сативности (*мне не наскучивает прочитать).*

Предикаты для выражения **эмоционального отношения** младшими школьниками представлены двумя ядерными типовыми пропозициями и их вариантами: «агенс изменяет объект», т.е. «после изменения объект остается самим собой, а меняется его эмоциональное состояние» (Волохина, Попова, 1999, с. 112) и моделью «кто делает что» (*я люблю футбол, я Ричарда простил, я ненавижу мышь*) и «пациенс претерпевает эмоциональное состояние» моделью «кому делать что», где субъектив-пациенс выражен дательным падежом (*мне нравится делать поделки; мне нравится математика и физкультуру; мне нравится / когда идут дожди осенью*). Также репрезентируется пропозиция «небытие объекта» *(враги не дружат, с которыми они воюют; не обидеть родителей; мне не нравится лето).*

Целенаправленное **мышление** обозначается моделью «кто думает о чем» (*я думаю о звездах; сейчас я думаю, что мне читать*), состояние раздумья «кто задумался над чем» (*я задумалась / она куклу приняла за живого ребенка*), умственные усилия «кто знает что» (*мы с пацанами придумали пароль, пятеро школьников пытаются разгадать загадку)*, результат мышления «кто представляет кого/что» *(я представляю счастье; принцесса мечтает, чтобы ее освободили от колдовских чар; она куклу приняла за живого ребенка)*, которые эксплицируют типовую пропозицию «речемыслительная деятельность».

Сложность процесса мышления, тесная взаимосвязь с другими познавательными процессами также обусловливает лексическую

неоднородность структурообразующего компонента моделей. В их реализации принимают участие глаголы и фразеологизмы мышления и памяти, воображения и мнения, решения и созидания объекта в результате мыслительной деятельности, понимания и познания, сравнения и определения (Бородина, 2010, с. 16). В детской речи встречаются модели «кто решил что» (*он решил уничтожить)*, «кто объяснил что» (*он объяснил людям восход и закат)* для репрезентации пропозиции «агенс воздействует на объект».

При описании мыслительного акта используется модель «(кому) не надо/удалось делать (что)» типовой ситуации «пациенс претерпевает интеллектуально-модальное состояние», т.е. предписывание пациенсу субъективных состояний (по собственной воле) (*автору удалось доказать, что лошадь с санями едет; не надо мучиться*).

Если объекты не существуют в мыслительном пространстве воспринимающего лица, то дети используют модель «кто не делает что/чего» типовой ситуацией «небытие объекта» (*мы не могли придумать, как его назвать; мальчик не подозревает о том, что женщина, стоящая перед ним, его мать; она не предусмотрела одного).*

Приобретение информации (импринтизация) (**знание**) в процессе перцептивной *(мы изучали песни)*, умственной (*я выучил стихотворение)*, физической деятельности (*я научился крутить мяч)* отражено в ситуации «интеллектуальное воздействие агенса на объект» с помощью модели «кто учит что» и ее модификаций.

Предикат знания, идентифицируемый значение «владение информацией», является ядром моделей «кто знает что» в ситуации «речемыслительная деятельность» (*я знаю каждый болтик*).

Конкретное умение, связанное с речемыслительной деятельностью, реализуется по типу модели «(кто) говорит (что)» (*решала примеры, писала диктанты, я читаю*).

Единичным случаем «самостоятельного перемещения агенса» является предложение, где предикат движения в переносном значении эксплицирован в модели «кто прошел что» (*я уровень прошел*).

«Знать, что данный субъект помнит, значит знать, какие возможные миры совместимы с содержанием его памяти, т.е. какие пропозиции входят в «мир памяти»» (Зализняк, 1992, с. 15). В ДЯКМ такими пропозициями являются «речемыслительная деятельность» в моделях «кто помнит что», «кто забыл о чем» (*я помню дорогу к речке; я забыл яичницу за шкафом; я помнила о ссоре с Леной; я забываю о попугае; Буратино запомнил дорогу*) и «пациенс претерпевает получение информации» в модели «мне запомнилось» (*мне запомнилось/ когда она …*).

Предпринятый нами анализ типовых ситуаций, репрезентирующих фрагмент «психическая деятельность» выявил, что синтаксический концепт ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ в ДЯКМ является суперконцептом, имеет композитивную структуру и состоит из четырех субконцептов.

В когнитивной лингвистке рассматриваются различные типы и виды концептов. Выделяются микроконцепты (или концепты), макроконцепты, суперконцепты и метаконцепты. Микроконцепты ориентированы на лексическое значение отдельной лексемы, имеют небольшой смысловой объем и выполняют идентифицирующую функцию. Вокруг макроконцептов концентрируются обширные смысловые области. Суперконцепт складывается из многообразия синтаксических конструкций, выражающих разные типы ситуаций, связанных с базисным понятием (Кильдибекова, 1998). Г. Г. Слышкин считает, что метаконцепт возникает на основе уже существующих концептов, которые являются продуктами первичного осмысления мира (Слышкин, 2004).

Следовательно, суперконцепт ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ представлен в виде системы объемных функционально-семантических сфер (субконцептов), которые распадаются на блоки меньшего объема (концепты) (рисунок 26).

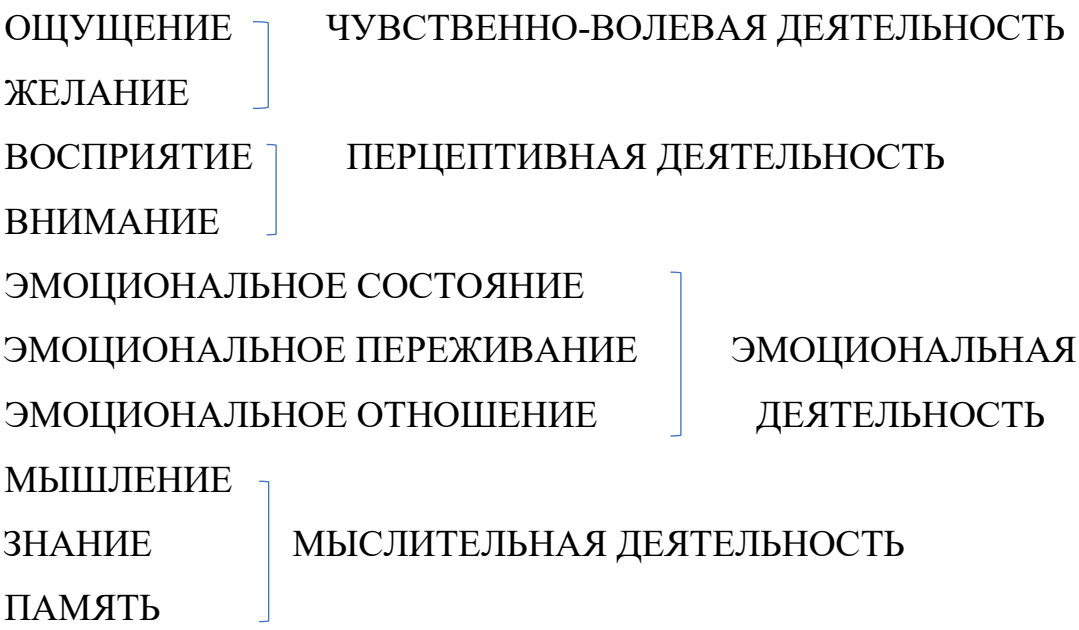


Рисунок 26 – Структура суперконцепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Первый субконцепт ЧУВСТВЕННО-ВОЛЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ включает концепты ОЩУЩЕНИЕ и ЖЕЛАНИЕ, зафиксированные типовыми пропозициями «агенс воспринимает объект» («кто чувствует что») и «агенс создает объект» («кто хочет сделать что»). Второй – ПЕРЦЕПТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – ВОСПРИЯТИЕ и ВНИМАНИЕ – «агенс воспринимает объект» («кто видит/слышит кого/что», «кто посвятил чему») и «самостоятельное перемещение агенса» («что притягивает что»). Третий – ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ, ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ПЕРЕЖИВАНИЕ, ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ – «самостоятельное перемещение агенса» («кто боится кого», «кто тоскует по кому») и «агенс изменяет объект» («кто радует кого», «кто любит что»). Четвертый – МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – МЫШЛЕНИЕ, ЗНАНИЕ, ПАМЯТЬ – «речемыслительная деятельность» («кто думает что/о чем», «кто знает что», «кто помнит/забыл что/о чем»).

Типовая пропозиция «пациенс претерпевает состояние» актуализирует все субконцепты. Позиция субъекта-каузатора, испытывающего состояние,

отношения и приобретение знаний является обязательной. Этот субъект – сам младший школьник. Такая смысловая определенность этой позиции приводит к единообразию структурной схемы «кому делать что».

Эмпирическая частотность предикатов восприятия, эмоционального отношения и мышления, моделирующих абстрактные ситуации «агенс воздействует на объект» и «речемыслительная деятельность» с помощью трехчастных субъектно-объектных моделей, отражает ядерные компоненты когнитивных доминант ДЯКМ. На первичном материале, входящим в поле реципиенской рефлексии на основе перцепции, фокус субъекта модифицирует оценку воспринимаемого объекта и акцентирует внимание на одном из элементов признакового ряда.

Таким образом, семантический анализ базовых вербализаторов, входящих в суперконцепт ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, экспонирует их роль в топикальной детерминации типовых пропозиций, вербализованных структурной моделью предложения. Интерпретация референтной ситуации как того или иного типа отношения и необходимость элементов высказывания для выражения этого типа отношения становятся очевидными благодаря семантической характеристике глагольного предиката. Наблюдается селекция вербализаторов: смотреть, слышать, нюхать – «агенс воздействует на объект»; думать – «речемыслительная деятельность»; любить – «агенс воздействует на объект», нравиться – «пациенс претерпевает состояния». Содержание ядерных концептов ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ, МЫШЛЕНИЕ и ВОСПРИЯТИЕ экспонирует дистрибутивные возможности появления новых вербализаторов и формирование модельных схем предложения в когниогенеративной деятельности детей.

3.5. Фреймовое моделирование синтаксического концепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

Целью данного параграфа является описание фреймовой структуры синтаксического суперконцепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ в ДЯКМ. Это становится возможным, потому что, во-первых, «синтаксические концепты, имеющие определенную структуру, состоящие из когнитивных слоев и отношений между ними, могут быть представлены в виде фреймов» (Болдырев, 2004. с. 18), во-вторых, синтаксический концепт – это «сложное ментальное образование, структура которого представлена в виде полипропозиционального комплекса» (Давыдова, 2006, с. 15), т.е. фрейма, в-третьих, «суперконцепт ориентирован на функционально-коммуникативный потенциал глобальной единицы и проявляется в объемном макрофрейме, который складывается из многообразия типов ситуаций, связанных с базисным понятием» (Гафарова, Кильдибекова, 1998, с. 117).

С точки зрения теории фреймов, человек, сталкиваясь с той или иной ситуацией, извлекает из памяти «готовый» фрейм, который позволяет ему действовать определенным образом. Фрейм служит базой для формирования контекстных ожиданий в плане дальнейшего хода событий. С другой стороны, он задает рамки допустимых интерпретаций. Механизм фрейма выступает в роли когнитивного ограничителя на процесс понимания естественного языка. Фрейм соединяет процессы речевой деятельности человека и когнитивные функции мозга.

В современной когнитивной лингвистике фрейм понимается двояко. Во-первых, как структура знания. Он трактуется как «структурированный фрагмент знания мира на каком-то его участке, сложившийся в сознании вокруг какой-то сущности как обобщенное суммарное представление о сфере ее бытования» (Никитин, 2004, с. 62). Во-вторых, как форма репрезентации

знания, когнитивная модель, актуализирующая когнитивные структуры и передающая знания о типических ситуациях (Болдырев, 2004).

Описание фреймов строится на основе фреймовой структуры, изначально предложенной М. Минским (1979) и состоящей из слотов, терминалов, субфреймов. **Слот**, или узел, заполнен стандартным значением и содержит структурные элементы значения, которым соответствуют определенные языковые выражения. **Терминал**, или ячейка, – это заполненные и незаполненные узлы. **Субфрейм** – часть более крупного фрейма.

Формально фрейм представляют в виде двухуровневой структуры узлов и отношений: 1) вершинные узлы, или слоты, которые содержат данные, всегда справедливые для данной ситуации, и 2) нижние узлы, которые заполняются данными из конкретной практической ситуации и часто представляются как **подфреймы**, или вложенные фреймы (Минский, 1979). Активизируя фрейм через данные второго уровня, мы воссоздаем всю структуру этой ситуации в целом.

Существенным для структурно-семантического описания фреймов является вопрос об особенностях развертывания фреймов как сложных семантических структур, имеющих определенный набор языковых воплощений. В этом аспекте уместным и необходимым видится углубленное изучение соотношения семантических компонентов фреймов с конкретными синтаксическими структурами текста, что предполагает изучение валентностных свойств ядерных предикатов, входящих в пропозиции верхних узлов фреймов, так как именно ядерный предикат является центральным структурообразующим компонентом фрейма в его семантико-синтаксическом представлении.

Ядерные предикаты фреймов, относящиеся к пропозициям в узлах первого уровня, обладают большим количеством замещаемых валентностей, нежели предикаты пропозиций периферийных узлов. Это связано с тем, что посредством ядерных предикатов, выступающих в роли смысловых доминант,

описываются наиболее обобщенные ситуации, которые в пропозиции требуют большего количества переменных, а в моделях – актантов и сирконстантов, наиболее универсальных и применимых к множеству различных вариантов развертывания ситуаций. В то же время предикаты в пределах второго узла и ниже более специфицированы и обусловлены конкретным контекстом, что свидетельствует о том, что при четкой ограниченности ядерной области предикаты обладают большим семантическим весом, нежели предикаты нижних, более свободных, факультативных уровней.

Валентность ядерного предиката организует слоты разных уровней, которые заполнены языковым материалом в виде структурных схем предложения с именами участников ситуации, находящиеся при них предикаты, а также сирконстанты, заполняющие валентности данных предикатов. Те из них, которые остаются незаполненными, являются терминалами, но легко восстанавливаются благодаря стандартному набору валентностей данного предиката.

В пределах слотов происходит иерархичное разграничение термов-актантов, предикатов, сирконстантов, типизированных по слотам на основании функционального критерия. Слоты – это «филлеры» фрейма, т.к. заполняются конкретными элементами и стандартными значениями.

Таким образом, **фрейм** представляет собой когнитивно-пропозициональную структуру, где коррелятом пропозиции служит узел, состоящий из слотов и терминалов. Каждый слот – это компонент пропозиции, который может быть заполнен конкретными реализациями (терминалами).

Другими словами, слот – это смысловые ячейки, заполняемые компонентами отражаемой ситуации, которые являются формой выражения определенного когнитивного признака концепта и входят в структурную схему (рисунок 27).

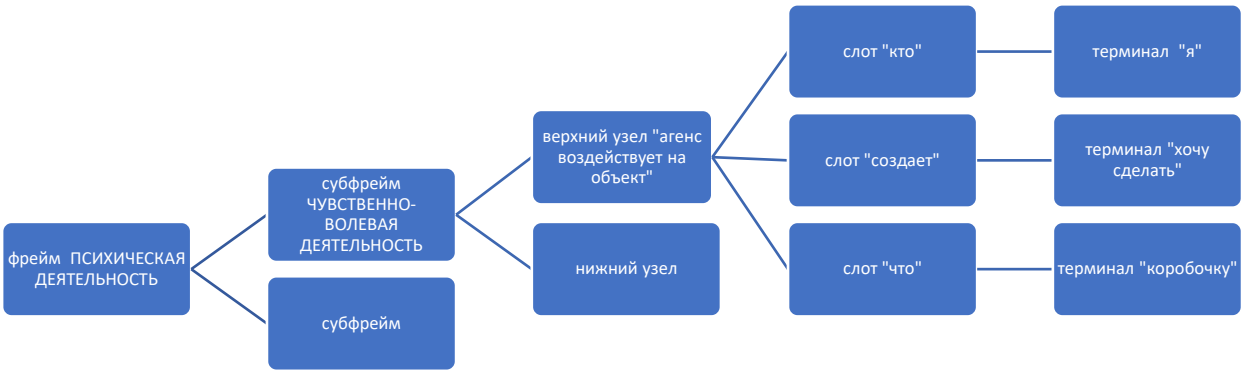


Рисунок 27 – Структура фрейма ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ в экспликаторном пространстве ДЯКМ (на основе презентации субфрейма ЧУВСТВЕННО-ВОЛЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ)

Из вышесказанного следует, что критериями выделения слотов фрейма ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ в ДЯКМ являются:

1. Семантическая валентность глагола как предикатного ядра предложения.

2. Синтаксическая оформленность, т.е. возможность эксплицитного выражения в языке.

3. Частотность слотов в речи детей.

4. Иерархичность слотов (конвенционализированные и индивидуальные).

5. Когнитивная значимость, т.е. семантическая перспектива или фокусирование внимания на отдельных слотах фрейма.

6. Вариативность, т.е. каждый слот должен иметь разнообразные возможные заполнители.

Проведем фреймовое моделирование синтаксического концепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ в ДЯКМ с учетом всех валентностей, используемых предикатов на основе метода сплошной выборки релевантных

высказываний из корпуса базы данных (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Это исследование позволяет выявить семантические элементы моделей предложения, типовые пропозиции, оказывающие наибольшее влияние на структуру данного фрейма. Представим в виде таблицы 4.

Таблица 4. Объективное вербальное заполнение структуры фрейма ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ в ДЯКМ

субфрейм	узел (пропозиция)	слоты/*терминалы*			
		субъект	предикат	объект	сирконстант
ЧУВСТВЕННО-ВОЛЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	вершинный узел «агенс воспринимает объект»	кто кто *мать* -	ощущает чувствует *чувствует* *чувствуешь себя*	кого/что кого/что *что ей никак не спастись от преследования* -	 *ястребом*
	нижний узел «пациенс претерпевает состояние»	-	*чувствуется*	*уход*	*зимы*
	нижний узел «самостоятельное перемещение агенса»	кто *я*	переносит *переносил*	что *автобус*	*нормально*
	вершинный узел «агенс создает объект»	кто *я* *я* *я*	хочет сделать *хочу сделать* *хотел бы завести* *надеюсь занять* *ждала*	кого/что *коробочку* *кошку* *первое место* *каникул*	 *с нетерпением*
	нижний узел «самостоятельное пемещение агенса» нижний узел	кто *я* *я*	хочет стать *мечтаю стать*	кем *кактусоводом*	

	«агенс воздействует на объект»	-	*хотел бы пойти по стопам отца*		*с другом*
			жду не дождусь	*встречи*	
		кому			
			хочется испытать	что	
		мне	состояние		
	нижний узел «пациенс претерпевает состояние»		*хочется узнать*	*такое этот мир, как он устроен*	
		нам			*во дворе*
			хотелось погулять	-	
			хочется подушить	*ее*	
		кто			
		я	не хотел	чего	*на берег*
			не хотела выходить	-	
	нижний узел «небытие объекта»				
ПЕРЦЕПТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	вершинный узел «агенс воспринимает объект»	кто	воспринимает	кого/что/ придат.	
		я	*смотрела*	*его*	
		белки	*слышали*	*запах*	
		я	*любуюсь*	*ими*	*на картине*
	нижний узел «пациенс претерпевает состояние»	кому	воспринимается	что	
		мне	*виделось*	*все*	
		-	*бросается в глаза*	*чайник*	
		-			*листьев*
			можно услышать	*шорох*	
		-			
			можно любоваться	*ими*	*вдалеке*
		-	*виднеются*	*острова*	
	нижний узел «бытие признака объекта»	кто		какой	
		все	есть	*чужими и незнакомыми*	
			кажутся		
		кто		чего	
	нижний узел «небытие объекта»	*вы*	не делал	*жизни*	
			не видели		
	вершинный узел	кто	обратит	внимание	
		-	-	-	
		что	перемещает	что	

	«самостоятельное перемещение агенса» нижний узел «агенс воздействует на объект» нижний узел «небытие объекта»	*звезды* кто *он* кто *я* кто *она*	*притягивает* приближает *привлекает* предназначил *посвятил* не может сделать *не могла отпустить*	*воображение* к кому *к себе* чему *изучению* что *взгляд*	*запахом* *города*
ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	вершинный узел «агенс изменяет объект» нижний узел «небытие объекта» нижний узел «речемыслительная деятельность» нижний узел «пациенс претерпевает состояние» нижний узел	кто *он* *гусь* *мы* *сестричка* *собаки* кто *они* *мы* я кто *она* *елка* у кого *у меня* кому *мне* кому *ему* *ему*	вызывает ощущение *радует* *разозлился* *раздраконивает* *удивляется* *на нервы действуют* не делает *не мешают восхищаться* *не отчаивались от смеха* *чуть не умерла* испытывает *стала волноваться* *перестала тревожиться* изменяется *поднимается* не достает *не хватает* было как	кого *нас* - *его* - *кошке* *нам* - что *настроение* кого *их*	*круглый год* *ей* *от красоты*

	«бытие объекта»		*было больно и обидно* *стало жалко*		
	вершинный узел «агенс воспринимает объект» нижний узел «агенс воздействует на объект» нижний узел «пациенс претерпевает состояние» нижний узел «самостоятельное перемещение агенса»	кто - кто *она* *я* *я* *я* *она* кому *мне* что *это*	переживать - испытывает ощущение *гордилась* *скучаю* *перестала скучать* *боюсь* *сводит с ума* не делает *не наскучивает прочитать* несет *доставляет*	что - кем/за кем/кого *мной* *за учителем* - *его* - что что *радость*	*всегда* *иногда* *иногда пейзажем*
	вершинный узел «агенс изменяет объект» второй вершинный узел «пациенс претерпевает состояние» нижний узел «небытие объекта»	кто/что *я* *я* *я* *подружка* *она* кому *мне* *мне* *мне* кто *враги* кто/кому *подружка* -	чувствует (склонность) *люблю* *люблю рисовать* *ненавижу* *прощала* *ревновала* вызывает (интерес) *нравится* *нравится* *нравится делать* не находится (в отношениях) *не дружат* не вызывает (чувство) *не обижала* *не обидеть*	кого/что/прид ат. *футбол* - *мышь* *меня* *меня* к кому кого/что *математика* *Скребицкий* *подарки* с кем *с которыми они воюют* кого *меня* *родителей*	*к кукле* *изо всяких пустяков*

МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	вершинный узел «речемыслительная деятельность» нижний узел «агенс воздействует на объект» нижний узел «пациенс претерпевает состояние»	кто *я* *я* *она* *принцесса* кто *папа* *пятеро школьников* *я* *я* *она* *я* *он* кто *он* кому *автору* - -	думает *думаю* *думаю* *придумывает* *мечтает* делает *пытается приводить* *пытаются разгадать* *могу сравнить* *представляю* *приняла* *задумалась* *объяснил* решил что сделать *решил уничтожить* обдумывать *удалось доказать* *можно считать* *сравнить*	о ком/о чем/что, прид. *о звездах* *что она такая красивая заколдованная принцесса* *планы* *чтобы ее освободили от колдовских чар* кого/что *примеры* *загадку его* *счастье* *куклу* *она куклу приняла* *восход и закат* *их* что *лошадь с санями едет* *появилось чудо* *каникулы*	*мне* *с астрой* *за ребенка людям* *со школой*
мыслительная деятельность	нижний узел «небытие объекта»	кто *мы* *мальчик*	не делает *не могли придумать*	что *как его назвать*	*долго*

		они -	*не подозревает* *не предусмотрели* *не надо мучиться*	*женщина, стоящая перед ним, его мать.* *Аза может запрыгнуть на стол* *подарить на день рождения*	
	вершинный узел «речемыслительная деятельность» нижний узел «самостоятельное перемещение агенса»	кто *я* *я* *я* *я* *я* *я* - *они* *мы* *мы* кто *я*	знает *знаю* *выучил* *научился крутить* *читаю* *решала* *писала* *занимаюсь* *изучили* *узнали* *перезанимался* прошел *прошел*	что *болтик* *стихотворение* *мяч* - *примеры* *диктанты* *футболом* *азбуку* *рецепт* что *уровень*	*хорошо* *за десять дней* *торта*
	вершинный узел «речемыслительная деятельность» нижний узел «пациенс претерпевает состояние»	кто *я* *я* *я* *я* *мы* *он* кому *мне*	помнит *помню* *помнила* *помню* *забыл* *запомнили* *вспомнил* запомнилось *запомнилось*	что/о чем/про что/с придат. *дорогу* *о ссоре* *мама всегда была рядом* *яичницу* *праздник* *тоже принимал в этом участие* что *она видела в первый раз большую куклу*	*к речке* *с Леной* *за шкафом* *надолго*

Полученные результаты позволяют выдвинуть важное для исследования предположение, что суперфрейм ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ состоит из четырех субфреймов с последующим делением на узлы, слоты и терминалы. Отсутствие в вершинных узлах заполненных терминалов слотов двух субфреймов свидетельствует о динамичности ДЯКМ. Вариативная агентивная заполняемость вершинных узлов создает пространство креативной генерации и модификации наполнения базовых структурных схем, что впоследствии, в результате расширения пула конвенционализированных моделей, все больше приближает экспликаторный потенциал ребенка к структурированному полю РВЯКМ и снижает в динамике энтропийные элементы.

Субфрейм ЧУВСТВЕННО-ВОЛЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ состоит из вершинных узлов «агенс воспринимает объект» в виде слота «кто чувствует кого/что», «агенс создает объект» – «кто хочет сделать что», терминалы которых заполнены обязательными компонентами.

Субфрейм ПЕРЦЕПТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ состоит из вершинного узла «агенс воспринимает объект» в виде слота «кто видит/слышит кого/что». Второй вершинный узел «самостоятельное перемещение агенса» не заполнен в слоте «кто обращает внимание на кого/что» с прямым значением предиката внимания, а только с переносным – «что притягивает что».

Субфрейм ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ состоит из вершинных узлов «агенс воздействует на объект» в виде слота «кто радует кого», «агенс изменяет объект» – «кто любит кого», «пациенс претерпевает состояние» – «кому нравится что». Вершиный узел «агенс воспринимает объект» не заполнен слотом «кто переживает что».

Субфрейм МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ состоит из вершинного узла «речемыслительная деятельность» в виде слотов «кто думает о ком/чем», «кто знает что», «кто помнит что/ о чем», заполненных во всех терминалах.

Структура суперфрейма ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – субъект, объект, способ выражения чувства, эмоции, мысли и детерминанты. Фокусирование внимания на слотах «кто видит/слышит кого/что», «кто любит кого», «кто думает о ком/чем» релевантных субфреймов репрезентирует их когнитивную значимость в ДЯКМ. Рассмотренные слоты заполнены облигаторными значениями на основе валентностных потенций ядерного предиката в стандартной ситуации «кто делает кого/что (о ком/о чем)». В вершинных узлах младший школьник в роли экспериенцера, который воспринимает, чувствует или испытывает что-либо, в нижних – в роли пациенса, которому присуще определенное состояние. Вариативность заполненных терминалов в вершинных узлах маркируют имитационные механизмы семантико-синтаксической экспликации фрагмента ДЯКМ «психическая деятельность», а в нижних – генерализованные. Свободные терминалы определяют векторы их заполнения.

Выводы по третьей главе

Возможности филологической феноменологической герменевтики позволяют рассматривать информационно-знаниевый континуум как структурированный поток распредмечивания и опредмечивания объективной деятельности, субъективизации и объективизации информации, кодирования и декодирования смысла, перцепции и рефлексии структуры высказывания на основе «схем действования», которыми могут быть пропозиции на базе метаединиц, т.е. синтаксических концептов, формирующих узловые точки во фрейме. «Схемы действования» как алгоритмы играют ведущую роль в дискурсе в онтогенезе, раскрывая специфику постоянного перетекания и

трансформации знания и информации, пронизывающей всю когнитивную сферу ребенка.

Синтаксический концепт как форма репрезентации информационно-знаниевого континуума представляет собой опредмеченные ситуации действительности, вербализованные структурными моделями предложения, имеющие предикатно-актантное строение.

Методика описания синтаксического концепта выявляет концептуально-пропозитивные корреляции, выраженные в соотношении типовой пропозиции и структурной схемы предложения, наполнение которой зависит от семантики предиката; структурной схемы предложения и детерминантов; типовой пропозиции и речевого акта; концепта и фрейма; структуры концепта и его когнитивной доминанты.

Глаголы в позиции предиката являются структурным и композиционным ядром высказывания. Данная специфика глагола позволяет считать эту часть речи одной из базовых единиц языка, в лексической семантике и грамматических категориях которой преломляются различные типы ситуативных знаний о мире и отражаются общие особенности их языковой репрезентации в картине мира.

В зависимости от семантики глагола в основу структуры предложения входят компоненты, которые обусловлены валентностью глагола. Модели сочетаемости фиксируются в семантических и лексических ожиданиях словоупотреблений глаголов. Дистрибутивный анализ таких конструкций в речи младших школьников показал, что компонентный состав предложений состоит из предиката в личной форме глагола, вторую позицию неизменно занимает субъект – личное местоимение или коррелятивное существительное, третий – маркированная объектная позиция в форме существительного, местоимения, инфинитива или придаточного предложения, эксплицирующая различную направленность психоэмоционального действия, наличие определенного психического состояния или внутренне значимого отношения.

Такая модель служит эталоном словесной репрезентации психической деятельности для индивидов младшего школьного возраста.

Предпринятый нами семантический анализ ядерных предикатов, входящих в суперконцепт ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, демонстрирует их роль в топикальной детерминации типовых пропозиций, вербализованных структурной схемой предложения. Распредмечивание субконцептов в речи младших школьников обнаруживает предикатно-пропозитивную корреляцию в их структуре: смотреть, слышать – «агенс воспринимает объект»; думать – «речемыслительная деятельность»; любить – «агенс изменяет объект», нравиться – «пациенс претерпевает состояния».

Не каждый концепт может быть описан в терминах фреймовой структуры, но многокомпонентный синтаксический концепт ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ является фреймом, состоящим из иерархически представленных типовых ситуаций (узлов), включающих обязательные и факультативные компоненты (слоты), которые заполнены конкретными реализациями (терминалы).

Объективное вербальное заполнение фреймовой структуры синтаксического суперконцепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ в ДЯКМ выявило четыре субфрейма: ЧУВСТВЕННО-ВОЛЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ состоит из двух вершинных узлов «агенс воспринимает объект» и «агенс создает объект», включающих слоты «кто чувствует кого/что» и «кто хочет сделать кого/что»; ПЕРЦЕПТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ из одного узла «агенс воспринимает объект» и слота «кто смотрит/слышит кого/что»; ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ из двух вершинных узлов «агенс изменяет объект» – «кто радует кого/что», «кто любит кого/что», «пациенс претерпевает состояние» – «кому нравится кто/что»; МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ из одного вершинного узла «речемыслительная деятельность» и трех слотов «кто думает о ком/о чем», «кто знает кого/что», «кто помнит кого/что/про что». Нижние узлы являются ситуалогическим уровнем фрейма.

Глава 4. Когнитивное моделирование фрагмента детской языковой картины мира

4.1. Когнитивная доминанта синтаксического концепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ[3]

Данный раздел посвящен когитологическому описанию состава базовых и альтернативных когитем фрейма и их структурных коррелятов, предназначенных для вербальной экспликации фрагмента ДЯКМ «психическая деятельность». Таковыми когниоцентрическими элементами, подвергающимися расширению внутри базовых прототипических схем, представляются «акциональность», «процессуальность», «каузативность», «антропо-центричность», «эмоциональность», «ментальность», «перцептивность», «креационность», «практикоцентричность», детерминирующие когниоцентрическое картинирование детского мировосприятия как специфической формы динамического инновационного мировоззрения.

В фокусе современных когнитивных лингвистических исследований находится вопрос о том, каким образом происходит «экстериоризация актуальной мысли посредством языка» (Фефилов, 2024, с. 204), как выражается внутренний мир человека в языке и чем обусловлен выбор коммуникативных средств в языковой репрезентации. Наивная экспланаторность в этом вопросе оставляет без внимания ребенка как говорящего и мыслящего субъекта коммуникации одновременно, исключает

[3] Данная когнитивная доминанта была описана в статье (Бредихин, С. Н., Тарасенко, Е. В. Базовые когитемы и их структурные корреляты в экспликации фрагмента детской языковой картины мира «психическая деятельность» / С. Н. Бредихин, Е. В. Тарасенко. – Текст : непосредственный // Вестник Пятигорского государственного университета. – 2025, № 4. – С. 59-70) в рамках публикации основных результатов диссертационного исследования.

из фокуса именно динамическую инновационную коммуникативную мимесику и генеративность.

Когниоречевые способности ребенка проявляются в динамической категоризации и концептуализации феноменов объективной и рефлексивной реальности. Ее результатом является формирование признаков когнитивной доминанты концептуализируемых внеязыковых структур. Традиционно они интерпретируются как репрезентация определенных когнитивных классификационных признаков, которые позволяют выявить особенности концептуализации денотативного пласта концепта когниоречевым сознанием и когнитивных дифференциальных признаков, которые отображаются в структуре концепта как отдельный элемент его содержания. Семантический анализ ключевых репрезентантов концепта позволяет выявить соответствующие когнитивные классификационные признаки языковых репрезентаций. Анализ механизмов объективации их в комплексных синтаксических структурах расширяет представления критериальной значимости в иерархии фрагментов и узловых точек языковой картины мира.

Когнитивная лингвистика весьма внушительно обосновала роль синтаксических схем как типов информации, являющихся репрезентантами пропозициональных структур, которые экспонируют форматы концептуальной организации знания. Их связь базируется на том, что денотативная ситуация определяет предписывающую синтаксическую схему предложения, учитывающую предикатно-актантное строение данной единицы и ее валентности.

Тип синтаксической конструкции отражает способ языковых и неязыковых знаний. В связи с этим правомерно разграничение языковых и ментальных объективаций. При условии, что синтаксис сообщает о том, как различные элементы картины мира между собой связаны, процесс синтаксической репрезентации включает несколько уровней категоризации знаний: базовый в виде предиката, высший – пропозиция (абстрактная категория), низший – тип конструкции (конкретная категория). С когнитивной

точки зрения долговременная память человека представляет собой огромную «сеть взаимопересекающихся пропозициональных деревьев, каждое из которых включает некоторый набор узлов памяти с многочисленными связями» (Панкрац, 1992, с. 88-89).

На основе структурного анализа нами уже выделены типовые пропозиции, которые являются базой структурных схем синтаксически репрезентируемого суперконцепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, представленного соответствующим суперфреймом.

Мотивация для выбора определенной конструкции как средства отражения установленных отношений между элементами ситуации детерминируется принципом когнитивной доминанты, который определяет выделенность элементов и предполагает возможные модификации базовой когнитивной модели события. Когнитивная схема, выстроенная таким образом, «позволяет человеку адаптироваться к окружающей среде и нормально в ней развиваться» (Болдырев, 2019, с. 38), особенно в онтогенезе. Этот принцип связан с приемами фокусирования и распределения внимания на уровне восприятия ситуации.

Механизмы интеграции и профилирования, которые, по мнению ряда исследователей, являются показателем таких процессов, как «выдвижение» и «задвижение», помещение на передний/задний план по своей значимости той или иной языковой формы (главного или придаточного предложения), которая выступает в качестве ключевой/второстепенной для обработки информации, заключенной в предложении (Chvany, 1985; Hooper, 1980).

Учитывая особенности конструирования мира в сознании человека, Н. Н. Болдырев выделяет два основных типа когнитивных доминант языковой интерпретации мира и знаний о нем: общие (коллективные, конвенциональные) и частные (индивидуальные, субъективные схемы). Общие схемы связаны с коллективным знанием и формируют концептуальную систему человека как представителя определенного социума или культуры. Частные схемы «передают структурную специфику

индивидуальных концептуальных систем, индивидуально-авторские способы структурирования информации и дискурса» (Болдырев, 2019, с. 46). Несомненно, концептуальная система языковой личности организована на основе общих и частных схем. В младшем школьном возрасте уровень владения языком определяет насыщенность индивидуальных схем, которые пока не подвергались научному исследованию в аспекте своей вариативности, частотности, временной и пространственной детерминированности.

Принцип действия механизма когнитивной доминанты заключается в том, что говорящий, ориентируясь на задачи коммуникации, должен передать различные стороны объективной ситуации. Выделяют базовые смысловые компоненты, которые имеют первостепенное значение для говорящего при осмыслении действительности. Они являются концептуальными характеристиками, которыми оперирует мышление человека, и представляют собой фоновую структуру ментального уровня, являясь своего рода хранилищем знаний, уже обработанных мышлением человека.

Доминирующая когнитивная структура включает только те блоки знания, которые значимы на данный момент (пертинентностные элементы). Активизация определенной структуры знания посредством приема когнитивной доминанты позволяет оперативно выводить из памяти человека тот или иной концепт с последующей его вербализацией – внедрением в коммуникативную практику, в поле релевантности.

Прием когнитивной доминанты (Фурс, 2004) является актуальным методом концептуального моделирования, который выявляет механизмы динамики синтаксически репрезентируемого концепта. Структурированность когнитивной доминанты предполагает градацию ее элементов по значимости.

Синергетическое взаимодействие разнонаправленных механизмов унификации и интимизации основано на интенциональном прогнозировании восприятия и распредмечивания общего смысла высказывания и эксплицируется на всех уровнях коммуникативного действия (Бредихин,

2019), в том числе и в значительной степени в адекватно избранных синтаксических моделях.

В тексте данной диссертации мы будем применять когитологический подход (Фефилов, 2014) к изучению когнитивной доминанты, структурирующей экспликаторное пространство фрейма. Основная наглядная единица мысли в языке – лингвема, являющаяся единством формально-семантической (формантемы) и структурно-позиционной (синтагмемы) организации языковой единицы (Фефилов, 2024). «Лингвема – генетический код языка. Это основная единица собственно лингвистического анализа. В лингвеме нет обозначаемого мыслительного понятия, в ней есть лишь объективированное ретроспективное мыслительное понятие» (Там же, с. 244).

«Лингвема представляет собой результат синтагмемно-формантной интеграции» (Там же, с. 247). «Любая лингвема строится по определенной морфотемной модели с присущим ей типом синтагмемы и с характерным способом формантизации данного типа синтагмемы» (Там же, с. 247). «Лингвема подвергается концептуализации со стороны сознания и формирует обновленную синтагмему» (Там же, 218).

«Лингвема образуется в процессе объективации концептемы, а именно: семантизации и формантизации, т.е. единицы мысли, направленной на организацию мыслительных понятий» (Там же с. 244). «Лингвема, включенная в состав иных лингвемных образований, получает статус локутемы» (Там же, с. 218).

«Локутема – речемыслительная единица, или актуальная интегратема лингвемы, части концептемы, регламентируемая коммуникемой. Это основная единица лингво-коммуникативного анализа» (Там же, с. 245). «Локутемы представляют собой отдельные предложения, или совокупности предложений, семантическую основу которых отражают определенные пропозитемы» (Там же, с. 361).

«Коммуникема – коммуникативный (коммуникативно-прагматический) признак речи, наслаивающийся на локутему в процессе ее формирования; а

также регламентирующий содержание локутемно-концептемного единства, т.е. единицу речи, упорядочиваемой коммуникемой» (Там же, с. 245).

Концептема – структура мысли, организация мыслительных понятий (Фефилов, 2024). Она формируется, когда один концепт обозначает другой.

Из вышесказанного следует, что разные единства (неязыковые: понятие, прототип, пропозиция и языковые: слово, предикат, модель), объединенные общим именем фрейма, дают общую структуру – концептему как концептуальную модель выражения суперконцепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ в нескольких субконцептах.

«Единство локутемы, коммуникемы, ассоциативной части лингвемы и концептемы преобразуется в когитему (совыражаемая в лингвемную значение-понятие; обозначаемая с помощью лингвемы какой-то части концептемы; результата взаимодействия значения-понятия и концептемы, т.е. синтагмемы как значимой локутемной единицы; и коммуникемы) как комплексную единицу языкового сознания и формы передачи мысли» (Там же, с. 238). Взаимодействие единиц речемышления и языкосознания дают когитему.

«Когитема – это элементарная оязыковленная и оречевленная мыслительная единица представляет собой определенную модель мира, результируемую на уровне трех ступеней познания – мыслительного отражения (части обозначаемого мыслительного понятия, или концептемы), и языкового воплощения (части языковой семантики, или синтагмемы) и речевого выражения (интегративного единства мыслительного понятия и языковой семантики)» (Там же, с. 214).

Таким образом, когитема – комплексная единица, которая, с одной стороны, является признаком когнитивной доминанты, с другой – пространством для экспликации фрагментов и узловых элементов языковой картины мира, входя в нее на правах отдельной сферы или области картинирования. «Моделирование в когитологии осуществляется на основе скрытой в языке логики мысли или выражаемой с помощью языка когитемы» (Фефилов, 2024, с. 238).

Проиллюстрируем структуру когитемы, включающей 1) уровень объективации и репрезентации; 2) единицу; 3) пример. Например, высказывание: ***Я*** *ее* ***люблю читать****/ потому что мне ее подарила крестная//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) (рисунок 28).



Рисунок 28 – Образец когитологической репрезентации психической деятельности в ДЯКМ

Означенный концепт, т.е. концепт ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ, выраженный в концептеме ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, высвечивает свою семантическую область, делая ее доступной в конкретном языковом воплощении в лингвеме «любит». Обозначаемая часть ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ концептемы ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ обусловлена коммуникативной ситуацией «испытывать удовольствие от чтения книг», «причина интереса к книге». Указанные признаки коммуникемы предицируют соответственно локутему «Я ее люблю читать/ потому что мне ее подарила крестная//».

Выявление когитемы позволяет узнать, как ребенок передает мысль о психической деятельности, основываясь на своих фоновых знаниях и

привычке транслировать, и как этот способ передачи соотносится с характерным для всего лингвокультурного сообщества, – входит ли в ядро синтаксического концепта. Оязыковленная часть когитемы предоставляет субстанциональный план, закрепленный сообществом, а коммуникативно обусловленная мысль ребенка активизирует оречевленную часть когитемы, тем самым наполняя языковую картину мира конститутивным планом.

Взаимодействие разнонаправленных механизмов имитации и генерализации характеризуется интенциональным предвосхищением перцептивных процессов и извлечением смысла высказывания, которое проявляется в выборе подходящих синтаксических конструкций. При этом следует отметить наибольшую степень интенционализации при использовании комплексных сложных структур в опредмечивании как узуально-схематизированного, так и окказионально-инновационного смысла, тяготеющего к закреплению (Алимурадов, 2003).

Ребенок интуитивно на уровне рефлексии второго уровня абстракции, т.е. ноэматической, не направленной на субстанциональные и формальные компоненты экспликации (Бредихин, 2012), которая «позволяет выделять метакогнитивные состояния и процессы, противопоставлять их собственно когнитивным, устанавливать их роль в речемыслительной и коммуникативной деятельности» (Рябцева, 2017, с. 80), варьирует встроенные в его сознании синтаксические структуры для создания не только отвечающей его представлениям о норме конструкции, но и генерации ситуативного смысла. При этом следует указать на детерминированность конкретных структур и средств их варьирования инициальной иллокуцией продуцента.

Таким образом, чувственный опыт младшего школьника приобретает обобщенные концептуальные структуры – ситуации желания, ощущения, восприятия, внимания, эмоционального переживания, эмоционального состояния, эмоционального отношения, мышления, знания и памяти в виде сложного синтаксически репрезентируемого суперконцепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. Он включает в свою структуру субконцепты и выступает в

роли суперконцептуального пространства мимесиса и креации как обертональных, так и ядерных компонентов, модифицирующих и структурирующих в процессе детализации и аспектуализации базовые когитемы. Его способность объединять в одно отношение несколько концептов обусловливает значимость в языковой картине мира ребенка.

Единство когниовербальных процессов в структуре мыследеятельности и речемысли наглядным образом демонстрирует репрезентированность предметных представлений на основе первичного восприятия и имитативности. Поэтому синтаксический суперконцепт ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ представлен набором типовых пропозиций «агенс воздействует на объект», «речемыслительная деятельность», «пациенс претерпевает состояние», эксплицированных ментальноцентрической конструкцией в речи младших школьников, например, ***Он научил меня*** *играть в шахматы и шашки, а также ремонтировал, сломанные мной, игрушки;* ***Я*** *всегда* ***вспоминанию о всем****, что было в школе*; *И в этом месте* ***облака*** *и* ***море кажутся*** *огненными, а от этого морякам становится страшнее.* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Эмпирическая частотность абстрактных ситуаций отражает релятивные когитемы: «**акциональность**», «**процессуальность**» и «**каузативность**».

Языковым средством экспликации специфицированной трехчастной модели вербализации фрагмента «психическая деятельность» является одушевленный экспериенцер в позиции субъекта, выраженный личным местоимением, что свидетельствуют о значимости когитемы «**антропоцентричность**». Каждый ребенок при формировании высказывания о собственной психической деятельности как бы следует модели ее совершения, т.е. опредмечивает тот ментальный процесс, который одновременно моделируется и совершается в его сознании, например, ***Я считаю*** *своего дедушку героем. Потому что он всегда помогает мне, всегда меня понимает;* ***Я хочу*** *стать детским врачом//; Но больше* ***я прислушиваюсь*** *к папе/ потому что мне эта профессия нравится//;* ***Я люблю***

за ними ухаживать. Они украшают комнату, радуют людей (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Именно в этом ноэматическом опредмечивании на уровне неосознанного вторичного вида абстракции, интимизации (Бредихин, 2014) и привязке в собственному «Я» homo loquens призмируется фрагмент «психическая деятельность» и входит в пространство личностного «о-сознания и в-живания» в деятельность как таковую. Здесь мы погружаемся в область внутренне мотивированной лингво- и смыслокреации, которая осуществляется еще не полностью стереотипизированными и схематизированными языко- и речесознанием ребенка, переструктурирующими воспринятые синтаксо-концептологические формы и вводящими их в свой когниокоммуникативный инструментарий.

Семантика ядерного глагольного предиката в топикализации синтаксически репрезентированного суперконцепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ детерминирует когитемы «**эмоциональность**», «**ментальность**», «**перцептивность**», поскольку ядро концепта заняли субконцепты ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ, МЫШЛЕНИЕ и ВОСПРИЯТИЕ. Например, *Все дети **обожают** этот праздник; Мне **понравилось**/ что там три мальчика хотели стать сыщиками//; Я **думаю**, что мартышка – она очень любопытная, удав – он мутный; Я читаю очень много книжек о нем/ играю в игры/ также искал в Интернете программы и очень **мечтаю**/ чтобы я/ когда вырос/ начал заниматься хоккеем//; И сказка мне нравится/ потому что/ после того как Золушку поругали/ она была все время доброй/ **не смотрела** на злые шутки/ **не замечала** их/ но когда пришло счастье/ ее мечта сбылась/ она оказалась счастливой//; Ровно в полночь все люди выходят на улицу, чтобы **полюбоваться** прекрасными фейерверками, которые они устраивают и поздравить друг друга с праздником* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Вышеприведенные микроконтексты свидетельствуют об аморфном, недискретном восприятии и понимании перцептивных и апперцептивных компонентов когитемы, их эмотивизации в языковом представлении, – каждая

из представленностей несет на себе отпечаток психоэмоциональной деятельности продуцента, что транслируется позитивными или негативными обертонами формальных репрезентантов.

Если когитема детерминирует выбор неспециализированных конструкций и их семантического наполнения, то это альтернативные когитемы суперконцепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. Первая их них «**креационность»**, обусловленная имплементацией компонентов мировосприятия, приводит к появлению неспецифицированных моделей предложений (предметноцентрические, физиоцентрические, имитационные, посессивные, метафороцентрические, фразеоцентрические), выделенных нами в параграфе 2.2. Различные, иногда диаметрально противоположные модели в той или иной коммуникативной ситуации актуализируют основания для переноса эпизодически выделенных значимых признаков в общее пространство, что доказывает наличие определенных видов конструкций на периферии поля концепта.

Вторая альтернативная когитема «**практикоцентричность»** в базовых элементах сферы-источника детерминирована коммуникемами аксиологическими: знания, например, ***Я могу сравнить его*** *с астрой. Пионы пахнут, у астры нет запаха* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); ценности, например, *Счастье – это когда что-то покупают то, что мы хотим. Это написала я, как* ***я представляю счастье*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); личностными: чувства, например, ***Она меня ревновала*** *потом к кукле//;* ***Мы его раздракониваем****/ он такой стоит раз/ я такой разбегаюсь и как прыгаю на него//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); эмоции, например, *И один сказал/ Боже/ как я* ***ненавижу*** *эту мышь//*) (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); оценка, например, *Нет, говорит старый башмак,* ***вы*** *еще* ***жизни не видели*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); ситуативными: воля, например, *Я бы хотела/ чтобы у меня была* ***подружка*** *добрая/ всегда* ***меня прощала*** *и*

никогда ***не обижала*** *изо всяких пустяков//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); мнение, например, ***Я считаю, что красивее всего – это природа*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); представления, например, *Самое интересное событие произошло, когда я очень боялась, потому что за час до дня рождения был сильный дождь, гроза, гром, молния, но потом* ***можно считать, что появилось чудо****;* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); прогнозирование, например, *Мать донашивает кенгуренка еще шесть/ восемь месяцев и когда* ***мать чувствует/ что ей никак не спастись от преследования//*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Эпистемичность, эмоциональность, оценочность и ситуативность как коммуникативные признаки предицируют соответственно локутему, объединяющую предметно-материальный мир и относительную биофизиологическую устойчивость восприятия ребенка.

Указанные когитемы являются результатом когитемноцентрического картинирования, которое представляет собой построение модели фрагментов ДЯКМ на основе не только структурно-семантического и герменевтико-интерпретационного анализа детских текстов, но и дискурсивного в его диалектико-релятивной представленности опосредующей деятельности дискурсивных практик, представленных в следующей главе.

4.2. Степень осложненности высказывания и альтернации синтаксического концепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ

В данном параграфе установлены шесть критериев синтаксической осложненности производства высказывания и индекса осложненности предложений на уровне использования детерминантов, однородных членов

предложения, обособленных членов предложения, вводных слов и вставочных конструкций, обращений, прямой и косвенной речи, которые позволяют выявить степень осложненности высказываний и альтернации синтаксического концепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ в когниоречевой экспликации ребенка.

Эффективность использования языковых единиц в процессах речевой коммуникации обусловлена знанием концептуально-типичных контекстов, которые фиксируются другим типом структур представления знаний – фреймами, т. е. когнитивными структурами, основанными на вероятностном знании о типичных ситуациях и связанных с этим знанием ожиданиях по поводу типично связанных друг с другом объектов. Обладая более или менее устойчивыми конвенциональными характеристиками, фреймы, с одной стороны, конкретизируют, что для данной культуры характерно, а что – нет, а с другой, – входя в индивидуальную систему представления знаний, отражают индивидуально-личностное восприятие внеязыковых реалий и ситуаций.

Исследования по структуре фреймов значительно дополнили исследования по структуре концептов и тем самым внесли существенный вклад в рассмотрение когнитивного стиля с позиций языковой синтагматики, поскольку выявили компоненты семантической структуры предложения, выполняющие роль экспликаторов этих вербализованных когнитивных структур.

Когнитивный стиль свидетельствует об особенностях индивидуального отражательного процесса, о субъективном характере его оценок, о знаниях, а также об индивидуальном опыте самой текстовой деятельности. «Это комплекс вербально реализуемых когнитивных процедур обработки знаний, стратегия обработки информации и ее оценка» (Кубрякова, 1997, с. 80). «Когнитивный стиль связан со специфическим отбором когнитивных операций или их предпочтительным использованием в процессах построения и интерпретации текстов разных типов» (Там же).

Склонность выбирать определенную последовательность операций личностью представляет возможным проверить детерминанты синтаксической комплексности, а также описать развитость их когниоречевых способностей. Любое изменение направления концептуальных связей отражается на типовом значении конструкции и выборе лексических единиц – конституентов предложения.

В настоящее время сложность как характеристика текста определяется в прикладной лингвистике при помощи математических формул и компьютерных программ, причем на русском как иностранном или на английском уровня B2. Учеными М. И. Солнышкиной, А. С. Кисельниковой рассмотрена проблема определения количественных (длина слова и длина предложения) и качественных (повествовательность, синтаксическая простота, конкретность слов, референциальная когезия и «глубокая» связь) параметров текстов (Солнышкина, Кисельникова, 2015).

Альтернативный способ установления синтаксической усложненности воспринимаемых и декодируемых высказываний С. Н. Бредихина основывается на исследовании синтагматических связей. Сложные высказывания чаще всего состоят из нескольких простых высказываний, при этом они могут выступать в качестве высказываний, вербализующих как сочинительные, так и подчинительные отношения. Ученым были выделены следующие структурные особенности, имеющие перлокутивный эффект: количество связанных между собой придаточных; координация как тип связи в сложном высказывании и, соответственно, способ подчинения придаточных; формы придаточных (инфинитивные конструкции, дополнительные, пояснительные и относительные предложения); постпозиция и, соответственно, препозиция конструкций главных и придаточных; системность последовательности придаточных предложений (при множественной координации и подчинении) (Бредихин, 2015).

Модели оценки сложности текста должны строиться на типологии и параметризации текстов различных регистров и жанров, типологии

когнитивных моделей восприятия текста, а также на типологии реципиентов (Солнышкина, Макнамара, 2022).

Для восприятия представленной в тексте информации реципиент должен иметь способность понимать отдельные слова, извлекать информацию из долговременной памяти, использовать синтаксические знания для синтеза пропозиций и макропропозиций, применять эксплицитные и имплицитные коннекторы для установления связей между предложениями и частями текста, а также использовать фоновые знания и опыт для формирования когерентной модели текста (Солнышкина, Макнамара, Замалетдинов, 2022).

В рамках данного подхода видится возможным и новым установить синтаксическую осложненность предложений с предикатами психической деятельности, то есть проанализировать типичные параметры сложности предложения на уровне использования детерминантов, однородных членов предложения, обособленных членов предложения, вводных слов и вставочных конструкций, обращений, прямой и косвенной речи.

Все закономерности функционирования осложненных предложений в речи детей имеют специфику, которая связана с количественными и качественными характеристиками анализируемых конструкций.

В качестве эмпирического материала анализа использовались данные авторской картотеки (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), представляющей корпус релевантных высказываний, отобранных методом сплошной выборки в речевых устных и письменных произведениях младших школьников.

В основе разграничения присловных и неприсловных распространителей лежит валентность предиката. В зависимости от того, как заполняется валентность, они в одном случае входят в валентную зону глагола и реализуют его валентностный потенциал. Выход из нее глагола в другом случае делает распространители второго типа свободно присоединяемыми синтаксемами. К первому типу относят субъектные, объектные и несинкретичные обстоятельственные (присловные), например, *Я не хотела*

выходить ***на берег***// (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) распространители, ко второму – обстоятельственные несинкретичные локальные, например: *Она меня ревновала* ***потом*** *к кукле*// (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) и синкретичные предикативно-временные, например: ***Когда я смотрю на розу****, она меня радует* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) синтаксемы с обстоятельственной семантикой – сирконстанты.

Позиционные схемы высказываний, в основе построения которых структурная схема «(кому) делать что», обслуживающие синтаксические концепты ЖЕЛАНИЕ, ВОСПРИЯТИЕ, ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ, ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ПЕРЕЖИВАНИЕ, ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ, МЫШЛЕНИЕ, ПАМЯТЬ, осложнены субъектными детерминантами. Потенциальная ограниченность ядерных предикатов ощущения, внимания и знания эксплицирует отсутствие этого актантного квалификатора в терминалах субфреймов.

Для предложений с предикатами психической деятельности типична присловная, например, ***Мне нравится книжечка «Карлсон»***// (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) и присоставная субъектная детерминация, например, *И если принести подснежник в дом, то сразу* ***поднимается*** *хорошее* ***настроение*** *и чувствуется уход зимы* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Употребление субъектного детерминанта предопределено не лексико-семантическими свойствами глагольной лексемы, а логико-смысловой недостаточностью основы, которая обнаруживается при функционировании глагола в роли организующего центра единицы предикативного ранга. Распространители предложения, способствующие восполнению логико-смысловой недостаточности основы высказывания, могут быть квалифицированы как системно обусловленные распространители предикативных единиц (Малащенко, 2004, с. 224-225). Субъектные детерминанты, которые распространяют основу, имплицируя

деятеля, выполняют функцию конструктивно обязательного присоставного распространителя.

Референтная ситуация, формирующая типовую пропозицию «претерпевание пациенсом состояния», характеризуется пассивностью адресата, что и определяет необходимость позиционной схемы усложняться субъектными детерминантами. Субъектный детерминант в этой пропозиции служит показателем состояния, которое адресуется лицу и которое пассивно воспринимает состояние, будучи пунктом его назначения. Такие состояния могут быть: деонтическими, например, *Соседи наши тоже очень любят цветы/ но* ***любоваться приходится*** *нашими//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), алетическими, например, *В плохую погоду* ***можно послушать шум*** *дождя и* ***крик*** *чаек*; *Также* ***можно увидеть окончания*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), эпистемическими, например, *Чтобы* ***не обидеть родителей****/ я начал читать/ а потом втянулся//*) (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Маркированность аксиологических, темпоральных и пространственных видов модальностей (Руднев, 2000) посредством субъектного детерминанта в онтогенезе не зафиксированы.

По данным нашей картотеки, схемы ядра суперконцепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ и вершинные и нижние узлы одноименного фрейма заполнены однозначными субъектными детерминантами в форме дательного падежа без предлога (*мне/им/нам*), обозначающими элементарный компонент семантической структуры: 1) бенефекатив восприятия «мне виделось что», «(кому) можно послушать что»; 2) бенефекатив эмоционального отношения «кому нравится кто/что», «кому нравится делать что»; 3) бенефекатив мышления «кому удалось доказать что», «(кому) можно считать что».

Субъектные детерминанты могут сочетаться с предикативными основами разных структурных схем. В речи младшего школьника распространение структурно-семантической основы инфинитивных

предложений словоформами, которые называют деятеля, служит средством устранения ее синтаксической ущербности, снятия структурной напряженности. Пациенсу предписывается некоторое действие, обозначенное инфинитивом в речи младшего школьника. Поскольку рассмотренная имплицитная субъектная словоформа выражает элементарный компонент семантической структуры предложения, не входящий в предикатно-актантную (валентностную) пропозицию, они могут быть квалифицированы как осложняющие синтаксическую структуру предложений с предикатами психической деятельности в целом.

Объектные детерминанты представляют собой компоненты модели, характеризуются обязательной сочетаемостью глаголов психической деятельности и являются присловными, а не присоставными распространителями. Валентности данных глаголов «задают» набор правых актантов: объектов, которые выражают на кого/что направлено действие, например, ***Их*** *движение удивляет и завораживает. Я хотел бы пойти по стопам своего* ***отца****//; Мы с ним долго* ***ее*** *рассматривали; Потом детеныш подрастает и белая медведица учит* ***их*** *находить самим пищу//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), к кому/чему обращено состояние, отношение или ситуация, например, *Я очень люблю нырять и наблюдать* ***за богатством*** *подводного мира; Она меня ревновала потом* ***к кукле****//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Объектность в когниоречевом сознании при трансляции опредмечивается в основном в рамках ситуативно-референциальной конкретно-предметной деятельности. Подобная форма «объективизации», но не «объективации» свойственна именно детскому языкосознанию, охватывающему и вводящему в фокус собственного рассмотрения и оязыковления абстрактные сущности как реалии действительности.

Ядро суперконцепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ и вершинные слоты одноименного фрейма заполнены однозначными объектными детерминантами в форме падежных форм местоимений, одушевленных и

неодушевленных существительных, глаголов в неопределенной форме и синкретичных в форме придаточного предложения, т.е. предикативно-объектных, например, *Хочется узнать,* ***что такое этот мир, как он устроен****; Но теперь я уже повзрослел/ мне хотелось узнать/* ***что у робота внутри****//; Мальчик показал ей букву/ чтоб она разглядела/* ***как она пишется****//; Мне запомнилось/* ***как мы вышли на улицу****/ и она собак принимает за собак/ а себя за человека//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), обозначающих 1) перцептив восприятия «кто слышит кого»; 2) перцептив отношения «кто любит что»; 3) делиберат мыслительной деятельности «кто знает о ком». В нижних узлах присутствуют перцептив ощущения «кто чувствует что», желания «кто хочет кого», внимания «кто притягивает что», эмоционального состояния «кто радует кого», эмоционального переживания «кто скучает по кому», памяти «кто помнит кого» и эврикатив интеллектуальной деятельности «кто знает о ком».

Детерминанты с обстоятельственным значением, которые занимают неприсловную позицию, частотны и разнообразны по значениям в предложениях с предикатами, обозначающими действия, связанные с психическими свойствами человека, в речи младшего школьника. Разнообразие структурных схем предложений обусловлено намерениями младшего школьника и характеризуется конситуативной, т.е. определяемой и соответствующей ситуации, стимульно-локально-темпоральной привязкой, которая должна найти свою экспликацию в высказывании.

Обстоятельственные квалификаторы со значением стимула в значении источника, например, *Когда они распускают свои бутоны, я любуюсь ими и у меня поднимается настроение* ***от их красоты*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); адресата, например, *Жду не дождусь наших встреч* ***с моим четвероногим другом****//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); материала, например, *Мне нравится делать поделки* ***из пластиковых бутылок****//; На новый год/ я хочу сделать коробочку для подарков* ***бабушке и дедушке****//*

(https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); инструмента, например, *Он привлекает к себе своим нежным* ***запахом*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) распространяют предикатно-актантное ядро всех субконцептов и заполняют слоты вершинных узлов изучаемого фрейма. Они сочетаются с предикативной основой любой структуры – двусоставной, например, *Нарциссы не любят соседства других* ***цветов*** *в вазе. Я долго помнила о ссоре* ***с Леной****; Мне запомнилось/ когда она видела в первый раз большую куклу// Я задумалась/ она куклу приняла* ***за живого ребенка****//; В прошлом году мы изучали песни* ***про котенка и щенка****//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) и односоставной, например, *И если принести подснежник в дом, то сразу поднимается хорошее настроение и чувствуется уход* ***зимы****; Если ходить по парку/ еще можно услышать шорох* ***листьев****//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), репрезентируя пропозиции «агенс воздействует на объект» и «речемыслительная деятельность».

Среди всех видов детерминант темпоральные указатели занимают особое место в предложении, так как они модифицируют предикативное отношение, т.е. время действия или состояния. Поэтому они, возможно, относятся к наиболее употребительным детерминантам в речи младших школьников и встречаются во всех субфреймах в вершинных и нижних узлах.

Изученные нами обстоятельства времени в речи младших школьников представляют собой обозначения 1) единиц измерения временных интервалов, например, *Мать донашивает кенгуренка еще* ***шесть/ восемь месяцев*** *и когда мать чувствует/ что ей никак не спастись от преследования/ она незаметно выбрасывает детеныша//; Они* ***за десять дней*** *изучили русскую азбуку//; Я уже как* ***два месяца*** *читаю книжки про врачей//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); 2) названия некоторых их них, например, *Она на них смотрела* ***целыми днями****/ и не могла отпустить от них взгляд//;* ***Круглый год*** *он радует нас цветами и нежным, тонким ароматом.* ***В прошлом году*** *мы изучали песни про котенка и щенка//; Тогда* ***на летних***

каникулах *и помечтаем о чем-нибудь другом* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); 3) их продолжительность и последовательность, например, *Мы с ним* ***долго*** *ее рассматривали; Я* ***все время*** *забываю о попугае;* ***Сейчас*** *я думаю, что мне читать. Я бы хотела/ чтобы у меня была подружка добрая/* ***всегда*** *меня прощала* ***и никогда*** *не обижала изо всяких пустяков//; Ну/* ***потом*** *я Ричарда простил/ и вот* ***после*** *этого ничего не было//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Первые две группы эксплицируют свойства реального времени, а третья – субъективного.

При анализе предложений с предикатами психической деятельности в речи младших школьников встречаются случаи многозначных самостоятельных распространителей предложения, обозначающих условие + время, например, *Я читаю* ***все свободное время***; ***По телевизору*** *люблю смотреть/ все виды спорта/ а занимаюсь только футболом//*; ***В плохую погоду*** *можно посидеть в палатке, помечтать, просто послушать шум дождя и крик чаек* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); время + место, например, ***В детстве*** *я не скучал, ездил в лагеря* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Выделенные синтаксемы в следующих примерах: ***Когда я смотрю на звездное небо****, я думаю о звездах;* ***Когда они распускают свои бутоны****, я любуюсь ими и у меня поднимается настроение от их красоты* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), кроме обстоятельственного темпорального значения, имплицируют дополнительную предикативность, образуя синкретичную структуру предложения. Определяется придаточный детерминант как распространитель, соотнесенный с главной частью в целом и осложняющий ее семантическую структуру.

Локальными конструкциями, выраженными предложно-падежными формами и наречиями, осложнены позиционные схемы высказываний, входящие в концепты ЖЕЛАНИЕ, ВОСПРИЯТИЕ, ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ, ЗНАНИЕ и ПАМЯТЬ и вершинных узлах субфреймов, в

которые они входят, а также в нижних узлах субфрейма МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. Отсутствие локальных распространителей в концептах ОЩУЩЕНИЕ, ВНИМАНИЕ, ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ и ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ПЕРЕЖИВАНИЕ свидетельствует о том, что сформированные модели предложений в результате взаимодействия младших школьников с физическим миром не требуют привязки к месту.

Локальные детерминанты выражают в речи младших школьников синтаксемы, связанные с 1) местоположением, например, *Нарциссы не любят соседства других цветов* ***в вазе****; Я хорошо помню дорогу к речке* ***в Анастасиевке****; До школы/ я занимался* ***в центре****//; Я даже научился крутить мяч* ***на одном пальце****//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); 2) направление, например, *Я хорошо помню дорогу* ***к речке*** *в Анастасиевке*) (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); 3) пространственными отношениями, например, ***Тут*** *Ванятка понял, что воробьи за зиму грязные стали и на себя не похожие; Я очень любил баскетбольную секцию/ и* ***там*** *я даже научился крутить мяч на одном пальце//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Каузальные детерминанты устанавливают связь с предикативным ядром в результате логической операции в сознании субъекта, поэтому их меньше в речи младших школьников, нежели обстоятельств места и времени, которые обнаруживают связь, поддающуюся непосредственному наблюдению субъекта. Они оформлены несинкретичными формами, обозначающими цель, например, *На новый год/ я хочу сделать коробочку* ***для подарков*** *бабушке и дедушке//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) в концептах ЗНАНИЕ и ЖЕЛАНИЕ; причину, например, *Я бы хотела/ чтобы у меня была подружка добрая/ всегда меня прощала и никогда не обижала* ***изо всяких пустяков****//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) в концепте ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ и синкретичными придаточными причины, например, *Я ходил в парк и мне/ летом/ и мне очень понравилась карусель Машинка/ потому* ***что там/ можно таранить кого хочешь****//; А мне*

она нравится ***из-за того, что все дети осенью идут в школу.*** *Просто мне подарили первые 3 тома/ на Новый год/* ***чтобы не обидеть родителей****/ я начал читать/ а потом втянулся/; Елка перестала тревожитЬся/* ***что она пойдет на костры****// Но цветы они тоже любят/ а любоваться приходится нашими/* ***потому что собака их ест*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) в концептах ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ, ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ПЕРЕЖИВАНИЕ, ВОСПРИЯТИЕ; условия, например, *Там/ вода была очень холодная/ поэтому* ***как только я сделал один глоток****/ я болел почти восемь дней//; Ястребом себя чувствуешь****, когда колдуешь*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) в концепте ОЩУЩЕНИЕ; следствия (*Я тоже очень люблю компьютеры/* ***так что хочу заниматься компьютерной инженерией//****; Если я ее прошу объяснить новую тему/* ***она читает мне то/ что написано в учебнике****/ потом удивляется/ как я этого не понял//*) (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) в концептах ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ, МЫШЛЕНИЕ.

В речи младших школьников группа детерминантов сопутствующей характеристики обладает наименьшей частотностью в плане сочетаемости с основами, включающими предикаты психической деятельности, например, ***Кроме футбола****/ я еще* ***занимаюсь*** *английским//;* ***Отдыхал*** *я абсолютно от всего/* ***кроме развлечений и футбола//*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Это объясняется неразвитостью в онтогенезе таких речемыслительных операций, как сопутствие, сопровождение, ограничение, уточнение, включение, исключение.

Одним из специфических свойств распространителей является их комбинация, естественно, с замыслом говорящего, подчеркивающая их смысловую значимость. Эти группы позволяют в наиболее подходящем варианте реализовать принцип языковой экономии при выражении сложной мысли. Используя детерминантные ряды, младшие школьники выделяют

основные в семантическом плане компоненты обстоятельственного блока. В смешанных группах функционируют комбинации детерминантов места и времени, например, ***До школы****/ я занимался* ***в центре//*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); времени и причины, например, *Я бы хотела/ чтобы у меня была подружка добрая/* ***всегда*** *меня прощала и* ***никогда*** *не обижала* ***изо всяких пустяков//*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); времени и адресата, например, ***В прошлом году*** *мы изучали песни* ***про котенка и щенка//*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Итак, первый критерий установления синтаксической осложненности производства высказываний с предикатами психической деятельности младших школьников основывается на исследовании детерминантов (отнесенность к слову или предикатному ядру: присловные / неприсловные; выраженность дополнительной предикативности: несинкретичные / синкретичные; совмещение значений: однозначные / многозначные; форма выражения: часть речи / имплицитно; количество словоформ: нераспространенные / распространенные).

Результаты эмпирических наблюдений позволяют оценить степень осложненности высказываний, вербализующих суперконцепт ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. Абсолютная заполняемость терминалов объекта, стимула и времени во всех субфреймах. Субъектная позиция в вершинных узлах ядра фрейма ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ выражена имплицитно в пропозиции «пациенс претерпевает состояние». Эксплицитно выраженный детерминант со значением субъекта внутреннего – эмоционального, интеллектуального состояния и перцептивной деятельности является уточнителем информации, содержащейся в предикативно-актантном ядре. Дополнительная предикативность – в позициях объекта, времени, причины, условия в виде придаточных распространителей. Объектные, темпоральные и каузальные предложения репрезентируют пропозицию «агенс воздействует на объект». То есть основные пропозиции «психической

деятельности» комментируются физической деятельностью, ментальная деятельность – рефлексивной. Оперативная память младших школьников вербализует трехчленную конструкцию с распространителями стимула и времени. Локальные и темпоральные ситуативные аспектуализаторы, прибавляя к исходной модели добавочный смысл, вместе с тем ограничивают ее значение, прикрепляя его осуществление к определенному времени и месту (Золотова, 1973).

Второй критерий установления синтаксической осложненности производства высказываний с предикатами психической деятельности младших школьников основывается на исследовании однородных членов предложения (количество членов однородного ряда (длина однородного ряда), вид отношений (соединительные, разделительные, противительные / бессоюзные), тип сказуемого (простое или составное глагольное), класс (логический, прагматический), позиция предиката психической деятельности в приоритетной / комментирующей позиции в пропозиции).

Осложнение предложения в речи младших школьников также осуществляется за счет однородных членов, что позволяет оценить объем оперативной памяти. Структурная схема расширяется за счет однородных главных членов – сказуемых, что и является предметом нашего исследования. Глаголы психической деятельности занимают терминалы предикатов, для выражения которых используются простые, например, *Моя сестричка их **увидела**/ и очень **обрадовалась**//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) и составные, например, *Теперь меня **будут любить и носить*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) глагольные сказуемые в равном количестве. Отмечены случаи использования этих глаголов в позиции объектов, например, *Мне нравится **рисовать**, **лепить** из пластилина животных, **читать** сказки* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

В подавляющем большинстве случаев используется ряд из 2-4 неповторяющихся однородных членов без обобщающих слов, между которыми устанавливаются соединительные отношения, например, *Ванятка*

вышел *из школы и* ***видит****: на краю снеговой лужи сидят совершенно незнакомые птички; Он* ***подумал*** *и* ***решил рассказать*** *об этом маме и друзьям* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), иногда бессоюзная связь, например, *Он* ***объяснил*** *людям восход и закат светил небесных,* ***научил*** *науке чисел, употреблению письма,* ***дал*** *силу воспоминания* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), разделительные, например, *В плохую погоду* ***можно посидеть*** *в палатке,* ***почитать*** *любимую книгу,* ***помечтать или*** *просто* ***послушать*** *шум дождя и крик чаек*) и противительные, например, *И он* ***хотел приучить****/ но* ***не смог****//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) отношения единичны.

При передаче информации о психической деятельности младшие школьники используют онтологические классы, в которых проявляются структурно-генетические связи между предметами, например, *Я* ***люблю рисовать/ раскрашивать****//*; *Я* ***люблю читать*** *книжки о животных и* ***рассказывать*** *о них//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) и прагматические (Гак, 1988), в них отражаются группировки предметов в конкретных ситуациях, например, *Чтобы не обидеть родителей/ я* ***начал читать****/ а потом* ***втянулся****//; Дети катались на санках, лепили снеговиков, а я* ***смотрел*** *в окно и* ***мечтал*** *о весне; В его стенах* ***работали*** *и* ***учились*** *такие люди такие известные как Лев Толстой/ Аксаков и многие другие//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Высокая частотность компонентов дистрибуции прагматических классов детерминирована ситуативностью мировосприятия детей.

Переходный характер системы осложненного предложения, отображающего две и более неравноправные пропозиции (приоритетную и комментирующую), сигнализирует о статусе каждой пропозиции и соответствующем типе речемыслительной операции по формированию соотношения между ними (указание, расщепление, добавление) (Манаенко, 2006).

Структурные схемы предложений ядра синтаксически репрезентируемого концепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ содержат однородные сказуемые в концептах ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ ОТНОШЕНИЕ, например, *А один гусь* ***разозлился*** *и* ***побежал*** *за мной//; Дедушка* ***увлекается*** *рыбалкой и* ***читает*** *очень много книг* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), МЫШЛЕНИЕ, например, *Если я ее прошу объяснить новую тему/ она* ***читает*** *мне то/ что написано в учебнике/ потом* ***удивляется****/ как я этого не понял//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), ВОСПРИЯТИЕ, например, *Мы ходили почти каждый день/ и поэтому белки/ как только* ***слышали*** *наш запах/ сразу со всех ног* ***бежали*** *к нам//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), как правило, в приоритетной пропозиции. Снова находим подтверждение, что актуализация психической деятельности в языкосознании младшего школьника эмпирически основана на физической. Если пропозиции одинаковые, то между приоритетной и комментирующей формируется логический класс («агенс воздействует на объект» + «агенс воздействует на объект», например, *На каникулах я тренировалась:* ***решала*** *примеры****,*** ***писала*** *диктанты* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), а если разные – то прагматический («речемыслительная деятельность» + «агенс воздействует на объект», например, *Лежишь на койке в лагере и вспоминаешь школу, в которой я* ***учусь*** *и* ***скучаю*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). В первом случае проявляется причинно-следственная связь между действиями, во втором – эпизодическая. Указание на комментирующую единицу приводит к слиянию пропозиций (Манаенко, 2004).

Предложения с однородными членами вербализуют полностью субфреймы ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ и ЧУВСТВЕННО-ВОЛЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. Именно эти сферы требуют комментирования в языковой картине младшего школьника.

Объем оперативной памяти младших школьников позволяет строить двухчленные соединительные ряды, служащие для детализации. На основе структурно-конструктивного расширения модели импринтизации общая когитема, имитативно транслируемая в комплексном знаке, не изменяется, но аспектуализируется и детализируется. Именно подобное ассоциативно-образное и логико-конкретизирующее расширение синтагматического схематизма приводит к увеличению парадигматических связей «ядерной» когитемы с сопутствующими ментальными «когнатами». Например, «чувствование» ассоциируется с «предметной» или «ментальной» деятельностью, причем тип может варьироваться и представляться перцептивным или апперцептивным форматом.

Третий критерий установления синтаксической осложненности производства высказываний с предикатами психической деятельности младших школьников основывается на исследовании обособленных членов предложения (тип: уточняющий, пояснительный, присоединительный, причастный, деепричастный, сравнительный оборот, степень распространенности: слово / словосочетание / предложение, тип связи: бессоюзный / союзный, место в предложении: позиция предиката психической деятельности в приоритетной / комментирующей позиции в пропозиции).

Редко используются все типы обособленных членов, среди них заметно большее количество уточняющих и пояснительных оборотов в конце предложения. На первое место выходят обособленные уточняющие обстоятельства приложения, которые поясняют или конкретизируют другие члены предложения, выражая дополнительное значение, например, *И еще люблю читать энциклопедии/* ***мир природы****//; Нравится мне Мария Валерьевна/* ***преподаватель математики****/ наверное/ потому что я у нее получаю пятерки/ и четверки//*; *Через некоторое время лев стал чувствовать/ что он становится злым и стал уже бредить зебрами и погнался за этой зеброй/* ***за своим лучшим другом****//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Объектная позиция

предикативного ядра комментируется путем представления логической позиции как основной через уточняющий оборот.

Пояснительные обороты эксплицированы придаточными предложениями с помощью бессоюзной связи, например, *Хороший кружок/* ***не надо мучиться/*** *что подарить на день рождения//; Мы его раздракониваем/* ***он такой стоит раз/ я такой разбегаюсь и как прыгаю на него//*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Причем глагольный предикат может быть как в комментирующей пропозиции, так и в приоритетной, заполняя терминалы верхнего узла субфрейма МЫШЛЕНИЕ и нижнего узла – ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ. Указание логической пропозиции как вторичной через пояснительный оборот.

Единичные случаи употребления в комментирующих позициях присоединительного, например, *Основной лестницей я/ почти не пользуюсь/ так как/ трюки на основной лестнице я изучил уже все/* ***даже «змейку»//*** и сравнительного, например, *Я хотела бы быть* ***как мама*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), причастного, например, *Мальчик даже не подозревает о том, что женщина,* ***стоящая перед ним****, его мать* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) и деепричастного, например, *Мы проходили/* ***не замечая никаких аттракционов//*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) оборотов в предложениях с предикатами психической деятельности свидетельствует о несформированности имитационных моделей слияния через добавления, сопоставления и расщепления через определения субъекта действия, обстоятельства действия в речи младших школьников.

Четвертый критерий установления синтаксической осложненности производства высказываний с предикатами психической деятельности младших школьников основывается на исследовании вводных слов (разряды: как степень уверенности, чувства, источник информации, призыв, упорядочивание мысли или способ оформления) и конструкций (значение; форма выражения: слово, словосочетание, предложение, текст).

Вводные слова в речи младших школьников служат для выражения степени уверенности, например, ***Наверное****, нет на земле такого человека, который бы не любил цветы. Если я вспомню/ то/* ***по-моему****/ мы с английским преподавателем/ учили одну английскую песню/ насчет Нового года//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); эмоций, например, *И один сказал/* ***Боже****/ как я ненавижу эту мышь//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); оценки происходящего, например, ***К сожалению****/ я не смогла взять с собой младшую сестричку/ потому что она заболела//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) и способа оформления мысли, например, *В школе мне нравится учиться//* ***Во-первых****/ потому что получаю хорошие оценки/ это доставляет радость/ и* ***во-вторых****/ я могу общаться с друзьями//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Добавочная информация осложняет модели предложений в комментирующих пропозициях с предикатами эмоционального отношения, памяти, ощущения, знания в вершинных узлах суперфрейма ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.

Использование вставочных конструкций является одной из особенностей оперативного мышления. Данная особенность свидетельствует о поликоординатной ориентированности мышления – совмещении одновременно нескольких пропозиций. Зафиксированы вставочные конструкции в виде придаточных предложений, обозначающих пояснение объекта ощущения, например, *Автобус/* ***которым мы туда ехали****/ я переносил еще нормально//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482)*;* дополнения информации об объекте речи в виде конструкции с предикатом знания, например, *Вот честь// Брата нашего кота/* ***не знаю/*** *как* ***его зовут****/ оставили на заводе/ а/ Семена/ привезли к нам//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Предикаты психической деятельности могут требовать добавочной пояснительной информации (основная пропозиция), а также сами использоваться во вставочной

конструкции, тем самым распространяя предикаты с другим значением (комментирующая пропозиция).

Пятый критерий установления синтаксической осложненности производства высказываний с предикатами психической деятельности младших школьников основывается на исследовании обращений (функция: назывная, вокативная, фатическая, эмоционально-экспрессивная, социокультурная; степень распространенности: слово / словосочетание).

Употребление обращений диктуется ситуацией письменной речи: написание объявления, например, ***Дорогие друзья****/ открывается новый кукольный театр// Все/* ***кто*** *хочет развлечься/ просим в/ дом Папы Карло//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); письма*, например, Привет,* ***Гендальф****!* ***Ты*** *не мог бы обучить меня магии?* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); изложения, например, ***Иринушка****/ наверное/ мы с тобой перезанимались//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); пересказ, например, *Шрек говорит/* ***Осел/*** *вспомни свои трудные минуты//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Обращения, состоящие из одного слова, выполняют вокативную функцию, а распространенное обращение – фатическую, являясь частью прямой речи. Пропозиции «агенс воздействует на объект» и «речемыслительная деятельность» репрезентируют субконцепты ЖЕЛАНИЕ и ЗНАНИЕ. Речемыслительная операция добавление реализуется путем указания модусной пропозиции как обращения.

Шестой критерий установления синтаксической осложненности производства высказываний с предикатами психической деятельности младших школьников основывается на исследовании прямой речи (позиция предиката психической деятельности в приоритетной / комментирующей позиции в пропозиции).

Использование прямой речи детерминировано формой пересказа художественного произведения или фильма, например, ***Нет****/ говорит старый башмак/* ***вы еще жизни не видели****//; Шрек говорит/* ***Осел/ вспомни свои***

трудные минуты//*; Ему стало жалко ее/ и он сказал/* ***Иринушка/ наверное/ мы с тобой перезанимались***//*; Она говорила/* ***Да/ не выдумывай/ никакого Карлсона на свете не существует***//*; И один сказал/* ***Боже/ как я ненавижу эту мышь***// (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Предикаты психической деятельности содержатся в дословной передаче чужой речи в комментирующей пропозиции, репрзентируя субфреймы ПЕРЦЕПТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ и ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. Прямая речь осложнена обращением, вводным словом. Тип речемыслительной операции – добавление путем представления диктумной пропозиции как чужой речи.

Еще одним результатом категоризации и концептуализации являются альтернации, приводящие к девиациям, которые содержатся в гетероморфных моделях осложненных предложений. Происходит это по причине нечеткой определенности функциональных ограничений при имитативном и инициированном извне процессе опредмечивания суперконцепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. Неузуальные нарушения встретились в предложениях с субъектным детерминантом, например, *Ими можно (мне)* ***любоваться до бесконечности.*** *Иногда она такая вредная/ что аж/ (мне) ее* ***хочется подушить***//*; Я читаю теперь эту книгу каждый день/ и мне* ***не наскучивает прочитать*** *еще и еще раз*// (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); детерминантом следствия, например, *Когда мне его купили я вообще* ***от смеха чуть не умерла****/ потому что это кино/ ну эта комедия очень смешная*// (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); однородными членами, например, *Она на них смотрела целыми днями/ и не могла* ***отпустить от них взгляд***//*; Она хотела украсть этого ребенка и всякие* ***планы придумывала***//*; Я люблю рисовать/* ***раскрашивать***//*; Но/ на земле осталась/ одна драконша/ Венедетта/ и* ***захотела заполучить*** *глаз дракона/ чтобы узнать/ кто убил ее отца Смока/ Ужасного*//; (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); пояснительным оборотом, например, *Мы его* ***раздракониваем****/ он такой*

стоит раз/ я такой разбегаюсь и как прыгаю на него//; Некоторые птицы рождаются голенькие и очень долго вырастают/ и они не могут очень быстро научиться летать// А некоторые ***птицы вылетают*** *из яйца/* ***опушиваются//*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Вербализацию обретают типы отношений между устоявшимися узловыми областями восприятия и интерпретации феноменов и спонтанно или имитационно возникающими индивидуальными аспектами мировидения.

Наличие областей пересечения в одной структурной схеме когнитивных признаков, например, *Ему стало жалко ее/ и он сказал/* ***Иринушка/ наверное/ мы с тобой перезанимались//*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) подтверждает не только пластичность и динамичность мышления, но и активную роль личности в формировании когнитивного стиля и способов опредмечивания когнитивных актов.

Оперативная память младших школьников, которая связана с интеллектуальным развитием, включает два типа речемыслительных операций слияние и добавление (Манаенко, 2004). При слиянии происходит пропуск однотипного состава языкового выражения второй пропозиции в однородных рядах и уточняющих оборотах; при добавлении – включение сокращенного языкового состава второй пропозиции в состав первой пропозиции при детерминации, вводных слов, обращений и прямой речи. Расщепление как модификация первой пропозиции в обособленных оборотах представлена слабо.

Позиционное распределение пропозиций, содержащих предикаты психической деятельности, выглядит следующем образом: однородные ряды в приоритетной пропозиции, детерминанты причины в форме придаточных предложений и прямая речь – в комментирующей пропозиции. Остальные виды осложнений носят неприсловный характер, т.е. относятся ко всему предложению.

Исследование структурных моделей осложненных предложений как языковых средств кодирования синтаксически репрезентированного

суперконцепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ и одноименного фрейма способствует выявлению когитем. К базовым относятся «**объектность»** (объектный детерминант является присловным распространителем) и «**однородность действий»** (однородные сказуемые являются ядерными предикаты структурной схемы). Кроме того, значимым представляется выявление альтернативных когитем, экспликаторами которых являются когитологические единицы, не являющиеся частью ядерных грамматических отношений и их прототипических признаков. К ним относятся **«дополнительность»** (уточняющие обстоятельства приложения), «**стимул»** (детерминанты в значении источника, адресата, материала, инструмента), «**темпоральность»** (детерминант времени), «**локативность»** (детерминант времени), «**каузируемость»** (детерминант причины), **«модальность»** (вводные слова), «**точность»** (авторская речь).

4.3. Вербально-когнитивная реализация синтаксических концептов, репрезентирующих психическую деятельность ребенка

В данном параграфе описывается вербально-когнитивная реализация синтаксических концептов, репрезентирующих фрагмент ДЯКМ «психическая деятельность» на основе теории понимания и рефлексии Г. И. Богина, системомыследеятельностной методологии Г. П. Щедровицкого и когитологической концепции А. И. Фефилова. Это исследование позволило выявить набор репрезентированных детских представлений в структуре мыследеятельности и речемышления, оказывающих наибольшее влияние на содержание и структуру моделей предложения и описать единицы уровня семантизации психической деятельности в ДЯКМ. Наше исследование

проведено на основе корпуса базы данных (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Процессы понимания и интерпретации опредмечиваются в языковых единицах ситуации объективной реальности. Одна и та же схожая ситуация, феномен объективной реальности, специфицируется «актом интендирования» (Богин, 2001), обретая различную концептуальную импликацию в вербальной экспликации еще и благодаря рефлексивной реальности носителей языка.

Рефлексивная реальность состоит из онтологических картин, импринтов прожитого опыта – и предметного, и текстового, и смыслового, и метасмыслового. Состав рефлексивной реальности сложен и индивидуален: каждый интенциональный акт оставляет свой след и меняет этот состав, обогащая его новыми смыслами и метасмыслами, но граница рефлексивной реальности продолжает пополняться все новыми и новыми смыслами.

Таксономия рефлексивных актов, построенная по критерию их содержательности, есть перечень способов, посредством которых можно найти и постулировать грани понимаемого. В семантизирующем понимании рефлектируется опыт хранения в памяти знаков языка, в когнитивном – познавательный опыт, в смысловом – опыт чувствований и переживаний, соотнесенный со всем опытом личности. Под семантизирующим пониманием имеется в виду необходимость «декодирования единиц текста, выступающих в знаковой функции» (Там же, с. 121). Когнитивное понимание связано с извлечением «познавательной информации». И только распредмечивающее понимание обеспечивает освоение смыслов, свернутых в тексте в средствах, которые выступают в отвлечении от их знаковой функции.

Освоение смысла предполагает восстановление или создание субъектом, воспринимающим и осваивающим текст, искомой конфигурации связей и отношений в ситуации деятельности и коммуникации, опредмеченной в тексте (Там же). Речь идет об отнесении того или иного смысла при его распредмечивании к определенной типической области рефлексивной реальности субъекта как вместилища (отстойника) опыта. Имеется в виду опыт

из трех поясов системомыследеятельности (СМД): предметных представлений, мысли-коммуникации и чистого мышления. Пояс предметных представлений осуществляется через непосредственное взаимодействие с материальным миром. Пояс мысли-коммуникации акцентирует внимание на процессе обмена мыслями, идеями и информацией между людьми. Пояс чистого мышления представляет собой абстрактный уровень, где мышление оперирует понятиями, категориями и логическими структурами, не опираясь непосредственно на конкретные предметы или коммуникацию (Щедровицкий, 1974).

Герменевтическую концепцию типов понимания Г. И. Богина и СМД подход Г. П. Щедровицкого, на наш взгляд, необходимо дополнить объяснением феномена понимания как понимания мысли, обозначаемой и выражаемой с помощью языка, т.е. понимание **речемысли**, которая представлена А. И. Фефиловым в теории когитологии (Фефилов, 2024).

«Речемысль представляет собой синтез языкомысли с обозначаемым мыслительным понятием, или актуальной концептемой; результат синтеза представлен в речевой форме, а также единство селектированной словомысли и коммуникативного смысла» (Там же, с. 237).

«Нет речи без мысли. Для понимания экстрамысли, обозначаемой и выражаемой с помощью языка, необходимо овладеть структурированием мысли (= закономерностями предицирования мыслительных концептов)» (Там же, с. 214).

Без ситуации нет смысла, поскольку смысл – это смысл ситуации, ее идеальное инобытие, существующее в рефлексивной реальности. В этом случае смысл берется как переживаемый и рефлектируемый образ ситуации, ее представленная форма (Богин, 2001).

Ребенок действует в поясе предметных представлений, которые связаны с оперированием конкретными объектами и их образами, с наглядными представлениями и действиями с предметами (по Г. П. Щедровицкому), основанными на первичной перцепции объективной реальности. Продуцент использует имитационные модели, которые в процессе инференции в поясе

мысли-коммуникации формируются через взаимодействие. Наполняясь абстрактными понятиями имитационные и наивные синтаксические структуры подвергаются вторичной рефлексии, которая входит в пояс чистого мышления. Таким образом, в ходе апперцепции ребенок связывает онтологическую и рефлексивную реальности, в результате чего типовые пропозиции приобретают различную концептуальную наполненность в его вербальной экспликации. Иерархизированный перечень структурных схем выстраивает спираль предметных представлений на основе первичного восприятия, мысли-коммуникации на основе имитации, мышления на основе прецедентных текстов.

Предложения с предикатами ощущения вербализованы ментальными и метафорическими ситуативными схемами, репрезентирующими пропозиции «агенс воспринимает действительность», например, ***Мать чувствует / что ей никак не спастись от преследования //*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) и «самостоятельное преодоление препятствия агенсом», например, *Моя* ***бабушка перенесла войну*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Предметные представления репрезентированы на основе первичного восприятия и мышления на основе прецедентных текстов.

Вербализуемые вариативным наполнением ментальные и метафорические ситуативные синтаксические конструкции с предикатами желания объективируют пропозиции «агенс имеет намерение сделать объект», например, *На новый год/* ***я хочу сделать коробочку*** *для подарков бабушке и дедушке//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); «агенс ожидает получение объекта», например, *Как всегда,* ***я*** *с нетерпением* ***ждала*** *летних* ***каникул*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); «агенс надеяться получить объект», например, *В этом году/* ***я надеюсь занять*** *первое* ***место//*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); «агенс не имеет потребность делать», например, ***Я*** *с большим удовольствием плескалась, барахталась в воде и* ***не хотела выходить*** *на берег* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); «пациенс претерпевает модально-волевое состояние», например, *Но теперь я уже повзрослел/* ***мне хотелось узнать/ что у робота***

внутри// (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) и «агенс имеет желание быть каким», например, ***Я хотел бы пойти по стопам*** *своего* ***отца***// (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Предметные представления репрезентированы на основе первичного восприятия, мысли-коммуникации на основе имитации и мышления на основе прецедентных текстов.

Наиболее распространенными являются ментальные, имитационные и метафорические ситуативные схематизмы с предикатами восприятия, актуализирующие пропозиции «агенс получает информацию посредством органов чувств», например, ***Я*** *уже* ***смотрела его*** *пять миллионов раз// Когда* ***я нюхаю*** *ее* ***лепестки****, я думаю, что она такая красивая заколдованная принцесса. На картине Николая Рериха «Заморские гости»* ***я вижу несколько кораблей*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), «пациенс воспринимает объект зрительно», например, ***Мне все виделось*** *на картине по-другому*; ***Бросается в глаза*** *блестящий* ***чайник*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Предметные представления репрезентированы на основе первичного восприятия, мысли-коммуникации на основе имитации и мышления на основе прецедентных текстов.

Метафорическая ситуативная модель с предикатом внимания, репрезентирующая пропозицию «интеллектуальное воздействие агенса на объект», например, *К нам приехала моя тетя, которая живет в другом городе и остальные дни* ***я посвятил изучению*** *города* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) демонстрирует представления мышления, основанные на прецедентных текстах.

Симпраксически ориентированные модели с предикатами эмоционального состояния чаще представляют отношения других лиц и предметов, а младший школьник является сторонним наблюдателем. В активе детей метафорические ситуативные модели, стоящие за пропозициями «пациенс претерпевает состояние», например, *Птицы улетают на юг и* ***мне их не хватает***//*; Когда они распускают свои бутоны, я любуюсь ими и* ***у меня поднимается настроение*** *от их красоты.* ***Ими*** *можно* ***любоваться до***

бесконечности (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) *и «*агенс испытывает состояние»*, например, Когда мне его купили **я** вообще **от смеха чуть не умерла**/ потому что это кино/ ну эта комедия очень смешная//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Представления мышления репрезентированы на основе прецедентных текстов.

Ментальные ситуативные модели с предикатами эмоционального переживания являются вербализаторами пропозиций «агенс испытывает переживание», например, *И **я его** иногда **боюсь**/ потому он очень царапается// **Я** иногда **скучаю за школой, за классом, за учителем*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) и «пациенс переживает действие», например, *Я читаю теперь эту книгу каждый день/ и **мне не наскучивает прочитать** еще и еще раз//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) и метафорические ситуативные модели пропозиции «агенс воздействует на чувства объекта», например, ***Собаки кошке на нервы действуют.*** *Своим **пейзажем она сводит с ума//*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Репрезентированы предметные представления на основе первичного восприятия и мышления на основе прецедентных текстов.

Универсальными ментальными и предметными ситуативными моделями эмоционального отношения, выражающими пропозиции «агенс чувствует привязанность к предмету/действию», например, ***Я** очень **люблю** футбол//*; ***Я** очень **люблю нырять** и **наблюдать** за богатством подводного мира. И один сказал/ Боже/ как я **ненавижу** эту мышь//; Ну/ потом **я Ричарда простил**/ и вот после этого ничего не было//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) и «пациенс испытывает интерес к предмету/действию», например, ***Мне нравится учиться** в школе/ потому что я получаю хорошие оценки//; **Мне нравится математика** и **физкультура**//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) репрезентированы предметные представления на основе первичного восприятия, мысли-коммуникации на основе имитации.

Продуктивными моделями с предикатами мышления являются ментальные и метафорические ситуативные, обозначающие пропозиции «агенс думает о предмете», например, *Когда я смотрю на звездное небо, **я думаю о звездах; Я считаю, что красивее всего – это природа**; Это написала я, как **я представляю счастье*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), «пациенс испытывает мыслительные затруднения», например, *Хороший кружок, **не надо мучиться,** что подарить на день рождения* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Предметные представления репрезентированы на основе первичного восприятия и мышления на основе прецедентных текстов.

Предметные ситуативные модели с предикатами знания превалируют в языковой картине мира младших школьников, эксплицируя пропозицию «агенс знает объект», например, ***Теперь я знаю** каждый его **болтик** и могу его починить в любой момент; **Я хорошо выучил** это **стихотворение; Я** даже **научился крутить мяч** на одном пальце//; По телевизору люблю смотреть/ все виды спорта/ а **занимаюсь** только **футболом**//; На каникулах **я тренировалась/ решала примеры, писала диктанты; Я читаю** все свободное время* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Предметные представления репрезентированы на основе первичного восприятия.

Модели с предикатами памяти транслируются на основе пропозиций «агенс помнит/забыл о предмете», например, ***Я хорошо помню дорогу к речке в Анастасиевке*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) и «пациенс претерпевает получение информации», например, ***Мне запомнилось/ когда она видела в первый раз большую куклу//*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) и репрезентируют предметные представления на основе первичного восприятия.

Анализ речевого материала показал, что младшие школьники часто при формировании высказывания о собственной психической деятельности следуют модели ее совершения, т.е. опредмечивают тот ментальный процесс, который одновременно моделируется и совершается в их сознании, например,

Сейчас я думаю, что мне читать; *Когда они распускают свои бутоны,* ***я любуюсь ими****, и* ***у меня поднимается настроение*** *от их красоты* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Таким образом, рассмотренные структурные модели предикативных единиц являются оязыковляемой частью концепта и способами опредмечивания базовых типов ситуаций. Наличие репрезентированных представлений мысли-коммуникации на основе имитации, мышления на основе прецедентных текстов наряду с тотальными предметными представлениями на основе первичного восприятия во всех субконцептах свидетельствует о движении между пониманием и интерпретацией в динамической ДЯКМ, что приводит к ноэматическому генеративному и имитативному переосмыслению действительности.

Модельность структурно-семантического распредмечивания в концептеме обеспечивается конвергенцией компонентов локутемы, которая включает часть концептемы, актуальную часть лингвемы с присущим ей типом синтагмемы и ее компонентами: тememой, релятемой, рememой (Фефилов, 2024, с. 245-247) (таблица 5).

Таблица 5. Когитологический анализ единиц вербально-когнитивного уровня фрагмента «психическая деятельность» в ДЯКМ

Локутема			
концептема	релятема	тememно-релятемно-рememное единство	пропозитема
ЧУВСТВЕННО-ВОЛЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	чувствовать	*мать чувствует/ что ей никак не спастись от преследования//*	S-P-O
		чувствуется уход зимы	P-O
		ястребом себя чувствуешь	P-O
	перенести	*бабушка перенесла войну*	S-P-O
	хотеть	*я хочу сделать коробочку*	S-P-O
		я не хотела выходить	S-P-O
		мне хотелось узнать/ что у робота внутри//	S-P-O
		я *хотел бы пойти по стопам отца*	S-P-O
	ждать	*я ждала каникул*	S-P-O

	надеяться	*я надеюсь/ занять первое место*	S-P-O
ПЕРЦЕПТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	смотреть	*я смотрела его* *мы с ним ее рассматривали;* *рассмотрим глаголы* *глазки щенка смотрят*	S-P-O S-P-O S-P P-O
	слышать	*можно услышать шорох* *белки слышали запах* *услышим память*	P-O S-P-O P-O
	бросаться	*бросается в глаза чайник*	P-O
	посвятить	*я посвятил изучению*	S-P-O
	притягивать	*звезды притягивают воображение*	S-P-O
ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	радовать	*она меня радует*	S-P-O
	подниматься	*у меня поднимается настроение*	O-P-O
	хватать	*мне их не хватает*	O-P-O
	бояться	*я его боюсь*	S-P-O
	скучать	*я скучаю за*[4] *школой* *мне не наскучивает прочитать* *я перестала скучать*	S-P-O O-P-O S-P
ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	действовать	*собаки кошке на нервы действуют*	S-P-O
	любить	*я люблю футбол* *я люблю нырять и наблюдать за богатством*	S-P-O S-P-O
	ненавидеть	*я ненавижу мышь*	S-P-O
	простить	*я Ричарда простил*	S-P-O
	нравиться	*мне нравится математика и физкультура* *мне понравилось*	S-P-O S-P
МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	думать	*я думаю о звездах* *я думаю, что мне читать* *она планы придумывала* *мы не могли придумать, как его назвать* *я задумалась/ она куклу приняла за живого ребенка//*	S-P-O S-P-O S-P-O S-P-O P-O

[4] Я скучаю за школой (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482)

	считать	*я считаю, что красивее всего – это природа*	S-P-O
		можно считать, что появилось чудо	P-O
	представлять	*я представляю счастье*	S-P-O
	мучиться	*не надо мучиться, что подарить на день рождения*	P-O
	знать	*я знаю каждый его болтик*	S-P-O
		мы узнали рецепт	S-P-O
	учить	*я выучил стихотворение*	S-P-O
		я научился крутить мяч	S-P-O
		они изучили азбуку	S-P-O
		медведица учит их находить	S-P-O
	заниматься	*занимаюсь футболом*	P-O
		мы с тобой перезанимались	S-P-O
	тренироваться	*я тренировалась*	S-P
	помнить	*он вспомнил, что тоже принимал в этом* участие	S-P-O
		осень мы будем вспоминать зиму	S-P-O
		вспоминаешь школу	P-O
		мы запомнили праздник	S-P-O
		мне запомнилось/ когда она видела в первый раз большую куклу//	S-P-O
	забывать	*я забыл яичницу*	S-P-O
		забывается зима	P-O

Единство когниовербальных процессов (понимания и интерпретации) в процессе мыследеятельности (взаимодействие трех поясов развития мышления) и речемышления (синтез мыслительного понятия, языкового воплощения и речевого выражения) приводит к генерализации процессов, которые носят характер активного сознательного действия, совершаемого лицом.

Базовая когитема «**акциональность»** фрейма ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ детерминирована трехчленными пропозитемами – «ребенок получает информацию посредством органов чувств», «ребенок чувствует привязанность к предмету/действию», «ребенок испытывает

интерес к предмету/действию», «ребенок думает о предмете». Речевые реализации предметных, ментальных и метафорических схем представляют интегративное единство концептем и языковой семантики предикатов в виде соответствующих релятем в составе синтагмемы, образуя локутему «практико-ориентированная психическая деятельность младшего школьника» на основе предметных представлений первичного восприятия.

Освоение психической деятельности всегда имеет симпраксическую специфику и привязывается к личной мотивационной значимости для младшего школьника. В этом возрасте концептуализация приобретает интенциональную направленность на осуществление перцептивной, эмоциональной и мыслительной деятельности, каузативность элементарных и имитационных компонентов в структурных схемах.

Интенсификация связи с практической деятельностью осуществляется в предикате. В аспекте элементарного членения эмпирики в логическом распределении усложняются способы вербализации когнитивных моделей, где одинаковые типовые пропозиции психоэмоционального пространства ребенка объединены в сложном предложении: желание включает ощущение, например, ***Я хочу****, чтобы* ***она гордилась*** *всегда* ***мной*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); желание определяет эмоциональное отношение, например, ***Я бы хотела****/ чтобы у меня была* ***подружка*** *добрая/ всегда* ***меня прощала*** *и никогда* ***не обижала*** *изо всяких пустяков//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); мышление основано на восприятии, например, *Когда* ***я смотрю на*** *звездное* ***небо, я думаю о звездах;*** *Когда* ***я нюхаю*** *ее* ***лепестки, я думаю, что она такая красивая заколдованная принцесс; Я задумалась/ она куклу приняла*** *за живого ребенка//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); память активизирует знание и эмоциональное переживание, например, *Лежишь на койке в лагере и* ***вспоминаешь школу****, в которой* ***я учусь*** *и* ***скучаю*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); эмоциональное состояние является следствием восприятия, например, *Когда они распускают свои*

бутоны, ***я любуюсь ими*** *и* ***у меня поднимается настроение*** *от их красоты* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); эмоциональное переживание обусловлено эмоциональным отношением к объекту, например, *Птицы улетают на юг и* ***мне их не хватает****/ потому что* ***я люблю их****//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482.); эмоциональное отношение является причиной речемыслительной деятельности, например, *Чтобы* ***не обидеть родителей/ я начал читать****/ а потом втянулся//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); память основана на восприятие, например, ***Мне запомнилось****/ когда* ***она видела*** *в первый раз большую* ***кукл****у//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Таким образом, одно психическое состояние может сопутствовать другому или быть причиной возникновения последнего. Это является подтверждением того, что концептема, предложенная А. И. Фефиловым (Фефилов, 2024), это мыслительная структура, возникающая в языке и представляющая собой совокупный знак мысли, оживленной и рождающейся в процессе мышления. Она представляет собой результат взаимодействия концепта и его языкового выражения, где один концепт обозначает другой, а означенный концепт раскрывает ту или иную семантическую область. Чаще всего это смежные концепты в пределах одной концептемы, репрезентированной набором локутем.

4.4. Субфреймовая аспектуализация фрейма ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ как основа расширения когниогенеративного пространства детской языковой картины мира

Цель данного раздела заключается в представлении результатов исследования, направленного на выявление аспектуализированных

субфреймов суперфрейма ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, структурирующего фрагмент «психическая деятельность», которые играют ключевую роль в формировании ядра ДЯКМ. Говоря о *субфреймовой аспектуализации*, мы имеем в виду *выявление аспектов имитативно-генеративного характера имплементации структурно-семантических моделей в стереотипные ситуации и трансляции релятивных локутем в речи, которые делают фрейм узнаваемым по субфреймам*.

Выявление различных представляющих интерес аспектов анализируемой проблемы картинирования фрагмента ДЯКМ определяется ее динамичным характером имитативной и генеративной когниовербальной деятельности ребенка. В описании психической деятельности мы имеем дело с формированием субфреймов (концептем), являющихся результатом взаимодействия обозначаемого мыслительного понятия (концептов) с собственной семантикой языковых единиц (лингвемой), реализованных в речевых единицах (локутемах). «Концептема – это понятийная, ментальная сетка, узлами которой являются концептуальные классы; связями (нитями) между узлами – концептуальные типы; ячейками – варианты, или конкретное содержательное наполнение концептуальных типов» (Фефилов, 2024, с. 358).

Субфрейм ЧУВСТВЕННО-ВОЛЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ в репрезентации младшего школьника состоит из вершинного узла «агенс воспринимает объект» в виде слотов «кто чувствует кого/что» и «агенс создает объект» «кто хочет (сделать) кого/что», терминалы которых заполнены обязательными компонентами. Отсутствуют слоты «кто ощущает кого/что» и «кто желает кого/чего» в вершинных узлах, актуализированные в речи взрослых.

Лингвема «чувствовать» репрезентирована локутемами в имитативном (*мать чувствует/ что ей никак не спастись от преследования)* и генеративном фразопорождении *(чувствуется уход зимы, ястребом себя чувствуешь)* в чувственном пространстве ребенка.

Лингвема «хотеть» репрезентирована локутемами в имитативном (*я хочу сделать коробочку, не хотела выходить на берег*) и генеративном фразопорождении (*я бы хотел быть похожим на маму и папу, я хотел бы пойти по стопам своего отца, мне хотелось узнать/ что у робота внутри)* в волюнтативном пространстве ребенка.

Субфрейм ПЕРЦЕПТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ состоит из вершинного узла «агенс воспринимает объект» в виде слота «кто смотрит/слышит кого/что». Отсутствуют слоты «кто воспринимает кого/что» и «кто обращает/сосредоточивает внимание (на) кого/чего» в вершинных узлах, актуализированные в речи взрослых.

Лингвемы «смотреть», «слышать» репрезентированы локутемами в имитативном (*я смотрела его, сестричка их увидела, мы слышим сказку, я нюхала лепестки*) и генеративном фразопорождении (*белки слышали запах, можно услышать шорох листьев, рассмотрим глаголы, виднеются острова, вы еще жизни не видели, мне все виделось)* в перцептивном пространстве ребенка. Свободным терминалом остается объект, выраженный придаточным предложением, соответствующий дистрибуции предиката.

Лингвемы концепта ВНИМАНИЕ репрезентированы локутемами только в генеративном фразопорождении (*звезды притягивают воображение, я посвятил изучению, он привлекает запахом, она не могла отпустить от них взгляд)* в перцептивном пространстве ребенка.

Субфрейм ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ состоит из вершинного узла «агенс изменяет объект» в виде слотов «кто радует кого», «кто любит кого/что» и «пациенс претерпевает состояние» – «кому нравится что». Отсутствует слот «кто переживает что» в вершинном узле, актуализированный в речи взрослых.

Лингвемы «радоваться» «разозлиться», «расстроиться», «волноваться» и др. репрезентированы локутемами в имитативном (*она меня радует, гусь разозлился, мальчик расстроился*) и генеративном фразопорождении (*она*

стала волноваться, я от смеха чуть не умерла, собаки кошке на нервы действуют) в психоэмоциональном пространстве ребенка.

Лингвемы «бояться», «скучать» репрезентированы локутемами в имитативном (*я его боюсь, я скучаю за школой*) и генеративном фразопорождении (*я перестала скучать, мне не наскучивает прочитать)* в психоэмоциональном пространстве ребенка.

Лингвемы «любить», «ненавидеть», «обидеть», «относиться» репрезентированы локутемами в имитативном (*я люблю футбол*, *я ненавижу мышь, подружка меня не обижала, я к ней отношусь*) и генеративном фразопорождении (*я люблю нырять и наблюдать за богатством, не обидеть родителей)* в психоэмоциональном пространстве ребенка. Свободным терминалом остается объект, выраженный придаточным предложением с союзом *чтобы*, соответствующий дистрибуции предиката «любить».

Лингвема «нравиться» репрезентирована локутемами в имитативном (*мне нравится математика и физкультура*) и генеративном фразопорождении (*мне нравится учиться, мне не нравится лето)* в психоэмоциональном пространстве ребенка.

Субфрейм МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ состоит из вершинного узла «речемыслительная деятельность» в виде слотов «кто думает о ком/чем», «кто знает что», «кто помнит что/ о чем», заполненных во всех терминалах. Особенность этого субфрейма в том, что он коррелирует по наполняемости основных слотов с аналогичным субфреймом, актуализированным в речи взрослых. Это экспонирует его сформированность в ДЯКМ.

Лингвема «думать» репрезентирована локутемами в имитативном (*я думаю о звездах*) и генеративном фразопорождении (*я думаю, что она такая красивая заколдованная принцесса, она планы придумывала, мы не могли придумать, как его назвать, я задумалась/ она куклу приняла за живого ребенка//)* в мыслительном пространстве ребенка.

Лингвемы «знать», «учить» репрезентированы локутемами в имитативном (*я знаю болтик*) и генеративном фразопорождении (*мы узнали рецепт, я научился крутить мяч, они изучили азбуку)* в мыслительном пространстве ребенка.

Лингвемы «помнить», «забывать» репрезентированы локутемами в имитативном (*я помню дорогу, я забыл яичницу*) и генеративном фразопорождении (*мы будем вспоминать лето; я помню, мама всегда была рядом; забывается зима; мне запомнилось/ когда она видела в первый раз большую куклу//)* в мыслительном пространстве ребенка.

Нативное отсутствие в ДЯКМ лингвем и их вербализаторов «ощущать», «желать», «воспринимать», «обращать внимание», «переживать» связано с недостаточным уровнем развитости представлений пояса чистого мышления (Г. П. Щедровицкий) и семантизирующего понимания (Г. И. Богин) природы перцептивной, волюнтативной и эмоциональной деятельности. Это явление носит прогнозируемый и соответствующей возрасту детей характер.

Возрастоспецифичость как черта ДЯКМ эксплицирует введение конкретно-симпраксических, а впоследствии генерализованных представлений о мире. На наш взгляд, генеративная когниоречевая деятельность – это та же имитационная, только модифицированная на основе исходного семантического и семиотического кода под влиянием наивного опыта. С помощью механизмов перераспределения структурных содержательных элементов (*не обидеть родителей*), нивелировки исходных конситуативных функциональных ограничений (*перестала скучать*), актуализации избранного к трансляции компонента *(собаки кошке на нервы действуют)*, выстраивания нового конситуативного пространства функционирования *(она не могла отпустить от них взгляд)* формируются новые компоненты (вербализаторы и модельные схемы предложения) ДЯКМ.

Для содержательной характеристики субфреймов, обратим внимание на формантемы рассмотренных лингвем, которые имеют аспектуальное

значение, заключенное в приставках, а также в границах концептемы могут образовывать семантическую оппозицию (таблица 6).

Таблица 6. Когитологический анализ единиц уровня формантизации фрагмента ДЯКМ «психическая деятельность»

концептема	аспектуальное значение лингвем		оппозиции формантем	
	название значения	пример	название оппозиции	пример
чувственно-перцептивная деятельность	начинательность	заболеть	бытийность/ становление	болеть - заболеть
	исчерпанность	переболеть переносить	некаузативность/ каузативность	чувствовать - чувствуется хотеть - хочется
	усилительность		нецеленаправленность/целенаправленности	
	смягчительность		активность-пассивность	
	сативность		нерезультативность/ результативность	
	чрезмерность		произвольность/ непроизвольность	
			положительна/ отрицательная модальность	
перцептивная деятельность	начинательность		бытийность/ становление	увидеть - видеть, услышать -слышать смотреть - рассматри-вать
	исчерпанность		некаузативность/ каузативность	видеть - виднеться
	усилительность	рассмот-реть	нецеленаправленность/целенаправленности	видеть - смотреть
	смягчительность	посвятить	активность/ пассивность	видеть - виднеться

	сативность		нерезультативность/ результативность	услышать - слышать
	чрезмерность		произвольность/ непроизвольность	
			положительна/ отрицательная модальность	привлекать- отпускать
эмоциональная деятельность	начинательность	завораживать	бытийность/ становление	радовать - обрадоваться
	исчерпанность		некаузативность/ каузативность	
	усилительность	раздраконивать разозлиться	нецеленаправленность/ целенаправленность	
эмоциональная деятельность	смягчительность		активность-пассивность	любить - нравиться
	сативность	наскучивать	нерезультативность/результативность	
	чрезмерность		произвольность/ непроизвольность	
			положительна/ отрицательная модальность	
мыслительная деятельность	начинательность	задумать	бытийность/ становление	думать - задуматься, помнить - вспомнить
	исчерпанность	выучить	некаузативность/ каузативность	учить - учиться
	усилительность		нецеленаправленность/ целенаправленность	думать - понять
	смягчительность	придумать, помечтать	активность/ пассивность	
	сативность	научиться	нерезультативность/результативность	выучить - учить
	чрезмерность	перезанимать-ся	произвольность/ непроизвольность	вспомнить - вспомина-ться
			положительна/ отрицательная модальность	вспомнить -забыть

Семантические парадигмы лингвем в роли предикатов образуют нерегулярные оппозиции по семам, кроме субфрейма МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ввиду специфики семантики глаголов и степени освоения их дистрибутивных свойств младшими школьниками. Разброс актуализации аспектуального значения приставок в составе лингвем по субфреймам свидетельствует об инновативном характере ДЯКМ.

Когитологический анализ субфреймов фрагмента ДЯКМ «психическая деятельность» выявил следующие аспекты:

- когниовербализация идет путем усвоения единиц языка, наполненных релятивными компонентами, их имитации и генеративного применения в речи;

- генерализация осуществляется посредством альтернаций схематизмов, метафоризации и фразеосемиозиса во всех субфреймах;

- компоненты субфрейма МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ свидетельствуют о его сформированности в ДЯКМ;

- в субфреймах ЧУВСТВЕННО-ВОЛЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ и ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ фиксируется эквивалентная замена основополагающих лингвем (ощущать – чувствовать, переживать – радовать, злиться и др.), что эксплицирует пластичность детского мышления;

- отсутствие имитационных конституентов концепта ВНИМАНИЕ и использование только генерализованных моделей в составе субфрейма ПЕРЦЕПТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ является доказательством формирования мягкого паттерна структурно-семантической модели в локутемном речепорождении;

- большой объем субфрейма ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ детерминирован когнитивным активом младших школьников ввиду дихотомического имитативно-генеративного характера имплементации и трансляции в онтогенетическом индивидуальном мировосприятии.

Описанная субфреймовая аспектуализация фрагмента ДЯКМ «психическая деятельность» экспонирует отрытую структуру одноименного суперконцепта в процессе нативного инновативного текстопорождения.

Выводы по четвертой главе

Амбивалентный процесс актуализации пропозиции в высказывании и последующий отбор языковых и речевых единиц ребенком связан с механизмами унификации и интимизации когнитивной доминанты.

Единство когитологических единиц представляет собой когнитивную доминанту как единое пространство для репрезентации фрагмента «психическая деятельность» во фрейме. Таким образом, разные единицы, объединенные общим именем фрейма, дают общую структуру – концептему как концептуальную модель выражения суперконцепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ в субконцептах.

Оперирование когитологическими единицами речемышления и языкосознания основывается на фоновых знаниях и когнитивном стиле школьника, который характеризуется производством синтаксических структур разной сложности. Выбор определенной последовательности операций отражается на типовом значении, структуре и наполняемости конструкций. Зафиксированы субъектные, объектные и обстоятельственные детерминанты, однородные члены предложения, уточняющие обороты и авторская речь в качестве дополнительных спецификаторов структурных схем, а также смысловые альтернации, соответствующие их модификациям при детерминации коммуникативными целями. Их появление и закрепление экспонирует релятивный набор базовых и альтернативных когитем.

Сохранение семантической и структурной схемы высказывания после вставки, объем и характер однородных рядов, подчеркивание существенных признаков объекта с помощью уточняющих оборотов, восполнение логико-смысловой недостаточности основы высказывания детерминантными членами характеризуют степень развитости когнитивных способностей ребенка и формируют его когнитивный стиль.

Когитологический анализ единиц уровня семантизации фрагмента «психическая деятельность» в ДЯКМ показывает преобладание симпраксически ориентированного формируемого высказывания. Релятемный компонент структуры синтагмемы предицирует локутему, где основной когитемой является акциональность, актуализированная с помощью субъектно-объектной пропозитемы.

Когитологический анализ единиц уровня формантизации фрагмента «психическая деятельность» в ДЯКМ выявил, что семантические парадигмы лингвем в роли предикатов образуют регулярные оппозиции по семам: бытийность / становление, некаузативность / каузативность, активность / пассивность. Актуализации аспектуального значения приставок инхоативности, финальности в составе лингвем экспонирует темпоральность когитемы.

Субфреймовая аспектуализация выявила полный состав слотов субфрейма МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, альтернацию предикатов, эксплицирующих лингвемы в субфреймах ЧУВСТВЕННО-ВОЛЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ и ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, отсутствие предикатов в слотах вершинного узла субфрейма ПЕРЦЕПТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ и разнообразие в терминалах в субфрейме ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. Результаты конвергенции имитационной и генеративной деятельности дают возможность ребенку вводить в собственное пространство новые аспекты и расширять объем суперфрейма ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.

Глава 5. Дискурсивное моделирование фрагмента детской языковой картины мира

5.1. Субстанциональные и конситуативные категории высказывания как фрагменты дискурса

В данном параграфе определим импринты субстанциональных и конситуативных категорий высказываний в пропозициях, эксплицированных структурно-семантическими моделями с предикатами, номинирующими психическую деятельность в ДЯКМ.

Дискурс – совокупность речемыслительных действий коммуникантов, связанная с познанием, осмыслением и презентацией мира продуцентом и осмыслением, реконструкцией языковой картины мира реципиентом, т.е. с двунаправленным путем опредмечивания-распредмечивания. Минимальной информативно достаточной единицей, вычленяемой в дискурсе, является высказывание. Большинство ученых сходится во мнении, что высказывание – это отдельное предложение, реализованное в речи, в непосредственной соотнесенности с конкретным событием, фактом действительности, с речевой ситуацией и контекстом.

Высказывание предназначено не только для передачи мысли и устроено для объективации определенной структуры отношений (Кубрякова, 1986), но и для воплощения замыслов и намерений говорящего, чтобы обрести коммуникативно-прагматическую достаточность (Малащенко, 2004).

С одной стороны, все безграничное разнообразие возможных процессов и состояний внутреннего устройства мира человека репрезентируется определенным числом структурных схем, в значениях которых зафиксированы актуальные. С другой – языковая картина мира связана с

отображением отношений внеязыковой действительности, а также транслирует результаты восприятия мира говорящим.

Объективная действительность предстает как динамическая структура, находящаяся в процессе отражения нашим концептуальным сознанием. Результаты столкновения потенциального мыслительного концепта с актуальными образами реально-онтологической действительности обозначаются с помощью языка, т.е. экстериоризуются для целей общения и познания (Фефилов, 2024).

Изучение системы представлений о реальности, которая конструируется и транслируется носителем через язык в процессе когниоречевой деятельности порождает дискурсивную картину мира. Интенциональная дискурсивизация актуальных значимостей говорящего определяет смысловое наполнение дискурсивной картины мира, репрезентированной в совокупности дискурсивно обусловленных вариантов языковых единиц.

В современной теории дискурса коммуникативно-когнитивный подход открывает возможность моделировать концепты представления знаний в тексте. Это приводит к вычленению концептуальных характеристик, которые значимы при конструировании коммуникативной ситуации, позволяют объяснить роль интенций языковой личности на уровне категоризации и концептуализации и показывают, как репрезентируются результаты этих операций в синтаксисе.

«Синтаксическая структура языка располагает набором конструктивных возможностей для номинации фактов действительности и сведения необозримого множества конкретных элементарных ситуаций к относительно небольшому числу их схем. Такие схемы пропозитивной номинации заложены в самой природе предложения» (Сусов, 1998, http://homepages.tversu.ru/~ips/5_02.htm.).

Синтаксическая схема предложения содержит набор элементов, способных, во-первых, выражать грамматическое значение этой единицы синтаксиса – предикативности, во-вторых, именовать элементарную ситуацию

действительности, что означает – быть достаточным для выполнения роли номинирования и события, и суждения о явлениях, происходящих вокруг. Грамматическая правильность и семантическая достаточность – основные свойства предикативно и номинативно достаточного минимума, а точнее – модели любого предложения русского языка.

В процессе формирования высказывания на семантику предикативно и номинативно достаточного минимума (под влиянием контекста, речевой ситуации в соответствии с интенцией субъекта указанной оценки говорящего) наслаиваются коннотативные значения, включающие событийные, логические и оценочные компоненты. Это приводит к тому, что высказывание может быть включено в информационный поток, чтобы вступить в естественный контакт с другими единицами и стать речевым актом по существу, т.е. обрести и коммуникативно-прагматическую достаточность.

Структура высказывания детерминирована замыслом, следовательно, фрагмент языковой картины мира демонстрирует изоморфизм структуры мысли и структуры предложения с четким следованием типовым пропозициям. Субъектно-предикативная структура высказывания подчиняется определенным ограничениям, накладываемым онтологией мира и знанием говорящего о мире и языке, учет которых позволяет описать субстанциональные категории высказывания в пределах одной возрастной группы.

Субстанциональные категории высказывания характеризуются относительной независимостью от контекста и наличием определенных структур, имеющихся в языке и хранящихся в памяти для высказывания о ситуации.

Дискурсивная компетенция младших школьников в сфере понимания схем осуществления и вербальной репрезентации фрагмента «психическая деятельность» представлена существующими типовыми ситуациями «агенс изменяет объект» («кто радует кого»), «речемыслительная деятельность» (кто думает/знает что/о чем), «претерпевание состояния пациенсом» («кому

нравится что»), образующими жесткие паттерны. Свидетельством дискурсивного выдвижения данных пропозиций являются частотность их текстовой актуализации, смысловая значимость относительно других пропозиций. Дистрибутивные свойства предиката и внеязыковой статус пропозиции формируют **субстанциональный базис дискурса** младших школьников.

Субстанциональные категории не существуют изолированно, а тесно переплетаются в процессе создания и понимания высказываний с конситуативными, которые определяют структурные и формальные аспекты высказывания и необходимы для экспликации контекста, речевой ситуации и иллокуции.

Пропозиция понимается как часть семантики, отражающая положение дел в объективной действительности, а иллокуция – как субъективная часть семантической структуры высказывания, соотносимая с его интенциональным значением. Иллокутивное оформление пропозиций вводит в лингвистическое рассмотрение параметры типизированной речевой ситуации: общие знания о типовой ситуации, пресуппозиции, коммуникативная компетенция адресанта.

Установим набор **конситуативных форм экспликации** психической деятельности и используемых схем младшими школьниками.

Наше исследование проводилось на основе материалов корпуса базы данных (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), собранных автором диссертации при интервьюировании (В какую страну мира ты хотел бы совершить путешествие? Кем бы хотел быть, когда вырастешь? Какие книги ты любишь читать? и др.) и при опросе на уроке: пересказ (сказки «Пузырь, соломинка и лапоть», Н. Носова «Леденец», С. Прокофьевой «Сказка о невоспитанном мышонке» и др.); при написании сочинения-описания (Мой любимый питомец, Мой папа и др.), сочинения-повествования (Как я провел каникулы, Мой любимый цветок, Мое любимое занятие и др.), сочинения-рассуждения (Почему собаки не любят кошек, Что такое счастье, О чем шепчет море и др.), изложения (описание картины П. Филонов «Святое

семейство», К. Петров-Водкин «Купание красного коня», Ф. Васильев «Мокрый луг» и др.).

В вопросах намеренно эксплицируются сами лексические вербализаторы и структурные схемы простых предложений, имитация которых приводит к актуализации имеющихся дистрибуций, например, Кем бы хотел быть, когда вырастешь? ***Я хотел бы пойти по стопам*** *своего* ***отца//*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) и закрепленных в процессе изучения художественных прецедентных текстов, например, *На картине Кузьмы Петрова-Водкина «Утренний натюрморт» изображен деревянный стол…* ***Бросается в глаза*** *блестящий* ***чайник****, в котором видно отражение яиц* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Иллокутивная цель речевых актов, полученных в диалоге или при письменном опросе, определяется контекстом, поэтому в некоторых микротекстах обнаруживается вторичная интенция, которая возникает под влиянием ситуации. Например, *Мой любимый цветок – это прекрасная роза, пахучая красавица кроваво-красного цвета. Когда* ***я нюхаю*** *ее* ***лепестки****, я* ***думаю****, что* ***она такая красивая заколдованная принцесса***. ***Мне кажется,*** *что* ***она пытается своим нежным запахом сказать что-то****, что не может. Заколдованная* ***принцесса мечтает,*** *чтобы* ***ее освободили от колдовских чар****, и* ***она хочет*** *поскорей опять* ***вернуться*** *в свой дворец и* ***отдохнуть*** *среди прекрасных роз* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Интенция утверждения является ведущей, назначение которой определяется репликой из названия сочинения, затем объяснение выбора говорящего подкрепляется оценочной интенцией, выраженной структурной схемой «мне кажется что» субконцепта МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.

На вопрос «О чем бы ты хотел попросить цветик-семицветик?» младший школьник отвечает: *Перенести меня на десять тысяч лет вперед/ естественно с ним/ потому что там тоже кое-что понадобится// В будущем/ чтобы у меня была машина/ квартира/ работа и еда/ самое главное//* ***А он еще не устал?//*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Последняя фраза выражает имплицитную интенцию «отсутствие желания продолжать разговор».

При пересказе иллокутивно зависимые информативные речевые акты («(кто) думает о чем»), назначение которых целиком детерминируется контекстом сказки, сменяются адвисивом в императивной форме, например, *Пошли пузырь/ соломинка и лапоть дрова рубить// Дошли до реки/* ***думают/*** *что* ***делать****// Дров еще не нарубили// Лапоть говорит пузырю:/ «Давай пузырь мы все на тебя взгромоздимся/ и поплывем»// Пузырь отвечает:/ «*Нет/ лапоть*/ давай лучше соломинка/ мостиком станет/ мы на ней и перейдем»// Сделала/ соломинка гимнастические упражнения/ размялась/ стала мостиком// Пошел по ней лапоть/ соломинка проломилась/ лапоть и утонул// А пузырь хохотал/ хохотал/ и лопнул//* ***Делайте дети хорошо упражнения****//*) (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Исходная внешняя пресуппозиция «собаки не любят кошек» актуализируется в речи младшего школьника с помощью модели «кто думает что», например, ***Я думаю****, что* ***собаки любят только тех, кто их выгуливает, а кошки собак не выгуливают*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), приобретая интенцию утверждения, или выражается объяснением посредством модели «кто не дружит с кем», например, *Потому что* ***враги не дружат, с которыми они воюют*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

В условиях неформального общения через призму личного опыта объективируются компоненты, осложняющие структурную схему предложения «кто изучил что», служащие для аргументации эмоционального отношения ребенка к деятельности, например, ***Я*** *очень* ***люблю двигаться****// Дома мне даже купили спортивный комплекс/ чтобы у меня энергия из ушей не полезла// Там есть перекладина/ кольца/ веревочная лестница/ и канат// Основной лестницей я/ почти не пользуюсь/ так как/* ***трюки на основной лестнице я изучил*** *уже все/* ***даже «змейку»****//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Позиционный смысл «кому не надо думать о чем» реализован в спонтанном дискурсе младшего школьника с помощью метафороцентрической модели, эксплицируя оценочный скрытый замысел, например, *Еще я ходил на кружок/ Фантала Скучича// Хороший кружок/* ***не надо мучиться****/ что* ***подарить на день рождения****// Соорудил там какую-нибудь вещь/ и несешь ее в подарок//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Особенностью вербализации синтаксического концепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ в спонтанном общении является имплицитность одного из компонентов структурной схемы, например, ***Жду не дождусь*** *наших* ***встреч*** *с моим четвероногим другом//; Если ходить по парку/ еще* ***можно услышать шорох*** *листьев//; Иногда у нас что-то не ладилось, но* ***мы не отчаивал****ись; Лежишь на койке в лагере и* ***вспоминаешь школу****, в которой* ***я учусь и скучаю*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), что не зависит от интенции младшего школьника.

Вынужденное высказывание при опросе, составлении пересказа, написании сочинения и спонтанное высказывание при непринужденном общении экспонирует отличные конситуативные детерминанты дискурса младших школьников. Один и тот же синтаксический концепт в зависимости от условий дискурса может быть репрезентирован разными структурными схемами.

Избирается одна из пропозициональных моделей, хранящихся в памяти, и для высказывания о ситуации используется одна из структурных моделей, имеющихся в языке. Стабильное содержательное ядро такого предложения симпраксически обогащается, что не влияет на коммуникативную достаточность высказывания и тип выражаемой пропозиции.

Актуализируя потенциал языка в соответствии с коммуникативными потребностями, младший школьник следует устойчивым имитационным когнитивным моделям категоризации и концептуализации действительности в индуцированном дискурсе, например, ***Я хочу быть учителем****/ учить детей*

это очень хорошо/ воспитывать их// Потом если их хорошо учить/ ***они не забудут меня//*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). На основе эпистемической релевантности он выбирает речевые акты, отражающие информацию и выражающие эмоции и оценку, для экспликации типовых пропозиций «агенс изменяет объект», «пациенс претерпевает состояние» и «речемыслительная деятельность».

Дискурсивные реализации примарных пропозиций в непринужденном взаимодействии характеризуются наивной и метафорической привязкой, которая находит свою экспликацию в высказывании, например, *Белки/ очень часто/ прыгали возле нас/ потому что очень радовались// Мы ходили почти каждый день/ и поэтому* ***белки****/ как только* ***слышали наш запах****/ сразу со всех ног бежали к нам//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Именно «подобное “опредмечивание” позволяет апперцептивному опыту и знаниевым компонентам проникать во внутреннее концептуально-валёрное пространство индивида, а продуценту эксплицировать собственное отношение» (Бредихин, 2022, с. 187).

В первом случае превалируют коллективные компоненты: нормы, ценности, знания, например, ***Я хочу стать банкиром****// Мои родители говорят это нормальная профессия// потому что под твое руководство идет много людей// Но/ с другой стороны/ банкира могут легко убить/ потому что он может некоторым мешать//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), во втором – личностные: эпизодика, эмоции, чувства, например, *К нам приехала моя тетя, которая живет в другом городе. И остальные дни* ***я посвятил изучению*** *города. Мы гуляли по набережной. На улице Греческой мы разглядывали старинные дома. Я показал ей памятники Пушкина и Петра Первого. В порту работали подъемные краны.* ***Мне*** *очень* ***понравилось наблюдать за*** *их* ***работой*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Пропозициональное содержание речевых актов эмоционального состояния в разговорном обыденном дискурсе может иметь гиперболизированный и устойчивый характер, например, *Когда мне его*

купили ***я*** *вообще* ***от смеха чуть не умерла****/ потому что это кино/ ну эта комедия очень смешная// Я уже смотрела его пять миллионов раз//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Появление пропозиции «самостоятельное перемещение агенса» в неинициированном дискурсе младших школьников, характерной для концепта, репрезентирующего «движение», основано на репрезентативно-интенциональной импликации их психической деятельности, например, ***Автобус****/ которым мы туда ехали/ когда я ехал из нашего города/* ***я переносил*** *еще нормально/ но когда ехал из Ставрополя/ меня так сильно/ укачало/ что/ мне пришлось/ во время/ когда я рвал/ даже подмыть пол//*; *И вот когда все машины взорвешь/ там дается всего пять минут// Там можно ездить/ время собирать/ ну/ там* ***я*** *только один* ***уровень прошел****//; Называется Коми// Там проживает три тысячи человек/ и она основана в 1930 году//* ***Она привлекает туристов***// (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Конситуативные детерминанты (вынужденные высказывания, содержащие формулы, прецедентные тексты, пресуппозиции, интенции) высказываний младших школьников репрезентированы структурными моделями, которые являются вербальными экспликаторами пропозициональных моделей и субстанциональных категорий «по совместимости». Следовательно, конситуативные и субстанциональные категории высказываний импринтизируются в схемах вербальной экспликации фрагмента «психическая деятельность».

С точки зрения когитологического подхода рассмотрим соотношение семантизированного и форматемного уровней в составе лингвемы, выраженной предикатами психической деятельности, чтобы выявить признаки, отражающие субстанциональные и конситуативные категории высказывания.

Лингвема – это порождение двух этапов объективации концептемы: семантизации (языковой аналог) и формантизации (речевой аналог). Семантизированная концептема представляет собой синтагмемную структуру,

компоненты которой структурема (структурно-позиционный признак), логосема (логико-семантический признак), функтема (функциональный признак), контенсема (содержательный признак) (Фефилов, 2024, с. 243-249). Эти логико-мыслительные компоненты имеют разную степень выраженности на разных уровнях формантизации (формантема).

Формантема – поверхностная формально-семантическая организация языковых единиц, включающая категорему (частеречный классификационно-семантический признак), номему (номинативно-семантический признак), аффиксему (семантизированный интралингвистический признак морфологического порядка), детерменему (дополнительный детерминативно-семантический признак) (Фефилов, 2024, с. 242-250).

Лингвема подвергается модификации в условиях контекста и приобретает статус локутемы. Ее синтагмемные признаки могут актуализироваться по-разному. В одном случае актуализация известного, общепринятого не сопровождается изменением структуры и содержания лингвемы, в другом – уточняется и дополняется (Фефилов, 2024, с. 318). Поэтому мы выделили на основе корпуса базы данных (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) лингвемы, переход которых в локутемы представляет собой разную актуализацию (таблица 7).

Таблица 7. Когитологический анализ единиц уровней морфотемизации фрагмента «психическая деятельность» в ДЯКМ

семантизация (синтагмема)		формантизация (формантема)	
*Я **хотел бы** пойти по стопам своего отца*			
структурема	делать что	категорема	действие
логосема	реляциональность	номема	хот-
функтема	предикативность, ед. ч., муж. р., сосл. накл.	аффиксема	суффиксемы -е-, -л-, нулевая флексема, частица бы
контенсема	иметь желание получить что-либо	детерминема	пойти по стопам
***Бросается** в глаза блестящий чайник*			
структурема	делать куда	категорема	действие
логосема	акциональность	номема	брос-

функтема	предикативность, ед. ч., наст. вр., 3-е лицо	аффиксема	суффиксемы -а-, -ть, постфиксема -ся-
контенсема	устремиться, направиться куда-либо	детерминема	в глаза
*Я **думаю**, что она такая красивая заколдованная принцесса*			
структурема	делать что	категорема	действие
логосема	акциональность	номема	дум-
функтема	предикативность, ед. ч., наст. вр., 1 лицо	аффиксема	суффиксема -а-. флексема -ю
контенсема	предполагать	детерминема	что она такая красивая заколдованная принцесса
*Мне **кажется**, что она пытается своим нежным запахом сказать что-то*			
структурема	делать чему	категорема	действие
логосема	реляциональность	номема	каж-
функтема	предикативность, ед. ч., наст. вр.	аффиксема	флексема -ет, постфиксема -ся
контенсема	выражать предположение	детерминема	что она пытается своим нежным запахом сказать что-то
*Заколдованная принцесса **мечтает,** чтобы ее освободили от колдовских чар*			
структурема	делать о чем	категорема	действие
логосема	акциональность	номема	мечт-
функтема	предикативность, ед. ч., наст. вр., 3 лицо	аффиксема	суффиксема -а-, флексема -ет
контенсема	отдаваться созерцанию образов	детерминема	чтобы ее освободили от колдовских чар
*Потому что враги **не дружат**, с которыми они воюют*			
структурема	не делать с кем	категорема	действие
логосема	акциональность	номема	друж-
функтема	предикативность, мн. ч., наст. вр., 3 лицо	аффиксема	флексема -ат
контенсема	не быть с кем-то в дружеских отношениях	детерминема	враги
*Я очень **люблю** двигаться//*			
структурема	делать кого/что	категорема	действие
логосема	реляциональность	номема	люб-
функтема	предикативность, ед. ч., наст. вр., 1 лицо	аффиксема	суффиксема -л-. флексема -ю.
контенсема	чувствовать глубокую	детерминема	двигаться

	привязанность к кому/чему-либо		
*…трюки на основной лестнице я **изучил** уже все/ даже «змейку»//*			
структурема	сделать что	категорема	действие
логосема	акциональность	номема	-уч-
функтема	предикативность, ед. ч., муж. р., прош. вр.	аффиксема	префексема из-, суффиксемы -и-. -л-, флексема нулевая
контенсема	усвоить что-либо	детерминема	змейку
*Хороший кружок/ **не надо мучиться**/ что подарить на день рождения//*			
структурема	не делать от чего	категорема	действие
логосема	акциональность	номема	муч-
функтема	предикативность, -	аффиксема	суффиксемы -и, -ть, постфиксема -ся
контенсема	не испытывать муки от чего-либо	детерминема	что подарить на день рождения
*Потом если их хорошо учить/ они **не забудут** меня//*			
структурема	не сделать кого/что	категорема	действие
логосема	акциональность	номема	забуд-
функтема	предикативность, мн. ч., буд. вр., 3 лицо	аффиксема	флексема -ут
контенсема	не перестать помнить	детерминема	
*Мы ходили почти каждый день/ и поэтому белки/ как только **слышали** наш запах/ сразу со всех ног бежали к нам//.*			
структурема	делать кого/что	категорема	действие
логосема	акциональность	номема	слыш-
функтема	предикативность, мн. ч., прош. вр.	аффиксема	суффиксема -а-. -л-, флексема -и.
контенсема	воспринимать слухом	детерминема	меня
*И остальные дни я **посвятил** изучению города.*			
структурема	сделать кого/что во что	категорема	действие
логосема	акциональность	номема	посвят-
функтема	предикативность, ед. ч., муж. р., прош. вр.	аффиксема	суффиксема -и-, -л-, флексема нулевая
контенсема	осведомить о чем-либо	детерминема	изучению
***Мне** очень **понравилось наблюдать** за их работой*			
структурема	сделать что	категорема	действие
логосема	реляциональность	номема	-нрав-
функтема	предикативность, ед. ч., прош. вр.	аффиксема	префексема по-, суффиксемы -и-, -л-, флексема о, постфиксема -сь
контенсема	прийтись кому-лбо по вкусу	детерминема	понравилось наблюдать

*Когда мне его купили я вообще **от смеха чуть не умерла**/…*			
структурема	сделать от чего	категорема	действие
логосема	акциональность	номема	-мер-
функтема	предикативность, ед. ч., ж. р., прош. вр.	аффиксема	префексема у-, суффиксема -л-, флексема -а
контенсема	перестать жить	детерминема	от смеха чуть
*Автобус/ которым мы туда ехали/ когда я ехал из нашего города/ я **переносил** еще нормально*			
структурема		категорема	действие
логосема	реляциональность	номема	-нос-
функтема	предикативность, ед. ч., муж. р., прош. вр.	аффиксема	префексема пере-, суффиксемы -и-, -л-, флексема нулевая
контенсема		детерминема	автобус
*Там можно ездить/ время собирать/ ну/ там я только один уровень **прошел**//*			
структурема	сделать что	категорема	действие
логосема	реляциональность	номема	-шел-
функтема	предикативность, ед. ч., муж. р., прош. вр.	аффиксема	префексема про-, суффиксема -л-, флексема нулевая
контенсема	переместить кого/что-либо	детерминема	уровень
***Можно поделиться** радостью с близкими …*			
структурема	делать чем с кем	категорема	действие
логосема	акциональность	номема	-дел-
функтема	предикативность, -	аффиксема	префексема по-, суффиксемы -и-, -ть, постфиксема -ся
контенсема	отдать часть чего-либо	детерминема	радостью
*Звезды **притягивают** мое воображение*			
структурема	делать кого/что	категорема	действие
логосема	акциональность	номема	-тяг-
функтема	предикативность, мн ч., наст. вр., 3 лицо	аффиксема	префексема при-, суффиксема -ива-, флексема -ют
контенсема	перемещать кого/что-либо	детерминема	воображение
***Жду не дождусь** наших встреч с моим четвероногим другом//*			
структурема	сделать чего	категорема	действие
логосема	акциональность	номема	-жд-
функтема	предикативность, ед. ч., наст. вр., 1 лицо	аффиксема	флексема -у
контенсема	пробыть какое-то время в ожидании	детерминема	встреч
*… еще **можно услышать** шорох листьев//*			
структурема	сделать что	категорема	действие
логосема	акциональность	номема	-слыш-

функтема	предикативность, -	аффиксема	префексема у-, суффиксемы -а-, -ть
контенсема	воспринять слухом	детерминема	можно услышать шорох
Иногда у нас что-то не ладилось, но мы ***не отчаивались***			
структурема	не делать	категорема	действие
логосема	реляциональность	номема	отча-
функтема	предикативность, мн. ч., прош. вр.	аффиксема	суффиксема -ива-, -л-, флексема -и, постфиксема -сь
контенсема	не потерять надежду	детерминема	-
Лежишь на койке в лагере и ***вспоминаешь*** *школу…*			
структурема	делать кого/что	категорема	действие
логосема	реляциональность	номема	-помин-
функтема	предикативность, ед. ч., наст. вр., 2 лицо	аффиксема	префексема вс-, суффиксема -а-, флексема -ешь,
контенсема	восстанавливать в памяти что-либо	детерминема	школу
… в которой я ***учусь*** *и скучаю*			
структурема	делать чему	категорема	действие
логосема	акциональность	номема	уч-
функтема	предикативность, ед. ч., наст. вр., 1 лицо	аффиксема	флексема -у, постфиксема -сь
контенсема	усваивать, приобратать какие-либо знания, навыки	детерминема	-

Анализ данных, представленных в таблице 7, наглядно демонстрирует, что детерменема с номемой и аффиксемой представляют структурный уровень актуализации, а структурема и контенсема – семантический. Формантема (речевой уровень) подстраивается под семантему (языковой уровень). Таким образом, структурные признаки лингвемы, обусловленные детерминемой и единством номемы и аффиксемы, способствуют элементарному, «наивному» пониманию, а семантические – структурема и контенсема – объективному пониманию. Семантические компоненты предсталяют субстанциональные категории высказывания, структурные – контектуальные.

Лингвема строится по определенной морфотемной модели с присущим ей типом синтагмемы и с характерным способом формантизации, т.е. компоненты двух уровней связаны. Функтема «предикативность»

детерминирует категорему «действие»; структурема «делать что/чему/куда/с кем/от чего» объективирована префиксемой нро-, у-, вс- и др., суффиксемой -л-, -е-. -ива-, -ть и др., постфиксемой -ся, флексемой -ют, -у и др.; контенсема как первичный содержательный признак, обозначающий «представлять, помнить, восприниамть» и др., объединена категоремой; логосема «реляционность» и «акциональность» отражаются в контенсеме вторичного содержания; суффиксемы -а-, -и- маркируют функтемный признак «предикативность»; контенсема эксплицирована детерминемой. Таким образом, функтема вкупе с детерминемой определяет и уточняет семантическое окружение формантемы как совокупного экспликатора синтагмемы. В результате формируется коллективно (рефлексивно) и индивидуально (наивно) детерминированный когнио-речевого стиль младших школьников.

5.2. Взаимообусловленность синтаксических концептов и речевых актов в дискурсе

В данной части работы нами определены функциональные корреляции синтаксических концептов и речевых актов в дискурсе младших школьников, а также корреляции типов речевых актов и концептуализируемых субфреймов в ДЯКМ.

Анализ дискурса в терминах речевых актов позволяет рассматривать, с одной стороны, прагматические свойства дискурса, а с другой – структуры репрезентации дискурса – синтаксические концепты, детерминирующие выбор младшим школьником конкретных языковых форм их реализации.

Средством языкового представления синтаксического концепта является конструкция, для которой характерна интегральная функция. Лишь

по синтаксической конструкции можно судить о коммуникативно-прагматическом потенциале высказывания и, соответственно, о его квалификации как речевого акта.

Классификация речевых актов Дж. Серля (1970) включает в себя классы, выделенные на основе двенадцати параметров, из которых наиболее важными для классификации он считает иллокутивную цель, условие искренности, т.е. психологическое состояние, выраженное при совершении речевого акта, и направление приспособления. Часть иллокутивной цели любого речевого акта направлена либо на то, чтобы пропозициональное содержание высказывания соответствовало действительности, либо на то, чтобы воздействовать на мир с целью приведения его в соответствие со словами (Серль, 1986).

С учетом данных критериев все множество иллокутивных актов было разделено американским философом на пять основных классов. Репрезентативы представляют реальное положение дел адресату; директивы каузируют деятельность адресата; комиссивы налагают на говорящего некие обязательства; экспрессивы отражают психологическое состояние говорящего; декларации вносят определенные изменения в реальное состояние предметов действительности (Серль, 1986).

Действительная палитра речевых актов значительно шире и богаче. Так, Д. Вундерлих (1976) различает следующие типы иллокутивных актов: директив, комиссив, эротетив, репрезентатив, сатисфактив, ретрактив, декларатив, вокатив. Г. Г. Почепцов (1981) по характеру прагматического компонента выделяет: констатив, промиссив, менасив, перфоматив, директив, квеситив. Классификация Дж. Остина (1986) является производной от классификации перформативных глаголов: вердиктивы, экзерситивы, комиссивы, бехабитивы, экспозитивы. К. Бах (2003) с учетом глаголов обозначил классы: констативы, директивы, комиссивы, признания, эффективы, вердиктивы. Н. Н. Орлова (2009) речевые акты с эмотивным компонентом относит к типам речевых актов: ассертивы, итеррогативы, директивы, комиссивы, экспрессивы. В нашем исследовании учтены все

классификации, на основе чего выработана интегральная типология речеактовых альтернаций в корреляции с концептуализируемыми субфреймами фрагмента ДЯКМ «психическая деятельность».

Теория фреймов применительно к речевым актам объясняет процесс производства речевого акта, который напрямую связан с когнитивными процессами мышления и коммуникативным опытом говорящего. Исследование речевых актов в свете фреймового анализа направлено на выявление прагматически релевантных способов организации конкретных типов речевых актов в речи младших школьников.

Трудность анализа фрейма ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ в ДЯКМ состоит в том, что нет иллокутивных глаголов (например, обещать) для определения типа речевого акта и речевой акт не является составной частью фрейма (например, речевой акт объявление).

Однако изученные предикаты и их дистрибуции организуют узлы (пропозиции) разных уровней фрейма, которые заполнены языковым материалом в слотах и терминалах, а значит, обладают способностью активировать суперфрейм ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.

Речевой акт как способ опредмечивания фрейма в речи можно представить в виде взаимодействия слотов, активизирующих определенные свои компоненты в зависимости от иллокутивной силы речевого акта. При детерминации вида речевого акта принимают во внимание только обязательные слоты соответствующего фрейма. Компоненты обязательных слотов являются маркерами вида речевого акта.

Анализ речевого акта на синтагматическом уровне проводится выделением фрейма на основе семасиологического и контекстуального анализа значений конкретного высказывания. Структурная организация концептуальных областей фрейма обусловливает наличие в каждом субфрейме базовых прототипов, вокруг которых группируются их варианты. Типовые пропозиции репрезентируются в поверхностной структуре дискурса

глагольными лексемами, в значении которых в общем виде отражается генерализованное содержание всего фрейма.

В работе выявлено, что в детском личностно-ориентированном дискурсе фреймовая модель интерпретации психической деятельности реализует репрезентативный и эмотивный характер дискурса.

Субфрейм ЧУВСТВЕННО-ВОЛЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ состоит из двух вершинных узлов «агенс воспринимает объект» и «агенс изменяет объект» слоты которых «кто чувствует кого/что» и «кто хочет (сделать) кого/что» устанавливаются на основе регулярности их активации в схожих ситуациях взаимодействия младшего школьника со средой. При этом нижними узлами являются «пациенс претерпевает состояние, «бытие объекта», «самостоятельное перемещение агенса», «небытие объекта». В зависимости от ситуации слоты «кому чувствуется что», «кому хочется узнать что», «кто несет что», «кто не хочет чего» актуализируются, получают наполнение в терминалах «(мне) чувствуется уход зимы», «мне хочется узнать, что такое этот мир», «я переносил автобус нормально», «я не хотела выходить на берег».

Компоненты терминалов являются маркерами репрезентативных речевых актов. Констативы как единицы дискурса младших школьников несут когнитивные признаки слотов, относящихся к ядерной позиции «неакциональность», и периферийной – «бенефекативность действия», «бытийность» и «перемещение объекта», «небытийность», например, *Через некоторое время* ***лев стал чувствовать/ что он становится злым*** *и стал уже бредить зебрами и погнался за этой зеброй/ за своим лучшим другом//;* ***Нам хотелось окунуться в Черное море***; *Каникулы мои начались не очень,* ***я заболел***; ***Автобус****/ которым мы туда ехали/* ***я переносил нормально***; *Наступают холода/ уже* ***не хочется выходить*** *на улицу гулять//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Поскольку «когитема – это единство локутемы, на которую накладывается ситуативная коммуникема, ассоциативной части лингвемы,

включающей ассоциатему с соответствующим содержательным наполнением (контенсемами) и концептемы» (Фефилов, 2024, с. 245), то и представить ее можно следующим образом. Например, обозначаемая часть концептемы ЧУВСТВЕННО-ВОЛЕВАЯ ДЕЙСТВИТЕЛЬНОСТЬ детерминирована коммуникативной ситуацией как «чувство безысходности», «ощущение ловушки». Указанные признаки иллокутивной коммуникемы предицируют соответственно локутему «мать чувствует». Категоремно лингвема «чувствует» обладает контенсионалом «испытывать какое-либо чувство». Проведем на основе корпуса базы данных (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) когитологический анализ актуальных концептем (таблицу 8).

Таблица 8. Когитологический анализ актуальных концептем фрагмента «психическая деятельность»

концептема	лингвема	локутема	коммуникема
ЧУВСТВЕННО-ВОЛЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	хотелось	хотелось окунуться	появилось желание погрузиться в воду Черного моря, получить физическое и эмоциональное удовольствие от этого
	заболел	я заболел	стать больным в начале каникул
	переносил	переносил автобус	выдержать поездку на автобусе
	не хотела	не хотела выходить	не желать выходить из дома
	хотел	хотел бы завести	желание приобрести кошку, потребность в общении
	надеюсь	надеюсь занять первое место	стремиться к достижению наилучшего результата, быть первым, победителем

В высказываниях фокусируется коммуникативная интенция экспериенсива на информировании о собственных ощущениях или желании посредством гибридных форм ассертив+директив, например, ***Я хотел бы завести кошку****/ потому что кошки не требуют особого ухода/ и/ они очень грациозны//*; *В этом году/* ***я надеюсь занять*** *первое* ***место****//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Субфрейм ПЕРЦЕПТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ соотносится с вербальной структурой «кто смотрит/слышит кого/что», обозначающей смысловой каркас ситуации «кто воспринимает кого/что». В пределах нижних узлов ядерные предикаты восприятия и внимания относятся к слотам «кому воспринимается что», «кто кажется каким», «кто не видел чего», «кто перемещает что», «кто притягивает что» и др. С точки зрения прагматического анализа, они в большинстве случаев представляют разновидности репрезентативных речевых актов: констативы, например, ***Вдалеке виднеются острова*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); аргументативы, например, *Если взять ракушку и приложить к уху, то* ***мы услышим память о море*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); дескриптивы с субъективной интерпретацией, например, ***Мне все виделось*** *на картине по-другому* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); экспрессивы, например, ***Она*** *на них смотрела целыми днями/ и* ***не могла отпустить от них взгляд****//; Когда они распускают свои бутоны,* ***я любуюсь ими*** *и у меня поднимается настроение от их красоты* ((https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); выражающие эмоциональное отношение к перцептиву единичные реквестивы, например, ***Рассмотрим глаголы обуть и разуть*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) и директивы, например, ***Нужно*** *только* ***уметь видеть*** *эту* ***красоту***! (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Продолжение Таблицы 8. Когитологический анализ актуальных концептем фрагмента «психическая деятельность»

	виднеются	виднеются острова	на большом расстоянии видны острова
	услышим	услышим память о море	воспринять то, что ассоциируется с морем
	виделось	мне виделось по-другому	восприняли изображение иначе, чем его задумывал автор

ПЕРЦЕПТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	отпустить	не могла отпустить от них взгляд	сильная эмоциональная привязанность или интерес, который удерживал взгляд
	любуюсь	любуюсь ими	с удовольствием и восхищением рассматривает кого-то или что-то, получая от этого приятные ощущения
	рассмотрим	рассмотрим глаголы	изучить часть речи
	видеть	уметь видеть красоту	красота скрыта в обыденных вещах

Инвариантными компонентами, формирующими структуру субфрейма ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, являются пропозициональные структуры «кто испытывает чувство», «кто переживает что», «кто чувствует склонность кого/что», «кому вызывает интерес кого/что» в вершинных узлах, которые вербализованы экспрессивами. Прототипами пропозиций служат «агенс изменяет объект» и «пациенс претерпевает состояние». В соответствии с реализацией интенции выражения психического состояния говорящего, например, ***Я иногда скучаю за школой, за классом, за учителем*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) или оказания эмоционального воздействия, например, *И если принести подснежник в дом, то сразу* ***поднимается*** *хорошее* ***настроение*** *и чувствуется уход зимы*), выражения оценки ситуации, например, *Двадцать девятого марта мы всей семьей смотрели солнечное затмение, но оно было не полное, и* ***я*** *слегка* ***расстроилась*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) выделены иллокутивные акты, выражающие внутреннее психическое состояние, экспрессивы, например, ***Саша*** *так* ***обрадовался****/ что говорит/ я буду с ним гулять//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) и ассертивы, например, ***Мне не нравится лето*** *потому, что быстро оно проходит и за то, что много комаров* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

В сложных конструкциях присутствие элементов директива в экспрессивных речевых актах позволяет младшему школьнику не только выразить эмоциональное отношение к ситуации, но и обозначить наличие соответствующего желания, например, *Я хочу, чтобы* ***она гордилась*** *всегда*

мной; *Чтобы* ***не обидеть родителей****/ я начал читать/ а потом втянулся//* ((https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Продолжение Таблицы 8. Когитологический анализ актуальных концептем фрагмента «психическая деятельность»

ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	скучаю	скучаю за школой	испытывает чувство тоски или грусти из-за отсутствия общества
	поднимается	поднимается настроение	испытывает состояние радости
	расстроилась	я расстроилась	испытывает огорчение из солнечного затмения
	обрадовался	Саша обрадовался	испытывает радость по поводу подарка
	не нравится	не нравится лето	испытывает дискомфорт из-за комаров
	гордилась	гордилась мной	испытывала к кому-то чувство глубокой радости и удовлетворения из-за успехов
	не обидеть	не обидеть родителей	избежать конфликта с родителями

Задан набор компонентов, способный идентифицировать ситуацию «речемыслительная деятельность» в слотах «кто думает о ком/чем/что», «кто знает что», «кто помнит что/о чем/про что» субфрейма МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. Иллокутивная цель речевых актов состоит в выражении информации констативами, как правило, эксплицитно, например, ***Мы с пацанами придумали пароль***; ***Мы узнали рецепт*** *этого* ***торта***; ***Он вспомнил, что тоже принимал в этом участие*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) Встречаются дескриптивы (ассертивы) со значением субъективности, например, *Это написала я, как* ***я представляю счастье*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); директивы, например, *А* ***он*** *их/ оказывается/ отом предал/ и* ***решил их уничтожить****// Если* ***я*** *ее* ***прошу объяснить*** *новую* ***тему****/ она читает мне то/ что написано в учебнике/ потом удивляется/ как я этого не понял//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); квеситивы из художественной

литературы, например, ***Я*** *долго* ***думала, что красивей всего на свете****?* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); квеситив+директив, например, (***Ты не мог бы обучить меня*** *магии?* (https://www.elibrary.ru/ item.asp?id=84121482); вердиктивы (ассертивы), например, ***Я считаю, что красивее всего – это природа****, Самое интересное событие произошло, когда я очень боялась, потому что за час до дня рождения был сильный дождь, гроза, гром, молния, но потом* ***можно считать, что появилось чудо***) (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); бехабитивы (экспрессивы) обратного хеджирования с субъективной оценкой, например, (***Мне кажется, что она пытается своим нежным запахом сказать что-то****, что не может* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482). Разнообразие связано с семантикой предикатов *знать, думать*, которые являются реляционными.

Продолжение Таблицы 8. Когитологический анализ актуальных концептем фрагмента «психическая деятельность»

МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ	придумали	придумали пароль	изобрели код
	узнали	узнали рецепт	получили информацию как приготовить торт
	вспомнил	он вспомнил	восстановил в своей памяти или сознании информацию об участии
	представляю	представляю счастье	описывает собственное видение счастья
	решил	решил уничтожить	намерение полностью уничтожить, прекратить существование
	объяснить	прошу объяснить	просьба разъяснить, чтобы усвоить тему
	думала	я думала	размышлять над вопросом о красоте, пытаясь найти для себя ответ на него
	обучить	не мог бы обучить	просьба научить человека сверхъестественным способностям или иллюзиям
	считаю	я считаю	выражение личного мнения о природы
	считать	можно считать	предположение о событии, которое человек не способен объяснить рационально
	кажется	мне кажется	выражает личное впечатление о розе

Анализ контекстных выражений речевого акта обнаруживает, что не все компоненты смысла, передача которых является целью коммуникации, получают эксплицитное выражение.

Соответственно существуют разные способы актуализации и интенсификации смысла. Прямые речевые акты передаются средствами, языковая семантика которых соответствует иллокутивной силе речевого акта. Косвенные речевые акты выражаются формами, иллокутивная сила которых не является частью их семантики, а выводится логико-индифференциальным путем из буквального значения формы с учетом ситуации произнесения. Они бывают конвенциональные (этикетные) и контекстуально-ситуативные (Формановская, 2007; Маслова, 2008). Их использование влечет за собой то, что говорящему приходится задействовать качественно различные типы знания как языковые, так и неязыковые (интерактивные и энциклопедические), а также способности к разумным рассуждениям (Серль 1986, с. 187).

В изученных детских микротекстах широко применяются прямые выражения речевых актов репрезентативов и экспрессивов, далее по частотности следуют косвенные репрезентативы и экспрессивы.

Косвенные репрезентативы эксплицируются на основе конситуативной детерминации, например, *Иногда она такая вредная/ что аж/* ***ее хочется подушить;*** контекстуальной, например, *Солнце светит ярче, когда ты волшебник.* ***Ястребом себя чувствуешь****, когда колдуешь; Хороший кружок,* ***не надо мучиться, что подарить на день рождения;*** *Соседи наши/ очень любят эту собаку/ но цветы они тоже любят/ а* ***любоваться приходится нашими****/ потому что собака их ест/ не успевают они взойти//*; фоновой информации, например, *Когда я была маленькая.* ***Мне все виделось*** *по-другому. Вещи и предметы казались гораздо больше, чем сейчас;* ***Я хочу стать врачом****/ когда вырасту// Я уже как два месяца читаю книжки про врачей//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Последние находят отображение в виде смысловых элементов семантической структуры единиц вторичной номинации. Их использование связано со стремлением младших школьников к непрямой оценочности, выражению собственной системы ценностей, которая актуализируется через вершинный узел субфрейма ЧУВСТВЕННО-ВОЛЕВАЯ и нижний узел субфреймов ПЕРЦЕПТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ и МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.

С помощью косвенных речевых актов репрезентируется субфрейм ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, базируясь на иронии, например, *Я скучала по школе, но не очень. Когда надо было делать уроки,* ***я перестала скучать*** *по школе* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); эмотивизации, например, *А он меня еще один раз укусил/ полгубы/ ну я его гладил/ ну можно сказать что я его мучил// Ну /потом* ***я Ричарда простил****/ и вот после этого ничего не было//*) ((https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482); наивной логике, например, *Почему собаки не любят кошек? Потому что кошки мяукают, и* ***собакам это не нравится*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482).

Системе средств выражения косвенной экспрессивности слотов и их значений субфрейма ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ свойственна антропоцентричность, основанная на «наивных» представлениях об эмоциональных и оценочных явлениях действительности.

На наш взгляд, вторичная интенция (деятельностная самопрезентация) присутствует в экспрессивных высказываниях типа, например, *И еще* ***люблю читать энциклопедии****/ мир природы//; Но больше солдатиков/* ***я люблю читать****//* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), потому что младшие школьники очень чувствительны к оценке окружающих, особенно учителей. А также в примерах, например, *В школе* ***мне нравится учиться****// Во-первых/ потому что получаю хорошие оценки/ это доставляет радость/ и во-вторых/ я могу общаться с друзьями//;* (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482), которые иллюстрируют то, что в этом возрасте формируется ориентация на

группу сверстников, что проявляется в стремлении реализовать одну из вершинных потребностей личности – принадлежность к группе – быть как все.

Прагматический потенциал таких экспрессивов, выделенных не на основе формальной, а на основе коннотационно-интенциональной импликации внутреннего состояния говорящего, позволяет не только выражать нюансы личности младшего школьника, но и указывает на то, что для него значимо, что входит в круг его предпочтений. И это снова инференциально приводит к идее аксиологического описания действительности.

Косвенные речевые акты могут быть смоделированы как узлы, связанные с другими узлами, представляющими условия успешности и имеющими импринтизированные прагматические последствия. Например, средством выражения следующего речевого акта, например, *Мне нравится осень// Она красивая/ серебристая// Своим* ***пейзажем она сводит с ума//*** (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) являются разные единицы одного уровня языка, что позволяет увидеть две пропозиции «перемещение агенса» и «агенс воздействует на объект». Несоответствие прямого и переносного значений имплементирует экспрессивный эффект посредством косвенного речевого акта.

На основе данных привязок и, прежде всего, эпистемической релевантности для говорящего осуществляется выбор речеактовой представленности порождаемого высказывания: репрезентативы обладают примарным статусом при экспликации схем «речемыслительная деятельность» и «воздействие агенса на объект», экспрессивы характерны для актуализации схем «воздействие агенса на объект» и «претерпевание состояния пациенсом». Соответственно, по способу выражения в прямых речевых актах чаще вербализуются субфреймы МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ и ПЕРЦЕПТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, а в косвенных – ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. Они на основе ведущей интенции подразделяются на ассертивные (констативы, аргументивы, дескриптивы,

квеситивы, вердиктивы, реквестивы), волитивные (констативы, экспрессивы, директивы) и эмотивные (экспрессивы, бехабитивы).

Проведение последовательного анализа речевого акта на синтагматическом уровне в свете теории фреймов позволил выявить альтернативные когитемы: «**репрезентативность»** и **«экспрессивность»**, структурирующие схематизмы синтаксически репрезентируемого концепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.

Выявляя закономерные корреляции того или иного типа речевого акта с узлами суперфрейма ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, можно не только констатировать частотные имитативные привязки, но и утверждать, что данные соответствия свидетельствуют о постепенном развитии и усложнении способов вербализации когнитивных моделей, т.е. о формировании ДЯКМ по аналогии со взрослой. Таким образом, нами были выявлены корреляции концептуализируемых субфреймов и речеактовых альтернаций: ЧУВСТВЕННО-ВОЛЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – **констативы**, ПЕРЦЕПТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – **констативы**, аргументивы, дескриптивы, экспрессивы, реквестивы, ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – **экспрессивы**, ассертивы, МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ – **констативы**, дескриптивы, директивы, квеситивы, вердиктивы, бехабитивы.

5.3. Дискурсивные маркеры фрагмента ДЯКМ «психическая деятельность»

В данном параграфе разработана классификация дискурсивных маркеров, представляющих собой импринты внутренних когнитивных и внешних аффективных дескрипторов фрагмента ДЯКМ «психическая

деятельность» в корпусе персональной дискурсивной практики младших школьников.

Анализ дискурса в самом широком смысле – это междисциплинарная сфера изучения языкового общения, в рамках которой уделяется внимание динамике дискурса, смене реплик между участниками общения, процессу конструирования сообщения говорящим/пишущим и процессу интерпретации этого сообщения слушающим/читающим. Немаловажными для исследователей остаются прагматические факторы и контекст дискурса, контекст ситуации, роль темы, информационная структура (тема – рема), фоновые знание о мире, ситуации.

Т. А. ван Дейк (1998) выделяет ряд аналитических методов, которые включают текстовые, прагматические, этнометодологические и когнитивные подходы к анализу дискурса. На основе этнометодологической традиции (Гарфинкель, 1967) был разработан конверсационный анализ в социологии и в дальнейшем стал успешно применяться в лингвистике.

Метод конверсационного анализа начал развиваться как независимое направление в лингвистике в 60-70-х гг. XX столетия, когда произошел отход от модели Н. Хомского «говорящий – слушатель» и возрос интерес к исследованию речевых действий, что было мотивировано развитием прагматики, дискурс-анализа и теории речевых актов. Обширные исследования в этой области были проведены Х. Саксом, Э. А. Щегловым и Г. Джефферсоном и изложены в работе «Простейшая систематика организации очередности в разговоре» (Sacks, Schegloff, Jefferson, 1974). Авторы работы считаются основоположниками конверсационного анализа, который направлен на анализ текста естественных ситуаций, а также описание и экспликацию тех процедур, которые обычно участники разговора используют в целях достижения коммуникативного понимания. Цель анализа – выявить механизмы воспроизводства своего поведения и понимания поведения других. Исследователи анализируют поведение коммуникантов, затем формулируют единицы анализа и правила. Особый интерес для

конверсационного анализа представляют механизмы социального взаимодействия.

В «Истории языкознания» И. П. Сусова принципы и проблематика, рассматриваемые в рамках конверсационного анализа, представлены следующим образом: «В конверсационном анализе исследуются процессы практического умозаключения (inference) и приемов, посредством которых участники речевого взаимодействия осуществляют внутреннее структурирование социальных событий и «устанавливают порядок» ведения разговора, указывая попеременно друг другу на предстоящие речевые ходы» (Сусов, 1999, с. 232).

В настоящее время конверсационный анализ является эффективным способом анализа дискурса, так как помогает не только интерпретировать содержание текста, но и выявить его скрытые смыслы. Кроме того, метод конверсационного анализа позволяет моделировать механизмы коммуникации, анализировать структуру разговора и выявлять языковые способы организации взаимодействия участников дискурса.

Под этого анализа воздействием в лингвистике сложилось направление «интеракционная лингвистика», которое с опорой на его достижения изучает использование языка в социальном взаимодействии (Дж. Гамперц, И. Гофман, Г. Бейтсон и др.). Содержательный план дискурсивной картины мира находится в отношениях взаимной детерминации с системой знаковых средств ее репрезентации, в состав которых входит в первую очередь семиотический ресурс естественного языка. Его интенсификация в рамках создания и поддержания социальных отношений актуализирует дискурс в его социальном, ситуативном и культурном контексте. Таким образом, дискурс – это форма языка в действии, включающая не только лингвистические феномены, но и экстралингвистические факторы.

Дискурс имеет в своей структуре различные языковые средства. Они вводят информацию наиболее эффективными способами, придают особое

значение определенной информации, помогают собеседникам достичь понимания всех звеньев информации. К ним относят дискурсивные маркеры, служащие для реализации ретроспекции, прогностики и конситуативной детерминации высказываний в интеракциональных действиях.

В общепризнанном понимании дискурсивные маркеры – это метатекстовые операторы, представляющие собой комментарии говорящего к порождаемому тексту. Они маркируют границы отдельных фрагментов дискурса, а также репрезентируют связь между ними. Другими словами, дискурсивные маркеры обеспечивают грамматическую и смысловую цельность дискурса, организуя тем самым смысловую связность его единиц.

Когнитивная составляющая дискурсивных маркеров формирует представление участников дискурса о контексте, коммуникативном акте и логике высказывания. Дискурсивные маркеры являются индикаторами металингвистической деятельности в сознании говорящего.

Особенности дискурсивных маркеров рассмотрены в работах Д. Блэкмора, А. Звики, М. В. Каменского, А. А. Кибрика, К. Л. Киселевой, Е. А. Котова, Д. Пайара, Б. Фрейзера, М. А. К. Халлидея и Р. Хасана, Д. Шиффрин, в результате чего установлено, что в устном дискурсе они получают определенный просодический контур, а на письме чаще всего выделяются знаками препинания (А. Цвики); синтаксически дискурсивные маркеры не входят в состав главных членов предложения; дискурсивные маркеры не привносят значения в пропозицию высказывания (Б. Фрейзер); дискурсивные маркеры фиксируют результаты взаимодействия участников дискурса: а) на организационном уровне (обмена репликами, смены высказываний внутри реплик) и б) на информационном уровне (организация и регуляция потока информации, смыслов, идей) в смежных и несмежных репликах (Д. Шиффрин); дискурсивные маркеры играют важную роль в процессе интерпретации высказывания, а именно соотносят информацию данного высказывания с референциями предыдущих высказываний и помогают

предыдущему дискурсу при определении релевантности высказывания (Д. Блэкмор).

Ученые до сих пор не разработали единую классификацию маркеров дискурса, однако можно выделить ряд функций, присущих данным единицам: организация дискурса, выражение отношения, поддержка взаимодействия, регуляция темпа речи. Один и тот же маркер способен выполнять разные функции как в разных высказываниях, так и в одном высказывании одновременно.

Объединив классические подходы (Д. Шиффрин, Б. Фрейзера, Д. Блэкмора) и современные классификации дискурсивных маркеров в научном тексте (О. А. Богинская (2023), С. В. Когут (2016)), в дискурсе журналистов (Ю. И. Корсакова (2017)), в молодежной английской онлайн-коммуникации (Е. М. Мишиева (2015)), в политическом дискурсе (А. А. Борисов (2015)), в русской и английской культуре (В. В. Смирнова (2015)) и других, представим собственную классификацию дискурсивных маркеров, вводящих высказывания, которые репрезентируют фрагмент ДЯКМ «психическая деятельность» на основе корпуса базы данных (https://www.elibrary.ru/item.asp?id=84121482) в виде таблицы 9.

Таблица 9. Виды дискурсивных маркеров фрагмента ДЯКМ «психическая деятельность»

Тип дискурсивного маркера	**Пример**
Коммуникативные маркеры	
1. Оценка - положительная оценка	*Математика/ мне нравится решать примеры// а в русском писать словарный диктант// **Нормально**// та/ четыре/ три// Пять редко//* *Мне в этом конкурсе понравилось то/ что там было **очень справедливо**//*
- отрицательная оценка	*Переводчики должны много зарабатывать// Они **хорошо** знают языки//* *К Семену/ она относилась первое время/ **очень плохо**//*

- смягчение	*Жить на свете хорошо и плохо,* ***ну что поделаешь.*** *Мы с ней хотели посадить разные виды цветов… Но* ***жаль*** *эта мечта никогда не сбудется!* ***К сожалению****/ я не смогла взять с собой младшую сестричку/ потому что она заболела//* *Каникулы мои начались* ***не очень****, я заболел.*
2. Эмоции	
- согласие	*Вот// И там еще есть одна такая Вика// И она там ненавидела Катю//* ***Да****// Она умная очень//* ***Да// Да//***
- несогласие	*В Англию// Хотелось бы попрактиковаться в английском//* ***Нет****// Еще там много достопримечательностей// Таких как Биг Бен/ палата парламента//*
- удивление	*Родители достались хорошие// Несмотря на то/ что родителей не выбирают/ почему-то достаются самые лучшие//* ***Вот мне и достались//***
- уверенность	*Картину «Заморские гости» написал Николай Рерих…* ***Сразу видно****, то все спокойно в заморских странах.* *Я люблю ходить к своей бабушке//* ***Конечно****/ после того/ как я прихожу от бабушки/ я набираю немножко// А так/ и пока проходит трудовая неделя/ я сбрасываю// И так идет каждый день//* *А Семен наш завел себе подружку/ их Аза познакомила// Но/* ***естественно****/ она этого не хотела//* *Я хочу стать врачом/ когда вырасту// Я* ***уже*** *как два месяца читаю книжки про врачей//* ***Мы все знаем****, что в древние времена люди стремились быть сильными.* ***Сколько я помню****, мама всегда была рядом.* *Соник Х// этот тот// Ну/ про маленького синенького героя//* ***Знаете****// Он спасает мир//* *А он меня еще один раз укусил/ полгубы/ ну я его гладил/ ну/* ***можно сказать/*** *что я его мучил//*
- неуверенность	***Наверное****, Радринор стал принцем странствующих эльфов.* *Нравится мне Мария Валерьевна/ преподаватель математики/* ***наверное****/*
	потому что я у нее получаю пятерки/ и четверки// *Хотел бы чтобы у меня была профессия/* ***как бы*** *заниматься хоккеем//*

3. Хеджи	*Но/ их приставка/ **как говорит сам Артем**/ никогда не сравнится с моим компьютером//* *Мне запомнилось/ когда она видела в первый раз большую куклу// Я **задумалась**/ она куклу приняла за живого ребенка//* *Мне **кажется**, что она пытается своим нежным запахом сказать что-то, что не может.* *Это написала я, как **я представляю** счастье.* ***Мне кажется**, что художнику Виктору Васнецову, удалось передать атмосферу волшебной сказки* ***Я считаю**, что красивее всего – это природа.* *Она/ вот/ она/ **в начале все говорили**/ что это девочка/ а потом/ когда ей стало семь месяцев/ мы/ выяснилось/ это мальчик/ и мы уже имя менять не стали//* *Моя любимая книга// … э-э-э… // **Щас вспомню название// а да/ вспомнила/** Загадки оборвавшейся встречи//*
4. Бустеры	*Я/ **очень** любил баскетбольную секцию/ и там/ я даже научился крутить мяч на одном пальце//* *Мне в этом конкурсе понравилось то/ что там было **очень справедливо//*** *Летом мне **очень сильно** запомнилось/ как мы гуляли с моим братом по улицам города//* *Когда мама пришла в мальчикину комнату/ его она не нашла/ и стала **очень сильно** волноваться//* А *когда он полетел к машине/ то он **совершенно**/ с ума сошел//* *А Семен наш завел себе подружку/ их Аза познакомила// Но **естественно** она этого не хотела//*
5. Речевой этикет - приветствие	***Привет**// Кто хочет посмотреть на веселое представление кукол// Кто не хочет/ не заставляю// Но в кассе деньги нужны//*
- прощание	***Привет**, Гендальф! Ты не мог бы обучить меня магии? В книге, которую я сейчас читаю, вы с Бильбо убили Виннедетту с помощью камня палантира ока дракона. А когда у вас был последний совет магов?* *Наверное, Радринор стал принцем странствующих эльфов. А как там*

- обращение	*Зелендил? Что-нибудь случится, напиши.* ***Пока!*** *Андрей.* *Привет,* ***Гендальф****! Ты не мог бы обучить меня магии?* ***Иринушка****/ наверное/ мы с тобой перезанимались//* ***Дорогие друзья****/ открывается новый кукольный театр// Все кто хочет развлечься/ просим в/ дом Папы Карло//* ***Как мне начать//*** *я хочу рассказать о мультике// Я хочу рассказать/ в поисках Немо//*

Коммуникативные маркеры выполняют функцию интерпретативную, указывая на отношение говорящего к кому/чему-либо; регулирующую, смягчая высказывание или делая его более категоричными, подчеркивая тем самым значимость чего-либо; аппелятивную, привлекая внимание. Генерация ситуативного смысла в ДЯКМ достигается имитационной деятельностью в случае использования формул речевого этикета и инновативной в случае – оценочно-эмоциональных суждений, хеджей и бустеров.

Продолжение таблицы 9. Виды дискурсивных маркеров фрагмента ДЯКМ «психическая деятельность»

Языковые маркеры	
1. Хезитаторы (просодика)	*Она мне понравилась тем/ что там много приключений/* ***э-э-э*** *почти нет зла//* ***У-м-м*** *// Там говорится о том как маленький мальчик…****э-э-эм****// Ему раз в год покупали шоколадки//* ***А-а-а*** *Чарли создавал эти шоколадки//*
	В лагере у нас были кружки компьютерные// ну/ рекламу делали// ***А-а-а/*** *оригами делали//* ***Э-э-э/*** *ходили// Мне больше всего понравилась экскурсия и музей//* *Из мультиков мне больше всего нравится…* ***э-э-э****… Ледниковый период//…* *Так/ короче/ ну мне нравится мультик «Ледниковый период»// Там мне нравится белка…* ***ха-ха-ха*** *… которая таскает орех или этот … Этот жердель//* *Моя любимая книга// … э****-э-э****…// Щас вспомню название// а да/ вспомнила/*

	Загадки оборвавшейся встречи// Автор Анатолий Леванов и Анна Астимина// Это детектив// Как пятеро школьников пытаются/ разгадать загадку// *На будущее я хочу/ себе сделать самолет из сосны/чтобы мои родители мне купили/* ***э-э-э****/ сильный двигатель//*
2. Слова-паразиты (лексика) - поддержание разговора	***Ну*** *и захотелось разводить растения/ чтобы это время как-то занять//*
- переключение внимания	*Там можно ездить/ время собирать/****ну там*** *я только один уровень прошел//*
- показатель психического состояния	*Иногда она такая вредная/ что* ***аж****/ ее хочется подушить//*
- реакции на сказанное	***Ой****// Ну последний мой день рождения был недавно/ 3-го числа//* *А потом мы видели павлина/ он так красиво распустил хвост/* ***вообще//*** *Я люблю математику и русский// Математика мне нравится решать примеры// А в русском писать словарный диктант// Нормально//* ***Та****/ четыре/ три//* *Когда мне его купили я* ***вообще*** *от смеха чуть не умерла/ потому что это кино/* ***ну****/ эта комедия очень смешная//*
- заполнение пауз	*Я хотел бы увидеть статую Свободы/ и Белый Дом// Еще Голливуд//* ***Ну****/*
- связь частей высказывания	*достопримечательностей много//* *Всегда нравится украшать елку//* ***Да// ну****/ разные// Иногда книжки/ иногда куклы/ а иногда/* ***там*** */много чего//* ***Ну****/ у мамы своеобразный способ объяснять задачи//* *И когда тигры приблизились/ они думали/ что это ребенок/ перевернули/ а это был ненастоящий//* ***Вот// Ну в принципе все//*** *У меня есть кошка Лизка/* ***вот****// Она/* ***вот****/ она/ вначале все говорили/ что это девочка/ а потом/ когда ей стало семь месяцев/ мы/ выяснилось/ это мальчик/ и мы уже имя менять не стали//* ***Так/ короче/ ну*** *мне нравится мультик «Ледниковый период»//*
3. Модальность (грамматика)	*Мы долго* ***не могли*** *придумать/ как его назвать//* *Кто/* ***хочет*** *посмотреть на веселое*

	представление кукол// *Там я **хочу** поступить в цирк фокусником.* *Я **бы делал** только добро. Я **любил бы** супербутерброд.* *Я **хотел бы** пойти по стопам своего отца//* *Я **могу** сравнить его с астрой.*
4. Повтор (грамматика)	*А Стас/ ходит на футбол/ **хорошо учится**// Саша **тоже хорошо** учится// Я **тоже**//* ***Она**/ вот/ **она**/ вначале все говорили/ что это девочка/ а потом/ когда ей стало семь месяцев/ мы/ выяснилось/ это мальчик/ и мы уже имя менять не стали//* *Мне очень нравится каждый год **ехать/ездить** на море//* *Всегда нравится украшать елку// Да// ну/ разные// **Иногда** книжки/ **иногда** куклы/ а иногда/ там /много чего//* *И стала очень **сильно/ сильно** волноваться//*

Языковые маркеры реализуют когнитивную функцию в виде хезитаторов, которые выражают паузы раздумья и повторов, которые необходимы для обдумывания. Слова-паразиты как дискурсивные маркеры полифункциональны, т.к. служат для поддержания разговора, переключения внимания, выражения реакции на сказанное, для заполнения пауз, связи частей высказывания и как показатель психического состояния. С помощью модальных глаголов младшие школьники выражают субъективное отношение к действительности. Данные маркеры отражают рефлексивную реальность в ДЯКМ.

Продолжение таблицы 9. Виды дискурсивных маркеров фрагмента ДЯКМ «психическая деятельность»

Структурные маркеры	
1. Противопоставление	*Соседи наши/ очень любят эту собаку/ но цветы они тоже любят/ **а** любоваться приходится нашими/ потому что собака их ест/ не успевают они взойти//* *А Семен наш завел себе подружку/ их Аза познакомила// **Но** естественно она этого не хотела//* *Там я хочу поступить в цирк фокусником.*

	Я бы делал только добро. Я любил бы супербутерброд. ***Но*** *вечером я ушел бы в свой портал.* *Занимаюсь им больше года/* ***но*** *в секцию пошел/ четыре месяца назад//* *Мама работает экономистом/* ***а*** *задачи помогает решать папа//* *Я читаю очень много/любимых произведений нет/* ***но*** *мне нравится пока один Скребицкий//* *Иногда у нас что-то не ладилось,* ***но*** *мы не отчаивались.*
2. Добавление	*А потом мы* ***видели*** *павлина/* ***он так красиво распустил хвост****/ вообще//* *Потом* ***в июле*** *мы с братом переболели ветрянкой и были все в зеленый горошек.*
3. Следствие	*Несмотря на то/ что родителей не выбирают/* ***почему-то достаются самые лучшие//*** *Когда я смотрю на небо,* ***думаю о звездах.***
4. Уточнение	*Брата нашего кота/* ***не знаю как его зовут****/ оставили на заводе/ а/ Семена/ привезли к нам//* *Если мне нужна какая-нибудь информация//* ***Например****/ сегодня проходила олимпиада// Перед участием в ней/ я скачал с Интернета/ предыдущие вопросы/ за три года/ и все/ прорешал//* *Основной лестницей я/ почти не пользуюсь/*
	так как/ трюки на основной лестнице я изучил уже все/ ***даже «змейку»//*** ***Например****/ если двое подрались/ и хотят/ чтобы классный руководитель не узнал//* *Они сказали/ увидишь/ и через месяц/* ***буквально через месяц****/ мы поехали и купили Саше Ричарда//* *Их накормит мама/ они уже вылетают из гнезда// вот одна птица/* ***забыла как она называется****/ она* ***…*** *она набрасывается на мелких птичек//* *И еще люблю читать энциклопедии/* ***мир природы//*** *Нравится мне Мария Валерьевна/* ***преподаватель математики****/ наверное/ потому что я у нее получаю пятерки/ и четверки//.*
5. Последовательность	*В школе мне нравится учиться//* ***Во-первых****/ потому что получаю хорошие оценки/ это доставляет радость/ и/* ***во-вторых****/ я могу общаться с друзьями// Мне нравится математика/ и физкультура//* *Автобус/ которым мы туда ехали/* ***когда*** *я*

	*ехал из нашего города/ я переносил еще нормально/ но **когда** ехал из Ставрополя/ меня так сильно/ укачало/ что/ мне пришлось/ во время/ **когда** я рвал/ даже подмыть пол//* *Ну **потом** я Ричарда простил/ и вот **после** этого ничего не было//* *Пришла пора летних каникул. **Сначала** я решила выспаться. **Затем** хотелось погулять во дворе.* *У меня есть кошка Лизка/ вот// Она/ вот/ она/ **вначале** все говорили/ что это девочка /а **потом**/ когда ей стало семь месяцев/ мы/ выяснилось /это мальчик/ и мы уже имя менять не стали//* *И **когда** тигры приблизились/ они думали/ что это ребенок/ перевернули/ а это был ненастоящий// Вот// Ну **в принципе все**//*
6. Вопросы	***Как мне начать//** Я хочу рассказать о мультике// Я хочу рассказать/ в поисках Немо//* *Привет, Гендальф! **Ты не мог бы обучить меня магии?*** ***А может, неподалеку живет какой-***
	нибудь колдун? *Рассмотрим глаголы обуть и разуть. Здесь ясно видны приставки об- и раз-. Также можно увидеть окончания неопределенной формы -ть. **Но где же корень?** А корнем является буква у.* ***Я долго думала, что красивей на свете?***

Маркеры, структурирующие дискурс, соединяют предложения и части текста, обеспечивая его связность. Вводя в свой когниокоммуникативный инструментарий маркеры противопоставоения, уточнения и др., младший школьник подвергает концептуальное пространство «психическая деятельность» аспектуализации и детализации.

Дискурсивные маркеры в речи детей младшего школьного возраста – это импринты внутренних когнитивных и внешних аффективных дескрипторов фрагмента «психическая деятельность». Анализ этих маркеров в конверсационном и интеракционном контексте позволяет понять, как дети развивают навыки коммуникации, связывают свои мысли и выражают

отношение к сказанному посредством семиозиса структур и средств, несущих вторичную иллокуцию.

Детский дискурс обнаруживает заметную вариативность и ситуативность речеактового наполнения репрезентативов и экспрессивов в свободном и ситуативном общении, что приводит к инициализации прогностики коммуникантов кооперативного общения.

Выявленные дискурсивные маркеры способствуют семиотическому взаимодействию между собой, т.е. наличие прямой экспликации на лексическом и грамматическом уровнях (вербальные экспликаторы), импликативно значимые паузы и хезитаторы на фонетическом уровне (паравербальные экспликаторы), семантизирующие внутренние когнитивные и внешние эмотивные дескрипторы фрагмента «психическая деятельность». Симпраксически языковыми маркерами выступают окказионально-инновативные формы репрезентации фрейма ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, обусловленные незрелостью эпистемического и преобладанием чувственного компонентов. В результате чего значимым представляется выявление такой альтернативной когитемы, как «креационность», детерминированная интенциональностью и коммуникативной ситуацией.

Выводы по пятой главе

Изученные субстанциональные (дистрибутивные свойства предиката и внеязыковой статус пропозиции) и конситуативные (контекст, речевая ситуация и иллокуция) категории высказываний выявили применение «свернутых» компонентов модели предложения и генерализацию

когнитивных процедур локализации (во времени, источника, причины или по предикативному свойству), модусной модификации и негации в ДЯКМ.

Когитологический анализ лингвем, выраженных предикатами психической деятельности в ДЯКМ, показал конвергенцию субстанциональных и конситуативные категорий высказываний в структуре семантемы и формантемы лингвемы. Структурные компоненты лингвемы, репрезентируемой детерминемой и единством номемы и аффиксем, отражают индивидуальное понимание, а структурема и контенсема – коллективное, образуя инновативную ДЯКМ.

Анализ корреляции речевых актов высказываний с наполнением вершинных узлов субфреймов продемонстрировал, что репрезентативы и их разновидности обладают примарным статусом при экспликации пропозиций «речемыслительная деятельность» и «воздействие агенса на объект» в субфреймах ЧУВСТВЕННО-ВОЛЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ПЕЦЕПТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ и МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, экспрессивы характерны для актуализации схем «воздействие агенса на объект» и «претерпевание состояния пациенсом» в субфрейме ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, причем как в прямой, так и косвенной формах.

Реализация дискурсивных маркеров в корпусе персональной дискурсивной практики младших школьников обусловлена выражением оценки и эмоций посредством повышения уровня уверенности (наречиями, словосочетаниями и конструкциями), хеджей, бустеров; обозначение субъективно-модального значения модальными глаголами, заполнение пауз хезитаторами, снижение когнитивной нагрузки за счет слов-паразитов, обдумывание мысли во время повторов; демонстрация семантических связей предложений (противопоставление, уточнение) и границ фрагментов высказывания (последовательность).

Проведенный когнитивно-коммуникативный анализ выявил такие альтернативные когитемы инновативной ДЯКМ в экспликаторном пространстве, как «репрезентативность», «экспрессивность»,

«креационность» и средства их вербализации в структуре суперфрейма ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.

Заключение

Если перефразировать утверждение Ю. Д. Апресяна о том, что чем лучше мы владеем языком и чем глубже понимаем мысль, тем большим числом способов мы можем ее выразить (Апресян, 2009) в русле когнитивно-дискурсивного моделирования фрагмента ДЯКМ, то мы имеем – чем лучше ребенок владеет языком и чем глубже понимает мысль, тем большим числом способов мы можем ее картинировать. Анализ специфики инновационной ДЯКМ позволяет выявить имитативные и генеративные дескрипторы в процессе формирования и онтогенетической модификации ее фрагмента на основе операционализации когниоречевых процессов.

В основу данной исследовательской работы была положена авторская трактовка инновационной ДЯКМ как феномена, формирующегося в результате корреляции онтологической, концептуальной и дискурсивной областей имплементации когнитивно-вербальной деятельности ребенка.

В качестве эмпирического материала анализа использовались данные авторской картотеки, представляющей корпус релевантных высказываний, отобранных методом сплошной выборки в речевых устных и письменных произведениях младших школьников, созданных на основе интенциональной внешней топикальной детерминации. Подобная намеренность в инициации фразогенерации объясняется невозможностью выработки «чистых» условий конструктивного ноэзиса абстрактных понятий в младшем школьном возрасте ввиду примата имитационной и внешне структурированной когниоречевой деятельности ребенка. Создание «идеальных» условий для производства высказывания «по теме» не снижает потенциала таковых в эмпирической верификации данных для анализа, поскольку имитативно-генеративные субстанциональные компоненты интенциональной психической деятельности полностью сохраняются.

Экспликация имитативно-генеративных механизмов фрагмента нативной ДЯКМ осуществлена в исследовании на основе когитологической концепции, включающей анализ дефиниций, компонентный анализ семантической структуры, выявление семантических оппозиций, выделение ядерных грамматических отношений и их прототипических структур, ядерно-периферийное полевое моделирование, определение мировоззренческих и мировидческих детерминант, герменевтико-ноэматический анализ, описание элементов единого информационно-знаниевого континуума, фрейминга, когитологического и дискурсивного анализа на примере синтаксически репрезентированного концепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ.

Синтаксический концепт как форма репрезентации информационно-знаниевого континуума представляет собой опредмеченные ситуации действительности, вербализованные структурными схемами предложения, имеющие предикатно-актантное строение, детерминированные интенциями продуцента.

Проведенное исследование показало, что наиболее частотными и продуктивно генерируемыми младшими школьниками являются архетипические схемы симпраксической когниции: «воздействие агенса на объект», «речемыслительная деятельность человека», «претерпевание состояния пациенсом», реализованные трехкомпонентной структурной схемой в имитативном и генеративном фразопорождении, которые «обрастают» дополнительными детерминантами и классификаторами, образуя синтаксическое поле с ядром, ближней и дальней ассоциативной периферией концепта. Ядерная структурная схема выстраивается на базе предикативного центра, элементарный состав которого благодаря семантической и эпизодической памяти способен «отбирать» универсальные и индивидуальные элементы для представления предметно и метафорически ориентированного понимания интерпретируемого мыслительного процесса.

В результате исследования выявлено, что синтаксически репрезентируемый суперконцепт ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ в

ДЯКМ имеет композитивную структуру, которая состоит из субконцептов: ЧУВСТВЕННО-ВОЛЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ПЕРЦЕПТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. Установлено, что такая форма репрезентации знания, когнитивная модель, актуализирующая когнитивные структуры и передающая знания о типичных ситуациях, может быть представлена в виде фрейма. Структурная организация концептуальных областей фрейма обусловливает наличие в каждом субфрейме базовых прототипов, вокруг которых группируются их варианты. Типовые пропозиции репрезентируются на поверхностной структуре дискурса глагольными лексемами, в значении которых в общем виде отражается сущность всего фрейма.

Когитологический анализ субфреймов выявил следующие аспекты: когнивербализация идет путем усвоения единиц языка, наполненных релятивными компонентами, их имитации, генеративного применения в речи; генерализация осуществляется посредством альтернаций схематизмов, метафоризации и фразеосемиозиса во всех субфреймах; компоненты субфрейма МЫСЛИТЕЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ свидетельствуют о его сформированности в ДЯКМ; в субфреймах ЧУВСТВЕННО-ВОЛЕВАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ и ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ фиксируется эквивалентная замена основополагающих лингвем, что эксплицирует пластичность детского мышления; отсутствие имитационных конституентов моделей с ядерным предикатом внимания и использование только генерализованных моделей в составе субфрейма ПЕРЦЕПТИВНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ является доказательством формирования мягкого паттерна наполнения схемы; большой объем субфрейма ЭМОЦИОНАЛЬНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ детерминирован когнитивным активом младших школьников. Описанная субфреймовая аспектуализация фрагмента «психическая деятельность» экспонирует отрытую структуру одноименного суперконцепта.

На основе объективного вербального описания фреймовой структуры синтаксического концепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ в речи младших школьников выделены слоты как смысловые ячейки, заполняемые компонентами отражаемой ситуации, которые являются формой выражения определенного признака когнитивной доминанты.

В семиотическом ключе были уточнены трактовки когнитивной доминанты и когитемы. Когнитивная доминанта синтаксического концепта – это совокупность когитем, выступающих в качестве единого пространства для экспликации «психической деятельности» в фрейме. Когитема – комплексная мыслительная единица, представляющая собой признак, объединяющий мыслительное понятие, получившее языковое и речевое выражение в речевом акте.

Когитема, подчиняясь иллокутивным целям, детерминируется определенным набором критериальных признаков, которые маркируются типом избранной для наполнения конструкции. То есть интенции говорящего при кодировании денотативной ситуации преломляются на ментальном уровне в его когнитивной доминанте и проявляются на языковом уровне в выборе соответствующего типа конструкции и в степени распространенности ее структуры. Соответственно, мы определили набор когитем на основе высокой повторяемости компонентов дистрибуции предикативного ядра, частотности одинаковых типов предложений, актуализации пропозиций и симпраксически ориентированных коммуникативных моделей предложения.

Анализ речеактовой представленности в фрейме позволил доказать, что синтаксический концепт ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ как фрагмент ДЯКМ может быть описан не только как когнитивная модель, но и коммуникативная. Прямые репрезентативы участвуют при экспликации моделей пропозиций «речемыслительная деятельность» и «воздействие агенса на объект», косвенные экспрессивы характерны для актуализации моделей пропозиций «воздействие агенса на объект» и «претерпевание состояния пациенсом».

В результате проведенного анализа разработана классификация дискурсивных маркеров фрагмента ДЯКМ «психическая деятельность». Коммуникативные дискурсивные маркеры указывают на отношение говорящего к предмету, подчеркивают значимость, указывают на говорящего как на источник информации и др. Языковые дискурсивные маркеры обозначают паузы, используются для поддержания разговора, для переключения внимания и др. Структурные дискурсивные маркеры демонстрируют семантические связи предложений и границы частей высказывания.

Главным достижением когитологии считается транспарентность в демонстрации необходимости введения уровня репрезентации, позволяющего объяснить перцепцию, интерпретацию и волюнтативно-селективную генерацию на основе воспринятых и закрепленных моделей, базирующихся на актуализации когитем в процессе их аспектуализации и детализации.

Результатом когнитивно-дискурсивного моделирования фрагмента ДЯКМ стали базовые и альтернативные когитемы суперфрейма ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ, установленные в ходе применения концепции когитемноцентрического картинирования. Классификационная характеристика когитем в экспликации фрагмента ДЯКМ «психическая деятельность» определяется механизмами унификации и интимизации, которые основаны на перцепции и вербализуются в избранных синтаксических моделях. Схематизм и модельность структурно-семантического опредмечивания/распредмечивания комплексного характера в концептеме обеспечивается конвергенцией локутемных и коммуникемных компонентов в рамках представления узуально-схематизированной или окказионально-инновационной структуры. Перечень когитем в ВЯКМ существенно расширяется на основе аспектуализации типов психической деятельности.

Установлено, что значимость базовых когитем и их экспликаторов на уровнях языкосознания и речемышления ребенка на основании

функционального критерия, обусловлена семантикой ядерного глагольного предиката и агентивной заполняемостью вершиных узлов и слотов, представленных набором типовых пропозиций суперфрейма ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ. Когитема «акциональность» представлена корреляцией локутемы «мы помечтаем о …» и коммуникемы «намеренное действие», «процессуальность» – «я думаю о …» и «значение процесса», «каузативность» – «мне нравится …» и «воздействие на объект», «эмоциональность» – «я люблю …» и «чувство восхищения», «ментальность» – «я считаю …» и «точка зрения», «перцептивность» – «я вижу …» и «воспринимать зрением», «антропоцентричность» – «я выучил ….» и «действие, совершаемое лицом», «объектность» – «я люблю наблюдать за …» и «объект отношения», «однородность действия» – «я смотрел … и мечтал о …» – «одновременность действий».

Альтерантивные когитемы, экспликаторы которых не являются частью ядерных грамматических отношений и их прототипических признаков, детерминированные интенциональностью и коммуникативной ситуацией, моделируют вариативную часть ДЯКМ. В результате креативной генерации и модификации наполнения базовых структурных моделей предложения экпланаторный потенциал ребенка приближается к концептуальному пространству ВЯКМ. Когитема «практикоцентричность» представлена корреляцией локутемы «вы еще жизни не видели» и коммуникемы «оценочность», «креационность» – «бросается в глаза чайник» и «метафоричность» или «естественно, она этого не хотела» и «категоричность», «темпоральность» – «круглый год он радует нас цветами» и «время действия», «локативность» – «я занимался в центре» и «пространство действия», «каузируемость» – «причина действия» и «подружка не обижала изо всяких пустяков», «стимул» – «у меня поднимается настроение от их красоты» и «источник действия», «уточнение» – «люблю читать энциклопедии, мир природы» и «дополнительность», «модальность» – «наверное, нет на земле такого человека, который бы не любил цветы» и

«неуверенность», «точность» – «он сказал: «…мы с тобой перезанимались» и «эффект присутствия», «репрезентативность» – «мы услышим …» и «представление положения дел о мире», «экспрессивность» – «я расстроилась» и «несоответствие ожиданиям».

Таким образом, все вышеперечисленные выводы подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что исследование когнитивно-дискурсивной специфики процессов имитации, формирования, оязыковления и реинтерпретации отдельного фрагмента динамической инновационной языковой картины мира «психическая деятельность» в детской речи дает возможность системно осмыслить онтологические, когнитивные и коммуникативные детерминанты и закономерности его инкодирования и семиотические способы объективации в речи взрослых.

Полученные результаты отвечают поставленной цели исследования и являются объективными, так как, во-первых, основаны на анализе готовых речевых материалов, а, во-вторых, они получены количественными и вероятностно-статистическими методами.

Перспективы дальнейшего изучения вопросов когитологической концепции картинирования, на наш взгляд, связаны с анализом моделирования механизмов когнитивно-дискурсивной интимизации, импринтизации и категоризации действительности и вербализации синтаксически репрезентируемого концепта ПСИХИЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ с позиции разных возрастных групп. Значимым и перспективным представляется также расширение списка суперконцептов абстрактной и предметной природы для проведения когитологического анализа как в синтаксической, так и лексической репрезентации, данная конвергенция позволит создать более четкую картину глубинной и поверхностной актуализации расширяющегося перечня когитем в динамике речевого онтогенеза. Одним из наиболее перспективных направлений применения когитологической концепции является исследование возможностей третичного представления единых во множестве лингвокультур

концептем через дифференциальные лингвемные, локутемные и коммуникемные элементы как в генеративной, так и в интерпретативной области для выявления межкультурных когитемных «сбоев», что представляет исключительный интерес для теории межкультурной коммуникации.

Список литературы

1. Абельсон, Р. П. Структуры убеждений / Р. П. Абельсон. – Текст : непосредственный // Язык и моделирование социального взаимодействия. – Москва : Наука, 1987. – 351 с.

2. Аглеева, З. Р. Проблемы репрезентации синтаксических концептов в разноструктурных языках / З. Р. Аглеева – Текст : непосредственный // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – Сер. Филология и искусствоведение. – Киров : ВятГГУ, 2009. – № 4 (2). – С. 27–30.

3. Аглеева, З. Р. Семантическая сеть – синтаксический концепт – фрейм / З. Р. Аглеева – Текст : непосредственный // Фразеология и когнитивистика : материалы Международной науч. конф. – Белгород : БГУ, 2008. – Т. 1. – С. 249–253.

4. Адамец, П. Очерк функционально-трансформационного синтаксиса современного русского языка. Однобазовые предложения / П. Адамец. – Прага, 1973. – 136 с. – Текст : непосредственный.

5. Адмони, В. Г. Грамматический строй как система построения и общая теория грамматики / В. Г. Адмони. – Ленинград : Наука, 1988. – 240 с. – Текст : непосредственный.

6. Адмони, В. Г. Основы теории грамматики / В. Г. Адмони. – Москва : Едиториал УРСС, 2004. – 104 с. – Текст : непосредственный.

7. Адмони, В. Г. Синтаксис современного немецкого языка: Система отношений и система построения / В. Г. Адмони. – Ленинград : Наука, 1973. – 366 с. – Текст : непосредственный.

8. Акентьева, О. В. Распространение и осложнение предложений с предикатами речи в современном русском языке : специальность 10.02.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата

филологических наук / Акентьева Ольга Витальевна. – Ростов-на-Дону, 2006. – 24 с. – Текст : непосредственный.

9. Актуальные проблемы когнитивной лингвистики и концептологии (на примере сопоставительного изучения языков) / под редакцией Е. Е. Дебердеевой. – Таганрог : ИЦ Таганрог. гос. пед. ин-та, 2009. – 240 с. – Текст : непосредственный.

10. Алефиренко, Н. Ф. Предикативность как семантико-синтаксическая категория / Н. Ф. Алефиренко. – Текст : непосредственный // Семантика языковых единиц : доклады VI Международной конф. – Москва, 1998. – С. 53–55.

11. Алефиренко, Н. Ф. Язык, сознание и культура : проблемы методологии / Н. Ф. Алефиренко. – Текст : непосредственный // Слово в словаре и дискурсе : сб. науч. статей к 50-летию Харри Вальтера. – Москва : Эллипс, 2006. – С. 30–38.

12. Алимурадов, О. А. Значение, смысл, концепт и интенциональность : система корреляций : специальность 10.02.19 : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук / Алимурадов Олег Алимурадович. – Ростов-на-Дону, 2004. – 47 с. – Текст : непосредственный.

13. Алимурадов, О. А. Смысл. Концепт. Интенциональность / О. А. Алимурадов. – Пятигорск : Пятигорский государственный лингвистический университет, 2003. – 305 с. – Текст : непосредственный.

14. Алимурадов, О. А., Блинова, Д. Е., Раздуев, А. В. Фреймовое моделирование языковой картины мира, репрезентируемой в англоязычном детском дискурсе / О. А. Алимурадов, Д. Е. Блинова, А. В. Раздуев. – Текст : непосредственный // Вестник ИГЛУ, 2010. – С. 6–13.

15. Апресян, Ю. Д. Избранные труды, том II. Интегральное описание языка и системная лексикография / Ю. Д. Апресян. – Москва : Школа «Языки русской культуры», 1995. – 767 с. – Текст : непосредственный.

16. Апресян, Ю. Д. Исследование по семантике и лексикографии / Ю. Д. Апресян. – Москва : Языки славянской культуры (ЯСК), 2009. – Т. I. Парадигматика. – 569 с. – Текст : непосредственный.

17. Апресян, Ю. Д. Фундаментальная классификация предикатов и системная лексикография / Ю. Д. Апресян. – Текст : непосредственный // Грамматические категории: иерархии, связи, взаимодействие. Материалы международной научной конференции. Санкт-Петербург. 22-24 сентября. – Санкт-Петербург : Санкт-Петербургский научный центр РАН – 2003. – С. 7–21.

18. Апресян, Ю. Д. Экспериментальное исследование семантики русского глагола / Ю. Д. Апресян. – Москва : Наука, 1967. – 252 с. – Текст : непосредственный.

19. Арутюнова, Н. Д. Метафора / Н. Д. Арутюнова. – Текст : непосредственный // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. – Москва : Сов. Энциклопедия, 1990. С. 296–297.

20. Арутюнова, Н. Д. Предложение и его смысл. Логико-семантические проблемы / Н. Д. Арутюнова. – Москва : Едиториал УРСС, 1976. – 384 с. – Текст : непосредственный.

21. Аскольдов, С. А. Концепт и слово / С. А. Аскольдов. – Текст : непосредственный // Русская словесность. Антология. Под общей редакцией В. П. Нерознака. Москва, 1997. – С. 267–279.

22. Бабушкин, А. П. Типы концептов в лексико-фразеологической семантике языка / А. П. Бабушкин. – Воронеж, 1996. – 103 с. – Текст : непосредственный.

23. Багиян, А. Ю., Ширяева, Т. А. Методика концептуального лингвопроектирования профессиональной идентичности: подходы к разработке, сущность и перспективы / А. Ю. Багиян, Т. А. Ширяева. – Текст электронный // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2, Языкознание. – 2018. – Т. 17, № 4. – С. 214–228. – URL: https://doi.org/10.15688/jvolsu2.2018.4.21 (дата обращения: 20.06.2025).

24. Балли, Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. – Москва : Изд-во иностр. лит-ры, 1955. – 416 с. – Текст : непосредственный.

25. Бахтин, М. М. Проблемы творчества Достоевского / М. М. Бахтин. 5-е изд. доп. – Киев : 1994. – 178 с. – Текст : непосредственный.

26. Бейтс, Э. Интенции, конвенции, символы / Э. Бейтс – Текст : непосредственный // Психолингвистика. – Москва : Прогресс, 1984. – С. 50–102.

27. Белошапкова, В. А. Современный русский язык. Синтаксис / В. А. Белошапкова. – Москва : Высшая школа, 1977. – 248 с. – Текст : непосредственный.

28. Береснева, Н. И. Взрослая и детская картина мира (по материалам ассоциативных словарей) / Н. И. Береснева – Текст : непосредственный // Язык и культура : тезисы докладов Международной науч. конф. – Москва, 2001. – С. 90–91.

29. Бец, Ю. А. Речевая индивидуальность как семиотическая система (на материале письменной речи) : специальность 10.02.19 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Бец Юлия Васильевна. – Ростов-на-Дону, 2009. – 23 с. – Текст : непосредственный.

30. Блох, М. Я. Проблема картины мира в современном философском языкознании / М. Я. Блох. – Текст : непосредственный // Культура как текст : сб. науч. статей. – Москва ; Смоленск : Универсум, 2006. – Вып. 6. – С. 3–6.

31. Богин, Г. И. Обретение способности понимать: Введение в филологическую герменевтику / Г. И. Богин. Текст : электронный. – Тверь, 2001. – 731 с. – URL: https://studfile.net/preview/7439420/ (дата обращения: 06.07.2025).

32. Богин, Г. И. Модель языковой личности в ее отношении к разновидностям текста : специальность 10.02.19 : автореферат диссертации на

соискание ученой степени доктора филологических наук / Богин Георгий Исаевич. – Ленинград, 1984. – 44 с. – Текст : непосредственный.

33. Богин, Г. И. Современная лингводидактика / Г. И. Богин. – Калинин : Калинин. гос. ун-т, 1980. – 61 с. – Текст : непосредственный.

34. Богинская, О. А. Интерактивный метадискурс как стратегия организации оценочного научного текста / О. А. Богинская – Текст : непосредственный // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2023. – № 2. – С. 35–44.

35. Бодуэн де Куртенэ, И. А. Значение языка как предмета изучения // И. А. Бодуэн де Куртенэ – Текст : непосредственный // Избранные труды по общему языкознанию. – Москва : Издательство АН СССР, 1963. – Т. 2. – 391 с.

36. Бодырев, Н. Н. Актуальные задачи когнитивной лингвистики на современном этапе / Н. Н. Болдырев. – Текст : непосредственный // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2013. – № 1. – С. 5–13.

37. Болдырев, Н. Н. Доминантный принцип организации языкового сознания / Н. Н. Болдырев. – Текст : непосредственный // Когнитивные исследования языка. – 2019. Вып. XXXVII. – С. 37–44.

38. Болдырев, Н. Н. Интерпретационная семантика как способ вторичного осмысления мира / Н. Н. Болдырев. – Текст : непосредственный // Когнитивные исследования языка. – 2021. Вып. – № 2 (45). – С. 34–44.

39. Болдырев, Н. Н. Когнитивные доминанты языковой интерпретации / Н. Н. Болдырев. – Текст : непосредственный // Когнитивные исследования языка. – 2019. Вып. XXXVI. С. 43–53.

40. Болдырев, Н. Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики / Н. Н. Болдырев. – Текст : непосредственный // Вопросы когнитивной лингвистики : Научный журнал. – Тамбов, 2004. – № 1. – С. 18–36.

41. Болдырев, Н. Н. Функциональная категоризация английского глагола: монография / Н. Н. Болдырев. – Санкт-Петербург. – Тамбов: РГПУ/ТГУ, 1995. – 139 с. – Текст : непосредственный.

42. Болдырев Н. Н., Григорьева, В. С. Когнитивные доминанты речевого взаимодействия / Н. Н. Болдырев. – Текст : непосредственный // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2018. – № 4. – С. 15–24.

43. Бондарко, А. В. Проблемы функциональной грамматики: Семантическая инвариантность/вариативность / А. В. Бондарко. – Санкт-Петербург : «Наука», 2003. – С. 5–36. – Текст : непосредственный.

44. Борисов, А. А. Способы идентификации персонификаций-маркеров конфликтных/гармоничных коммуникативных интенций / А. А. Борисов. – Текст : электронный // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-21. – С. 4809–4813; URL: https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=38075 (дата обращения: 16.07.2025).

45. Бородина, Н. А. Синтаксическая реализация концепта «мыслительная деятельность» в русском языке : специальность 10.02.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Бородина Надежда Анатольевна. – Елец, 2010. – 22 с. – Текст : непосредственный.

46. Бородина, Н. А., Казарина, В. И. Концепт «самостоятельное перемещение агенса» как один из источников формирования неспециализированных структурных схем, репрезентирующих концепт «мыслительная деятельность» / Н. А. Бородина, В. И. Казарина. – Текст : электронный // Филologos. – 2019. – № 4(43): – С. 19–25. URL: https://doi.org/10.24888/2079-2638-2019-43-4-19-25 (дата обращения: 22.03.2025).

47. Бочкарев, А. И. Косвенные речевые акты в семиотическом аспекте: монография / А. И. Бочкарев. – Новосибирск : НГТУ, 2016. – 207 с. – Текст : непосредственный.

48. Бредихин, С. Н. Информационно-знаниевый континуум : проблемы трансляции в педагогическом дискурсе / С. Н. Бредихин. – Текст : непосредственный // Иностранный язык в высшей школе в период цифровой трансформации образования : материалы региональной онлайн-конференции (28 мая 2021 года). – Ставрополь : Изд-во Северо-Кавказского федерального университета, 2021. – С. 7–9.

49. Бредихин, С. Н. Константы интенциальности, субъективности и модальности в герменевтическом понимании смысла / С. Н. Бредихин. – Текст : непосредственный // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2015. – № 3(44). – С. 54–58.

50. Бредихин, С. Н., Серебряков, А. А., Манаенко, Г. Н. Моделирование перехода частных пертинентностей в коллективную релевантность в интернет-коммуникации. / С. Н. Бредихин, А. А. Серебряков, Г. Н. Манаенко. – Текст : электронный // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2024. – № 2. – С. 189–199 – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/modelirovanie-perehoda-chastnyh-pertinentnostey-v-kollektivnuyu-relevantnost-v-internet-kommunikatsii (дата обращения: 02.12.2025).

51. Бредихин, С. Н., Пелевина, Н. А. Лингвокогнитивные механизмы актуализации и концептуализации идиокомпонентов картины мира / С. Н. Бредихин, Н. А. Пелевина. – Ставрополь : Параграф, 2021. – 172 с. – Текст : непосредственный.

52. Бредихин, С. Н. Ноэматическая и феноменологическая рефлексия в структуре смыслопорождения / С. Н. Бредихин – Текст : непосредственный // Социальные, гуманитарно-экономические и юридические науки: современные тренды в изменяющемся мире. Ставрополь. – 2014. – С. 121–124.

53. Бредихин, С. Н. Ноэматическая структура смыслопорождения в философском дискурсе : специальность 10.02.19 : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук / Бредихин Сергей Николаевич. – Нальчик, 2014. – 38 с. – Текст : непосредственный.

54. Бредихин, С. Н. Сдвиги в языковых полях как способ актуализации релевантных ноэм многомерного смысла / С. Н. Бредихин. – Текст : непосредственный // Культура. Перевод. Толерантность: сборник материалов Международной заочной научной конференции (15 марта 2013 г.). – Ставрополь : Параграф, 2013. – С. 245–251.

55. Бредихин, С. Н., Аликаев, Р. С. Стратегии усмотрения и распредмечивания смысловых конструктов в аспекте по-нимания и в-живания / С. Н. Бредихин, Р. С. Аликаев. – Текст : непосредственный // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2016. – № 2(47). – С. 123–128.

56. Бредихин, С. Н., Аликаев, Р. С. «Схемы действования» как маркер дискурсивности научного текста : формальная логика vs. Герменевтика / С. Н. Бредихин, Р. С. Аликаев. – Текст : непосредственный // Вестник Волгоградского государственного университета. Серия 2: Языкознание. – 2015. – № 2(26). – С. 121–127.

57. Бредихин, С. Н. Стратегическое моделирование сетевой кризисной коммуникации. / С. Н. Бредихин. – Текст : электронный // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2022. – № 3. – С. 183–195. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/strategicheskoe-modelirovanie-setevoy-krizisnoy-kommunikatsii (дата обращения: 20.03. 2024).

58. Бредихин, С. Н. Структурно-экспликаторный потенциал в трансляции юмористических высказываний виртуального дискурса / С. Н. Бредихин, В. В. Бабаянц. – Текст : непосредственный // Язык. Текст. Дискурс. – 2019. – № 17. – С. 169–180.

59. Бредихин, С. Н. Феноменологическая рефлексия как основа понимания многомерного смысла / Бредихин С. Н. – Текст : электронный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2013. – № 12 (30): в 2-х ч. – Ч. II. – С. 34–37. – URL: www.gramota.net/materials/2/2013/12-2/7.html (дата обращения: 12.08. 2025).

60. Бредихин, С. Н. Филологическая феноменологическая герменевтика в анализе смыслопорождения / С. Н. Бредихин // – Текст :

непосредственный Европейский журнал социальных наук. – 2012. – № 10–2(26). – С. 201–209.

61. Бредихин, С. Н., Серебрякова, С. В. Субъектно-объектная асимметрия при распознавании речи / С. Н. Бредихин, С. В. Серебрякова. – Текст : непосредственный // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2016. – № 4 (49). – С. 114–121.

62. Бредихина, О. Н. Человек и мир в философии С. Л. Рубинштейна / О. Н. Бредихина. – Текст : непосредственный // Сознание и знание. – Москва, 1984.

63. Булыгина, Т. В. Ментальные предикаты в аспекте аспектологии / Т. В. Булыгина, А. Д. Шмелев. – Текст : непосредственный // Логический анализ языка : проблемы интенсиональных и прагматических контекстов. – Москва, 1989. – С. 31–54.

64. Булынина, М. М. Глагольная каузация динамики синтаксического концепта : на материале русской и английской лексико-семантических групп глаголов перемещения объекта : специальность 10.02.19 : диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Булынина Мария Михайловна. – Воронеж, 2004. – 378 с. – Текст : непосредственный.

65. Булынина, М. М. Проблема синтаксического концепта / М. М. Булынина. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного гуманитарного университета им. М. А. Шолохова. Филологические науки. – 2012. – № 4. – С. 67–73.

66. Бурдаева, Т. В. Когнитивно-прагматические ситуации в рамках синтаксического концепта «прецизированность» (на материале немецкого языка) / Т. В. Бурдаева. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3 (100). – С. 531–534.

67. Буров, А. А. Возможности синтаксической номинации русского языка и языковая картина мира / А. А. Буров. – Текст : непосредственный // Русский язык : исторические судьбы и современность : II Международный

конгресс исследователей русского языка : труды и материалы. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 2004. – С. 112.

68. Буров, А. А. Языковая картина мира и возможности синтаксической номинации в русском языке / А. А. Буров. – Текст : непосредственный // Русский язык и межкультурная коммуникация. – Пятигорск, 2001. – № 1. – С. 35–47.

69. Буянова, Л. Ю. О концепте «душа» в лингвистической традиции / Л. Ю. Буянова. – Текст : непосредственный // Филология = Philologica. – Краснодар. – 1998. – № 13. – С. 12–15.

70. Васильев, Л. М. Семантика русского глагола / Л. М. Васильев. – Москва : Высшая школа, 1981. – 184 с. – Текст : непосредственный.

71. Вежбицкая, А. Речевые акты / А. Вежбицкая. – Текст : непосредственный // Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск XVI. – Москва : Прогресс, 1985. – С. 251–275.

72. Вежбицкая, А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежбицкая; пер. с анг. А. Д. Шмелева; под редакцией Т. В. Булыгиной. – Москва : Языки русской культуры, 1999. – 792 с. – Текст : непосредственный.

73. Виноградов, В. В. Проблема автора в художественной литературе / Виноградов В. В. – Текст : непосредственный // О теории художественной речи. – Москва, 1971. – С. 105–212.

74. Виноградов, В. В. Русский язык: Грамматическое учение о слове / В. В. Виноградов. – Москва : Высшая школа, 1972. – 720 с. – Текст : непосредственный.

75. Витгенштейн, Л. Логико-философский трактат / Л. Витгенштейн. – Москва : Наука, 1958. – 133 с. – Текст : непосредственный.

76. Волосухина, Н. В. К вопросу о трактовке понятий «концепт» и «фрейм» в современной лингвистике / Н. В. Волосухина. – Текст : непосредственный // Университетские чтения – 2010 : Материалы научно-методических чтений ПГЛУ. – Пятигорск : ПГЛУ, 2010. – Часть 3. – С. 41–46.

77. Волохина, Г. А. Синтаксические концепты русского простого предложения / Г. А. Волохина, З. Д. Попова. – Воронеж : Изд-во ВГУ, 1999. – 196 с. – Текст : непосредственный.

78. Воркачев, С. Г. Лингвокультурология, языковая личность, концепт: становление антропоцентрической парадигмы в языкознании / С. Г. Воркачев. – Текст : непосредственный // Филологические науки. – 2001. – № 1. – С. 64–72.

79. Воркачев, С. Г. Семиотика символа по данным российского научного дискурса / С. Г. Воркачев. – Текст : электронный // Научный результат. Вопросы теоретической и прикладной лингвистики. – 2021. – № 7(3). – С. 3–14. – URL: https://doi.org/10.18413/2313-8912-2021-7-3-0-1 (дата обращения: 24.04.2024).

80. Ворожбитова, А. А. Лингвориторическая парадигма: теоретические и прикладные аспекты / А. А. Ворожбитова. – Москва : Флинта : Наука, 2014. – 376 с. – Текст : непосредственный.

81. Воскресенская, Т. Л. Особенности языковой картины мира ребенка / Т. Л. Воскресенская. – Текст : электронный // Молодой ученый. – 2016. – № 20. – С. 804–806. – URL: https://moluch.ru/archive/124/34384?flavour=full (дата обращения: 22.12.2024).

82. В поисках смысла: Сборник научных трудов, посвященный памяти профессора А. А. Худякова. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУЭФ, 2010. – 300 с. – Текст : непосредственный.

83. Всеволодова, М. В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка: Учебник / М. В. Всеволодова. – Москва : Изд-во МГУ, 2000. – 502 с. – Текст : непосредственный.

84. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский // Собр. сочинений : в 6 т. – Москва : Педагогика, 1982. – Т. 2. – С. 5–361. – Текст : непосредственный.

85. Гак, В. Г. Языковые преобразования / В. Г. Гак. – Москва, 1988. – 763 с. – Текст : непосредственный.

86. Гамова, О. Л., Мишина, Н. О. Синтаксический концепт «инобытие (звукопроявление) объекта» в русскоязычном и англоязычном сознании, сравнительный анализ результатов семантико-синтаксического описания и когнитивной интерпретации / О. Л. Гамова, Н. О. Мишина. – Текст : непосредственный // Известия ВГПУ. Филологические науки. – 2019.– С. 213-218.

87. Гафарова, Г. В., Кильдибекова, Т. А. Когнитивные аспекты лексической системы языка / Г. В. Гафарова, Т. А. Кильдибекова. – Уфа : Башкирский университет, 1998. – 180 с. – Текст : непосредственный.

88. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи / А. Н. Гвоздев. – Москва : АПН РСФСР, 1961. – 471 с. – Текст : непосредственный.

89. Герасимов, В. И. На пути к когнитивной модели языка / В. И. Герасимов, В. В. Петров. – Текст : непосредственный // Новое в зарубежной лингвистике. – Москва, 1988. – Выпуск 23. – С. 5–12.

90. Гиниятуллина, Н. Ш., Урманова, Л. Э. Синтаксические структуры концепта DREAM/ХЫЯЛ в английском и татарском языках (на примере романтического дискурса) / Н. Ш. Гиниятуллина, Л. Э. Урманова. – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы и практики. – 2021. Т. 14. – Вып. 4. – С. 1290–1294.

91. Голованова, Е. И. Введение в когнитивное терминоведение / Е. И. Головонова. – Москва, Флинта : Наука, 2011 – 224 с. – Текст : непосредственный.

92. Голубева, И. В. Языковая личность В. Набокова как лингвокультурный феномен / И. В. Голубева. – Текст : непосредственный // Святоотеческие традиции в русской литературе : Сборник научных трудов. – Вып. 5. – Омск : Вариант – Омск, 2009. – С. 129–134.

93. Гончарова, Ю. Л. Слова – названия эмоций в когнитивном аспекте : специальность 10.02.01 : автореферат диссертации на соискание

ученой степени кандидата филологических наук / Юлия Леонидовна Гончарова. – Ростов-на-Дону, 2003. – 20 с. – Текст : непосредственный.

94. Гофман, О. В. К вопросу о методе концептуального анализа / О. В. Гофман – Текст : непосредственный // Картина мира : модели, методы, концепты. – Томск : Изд-во ТГУ, 2001. – С. 213–217.

95. Грамматика современного русского литературного языка / ответственный редактор Н. Ю. Шведова. – Москва : Наука, 1970. – 767 с. – Текст : непосредственный.

96. Гумбольдт, В. фон. Избранные труды по языкознанию / В. фон Гумбольдт. – Москва : Прогресс, 1984. – 400 с. – Текст : непосредственный.

97. Гусаренко, С. В., Орден, И. А. Предикат как структурообразующий и функционально-семантический компонент семантико-синтаксического фрейма / С. В. Гусаренко, И. А. Орден. – Текст : электронный // Гуманитарные и юридические исследования. – 2021. – № 4. – С. 193–200. – URL: https://doi.org/10.37493/2409-1030.2021.4.24 (дата обращения: 05.05.2024).

98. Гусельникова, О. В. Терминологический аппарат структуры фрейма / О. В. Гусельникова. – Текст : непосредственный // Вестник ЧГПУ. Филология и искусствоведение. – 2019. – № 9. – С. 137–149.

99. Давыдова, Е. И. Когнитивная модель сложносочиненного предложения : специальность 10.02.19 : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Давыдова Елена Ивановна. – Тамбов, 2006. – 161 с. – Текст : непосредственный.

100. Дейк, Т. А. ван. Контекст и познание. Фреймы знаний и понимание речевых актов / Т. А. ван Дейк. – Текст : непосредственный // Язык. Познание. Коммуникация : сборник работ. – Москва: Прогресс, 1989. – С. 12–40.

101. Дейк, Т. А. ван, Кинч, В. Стратегии понимания связного текста / Т. А. ван Дейк, В. Кинч. – Текст : непосредственный // Новое в зарубежной лингвистике : Когнитивные аспекты языка. Вып. XXIII. – Москва : Прогресс, 1988. С. 153–211.

102. Демьянков, В. З. Когнитивная лингвистика как разновидность интерпретирующего подхода / В. З. Демьянков. – Текст : непосредственный // Вопросы языкознания. – 1994. – № 4. – С. 17–33.

103. Дзюба, Е. В. Когнитивная лингвистика : учебное пособие для высших учебных заведений / Е. В. Дзюба. – Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2018. – 280 с. – Текст : непосредственный.

104. Дризде Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации / Т. М. Дризде. – Москва : Наука, 1984. – 232 с. – Текст : непосредственный.

105. Дронова, О. В. Вербализация концепта «давление» структурной организацией предложения : специальность 10.02.04 : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Дронова Оксана Викторовна. – Елец, 2011. – 201 с. – Текст : непосредственный.

106. Друзина, Н. В. Фундаментальные глаголы бытия и обладания. Функциональный и когнитивный аспекты : : специальность 10.02.19 : диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Друзина Наталья Владимировна. – Саратов, 2005. – 351 с. – Текст : непосредственный.

107. Жинкин, Н. И. Речь как проводник информации / Н. И. Жинкин. – Москва : Наука, 1982. – 159 с. – Текст : непосредственный.

108. Жинкин, Н. И. Язык. Речь. Творчество / Н. И. Жинкин. – Москва : Лабиринт, 1998. – 366 с. – Текст : непосредственный.

109. Залевская, А. А. Введение в психолингвистику / А. А. Залевская. – Москва : РГГУ, 2000. – 382 с. – Текст : непосредственный.

110. Зализняк Анна А. Исследования по семантике предикатов внутреннего состояния / Анна А. Зализняк. – München: Sagner, 1992. – 201 с. – Текст : непосредственный.

111. Звегинцев, В. А. Мысли о лингвистике / В. А. Звегинцев. – Москва : Изд-во Московского университета, 1996. – 336 с. – Текст : непосредственный.

112. Золотова, Г. А. Коммуникативные аспекты русского синтаксиса / Г. А. Золотова. – Москва : Наука, 1982. – 367 с. – Текст : непосредственный.

113. Золотова, Г. А. Очерк функционального синтаксиса / Г. А. Золотова. – Москва : Наука, 1973. – 368 с. – Текст : непосредственный.

114. / Золотова, Г. А., Онипенко, Н. К., Сидорова, М. Ю. Коммуникативная грамматика языка / Г. А. Золотова, Н. К. Онипенко, М. Ю. Сидорова. – Москва, 1998. – 544 с. – Текст : непосредственный.

115. Изард, К. Эмоции человека / К. Изард. – Москва : Изд-во Московского университета, 1980. – 440 с. – Текст : непосредственный.

116. Ильенко, С. Г. Коммуникативно-структурный синтаксис современного русского языка / С. Г. Ильенко. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2009. – 432 с. – Текст : непосредственный.

117. Ильин, Е. П. Эмоции и чувства / Е. П. Ильин. – Санкт-Петербург : Питер, 2001. – 752 с. – Текст : непосредственный.

118. Инфантова, Г. Г. Сильная языковая личность: ее постоянные и переменные признаки / Г. Г. Инфантова. – Текст : непосредственный // Речь. Речевая деятельность. Текст. Таганрог, 2000. – С. 63−69.

119. Ирисханова, О. К. О лингвокреативной деятельности человека : отглагольные имена / О. К. Ирисханова. – Москва : ВТИИ, 2004. – 352 с. – Текст : непосредственный.

120. Казарина, В. И. Синтаксический концепт «состояние» в современном русском языке (к вопросу о его формировании) / В. И. Казарина. – Елец : ЕГУ, 2002. – 225 с. – Текст : непосредственный.

121. Казыдуб, Н. Н. Дискурсивное пространство как фрагмент языковой картины мира (теоретическая модель) : специальность 10.02.04 : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук / Казыдуб Надежда Николаевна. – Иркутск, 2006. – 34 с. – Текст : непосредственный.

122. Карасик, В. И. Аспекты языковой личности / В. И. Карасик // Проблемы речевой коммуникации. – Саратов, 2003. – С. 96–106. – Текст : непосредственный.

123. Карасик, В. И. Языковой круг : личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – Москва : Гнозис, 2004. – 390 с. – Текст : непосредственный.

124. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – Москва : КомКнига, 5-е изд., стереотип. – 2006. – 363 с. – Текст : непосредственный.

125. Каменский, М. В. Дискурсные маркеры в трансдисциплинарном освещении: от философии языка Л. Витгенштейна к когнитивной лингвистике и искусственному интеллекту / М. В. Каменский. – Ставрополь : СКФУ, 2022. – 133 с. – Текст : непосредственный.

126. Каменский, М. В. Когнитивно-функциональная модель дискурсных маркеров : специальность 10.02.19 : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук / Каменский Михаил Васильевич. – Майкоп, 2015. – 22 с. – Текст : непосредственный.

127. Каменский, М. В., Бредихин, С. Н., Шибкова, О. С., Марченко, Т. В. Потенциал дискурсивных маркеров диалогичности медиатекста в СМИ / М. В. Каменский, С. Н. Бредихин, О. С. Шибкова, Т. В. Марченко. – Текст : непосредственный // Вопросы журналистики. – 2024. – № 15. – С. 71–89.

128. Касевич, В. Б. Семантика. Синтаксис. Морфология / В. Б. Касевич. – Москва : Наука, 1988. – 309 с. – Текст : непосредственный.

129. Кацнельсон, С. Д. Заметки о падежной теории Ч. Филлмора / С. Д. Кацнельсон. – Текст : непосредственный // Вопросы языкознания. – Москва : Институт русского языка им. В. В. Виноградова РАН, 1988. – № 1. – С. 110–117.

130. Кацнельсон, С. Д. Типология языка и речевое мышление / С. Д. Кацнельсон. – Москва : Наука, 1972. – 220 с. – Текст : непосредственный.

131. Кибрик, А. А. Модус, жанр и другие параметры классификации дискурсов / А. А. Кибрик. – Текст : непосредственный // Вопросы языкознания. 2009. – Вып. II. – С. 3–21.

132. Кирилина, А. В. Проблемы гендерного подхода в изучении межкультурной коммуникации / А. В. Кирилина. – Текст : непосредственный // Гендер как интрига познания : альманах. – Москва : Рудомино, 2002. – Пилотный вып. – С. 20–27.

133. Кобозева, И. М. «Теория речевых актов» как один из вариантов теории речевой деятельности / И. М. Кобозева. – Текст : непосредственный // Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск 17. Теория речевых актов. – Москва : Прогресс, 1986. – С. 7–21.

134. Когнитивные исследования языка / главный редактор серии Н. Н. Болдырев; М-во обр. и науки РФ, Рос. акад. наук, Ин-т языкознания РАН, Тамб. гос. ун-т им. Г. Р. Державина, Рос. ассоц. лингвистов-когнитологов. – Москва : Ин-т языкознания РАН; Тамбов : Издательский дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2008. – 1144 с. – Текст : непосредственный.

135. Когнитивные категории в синтаксисе : коллективная монография / под редакцией Л. М. Ковалевой (отв. ред.), С. Ю. Богдановой, Т. И. Семеновой. – Иркутск : ИГЛУ, 2009. – 249 с. – Текст : непосредственный.

136. Когут, С. В. Дискурсивные маркеры в русскоязычных и немецкоязычных геологических научных статьях / С. В. Когут. – Текст : непосредственный // Вестник Том. гос. ун-та. – 2014. – № 380. – С. 18–23.

137. Колшанский, Г. В. Логика и структура языка / Г. В. Колшанский. – Москва : Эдиториал УРСС, 2005. – 240 с. – Текст : непосредственный.

138. Колшанский, Г. В. Объективная картина мира в познании и языке / Г. В. Колшанский; отв. ред. А. М. Шахнарович. – Москва : Эдиториал УРСС, 2006. – 122 с. – Текст : непосредственный.

139. Колшанский, Г. В. Соотношение субъективных и объективных факторов в языке / Г. В. Колшанский. – Москва : Комкнига, 2005. – 232 с. – Текст : непосредственный.

140. Кормилицина, М. А. Семантически осложненное (полипропозитивное) простое предложение в устной речи / М. А. Кормилицина. – Саратов : Изд-во Саратов. ун-та, 1988. – 152 с. – Текст : непосредственный.

141. Корсакова, Ю. И. Дискурсивные маркеры в профессиональной речи киберспортивных журналистов / Ю. И. Корсакова. – Текст : электронный // Челябинский гуманитарий. – 2018. – С. 68–72. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/diskursivnye-markery-v-professionalnoy-rechi-kibersportivnyh-zhurnalistov (дата обращения: 23.08.2025).

142. Корчажкина, О. М. Естественная когнитивная система homo cognotionis: в поисках алгоритма человеческого мышления / О. М. Корчажкина. – Текст : электронный // Проблемы искусственного интеллекта. – 2016. – № 2(3) – С. 25–38. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/estestvennaya-kognitivnaya-sistema-homo-cognitionis-v-poiskah-algoritma-chelovecheskogo-myshleniya (дата обращения: 23.08.2025).

143. Копров, В. Ю. Семантико-функциональный синтаксис русского языка в сопоставлении с английским и венгерским / В. Ю. Копров. – Воронеж : Изд. О. Ю. Олейников, 2010. – 328 с. – Текст : непосредственный.

144. Кочеткова, Т. В. Языковая личность носителя элитарной речевой культуры : специальность 10.02.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук / Кочеткова Татьяна Васильевна. – Саратов, 1999. – 53 с. – Текст : непосредственный.

145. Красильникова, Л. В. Структурные схемы (модели) простого предложения / Л. В. Красильникова. – Текст : непосредственный // Книга о грамматике : Русский язык как иностранный : учеб. пособие / под редакцией А. В. Величко. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 2004. – С. 17–28.

146. Кубрякова, Е. С. Данные о детской речи с общелингвистической точки зрения / Е. С. Кубрякова – Текст : непосредственный // Детская речь как предмет лингвистического изучения. – Ленинград, 1987. – С. 34–48.

147. Кубрякова, Е. С. К проблеме ментальных репрезентаций / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков – Текст : непосредственный // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2007. – № 4. – С. 8–16.

148. Кубрякова, Е. С. Номинативный аспект речевой деятельности / Е. С. Кубрякова. – Москва : Наука, 1986. – 160 с. – Текст : непосредственный.

149. Кубрякова, Е. С. О понятиях дискурса и дискурсивного анализа в современной лингвистике. Обзор / Е. С. Кубрякова – Текст : непосредственный // Дискурс, речь, речевая деятельность. – Москва, 2000. – С. 7–25.

150. Кубрякова, Е. С. Язык и знание. (На пути получения знаний о языке : Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира) / Е. С. Кубрякова. – Москва : Языки славянской культуры, 2004. – 560 с. – Текст : непосредственный.

151. Кубрякова, Е. С. Языковое сознание и языковая картина мира / Е. С. Кубрякова – Текст : непосредственный // Филология и культура : материалы II Международной конф. : в 3 ч. / отв. ред. Н. Н. Болдырев. – Тамбов : Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 1999. – Ч. 3. – С. 6–13.

152. Кузьмина, С. Е. Вариативность структурной схемы предложения (на материале английского языка) / С. Е. Кузьмина. – Текст : непосредственный // Вестник ЧГУ; Серия Филология. Искусствоведение. Вып. 43. – 2010. –№ 13. – С. 88–93.

153. Кузьмина, С. Е. Простое предложение современного английского языка как средство репрезентации синтаксического концепта : специальность 10.02.04 : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук / Кузьмина Светлана Евгеньевна. – Нижний Новгород, 2015. – 41 с. – Текст : непосредственный.

154. Лакофф Дж., Джонсон, М. Метафоры, которыми мы живем / Под редакцией и с предисловием А. Н. Баранова. – Москва : Едиториал УРСС, 2004. – 256 с. – Текст : непосредственный.

155. Левоненко, О. А. Языковая личность в электронном гипертексте : на материале экспрессивного синтаксиса ведущих электронных жанров : специальность 10.02.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Левоненко Олег Андреевич. –Таганрог, 2004 –158 с. – Текст : непосредственный.

156. Лейтес, Н. С. Умственные способности и возраст / Н. С. Лейтес. – Москва : Педагогика, 1971. – 280 с. – Текст : непосредственный.

157. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность / А. Н. Леонтьев. – Москва : Политиздат, 1977. – 304 с. – Текст : непосредственный.

158. Лекант, П. А. Предикативная структура предложений / П. А. Лекант. – Текст : непосредственный // Средства выражения предикативных значений предложения. – Москва : МОПИ, 1983. – С. 3–11.

159. Лемяскина, Н. А. Развитие языковой личности и ее коммуникативного сознания (на материале речевого поведения младшего школьника) : специальность 10.02.019 : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук / Лемяскина Наталия Александровна. – Воронеж, 2004. – 40 с. – Текст : непосредственный.

160. Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка/ Д. С. Лихачев. – Текст : непосредственный // Русская словесность. Антология / под общей редакцией В. П. Нерознака. – Москва, 1997. – С. 319.

161. Лурия, А. Р. Язык и сознание / А. Р. Лурия. – Ростов-на-Дону, 1998. – 413 с. – Текст : непосредственный.

162. Лютикова, В. Д. Языковая личность : идиолект и диалект : специальность 10.02.01 : диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Лютикова Вера Дмитриевна. – Екатеринбург, 2000. – 316 с. – Текст : непосредственный.

163. Львов, М. Р. Основы теории речи / М. Р. Львов. – Москва : Академия, 2000. – 248 с. – Текст : непосредственный.

164. Львов, М. Р. Речь младших школьников и пути ее развития / М. Р. Львов. – Москва : Просвещение, 1975. – 176 с. – Текст : непосредственный.

165. Ляпон, М. В. Языковая личность : поиск доминанты / М. В. Ляпон. – Текст : непосредственный // Язык – система. Язык – текст. Язык – способность. – Москва, 1995. – С. 260–276.

166. Макаров, М. Л. Основы теории дискурса / М. Л. Макаров. – Москва : Гнозис, 2003. – 280 с. – Текст : непосредственный.

167. Макдэвид-мл., Р. И., 1975, Диалектные и социальные различия в городском обществе / Р. И. Макдэвид-мл. – Текст : непосредственный // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. VII: Социолингвистика. – Москва : Прогресс, 1975. – С. 363–381.

168. Малащенко, В. П. Слово в синтаксисе : избр. труды / В. П. Малащенко; сост. Т. В. Милевская, Н. О. Григорьева. – Ростов-на-Дону : Изд-во РГПУ, 2004. – 368 с. – Текст : непосредственный.

169. Малащенко, В. П., Тарасенко, Е. В. Синтаксический концепт, выражаемый модельно обстоятельственными детерминантами / В. П. Малащенко, Е. В. Тарасенко. – Текст : непосредственный // Известия ЮФУ. – Сер. Филологические науки. – 2013. – № 1. – С. 151 –156.

170. Манаенко, Г. Н. Осложненное предложение в отношении к категориям информации и дискурсу / Г. Н. Манаенко. – Текст : непосредственный // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2006. – № 1. – С. 45-54.

171. Манаенко, Г. Н. Функционирование осложненного предложения в публицистическом тексте : информационно-дискурсивный подход : специальность 10.02.19 : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук / Манаенко Геннадий Николаевич. – Ростов-на-Дону, 2004. – 42 с. – Текст : непосредственный.

172. Малинович, Ю. М. Антропологическая лингвистика как интегральная наука / Ю. М. Малинович. – Текст : непосредственный // Антропологическая лингвистика : Концепты. Категории. – Иркутск–Москва : ИГЛУ, 2003. – С. 7–28.

173. Мартынкевич Д. А., Картина мира ребенка : медийный компонент / Д. А. Мартынкевич. – Текст : непосредственный // Мир науки, культуры, образования. – № 2 (14). – 2009. – С. 46–49.

174. Маслова, А. Ю. Введение в прагмалингвистику : учеб. пособие / А. Ю. Маслова. – 3-е изд. – Москва : Флинта : Наука, 2008. – 152 с. – Текст : непосредственный.

175. Маслова, В. А. Когнитивная лингвистика: учеб. пособие / В. А. Маслова. – 2-е изд. – Минск, 2005. – 256 с. – Текст : непосредственный.

176. Маслова, В. А. Лингвокультурология: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений. / А. Ю. Маслова. – Москва : Издательский центр «Академия», 2001. – 208 с. – Текст : непосредственный.

177. Минский, М. Фреймы для представлений знаний / М. Минский / перевод с английского. – Москва : Энергия, 1979. – 152 с. – Текст : непосредственный.

178. Мирошникова, Е. А. Лингвокультурная и прагматическая специфика инскриптивных речевых актов в туристической рекламной коммуникации : специальность 5.9.8. : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Мирошникова Елена Алексеевна. – Ставрополь, 2023. – 238 с. – Текст : непосредственный.

179. Мишиева, Е. И. Дискурсивные маркеры он-лайн-коммуникации (на материале английского языка) : специальность 10.02.04 : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Мишиева Елена Ивановна. – Москва, 2015. – 233 с. – Текст : непосредственный.

180. Назаретян, Н. В. Формально-семантический анализ текста как лингвистическое основание систем автоматизированного построения моделей речевых фреймов (на материале текстов публицистического дискурса) :

специальность 5.9.8. : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Назаретян Нелли Вартановна. – Ставрополь, 2023. – 196 с. – Текст : непосредственный.

181. Нерознак, В. П. Лингвистическая персонология : к определению статуса дисциплины / В. П. Нерознак – Текст : непосредственный // Язык. Поэтика. Перевод : сб. науч. трудов Московского государственного лингвистического университета. – Москва, 1996. – Вып. 426. – С. 112–116.

182. Никитин, М. В. Развернутые тезисы о концептах / М. В. Никитин. – Текст : непосредственный // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1. – С. 53–64.

183. Никитина, Е. Ю., Тарасенко, Е. В. Вопрос о детской языковой картине мира / Е. Ю. Никитина, Е. В. Тарасенко. – Текст : непосредственный // Вестник Челябинского государственного педагогического университета. – 2009. – № 5. – С. 113–121.

184. Новоженова, З. Л. Русское глагольное предложение: структура и семантика : специальность 10.02.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук / Новоженова Зоя Леонидовна. – Саратов, 2001. – 51 с. – Текст : непосредственный.

185. Огнева Е. А. Когнитивное моделирование концептосферы художественного текста. 2-е изд. дополн. / Е. А. Огнева. – Москва : Эдитус, 2013. − 282 с. – Текст : непосредственный.

186. Орлова, Н. Н. Языковые средства выражения эмоций: синтаксический аспект (на материале современной английской прозы) / Орлова Н. Н. – Ростов-на-Дону, 2009. – 188 с. – Текст : непосредственный.

187. Очирова, И. Н. Синтаксический концепт «небытие» в русском языке : специальность 10.02.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Очирова Ирина Николаевна. – Волгоград, 2011. – 21 с. – Текст : непосредственный.

188. Павиленис, Р. И. Проблема смысла : современный логико-философский анализ языка / Р. И. Павиленис. – Москва : Мысль, 1983. – 286 с. – Текст : непосредственный.

189. Падучева, Е. В. Высказывание и его соотнесенность с действительностью / Е. В. Падучева. – Москва : УРСС, 2004. – 288 с. – Текст : непосредственный.

190. Панкрац, Ю. Г. Пропозициональная форма представления знаний / Ю. Г. Панкрац. – Текст : непосредственный // Язык и структура представления знаний : сб. науч.-анал. обзоров. – Москва, 1992. – С. 78–97.

191. Пелевина, Ю. И. Специфика трансформации и адаптации заимствованных терминологизируемых понятий в терминосистемах промежуточного типа : специальность 5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Ю. И. Пелевина. – Ставрополь, 2022. – 199 с. – Текст : непосредственный.

192. Петрова, М. В. Детская языковая картина мира на материале детского немецкого фольклора : специальность 10.02.04 : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Петрова Мария Владимировна. – Москва, 2009. – 182 с. – Текст : непосредственный.

193. Пешехонова, Н. А. Функционирование структурной схемы простого предложения «кто создает что» в тексте / Н. А. Пешехонова. – Текст : непосредственный // Проблемы русского и общего языкознания. – Елец : ЕГУ, 2006. – Вып. 4. – С. 100–107.

194. Пешковский, А. М. Русский синтаксис в научном освещении / А. М. Пешковский. – Москва : Языки славянской культуры, 2001. – 510 с. – Текст : непосредственный.

195. Пиаже, Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – Москва : Просвещение, 1969. – 659 с. – Текст : непосредственный.

196. Пименова, М. В. Коды культуры и проблема классификации концептов / М. В. Пименова. – Текст : непосредственный // Язык. Текст.

Дискурс : науч. альманах / под ред. Г. Н. Манаенко. – Ставрополь, 2007. – Вып. 5. – С. 79–86.

197. Плоткин, В. Я. Семантика и синтаксис предложения и высказывания / В. Я. Плоткин – Текст : непосредственный // Синтаксическая и лексическая семантика на материале разных языков. – Новосибирск : Наука, 1986. – С. 33–43.

198. Покровская, Е. А. Русский синтаксис в XX веке: лингвокультурологический анализ / Е. А. Покровская. – Ростов-на-Дону : Изд-во Ростовского университета, 2000. – 436 с. – Текст : непосредственный.

199. Поливанов, Е. Д. Статьи по общему языкознанию / Е. Д. Поливанов. – Москва : Наука, 1968. – 376 с. – Текст : непосредственный.

200. Полимодальные измерения дискурса / отв. ред. О. К. Ирисханова. – Москва : ЯСК, 2021. 448 с. – Текст : непосредственный.

201. Попова, З. Д. Когнитивная лингвистика / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Москва : АСТ : Восток-Запад, 2007. – 314 с. – Текст : непосредственный.

202. Попова, З. Д. Синтаксические концепты в структуре представления знаний / З. Д. Попова – Текст : непосредственный // Вестник ВГУ. – Сер. Гуманитарные науки. – 2000. – № 1. – С. 171–179.

203. Попова, З. Д., Стернин, И. А. Язык и национальная картина мира / З. Д. Попова, И. Я. Стернин. – Воронеж, 2007. – Текст : непосредственный.

204. Постовалова, В. И. Существует ли языковая картина мира? / В. И. Постовалова. – Текст : непосредственный // Язык как коммуникативная деятельность человека : сб. науч. трудов МГПИИЯ. – М., 1987. – Вып. 284. – С. 65–72.

205. Потапова, О. Е. Вербальная репрезентация концепта. Лексико-семантическое поле как фрагмент языковой картины мира (на материале ЛСП «море»): монография / О. Е. Потапова. – Чебоксары : ИД «Среда», 2020. – 164 с. – Текст : непосредственный.

206. Потебня, А. А. Из записок по русской грамматике / А. А. Потебня. – Москва, 1958. – Т. 1–2. – Текст : непосредственный.

207. Потебня, А. А. Мысль и язык / А. А. Потебня. – Москва : Лабиринт, 1999. – 300 с. – Текст : непосредственный.

208. Почепцов, Г. Г. Прагматика предложения / Г. Г. Почепцов, И. П. Иванова, В. В. Бурлакова. – Текст : непосредственный // Теоретическая грамматика современного английского языка. – Москва : Высшая школа, 1981. – С. 161–281.

209. Приходько, А. И. Таксономические параметры дискурса / А. И. Приходько. – Текст : непосредственный // Язык. Текст. Дискурс : научный альманах. – Ставрополь, 2009. – Вып. 7. – С. 22–30.

210. Прияткина, А. Ф. Русский язык. Синтаксис осложненного предложения / А. Ф. Прияткина. – Москва : Высшая школа, 1990. – 176 с. – Текст : непосредственный.

211. Прохоров, Ю. Е. В поисках концепта / Ю. Е. Прохоров. – Москва : Флинта : Наука, 2008. – 176 с. – Текст : непосредственный.

212. Пугоева, А. О., Манаенко, Г. Н. Когнитивный стиль как основа алгоритмизации вербально-когнитивной деятельности в академическом дискурсе / А. О. Пугоева, Г. Н. Манаенко. – Текст : электронный // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. 2023. – № 3. – С. 91-101. – URL: https://doi.org/10.29025/2079-6021-2023-3-91-101 (дата обращения: 24.07.2015).

213. Распопов, И. П. Что же такое структурная схема предложения? (По поводу ст. С. И. Кокориной «О реализации структурной схемы предложения») / И. П. Распопов – Текст : непосредственный // Вопросы языкознания. – 1976. – № 2. – С. 65–70.

214. Рахилина, Е. В. Когнитивная семантика : история, персоналии, идеи, результаты / Е. В. Рахилина – Текст : непосредственный // Семиотика и информатика. – Москва : Языки русской культуры, 1998. – Вып. 36. – С. 247–323.

215. Рахилина, Е. В. Когнитивный анализ предметных имен: семантика и сочетаемость / Е. В. Рахилина. – Москва : Русские словари, 2008. – 416 с. – Текст : непосредственный.

216. Розанова, Н. Ф. Проблематика индивидуально-авторской картины мира в трудах отечественных и французских лингвистов / Н. Ф. Розанова. – Текст : непосредственный // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. – 2023. – Вып. 13 (881). – С. 138–144.

217. Роль человеческого фактора в языке: язык и картина мира / под ред. Б. А. Серебренникова. – Москва : Наука, 1988. – 216 с. – Текст : непосредственный.

218. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2000. – 712 с. – Текст : непосредственный.

219. Рудакова, А. В., Стернин, И. А. Значение как феномен языкового сознания (психолингвистическое значение слова) / А. В. Рудакова, И. А. Стернин. – Текст : электронный // Российская психолингвистика: итоги и перспективы (1966-2021). – Москва : ИЯ РАН. – 2021: – С. 140–148. – URL: https://iling-ran.ru/library/psylingva/rus_psycholinguistics_1966-2021.pdf. (дата обращения: 03.08.2024)

220. Руднев, В. П. Прочь от реальности: Исследования по философии текста / В. П. Руднев. – Москва : «Аграф», 2000. – 432 с. – Текст : непосредственный.

221. Рузин, И. Г. Философские аспекты лингвистического исследования / И. Г. Рузин – Текст : непосредственный // Вестник Московского университета. – Сер. 7. Философия. – 1993. – № 3. – С. 46–55.

222. Русская грамматика : в 2 т. / редкол.: Н. Ю. Шведова и др.; АН СССР, Ин-т рус. яз. – Москва : Наука, 1980. – Т. 2. – 709 с. – Текст : непосредственный.

223. Рябцева, Н. К. Ментальная сфера по данным языка. Когнитивный аспект / Н. К. Рябцева. – Текст : непосредственный // Семиотика, лингвистика,

поэтика : к столетию со дня рождения А. А. Реформатского. – Москва : Языки славянской культуры, 2004. – С. 453–465.

224. Рябцева, Н. К. Метакогнитивные состояния в языке, речи и познании / Н. К. Рябцева. – Текст : электронный // Научный диалог. – 2017 (5). – С. 3–95. – URL: https://doi.org/10.24224/2227-1295-2017-5-83-95 (дата обращения: 07.10.2025).

225. Салимова, Л. М. Теория языковой личности : современное состояние и перспективы исследования / Л. М. Салимова. – Текст : непосредственный // Вестник Башкирского университета. Филология и искусствоведение. – 2012. – Т. 17 - № 3. – С. 1514-1517.

226. Салимова, Л. М. Языковая картина мира А. С. Пушкина как русской языковой личности в романе «Евгений Онегин» специальность 10.02.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Салимова Лира Марселевна. – Уфа, 2000. – 198 с. – Текст : непосредственный.

227. Сапогова, Е. Е. Гендерные концепты сознания в контексте социокультурное психологии. Языки и картина мира / Сапогова Е. Е. – Текст : непосредственный // Материалы Всероссийской научной конференции (12–15 марта 2002 г.) / Под ред. М. Ф. Чикуровой. – Тула : ТулГУ, 2002. – С. 132–139.

228. Сахарова, А. В. Языковые средства выражения объективной эпистемической модальности в научном дискурсе / А. В. Сахарова. – Текст : электронный // Научный диалог. – 2020. – № 4. – С. 151–163. – URL: https://doi.org/10.24224/2227-1295-2020-4-151-163 (дата обращения: 15.10.2024).

229. Седов, К. Ф. Дискурс и личность: эволюция коммуникативной компетенции / К. Ф. Седов. – Москва : Лабиринт, 2004. – 320 с. – Текст : непосредственный.

230. Седов, К. Ф. Становление дискурсивного мышления языковой личности : психо- и социолингвистический аспекты / К. Ф. Седов. – Под ред. О. Б. Сиротининой. – Саратов, 1999. – С. 14–18. – Текст : непосредственный.

231. Седов, К. Ф. Становление структуры устного дискурса ка выражение эволюции языковой личности : специальность 10.02.01 : диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Седов Константин Федорович. – Саратов, 1999. – 463 с. – Текст : непосредственный.

232. Седов, К. Ф. Теоретическая модель психолингвоперсонологии / К. Ф. Седов. – Текст : непосредственный // Вопросы психолингвистики. – 2008. – № 7. – 2008. – С. 12–24.

233. Селеменева, О. А. Простые предложения со значением «состояние природы» в русском языке в XIX-XXвеков (структурно-семантический, парадигматический и лингвокультурологический аспекты) : специальность 10.02.01 : диссертация на соискание ученой степени доктора филологических наук / Селеменева Ольга Александовна. – Москва, 2013. – 457 с. – Текст : непосредственный.

234. Серебрякова, С. В., Плохая, Е. Е. Дихотомия когнитивного пространства: о корреляции понятий «знание» и «Информация» / С. В. Серебрякова, Е. Е. Плохая. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2018. – № 3(31). – С. 130–137.

235. Серль, Дж. Р. Что такое речевой акт? / Дж. Р. Серль. – Текст : непосредственный // Новое в зарубежной лингвистике. – Москва : Прогресс, 1986. – Вып. 17. – С. 151–169.

236. Сидоренко, С. Г. Взаимосвязь семантики и прагматики языкового абсурда (методы интерпретации) / С. Г. Сидоренко. – текст : электронный // Гуманитарные и юридические науки. – № 1. – 2018. – С. 204–209. – URL: https://humanitieslaw.ncfu.ru/jour/article/view/418 (дата обращения: 12.08.2025).

237. Сильницкий, Г. Г. Семантические типы ситуаций и семантические классы глаголов / Г. Г. Сильницкий. – Текст : непосредственный // Проблемы структурной лингвистики 1972. – Москва : Наука, 1973. – С. 373–391.

238. Скобликова, Е. С. Концептосфера человека и модель предложения / Е. С. Скобликова. – Текст : непосредственный // НДВШ. Филологические науки. – 2001. – № 4. – С. 45–54.

239. Скребцова, Т. Г. Когнитивная лингвистика / Т. Г. Скребцова. – Санкт-Петербург : Филологический факультет СПбГУ, 2011. – 206 с. – Текст : непосредственный.

240. Слово в словаре и дискурсе : сб. науч. статей к 50-летию Харри Вальтера / под ред. А. Бириха, Т. В. Володиной. – Москва : Элпис, 2006. – 836 с. – Текст : непосредственный.

241. Слухай, В. Н. Основные направления осмысления культурно-языкового феномена «концепт» современной русистике / В. Н. Слухай. – Текст : непосредственный // Русское слово в мировой культуре – Санкт-Петербург : Политехника, 2003. – Ч. 1. – С. 290–299.

242. Слышкин, Г. Г. Лингвокультурный концепт как системное образование / Г. Г. Слышкин. – Текст : непосредственный // Вестник Воронежского государственного университета. – Сер. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2004. – № 1. – С. 29–34.

243. Солнышкина, М. И., Кисельникова, А. С. Параметры сложности экзаменационных текстов / М. И. Солнышкина, А. С. Кисельникова – Текст : непосредственный // Вестн. Волгогр. гос. ун-та. Сер. 2, Языкозн. – 2015. – № 1(25). – С. 99–107.

244. Солнышкина, М. И., Макнамара, Д., Замалетдинов, Р. Р. Обработка естественного языка и изучение сложности дискурса / М. И. Солнышкина, Д. Макнамара, Р. Р. Замалетдинов. – Текст : электронный // Russian Journal of Linguistics. – 2022. – Т. 26. – № 2. – С. 317–341. – URL: https://doi.org/10.22363/2687-0088-30171 (дата обращения: 10.07.2025).

245. Смирнов, В. В. Дискурсивные маркеры как отражение лингвокультурных традиций русского и английского языков / В. В. Смирнов. – Текст : электронный // Международный журнал «Инновационная наука». – № 12. – 2015. – С. 181–184. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/diskursivnye-

markery-kak-otrazhenie-lingvokulturnyh-traditsiy-russkogo-i-angliyskogo-yazykov (дата обращения: 10.08.2025).

246. Степанов, Ю. С. Альтернативный мир, Дискурс, Факт и принцип Причинности / Ю. С. Степанов. – Текст : непосредственный // Язык и наука конца XX века. – Москва : РГГУ, 1995. – С. 35–73.

247. Степанов, Ю. С. Имена. Предикаты. Предложения / Ю. С. Степанов. – Москва : Наука, 1981. – 362 с. – Текст : непосредственный.

248. Степанов, Ю. С. Константы. Словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – Москва : Академический проект, 2004. – 992 с. – Текст : непосредственный.

249. Степанова, М. Д. Части речи и проблема валентности в современном немецком языке / М. Д. Степанова, Г. Хельбиг. – Москва : Высшая школа, 1978. – 258 с. – Текст : непосредственный.

250. Стернин, И. А. Значение и концепт : сходства и различия / И. А. Стернин – Текст : непосредственный // Языковая личность : текст, словарь, образ мира : к 70-летию чл.-корр. РАН Ю.Н. Караулова : сборник статей. – Москва : РУДН, 2006. – С. 485–495.

251. СТП – Семантические типы предикатов / отв. ред. О. Н. Селиверстова. – Москва : Наука, 1982. – 365 с. – Текст : непосредственный.

252. Суслов, Н. В. Герменевтичность логоса / Н. В. Суслов. – Текст : непосредственный // Эпистемы : материалы межвуз. семинара : альм. Вып. 3 / сост. и общ. ред. Н. В. Бряник. Екатеринбург, 1998. – С. 61–66.

253. Сусов, И. П. Введение в теоретическое языкознание / И. П. Сусов. – Тверь, 1998. – 79 с. – Текст : непосредственный.

254. Сусов, И. П. История языкознания / И. П. Сусов. – Москва : Восток–Запад, 2006. – 295 с. – Текст : непосредственный.

255. Сухих, С. А. Прагмалингвистическое моделирование коммуникативного процесса / С. А. Сухих, В. В. Зеленская. – Краснодар : Изд-во Куб. гос. ун-та, 1998. – 160 с. – Текст : непосредственный.

256. Сухих, С. А. Языковые черты личности / С. А. Сухих, С. А. Голубцов. – Текст : непосредственный // Филология / Philologica. – 1996. – № 10. – С. 16–18.

257. Тагаев, М. Дж. Когнитивно-дискурсивное моделирование процессов языковой номинации / Дж. М. Тагаев. – Текст : электронный // Вестник Кемеровского государственного университета. – 2022. – Т. 24. – № 2. – С. 186–193. – URL:https://doi.org/10.21603/2078-8975-2022-24-2-186-193 (дата обращения: 11.09.2025).

258. Тамерьян, Т. Ю. Культурные различия как причина коммуникативных неудач / Т. Ю. Тамерьян. – Текст : электронный // Вестник Нижегородского университета им. Н. И. Лобачевского. – 2010. – № 4–2. – С. 739–741. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kulturnye-razlichiya-kak-prichina-kommunikativnyh-neudach?ysclid=lq6odjnib4744026763 (дата обращения: 02.08.2024).

259. Тарасенко, Е. В. Аспектуализации теории языковой личности / Е. В. Тарасенко. – Текст : электронный // Современное педагогическое образование. – № 4. – 2021. – С. 269–272. – URL: http://spo.expert/upload/iblock/954/СПО%20№4%202021.pdf (дата обращения: 02.08.2024).

260. Тарасенко Е. В. Вербализация образно-мыслительной деятельности как компонента детской языковой картины мира / Е. В. Тарасенко. – Текст : непосредственный // Актуальные проблемы филологии и педагогической лингвистики. – 2024. – № 4. – С. 59-70.

261. Тарасенко, Е. В. К вопросу о структуре синтаксического концепта / Е. В. Тарасенко. – Текст : непосредственный // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2013. – № 4. – С. 45–49.

262. Тарасенко, Е. В. К вопросу о языковой картине мира эмоций (на материале речи младшего школьника) / Е. В. Тарасенко. – Текст : непосредственный // Известия Тульского государственного университета. – Сер. Гуманитарные науки. – 2012. – Вып. 1, ч. 2. – С. 421–426.

263. Тарасенко, Е. В. Модели предложений с предикатами эмоционального отношения в речи младшего школьника / Е. В. Тарасенко. – Текст : непосредственный // Известия вузов. Сев.-Кав. регион. – Сер. Общественные науки. – 2009. – № 6. – С. 139–141.

264. Тарасенко, Е. В. Модель фрагмента детской языковой картины мира / Е. В. Тарасенко. – Текст : непосредственный // Европейский журнал социальных наук. – 2013. – № 8-2 (35). – С. 271–275.

265. Тарасенко, Е. В. Принципы динамики детской языковой картины мира / Е. В. Тарасенко. – Текст : электронный // Гуманитарные и юридические исследования. – 2024. – Т. 11. – № 2. – С. 196–202. – URL: https://humanitieslaw.ncfu.ru/jour/search/index?query=&journalTitle=&authors=&title=&abstract=&galleyFullText=&suppFiles=&discipline=&subject=структура%20концепта&type=&coverage=&dateFromMonth=&dateFromDay=&dateFromYear=2024&dateToMonth=&dateToDay=&dateToYear=2024 (дата обращения 22.05.2024).

266. Тарасенко, Е. В. Рекуррентность синтаксических концептов в речи младшего школьника / Е. В. Тарасенко – Текст : непосредственный // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. – 2011. – № 1. – С. 37–41.

267. Тарасенко, Е. В. Роль предикатов знания в конструировании детской языковой картины мира / Е. В. Тарасенко – Текст : непосредственный // Вестник Волгоградского государственного университета. – Сер. 2. Языкознание. – 2009. – № 2 (10). – С. 77–82.

268. Тарасенко, Е. В. Синтаксический концепт «агенс воздействует на объект», репрезентирующий психическую деятельность в речи младшего школьника / Е. В. Тарасенко – Текст : непосредственный // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – Сер. Филология и искусствоведение. – 2011. – № 1 (2). – С. 29–32.

269. Тарасенко, Е. В. Синтаксический концепт в аспекте осложненного предложения / Е. В. Тарасенко – Текст : непосредственный // Вестник

Адыгейского государственного университета. – Сер. Филология и искусствоведение. – 2012. – Вып. 3. – С. 179–185.

270. Тарасенко, Е. В. Синтаксическое поле «психическая деятельность» в речи младшего школьника / Е. В. Тарасенко – Текст : непосредственный // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2013. – № 3 (036). – С. 140 – 147.

271. Тарасенко, Е. В. Субъектный детерминант как распространитель структурной схемы, репрезентирующий синтаксический концепт «психическая деятельность» в речи младшего школьника / Е. В. Тарасенко – Текст : непосредственный // Вестник Брянского государственного университета. – Сер. История. Литературоведение. Право. Языкознание. – 2012. – № 2 (2). – С. 327–329.

272. Тарасенко, Е. В. Фрагмент речевого портрета младшего школьника (на синтаксическом уровне) : специальность 10.02.01 : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Тарасенко Елена Валентиновна. – Таганрог, 2005. – 189 с. – Текст : непосредственный.

273. Тарасенко, Е. В. Фрагменты лексикона младшего школьника, отражаемые в предикативно-номинативном ядре предложения с глаголами восприятия в позиции предиката / Е. В. Тарасенко – Текст : непосредственный // Известия Российского государственного педагогического университета им. А. И. Герцена. – Сер. Общественные и гуманитарные науки. – 2008. – № 12 (84). – С. 253–258.

274. Телия, В. Н. О специфике отображения мира психики и знания в языке / В. Н. Телия – Текст : непосредственный // Сущность, развитие и функции языка. – Москва : Наука, 1987. – С. 67–75.

275. Телия, В. Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический и лингвокультурологический аспекты. – Москва : Школа «Языки русской культуры», 1996. – 288 с. – Текст : непосредственный.

276. Теньер, Л. Основы структурного синтаксиса / Л. Теньер. – Москва : Прогресс, 1988. – 656 с. – Текст : непосредственный.

277. Токарева, И. А. Семантико-синтаксическое представление ядерного предиката фрейма в художественном нарративе (на материале русской прозы двадцатого века) : специальность 5.9.8. : диссертация на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Токарева Ирина Алексеевна. – Ставрополь, 2023. – 189 с. – Текст : непосредственный.

278. Трифонова, Т. А. Особенности языковой рефлексии детей с различными стратегиями освоения языка : специальность 5.9.8. : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Трифонова Татьяна Александровна. – Санкт-Петербург, 2025. – 23 с. – Текст : непосредственный.

279. Тухарели, Н. Л. Имена «вещей» в детской языковой картине мира / Н. Л. Тухарели. – Текст : электронный // Русский язык : исторические судьбы и современность. Материалы Международного конгресса русистов-исследователей (Москва, 13–16 марта 2001 г.). – Москва: МГУ, 2001. – С. 316–317. – URL: https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fwww.philol.msu.ru%2F~rlc2001%2Fabstract%2Ffiles%2Fsociolingv.doc&wdOrigin=BROWSELINK (дата обращения: 03.08.2024).

280. Урысон, Е. В. Языковая картина мира vs. обиходные представления (модель восприятия в русском языке) / Е. В. Урысон. – Текст : непосредственный // Вопросы языкознания. – 1998. – № 2. – С. 3–21.

281. Федоров, В. А. Национальная специфика синтаксических концептов : специальность 10.02.019 : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора филологических наук / Федоров Валерий Аркадьевич. – Воронеж, 2013. – 36 с. – Текст : непосредственный.

282. Фефилов, А. И. Диалоги о языке / А. И. Феофилов. – Ульяновск : УлГУ, 2018. – 178 с. – Текст : непосредственный.

283. Фефилов, А. И. Когитологические регулятивы вербальной деятельности / А. И. Феофилов. – Текст : непосредственный // Известия

высших учебных заведений. Поволжский регион. – 2014. – № 3 (31). – С. 86–101.

284. Фефилов, А. И. Когитология. – 3-е издание. Стер. – Москва : Флинта, 2024. – 407 с. – Текст : непосредственный.

285. Фефилов, А. И. Основы когитологии / А. И. Феофилов. – Ульяновск : УлГУ, 2004. – 215 с. – Текст : непосредственный.

286. Фефилов, А. И. Пропозитема / А. И. Феофилов. – Текст : непосредственный // Язык. Культура. Коммуникация : материалы III Международной заочной научно-практической конференции. – Ульяновск : УлГУ, 2009. – С. 90–99.

287. Филлмор, Ч. Дело о падеже / Ч. Филлмор. – Текст : непосредственный // Новое в зарубежной лингвистике. – Москва : Прогресс, 1981*а*. – Вып. 10. – С. 369–495.

288. Филлмор, Ч. Дело о падеже открывается вновь / Ч. Филлмор. – Текст : непосредственный // Новое в зарубежной лингвистике. – Москва : Прогресс, 1981*б*. – Вып. 10. – С. 496–430.

289. Филлмор, Ч. Фреймы и семантика понимания / Ч. Филлмор. – Текст : непосредственный // Новое в зарубежной лингвистике. – Москва : Прогресс, 1988. – Выпуск XXIII. – С. 52–92.

290. Финикова, И. В. Содержательный и функциональный потенциал понятия языковая картина мира в современных лингвистических исследованиях / И. В. Финикова. – Текст : электронный // Вестник МГЛУ. Гуманитарные науки. – 2019. – № 1 (817). – С. 342–356. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/soderzhatelnyy-i-funktsionalnyy-potentsial-ponyatiya-yazykovaya-kartina-mira-v-sovremennyh-lingvisticheskih-issledovaniya (дата обращения: 02.08.2024).

291. Формановская, Н. И. Речевое взаимодействие: коммуникация и прагматика / Н. И. Формановская. – Москва : ИКАР, 2007. – 480 с. – Текст : непосредственный.

292. Фреге, Г. Мысль: логическое исследование / Г. Фреге. – Текст : непосредственный // Философия, логика, язык. – Москва : Прогресс, 1987. – С. 18-47.

293. Фреге, Г. Смысл и денотат / Г. Фреге. – Текст : непосредственный // Семиотика и информатика. – Москва, 1977. – Вып. 8. – С. 358–357.

294. Фрумкина, Р. М. Психолингвистика / Р. М. Фрумкина. – Москва : Академия, 2001. – 320 с. – Текст : непосредственный.

295. Фурс, Л. А. Когнитивная основа синтаксической репрезентации / Л. А. Фурс. – Текст : непосредственный // В поисках смысла: Сборник научных трудов, посвященный памяти профессора А. А. Худякова. – Санкт-Петербург : Изд-во СПбГУЭФ, 2010. – С. 92–97.

296. Фурс, Л. А. Особенности когнитивной категории в синтаксисе / Л. А. Фурс. – Текст : непосредственный // Когнитивные категории в синтаксисе / под ред. Л. М. Ковалевой, С. Ю. Богдановой, Т. И. Семеновой. – Иркутск : ИГЛУ, 2009. – С. 21–51.

297. Фурс, Л. А. Роль когнитивной доминанты в моделировании синтаксически репрезентируемого концепта / Л. А. Фурс. – Текст : непосредственный // Сборник науч. трудов, посвященный юбилею проф. Н. Н. Болдырева. – Москва; Калуга, 2007. – С. 169–176.

298. Хайдеггер, М. Время и бытие : статьи и выступления : пер. с нем. / М. Хайдеггер. – Москва, 1993. – Текст : непосредственный.

299. Хайдеггер, М. Время картины мира / М. Хайдеггер – Текст : непосредственный // Новая технократическая волна на Западе. – Москва : Прогресс, 1986. – С. 93–118.

300. Хайдеггер, М. Основные проблемы феноменологии / М. Хайдеггер. – Санкт-Петербург : Высшая религиозно-философская школа, 2001. – 447 с. – Текст : непосредственный.

301. Харченко, В. К. История языка и детская речь / В. К. Харченко. – Текст : непосредственный // Русский язык в школе. – 1988. – № 6. – С. 40–44.

302. Хомская, Е. Д., Батова, Н. Я. Мозг и эмоции. Нейропсихологическое исследование / Е. Д. Хомская, Н. Я. Батова. – Москва : Изд-во МГУ, 1992. – С. 6–67. – Текст : непосредственный.

303. Хомский, Н. Синтаксические структуры / Н. Хомский. – Текст : непосредственный // Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск 2. – Москва : Прогресс, 1962. – С. 412–527.

304. Хомский, Н. Язык и мышление / Н. Хомский ; перевод с английского Б. Ю. Городецкого. – Москва : Изд. МГУ, 1972. – 123 с. – Текст : непосредственный.

305. Худяков, А. А. Концепт и значение / А. А. Худяков. – Текст : непосредственный // Языковая личность : культурные концепты. – Волгоград : Изд-во ВГПУ; Архангельск : Изд-во ПМПУ, 1996. – С. 97–103.

306. Цейтлин, С. Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи / С. Н. Цейтлин. – Москва : Знак, 2009. – 592 с. – Текст : непосредственный.

307. Цейтлин, С. Н. Синтаксические модели со значением психического состояния и их синонимы / С. Н. Цейтлин – Текст : непосредственный // Синтаксис и стилистика. – Москва : Наука, 1976. – С. 161–181.

308. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок: лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. – Москва : ВЛАДОС, 2000. – 240 с. – Текст : непосредственный.

309. Цыганская, О. Г., Борисова, Т. Г. Синтаксический концепт: критерии и методы анализа / О. Г. Цыганская, Т. Г. Борисова – Текст : непосредственный // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – Тамбов : Грамота, 2019. – Вып. 2 – С. 119–123.

310. Человеческий фактор в языке. Языковые механизмы экспрессивности / отв. ред. В. Н. Телия; Акад. наук СССР, Ин-т языкознания. – Москва : Наука, 1991. – 214 с. – Текст : непосредственный.

311. Черемисина, Н. В. Языковые картины мира и их семантическое взаимодействие в художественном тексте / Н. В. Черемисина. – Текст : электронный // Человек. Язык. Искусство (памяти профессора Н. В. Черемисиной) : материалы Международной научно-практической конференции. Москва : МГПУ, 2002. – С. 12-23. – URL: https://studylib.ru/doc/4207289/yazykovye-kartiny-mira-i-ih-semanticheskoe-vzaimodejstvie-v?ysclid=lz9lyp1ze2132948626 (дата обращения: 03.08.2024).

312. Черемисина, Н. В. Языковые картины мира : типология, формирование, взаимодействие / Н. В. Черемисина. – Текст : непосредственный // Лексика, грамматика текста в свете антропологической лингвистики : тезисы докладов и сообщений Международной науч. конф. – Екатеринбург, 1995. – С. 15–16.

313. Чернейко, Л. О. Базовые понятия когнитивной лингвистики в их взаимосвязи / Л. О. Чернейко. – Текст : непосредственный // Русский язык : исторические судьбы и современность : Второй международный конгресс исследователей русского языка. – Москва : Изд-во Московского университета, 2004. – С. 418–420.

314. Чернухина, И. Я. Идеи антропоцентрической лингвистики в трудах В. В. Виноградова / И. Я. Чернухина. – Текст : непосредственный // Stylistika IV. – Opole, 1995. – S. 215–222.

315. Чесноков, П. В. О двух языковых картинах мира – статической и динамической / П. В. Чесноков. – Текст : непосредственный // Известия СКНЦ ВШ. – Сер. Общественные науки. – 1989. – № 3. – С. 63–69.

316. Чесноков, П. В. О предикативности как свойстве предложения / П. В. Чесноков. – Текст : непосредственный // Теоретические проблемы синтаксиса современных индоевропейских языков. – Москва, 1975. – С. 171–178.

317. Чудинов, А. П. Семантическое варьирование русского глагола / Чудинов А. П. – Свердловск: Изд-во Свердлов. пед. ин-та, 1984. – 72 с. – Текст : непосредственный.

318. Шаповалова, Т. Е. Темпоральный детерминант и скрытая предикация в простом предложении / Т. Е. Шаповалова. – Текст : непосредственный // Семантика языковых единиц : доклады VI Международной конференции. – Москва, 1998. – С. 184–186.

319. Шарандин, А. Л. Коммуникация как особый тип интегративной деятельности человека / А. Л. Шарандин. – Текст : непосредственный // Когнитивные исследования языка. – 2019. – № 37. – С. 116–120.

320. Шарандин, А. Л. Русский глагол: комплексное описание : монография / А. Л. Шарандин. – Тамбов: Изд-во Першина Р. В., 2009. – 586 с. – Текст : непосредственный.

321. Шарандин, А. Л. Системная категоризация русского глагола : учебное пособие / А. Л. Шарандин. – Тамбов: Изд-во Тамбовского ун-та, 2001. – 208 с. – Текст : непосредственный.

322. Шаталова, О. В. Концепт «бытие» в русском языке : специальность 10.02.01 : диссертация на соискание ученой степени доктора наук / Шаталова Ольга Викторовна. – Москва, 2009. – 545 с. – Текст : непосредственный.

323. Шаталова, О. В. Синтаксическая характеристика языковой личности : специальность 10.02.01 : диссертация на соискание ученой степени доктора наук / Шаталова Ольга Васильевна. – Елец, 2012. – 423 с. – Текст : непосредственный.

324. Шахматов, А. А. Синтаксис русского языка / А. А. Шахматов; ред. и комментарий проф. Е. С. Истриной. – 2-е изд. – Москва; Ленинград : Учпедгиз, 1941. – 620 с. – Текст : непосредственный.

325. Шахнарович, А. М. Семантика детской речи, психолингвистический анализ : специальность 10.02.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора наук / Александр Маркович Шахнарович. – Москва, 1985. – 40 с. – Текст : непосредственный.

326. Шаховский, В. И. Когнитивные ресурсы эмоциональной языковой личности / В. И. Шаховский. – Текст : непосредственный // Языковая

личность : проблемы, когниции и коммуникации. – Волгоград, 2001. – С. 11–16.

327. Шаховский, В. И. Лингвистическая теория эмоций / В. И. Шаховский. – Москва : Гнозис. 2008. – 416 с. – Текст : непосредственный.

328. Шаховский, В. И. Языковая личность в эмоциональной коммуникативной ситуации / В. И. Шаховский – Текст : непосредственный // Филологические науки. – 1998. – № 2. – С. 59–65.

329. Шведова, Н. Ю. Активные процессы в современном русском синтаксисе : (Словосочетание) / Н. Ю. Шведова. – Москва : Просвещение, 1966. – 156 с. – Текст : непосредственный.

330. Шведова, Н. Ю. Детерминирующий объект и детерминирующее обстоятельство как самостоятельные распространители предложения / Н. Ю. Шведова – Текст : непосредственный // Вопросы языкознания. – 1964. – № 6. – С. 77–93.

331. Шведова, Н. Ю. Простое предложение. Основные понятия / Н. Ю. Шведова. – Текст : непосредственный // Русская грамматика: в 2 т. / редкол.: Н. Ю. Шведова и др.; АН СССР, Ин-т рус. яз. – Москва : Наука, 1980. – Т. 2. – С. 85.

332. Швыдкая, Л. И. Языковая личность сквозь призму языковой системы и социокультурного контекста / Л. И. Швыдкая – Текст : непосредственный // Языковые и культурные контакты различных народов : материалы Всероссийской науч.-метод. конф. – Пенза, 2002. – С. 123–126.

333. Щедровицкий, Г. П. Избранные труды / Г. П. Щедровицкий. – Москва : Шк.Культ.Полит., 1995. – 800 с. – Текст : непосредственный.

334. Щедровицкий, Г. П. Смысл и понимание / Г. П. Щедровицкий. – Текст : электронный // Вопросы психологии и методики обучения. Вып. 4. Межвузовский сборник. – Горький, 1976. – URL: https://fondgp.ru/publications/смысл-и-понимание/ (дата обращения: 15.07.2025).

335. Шелякин, М. А. Язык и человек: к проблеме мотивированности языковой системы / М. А. Шелякин. – Москва : Флинта 2005. – 296 с. – Текст : непосредственный.

336. Шенк, Р. К интеграции семантики и прагматики / Р. Шенк, Л. Бирнбаум, Дж. Мей. – Текст : непосредственный // Новое в зарубежной лингвистике. Выпуск 24. Компьютерная лингвистика. – Москва : Прогресс, 1989. – С. 32–48.

337. Щерба, Л. В. Языковая система и речевая деятельность / Л. В. Щерба. – Текст : непосредственный // Языковая система и речевая деятельность. – Москва : Ленинград : Наука, 1974. – 432 с.

338. Шипова, Г. А. Языковые средства создания эффекта детского мировосприятия в современной художественной автобиографии : специальность 10.02.01 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Шипова Галина Александровна. – Москва : Моск. гор. пед. ун-т, 2011. – 25 с. – Текст : непосредственный.

339. Шмелев, А. Д. Русская языковая модель мира / А. Д. Шмелев. – Текст : непосредственный // Материалы к словарю. – Москва : Языки славянской культуры, 2002. – 225 с.

340. Шмелева, Т. В. О семантике структурных схем простого предложения / Т. В. Шмелева. – Текст : непосредственный // Известия АН СССР. – Сер. литературы и языка. – 1978. – Т. 37, № 4. – С. 354–361.

341. Шмелева, Т. В. Семантический синтаксис / Т. В. Шмелева. – Красноярск, 1994. – 54 с. – Текст : непосредственный.

342. Щирова, И. А., Гончарова, Е. А., Текст в парадигмах современного гуманитарного знания / И. А. Щирова, Е. А. Гончарова. – Санкт-Петербург : Книжный дом, 2006. – 171 с. – Текст : непосредственный.

343. Эльконин, Д. Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д. Б. Эльконин. – Текст : непосредственный // Вопросы психологии. – 1971. – № 4. – С. 6–20.

344. Эмоции в языке и речи : сб. науч. статей / под ред. И. А. Шаронова. – Москва : РГГУ, 2005. – 342 с. – Текст : непосредственный.

345. Юрченко, В. С. Структура предложения и система синтаксиса / В. С. Юрченко. – Текст : непосредственный // Вопросы языкознания. – 1979. – № 4. – С. 78–79.

346. Юрьева, Н. М. Речевой онтогенез в теории и эксперименте : специальность 10.02.19 : автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата филологических наук / Юрьева Надежда Михайловна. – Москва : Ин-т языкознания РАН, 2006. – 51 с. – Текст : непосредственный.

347. Язык. Текст. Дискурс: Научный альманах Ставропольского отделения РАЛК / под редакцией проф. Г. И. Манаенко. – Ставрополь : Изд-во СГПИ, 2012. – Выпуск 10. – 418 с. – Текст : непосредственный.

348. Якобсон, Р. О. Лингвистика и поэтика / Р. О. Якобсон. – Текст : непосредственный // Структурализм «за» и «против». – Москва, 1975. – С. 193–230.

349. Яковлева, Е. С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия) / Е. С. Яковлева. – Москва : Гнозис, 1994. – 344 с. – Текст : непосредственный.

350. Anderson, S. R. On the role of deep structure in semantic interpretation / S. R. Anderson. – Text : direct // Foundation of Language. – 1971. – Vol. 6. – P. 197–219.

351. Bach, K. Speech Acts and Pragmatics / K. Bach – Text : direct // Blackwell Guide to the Philosophy of Language. – 2003. – P. 147–167.

352. Balabekova, K., Otarbekova, Z., Shoibekova, G., Orazbay, S., Ermers R. Les concepts dans les contes populaires : les manifestations des visions du monde incarnées / K. Balabekova, Z. Balabekova, G. Shoibekova, S. Orazbay. – Text : electronic // XLinguae. – 2022; – № 15 (4). – P. 18–27. – URL: https://doi.org/10.18355/XL.2022.15.04.02 (дата обращения: 15.04.2024).

353. Barsalou L.W. The Human Conceptual System // The Cambridge Handbook of Psycholinguistics. Cambridge: Cambridge University Press, 2012. P. 239–258.

354. Blackmore, D. Semantic Constraints on Relevance / D. Blackmore. – New York: Blackwell, 1987. – 168 p. – Text : direct.

355. Bredikhin, S., Babayants, V., Pelevina, I. A comprehensive cognitive-perceptual model of analysis for contextually determined components of a conceptualized term / S. Bredikhin, V. Babayants, I. Pelevina. – Text : electronic // E3S Web of Conferences: 14th International Scientific and Practical Conference on State and Prospects for the Development of Agribusiness, (INTERAGROMASH 2021) (Rostov-on-Don, 24-26 Feb. 2021). – Rostov-on-Don: EDP Sciences, 2021. – P. 273. – URL: https://doi.org/10.1051/ e3sconf/202127311038. (дата обращения: 15.04.2024).

356. Bredikhin, S.N., Marchenko, T.V., Pelevina, N.A., Pelevina, I.I. Fundamentals of Metatheoretical Understanding of Nature Based on Comprehensive Reflection of Discourse / S.N. Bredikhi, T.V. Marchenko, N.A. Pelevina, I.I. Pelevina. – Text : electronic // SHS Web of Conferences. – 2019. – P. 69. – URL: https://doi.org/10.1051/shsconf/20196900025 (дата обращения: 15.04.2024).

357. Bredikhin, S.N. Serebryakov, A.A. Sense deep structure explicitness within the prognostic strategies / S.N. Bredikhin, A.A. Serebryakov. – Text : electronic // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. – 2019. – Vol. LVIII. – P. 2549–2557. – URL: https://dx.doi.org/10.15405/epsbs.2019.03.02.294 (Web of Science) (дата обращения: 10.07.2025).

358. Bredikhin, S.N., Serebryakov, A.A. The explicitness of the deep structure of meaning in prognostic strategies / S.N. Bredikhin, A.A. Serebryakov. – Text : electronic // The European Proceedings of Social & Behavioural Sciences EpSBS. – 2019. – № 58. – P. 2549–2557. – URL: https://doi.org/10.15405/epsbs.2019.03.02.294 (дата обращения: 10.07.2025).

359. Chvany, C. V. Backgrounded Perfectives and Plot Line Imperfectives: Toward a Theory of Grounding in Text, in: The Scope of Slavic Aspect, Flier M. S., Timberlake A., eds., Columbus. Ohio. – 1985. – P. 247–273. – Text : direct.

360. Croft, W. Some contributions of typology to cognitive linguistics, and vice versa / W. Croft. – Text : direct // Cognitive linguistics : foundations, scope and methodology / Ed. by T. Janssen, G. Redecker. – Berlin; New York : Mouton de Gruyter, 1999. – P. 61–93.

361. Dennett, D. Consciousness Explained / D. Dennett. – New York : Back Bay Books, 1991. – Text : direct.

362. Dijk, T. A. van. What is political discourse analysis? / T. A. van Dijk. – Text : direct // Political Linguistics / ed. Jan Blommaert, ChrisBulcaen. – Amsterdam, 1998. – P. 34–35.

363. Fillmore, Ch. J. The Case for Case Reopened / Ch. Fillmore. – Text : direct // Syntax and Semantics / Ed. by P. Cole, J. M. Sadock. – New York; San Francisco; London, 1977. – Vol. 8. – P. 9–86.

364. Fillmore, Ch. J., Atkins B. T. Toward a Frame-Based Lexicon: The Semantics of RISK and Its Neighbors / Ch. J. Fillmore, B. T. Atkins. – Text : direct // Frames, Fields, and Contrasts. Hillsdale, N.J. – Lawrence Erlbaum Assoc., 1992. P. 75–102.

365. Fraser, B. An Approach to Discourse Markers / B. An Fraser. – Text : direct // Journal of Pragmatics. – 1990. – Vol. 14. – P. 383–398.

366. Garth-James, K. Implementation of the Adjunct Faculty Model / K. Garth-James. – Text : direct // American Journal of Educational Research. – 2016. – Vol. 4. – № 8. – P. 637–647.

367. Garfinkel, H. The Origins of the Term «Ethnomethodology». Ethnomethodology edited by E.M. Turner. – Harmondsworth: Penguin, 1974. – P. 15–18. – Text : direct.

368. Goddard, K. Key words, culture and cognition / K. Goddard, A. Wierzbicka. – Text : direct // Philosophica. – 1995. – Vol. 55 (1). – P. 37–67.

369. Harris, Z. S. Methods in Structural linguistics / Z. S. Harris. – Chicago; L. : University of Chicago, 1951. – 384 p. – Text : direct.

370. Hopper, P. Transitivity in Grammar and Discourse / P. Hopper, S. A. Thompson – Text : direct // Language. – 1980. – Vol. 56. – № 2. – P. 251–299.

371. Jackendoff, R. S. Languages of the Mind. Essays on Mental Representation / R. S. Jackendoff. – Cambridge, Mass. : The MIT Press, 1996. – 216 p. – Text : direct.

372. Jackendoff, R. S. Semantic interpretation in generative grammar / R. S. Jackendoff. – Cambridge, Mass.; L. : The MIT Press, 1974. – 414 p. – Text : direct.

373. Jackendoff, R. S. Semantic Structures / R. S. Jackendoff. – Cambridge, Mass. : The MIT Press, 1991. – 354 p. – Text : direct.

374. Kiseleva, S.V., Mironova, M.Y., Trofimova, N.A. The Problems of Conceptualization and Categorization in English Terminology / S.V. Kiseleva, M.Y. Mironova, N.A. Trofimova. – Text : electronic // DISCOURSE. – 2020. – № 6 (2). – P. 115-124. – URL: https://doi.org/10.32603/2412-8562-2020-6-2-115-124 (дата обращения: 15.04.2025).

375. Krippendorff, K. On communicating: otherness, meaning, and information / ed. By F. Bermejo. – London; New York : Routledge, 2009. – 372 p. – Text : direct.

376. Lakoff, G. Metaphors We Live By / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago : University of Chicago Press, 1980. – 256 p. – Text : direct.

377. Lakoff, G. The Invariance Hypothesis: Is abstract reason based on image-schemes? / G. Lakoff. – Text : direct // Cognitive Linguistics. – 1990. Vol. 1, № 1. – P. 39–74.

378. Langaker, Ronald W. Cognitive Grammar: A Basic Introduction / Ronald W. Langaker. – Oxford : Oxford University Press, 2008. – 584 p. – Text : direct.

379. Mourelatos, A.P. Events, Processes and States / A. P. Mourelatos. – Text : direct // Linguistics and Philosophy. – 1978. – Vol. 2 – №. 3. – P. 415–434.

380. Ollivier, K., Boldrini, Ch., Passarella, A., Conti, M. Structural invariants and semantic fingerprints in the «ego network» of words / K. Ollivier, Ch. Boldrini, A. Passarella, M. Conti. – Text : electronic // PLOS ONE. – 2022. – № 17 (11). – URL: https://doi.org/10.1371/journal.pone.0277182. (дата обращения: 15.04.2025).

381. Pinker, S. The Stuff of Thought: Language as a Window into Human Nature / S. Pinker. – New York : Viking Penguin, 2007. – Text : direct.

382. Pylyshyn, Z.W. What the Mind's Eye Tells the Mind's Brain: A Critique of Mental Imagery / Z.W. Pylyshyn. – Text : direct // Psychological Bulletin. – 1973. – № 80. – P. 1–24.

383. Rosch, E. H. Cognitive Representation of Semantic Categories / E. H. Rosch. – Text : direct // Journal of Experimental Psychology : General. – 1975. – Vol. 104. – № 3. – P. 192-233.

384. Rosch, E. H. Principles of Categorization / E. H. Rosch. – Text : direct // Cognition and Categorization. Hillsdale. – N.J. : Lawrence Erlbaum Associates, 1978. P. 27–48.

385. Sacks, H. A Simplest Systematics for the Organization of Turn-Taking for Conversation / H. Sacks, E. A. Schegloff, G. Jefferson. – Text : direct // Language. –1974. – Vol. 50. – № 4. – P. 696–735.

386. Schiffrin, D. Discourse Markers / D. Schiffrin. – Cambridge: Cambridge University Press, 1987. – 364 p. – Text : direct.

387. Searle, J. Speech Acts: An Essay in the Philosophy of Language / J. Searle. – Cambridge : CUP, 1969. – 212 p. – Text : direct.

388. Searle, R. S. Intentionality : An essay in the philosophy of mind / R .S. Searle. – Cambridge : Cambridge University Press, 1983. – 292 p. – Text : direct.

389. Talmy, L. Lexicalization patterns: Semantic structures in lexical forms / L. Talmy. – Text : direct // Language typology and syntactic description. – V. 3. T. Shopen (Ed.). – Cambridge: CUP, 1985. – P. 57–149.

390. Taylor, J. R. Cognitive Grammar / J. R. Taylor. – Oxford: Oxford University Press, 2002. – 621 p. – Text : direct.

391. Taylor, J. R. Linguistic Categorization. Prototypes in Linguistic Theory / J. R. Taylor. – Oxford : Clarendon, 1995. – 270 p. – Text : direct.

392. Thagard, P. Mind. Introduction to Cognitive Science / P. Thagard. – Cambridge, Mass. : The MIT Press, 1996. – 213 p. – Text : direct.

393. Vendler, Z. Linguistics in Philosophy. Ithaca / Z. Vendler. – New York : Cornell Univ. Press, 1967. – Text : direct.

Словари и справочники

394. Арутюнова, Н. Д. Дискурс / Н. Д. Арутюнова // Лингвистический энциклопедический словарь / главный редактор В. Н. Ярцева. – Москва : Советская энциклопедия, 1990. – С. 136–137. – Текст : непосредственный.

395. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – Москва : КомКнига, 2005. – 576 с. – Текст : непосредственный.

396. Грицанов, А. А. Новейший философский словарь / Сост. А. А. Грицанов. – Минск : Издательство В. М. Скакун, 1998. – 896 с. – Текст : непосредственный.

397. Золотова, Г. А. Синтаксический словарь: репертуар элементарных единиц русского синтаксиса / Г. А. Золотова. – М. : Наука, 1988. – 440 с. – Текст : непосредственный.

398. Кильдибекова, Т. А. Функционально-когнитивный словарь русского языка (сфера двигаться) / Т. А. Кильдибекова, Г. В. Гафарова. Уфа, 1998. – 122 с. – Текст : непосредственный.

399. Конт-Спонвиль, А. Философский словарь / А. Конт-Спонвиль. – Москва : Этерна, 2012. – 752 с. – Текст : непосредственный.

400. Кубрякова, Е. С., Демьянков, В. З., Панкрац, Ю. Г., Лузина, Л. Г. Краткий словарь когнитивных терминов / Е. С. Кубрякова, В. З. Демьянков, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузина. – Москва, 1997. – 245 с. – Текст : непосредственный.

401. Лингвистический энциклопедический словарь / главный редактор В. Н. Ярцева. – Москва : Большая российская энциклопедия, 2002, – 709 с. – Текст : непосредственный.

402. Национальный корпус русского языка. – Текст : электронный. – URL: https://ruscorpora.ru/new/ (дата обращения: 15.04.2025)

403. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка : Около 57000 слов / С. И. Ожегов // под редакцией Н. Ю. Шведовой. – 16-е изд., стереотип. – Москва : Русский язык, 1984. – 797 с. – Текст : непосредственный.

404. Психологический словарь / под редакцией В. В. Давыдова, А. В. Запорожца. – Москва : Педагогика, 1983. – 448 с. – Текст : непосредственный.

405. Ребер, А. Большой толковый психологический словарь / А. Ребер. – Москва : Вече, 2000. – Т. 1. – 592 с. – Текст : непосредственный.

406. Справочно-информационный портал о русском языке. – Текст : электронный. – URL: https://gramota.ru (дата обращения: 12.02.2025).

407. Толковый словарь русского языка / под ред. Д. В. Дмитриева. – Москва : Астрель: АСТ, 2003. – 1578 с. – Текст : электронный. – URL: https://dic.academic.ru/contents.nsf/dmitriev/. (дата обращения: 10.05.2025).

408. Фасмер, М. Этимологический словарь русского языка : в 4 т. / М. Фасмер. – Москва : Прогресс, 1986-1987. – Текст : электронный. – URL: https://gufo.me/dict/vasmer#. (дата обращения: 10.05.2025).

409. Философия: энциклопедический словарь / под ред. А. А. Ивина. – Москва : Гардарики, 2004. – 1072 с. – Текст : непосредственный.

410. Харченко, В. К. Словарь современного детского языка: ок. 10 000 слов: свыше 15 000 высказываний / В. К. Харченко. – Москва : Астрель: АСТ: Транзиткнига, 2005. – 637 с. – Текст : непосредственный.

411. Цейтлин, С. Н. Говорят дети : словарь-справочник / С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2000. – 147 с. – Текст : непосредственный.

Источники эмпирического материала

412. Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2025624979 Российская Федерация. Исследовательский корпус текстов высказываний и сообщений младших школьников, репрезентирующих психическую деятельность : заявл. 31.10.2025 : опубл. 10.11.2025 / Е. В. Тарасенко.