

УДК 376.37
ББК 74.5

DOI: 10.31862/1819-463X-2021-6-247-255

СЖАТИЕ И РАЗВЕРТЫВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ТЕКСТА УЧАЩИМИСЯ С ТЯЖЕЛЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ: ЛИНГВОКОГНИТИВНЫЙ АСПЕКТ

Г. В. Бабина, М. М. Любимова

Аннотация. В работе обсуждаются теоретические аспекты и результаты экспериментального изучения возможностей сжатия и развертывания текстовой информации школьниками с тяжелыми нарушениями речи. Рассматриваются сравнительные показатели сжатого и развернутого представления содержания текста учащимися с нормальным и нарушенным речевым развитием. Анализ эмпирических данных осуществляется с позиций когнитивной лингвистики и логопедии. В статье показано соотношение результатов текстовой деятельности школьников с особенностями функционирования когнитивных механизмов смысловых эквивалентных замен, компрессии, экспликации, повествовательной организации предикативной семантики текста. Обращается внимание на то, что прогнозируемые пути преодоления трудностей интерпретации текстовой информации у школьников с тяжелыми нарушениями речи связаны с активизацией соответствующих когнитивных механизмов.

Ключевые слова: текст, когнитивные механизмы, трудности текстовой деятельности, учащиеся с нарушениями речи.

Для цитирования: Бабина Г. В., Любимова М. М. Сжатие и развертывание содержания текста учащимися с тяжелыми нарушениями речи: лингвокогнитивный аспект // Наука и школа. 2021. № 6. С. 247–255. DOI: 10.31862/1819-463X-2021-6-247-255.

© Бабина Г. В., Любимова М. М., 2021



Контент доступен по лицензии Creative Commons Attribution 4.0 International License
The content is licensed under a Creative Commons Attribution 4.0 International License

TEXT COMPRESSION AND EXPANSION BY SCHOOL PUPILS
WITH MAJOR SPEECH DISORDERS FROM COGNITIVE
LINGUISTICS PERSPECTIVE**G. V. Babina, M. M. Lyubimova**

Abstract. *The article discusses theoretical aspects and results of the experimental research of the ability of school pupils with major speech disorders to compress and expand text information. It examines the comparative figures for the compressed and expanded presentation of a given text of school pupils with and without developmental speech disorders. The empirical data are analyzed from the points of view of cognitive linguistics and speech therapy. The article presents the results ratio of text activity of pupils with some specificities of cognitive mechanisms functioning of substituting words by their synonyms, compression, explication and the narrative setup of text predicative semantics. It is highlighted that the projected ways of overcoming the difficulties of text information interpretation by school pupils with major speech disorders are connected to activating the corresponding cognitive mechanisms.*

Keywords: *text, cognitive mechanisms, text activity difficulties, school pupils with major speech disorders.*

Cite as: Babina G. V., Lyubimova M. M. Text compression and expansion by school pupils with major speech disorders from cognitive linguistics perspective. *Nauka i shkola*. 2021, No. 6, pp. 247–255. DOI: 10.31862/1819-463X-2021-6-247-255.

Коммуникативная деятельность языковой личности связана с пониманием и созданием текстов. Текст в данном случае рассматривается как многоуровневое, иерархически организованное целое, компоненты которого имеют смысловой характер, отличаются друг от друга степенью сложности и объединены общей мыслью (темой, идеей, предметом высказывания) и характеризуются наличием ряда текстовых категорий [1].

Исследование различных аспектов текстовой деятельности учащихся осуществляется с лингвистических, психолингвистических, литературоведческих и других позиций. В работах логопедической направленности достаточно широко представлены результаты изучения текстовой деятельности школьников с речевыми нарушениями (А. А. Алмазова, Г. В. Бабина, О. Е. Грибова, Г. Н. Васильева, В. К. Воробьева, Н. П. Карпова,

М. М. Любимова, Н. С. Озерова, Е. Н. Российская, В. В. Строганова, Н. Г. Токарева, Л. Б. Халилова и др.).

Авторами публикаций были охарактеризованы трудности усвоения текстовой информации школьниками указанной категории. Установлены ограниченные возможности структурно-смыслового анализа текста; трудности определения логических связей на уровне целого сообщения и его фрагментов; выраженная недостаточность умений смысловой обработки содержания текста на основе вероятностного прогнозирования; невозможность выявления ядерного смысла и значительные ограничения преобразования линейной структуры текста в континуальный образ и др.

Наряду с многоаспектным изучением проблемы связного высказывания вопросы сжатия и развертывания текстовой информации учащимися данной категории

не становились объектом специального исследования. Целью настоящей публикации является установление теоретических подходов к анализу вторичной текстовой деятельности и описание особенностей сжатия и развертывания содержания художественных текстов учащимися с тяжелыми нарушениями речи.

В лингвистических и психолингвистических исследованиях проводится многоаспектное изучение текста: анализируется его статус, свойства, внешняя и внутренняя структура, смысловая организация, особенности реализации различных текстовых категорий, специфика его восприятия, воспроизведения и др. [2–7].

Успешность усвоения информации, заложенной в тексте, зависит от полноты его понимания. Процесс смысловой обработки текстового целого включает различные виды аналитической деятельности: выделение его структурных компонентов, осознание семантических связей между ними, определение доминантного смысла и прочие. Если умения анализа текста сформированы, то происходит осмысление всех многообразных отношений и взаимозависимостей между отдельными звеньями сообщения, освоение содержательности высказывания.

Структурно-смысловой анализ является основой для свернутого представления содержательной информации художественного произведения. Данный вид анализа включает в себя ряд этапов: установление и рубрикация авторской программы исходного текста; опознание его структурно-композиционного строения; выделение текстовых фрагментов; ассоциация формы с содержанием на основе языковой картины мира читателя. На заключительном этапе происходит синтез смысла авторской программы, ее максимальное свертывание.

Смысловое сжатие текста рассматривается исследователями в разных ракурсах и представляется как «процесс

семантической и структурной перестройки языковых единиц в тексте, в результате чего при их повторной номинации передается более емкое содержание в процессе коммуникации», то есть происходит «сгущение» содержания авторского текста [8].

Выделяются различные способы свертывания: замещение какого-либо фрагмента высказывания другим; стяжение отдельных смысловых фрагментов в цельную единицу; использование именных блоков, которые вбирают в себя содержание целых предложений; опущение некоторых характеристик; обобщение информации о ряде ситуаций и др.

В случае необходимости создания вторичного текста происходит развертывание свернутой информации. При этом снова осуществляются процессы анализа и синтеза, связанные с передачей авторской программы в другой словесной форме. Выбору адекватной схемы развертывания предшествует, как и при свертывании, выделение «смысловых вех» (опорных слов), которые являются носителями общего смысла.

По мнению А. И. Новикова, «воспроизведение содержания воспринятого текста представляет собой специальную деятельность, направленную на порождение вторичного текста, где первичный текст предстает преломленно и опосредованно» [9, с. 64].

Развертывание текста представляется как цепь «перифраз», каждый раз отражающих более маркированную, по сравнению с исходной, структуру, то есть развертывание можно рассматривать как процесс перехода от более простых (нерасчлененных) к более сложным (расчлененным) структурам [10, с. 841–843; 11, с. 28–133].

Текст передает определенную последовательность фактов, которые развертываются во времени и пространстве по особым правилам в зависимости от содержания и типа текста. В процессе развертывания текстовой информации

осуществляется развитие темы (микротемы) каждого фрагмента. В. Н. Мещеряков указывает на такие приемы конкретизации темы или главной мысли (в микротемах), как детализация, то есть развитие темы путем отображения деталей; приведение примеров, которые подтверждают идею; сопоставление и противопоставление фактов, явлений, представленных в микротеме, другим фактам или явлениям; указание на следствие или условие, обозначенное в тематическом предложении; объяснение тезиса или причинное обоснование его содержания. Исследователем выделяются также такие приемы развертывания информации, как определение понятий; указание на аналог; выделение события, лица, признака с последующей детализацией; формулирование вывода; дополнение или подтверждение главной мысли; усиление темы, отраженной в тематическом предложении; вопросно-ответный способ распространения высказывания [12].

Успешное понимание и воспроизведение текста опосредовано функционированием ряда когнитивных механизмов. Принципиальное значение для процессов свертывания имеют механизмы эквивалентных замен и компрессии, а для развертывания текстовой информации – механизм экспликации и механизм повествовательной организации предикативной семантики текста [13–17].

Нами проведено экспериментальное исследование, направленное на оценку возможностей сжатия и развертывания текстовой информации школьниками с нормальным и нарушенным речевым развитием (7-й класс, возраст 13–14 лет). Первое направление исследования было ориентировано на оценивание умений сжатия текстовой информации и включало задания следующего плана: переформулирование (представление в сокращенной форме) тематических предложений, преобразование заглавий целого текста и его частей (с установкой на

минимизацию готовых названий); определение темы, идеи, лейтмотива произведения, тематическое озаглавливание текста и его частей, составление плана по результатам установления смысловой программы текста, выделение тематических предложений и ключевых слов, сжатый/краткий пересказ. В ходе анализа результатов исследования у школьников с тяжелыми нарушениями речи были выявлены значительные ограничения процессов сжатия текста, обусловленные недостаточным функционированием базовых когнитивных механизмов.

Проанализируем закономерности и/или особенности свертывания текстовой информации, свойственные учащимся исследуемых категорий.

Сжатие содержательной информации текста связано с **работой механизма смысловых (эквивалентных) замен**. Работа данного механизма, по мнению Н. И. Жинкина, проявляется в способности приравнивать одни словесные структуры к другим. Процесс преобразования в данном случае связан с тем, что определенные языковые конструкции (в составе текста) трансформируются в семантически равнозначные комплексы. Указанный механизм обеспечивает предметность того, о чем идет речь, контролирует правильность представления денотатов, обеспечивает укрупнение текстовых единиц, связанное с феноменом «стягивания» мыслей в более емкие семантические образования [1].

Исследованием установлено, что учащиеся с нормальным речевым развитием владеют умениями передавать основную информацию текста своими словами. Им доступен подбор предложений, эквивалентных тематическим, возможны и передача содержания микротем в перифразированном виде, и структурное преобразование тематических предложений.

Ограниченные возможности смыслового преобразования текстового целого в ходе его сжатия, свойственные

учащимся с тяжелыми нарушениями речи, проявлялись в процессе перефразирования и переконструирования базовых элементов текста. Отмечена непропорциональность синонимических замен на различных уровнях (в предложениях или микротемах), которая выражалась в случайном подборе вариантов реагирования. Зафиксированы трудности трансформационной перестройки текстового материала, его комбинаторных преобразований, что проявлялось в перестановке частей тематических предложений или их распространении вместо подбора эквивалентных, а также искажении информации главного предложения в ходе перефразирования.

Значительные затруднения возникали при поиске смысловых эквивалентов для заглавий целого текста и, особенно, его фрагментов. В ответах преобладало вопросное озаглавливание, в большинстве случаев отмечалась невозможность перевода вопросного заглавия в именное, а тематического в смысловое.

Другим механизмом, отражающим процесс сжатия текста, является **компрессия**, которая осуществляется через тематическую редукцию и предполагает анализ и свертывание авторской программы до ядерного смысла. С этим механизмом связана возможность опознания смысловой структуры исходного текста, выделения тематических предложений, определения темы и главной мысли, а также возможность создания кратких вторичных текстов.

Анализ умений сжатия содержания первоисточника учащимися с нормальным речевым развитием позволяет говорить о том, что им доступно установление доминантной информации и раскрытие темы на этой основе, тематическое озаглавливание текста и его частей, выявление глобального смысла. Результаты проведенных нами исследований показали, что школьники рассматриваемой категории определяют смысловую программу первичного текста,

соотносят ее с темой. Создаваемые ими сжатые тексты характеризуются, с одной стороны, сохранением семантической структуры первоисточника, присутствием внутреннего смысло-динамического членения и удержанием ключевых слов, а с другой стороны, наличием сложных перестроек (укрупнение синтаксических блоков, исключение второстепенной информации).

При исследовании возможностей **смысловой компрессии** текста у школьников с нарушениями речи выявлены ограниченные возможности распределения информации на главную и второстепенную, установления доминантного смысла на глобальном уровне и на уровне текстовых фрагментов: неточное установление опорных единиц различного уровня, неверное определение темы, микротемы и главной мысли первоисточника. О недостаточном функционировании механизма компрессии также свидетельствуют трудности озаглавливания целого текста и его частей. При этом зафиксировано представление в виде заглавий тематических предложений, отдельных фрагментов текста, не отражающих его тематической направленности. Следует отметить, что большинство заголовков характеризуется отсутствием их структурного единообразия: в одной работе наряду с использованием именных названий (слово или словосочетание) предлагаются развернутые фрагменты текста.

Вторичные тексты учащихся с нарушениями речи, представляемые в качестве сжатых, характеризуются целым рядом особенностей. В одних случаях не осуществляется компрессия текстовой информации: наряду с отражением семантической структуры первичного текста отмечается сохранение большинства элементов дополнительной и избыточной информации. В других работах сжатие происходит за счет усечения авторской программы текста (пропуск значимых компонентов семантической

структуры первичного текста, приводящий к нарушению внутреннего смысло-динамического членения). При этом фиксируется наличие определенного количества второстепенной информации. Ряд работ характеризуется преимущественным представлением несущей информации и значительным сокращением основной.

Второе направление исследования было ориентировано на оценивание умений логико-смыслового развертывания текстовой информации и представлено следующими заданиями: раскрытие (расширение) смысловой программы текста, данного в виде тематических предложений, пунктов плана, ключевых слов, фактологических цепочек.

Предметом дальнейшего обсуждения является анализ особенностей развернутого представления содержания текста и/или его фрагментов учащимися исследуемых категорий. Развертывание информации, содержащейся в тексте, реализуется благодаря действию когнитивного **механизма экспликации**. Функционированием данного механизма обеспечивается процесс преобразования целостного, континуального (симультанного) представления образа текста (его фрагментов) в членимую (сукцессивно отображаемую), последовательно и логически прорабатываемую структуру. В результате работы этого механизма при создании вторичного сообщения читающим извлекается имплицитная текстовая информация, устанавливаются явно и неявно выраженные связи в исходном тексте, выдвигаются и верифицируются гипотезы, осуществляется вербализация концептуального содержания.

Школьники с нормальным речевым развитием продемонстрировали умение разворачивать текстовую информацию, представленную в свернутом виде (в форме плана, в виде фактологической цепочки и пр.). Распространение доминантных единиц текста осуществлялось последовательно и дифференцировано:

все пункты плана, микротемы, тематические предложения получали свое развитие, содержание включаемых материалов соотносилось с содержанием единиц, требующих дополнения/развертывания.

В работах школьников с тяжелыми нарушениями речи (в создаваемых ими вторичных сообщениях) было зафиксировано значительное количество ошибок, отражающих трудности развертывания текстовой информации. Учащиеся рассматриваемой категории обнаружили низкие возможности подбора новых содержательных элементов текста, их конфигурирования и соотнесения с представленными элементами необходимой информации. В ряде работ отмечались своеобразные «зияния»: одни пункты плана или одни микротемы распространялись, другие – не распространялись. Во многих работах содержание некоторых компонентов-распространителей не соответствовало или не вполне соответствовало содержанию распространяемых единиц и/или фрагментов текста. Выявлено также наличие немотивированных подробностей, необоснованных привнесений, искажающих содержание авторского произведения. Большинство школьников продемонстрировало односторонний характер развертывания темы/доминантного смысла, значительные трудности развития главной мысли.

Анализ особенностей развернутого представления содержательной информации художественного текста позволил зафиксировать у школьников с нарушениями речи ограниченные возможности реализации поверхностных и глубинных связей на уровне целого текста и его фрагментов. Отмечено дефицитное или непоследовательное использование местоименных, наречных слов-связок, прямых повторов и перифраз. Трудности реализации глубинных связей результативались в нарушении причинно-следственных, целевых, временных и других отношений в пространстве текста.

Развертывание текстовой информации при ее воспроизведении связано также с функционированием **механизма повествовательной организации предикативной семантики текста**. Любой текст, в том числе повествовательный, представлен структурой разнопорядковых предикаций, повествовательный процесс в нем организуется посредством предикатов, семантика которых позволяет им раскрыть событийность ситуации. Программа развертывания содержательной информации (в пределах каждого фрагмента) заложена в тематических предложениях и может осуществляться с использованием различных способов. Предлагаемые в заданиях части текстовых отрывков (тематические предложения) были ориентированы на самые разные способы распространения их содержания. Одни фрагменты «требовали» последующего рассмотрения деталей или приведения примеров, другие – сопоставления фактов или их противопоставления, третьи указывали на необходимость целевого или причинного обоснования информации, отраженной в тематическом предложении. Только при условии «считывания» (верной расшифровки) имеющейся информации возможно дальнейшее ее развитие в требуемом русле.

В эксперименте было установлено, что школьники с нормальным речевым развитием владеют различными способами разворачивания сюжетных линий повествования. Предлагаемые ими результаты развертывания микротема отражали базовые смыслы текстовых фрагментов. Учащиеся выбирали верные способы распространения тематических предложений, объективировали соответствующие логико-синтаксические отношения, контролировали правильность формулировок.

При анализе письменных работ учащихся с нарушениями речи отмечены трудности расшифровки семантики и грамматики повествовательных предикатов.

Это проявлялось в неверном выборе способа распространения тематических предложений, выраженных затруднениях развития содержания, заложенного в микротемах. Были выделены типичные ошибки реализации способов распространения темы или микротемы: нерелевантный отбор деталей или их неточное отображение, затруднения с приведением примеров и/или фактов для развития содержания тематического предложения. Школьники данной категории продемонстрировали трудности сопоставления/противопоставления фактов, явлений, событий, а также ограниченные возможности причинного обоснования содержательной информации, отраженной в микротемах, низкий уровень способности к определению понятий и формулированию выводов.

Рассмотренные выше позиции отражают особенности функционирования анализируемых когнитивных механизмов в текстовой деятельности учащихся с нормальным и нарушенным речевым развитием. По результатам анализа экспериментальных материалов можно говорить о нормальном функционировании указанных механизмов в текстовой деятельности школьников, не имеющих речевых нарушений, и об их дисфункции в деятельности учащихся с тяжелыми нарушениями речи.

Обобщение результатов теоретического обсуждения и экспериментального изучения возможностей усвоения текстовой информации учащимися с речевой патологией (в процессе ее сжатия и развертывания) позволяет сформулировать ряд выводов, имеющих практическое значение.

Положительные или отрицательные результаты обработки содержательно-фактуальной и содержательно-концептуальной информации текста зависят от действия определенных когнитивных механизмов и/или операций. Осмысление содержания сообщения в процессе его сжатия в значительной степени

определяется работой механизмов смысловых замен и компрессии. Возможности извлечения имплицированных смыслов, их восстановления и вербализации в ходе развертывания полученной информации связаны с действием механизмов экспликации и повествовательной организации предикативной семантики текста.

Исследование специфики функционирования обозначенных когнитивных механизмов в текстовой деятельности учащихся с тяжелыми нарушениями речи позволяет проникнуть в природу имеющихся у них трудностей интерпретации текста, обосновать и предложить пути преодоления этих трудностей.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Жинкин Н. И. Речь как проводник информации. М.: Наука, 1982.
2. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. 3-е изд. М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003.
3. Бабенко Л. Г., Васильев И. Е., Казарин Ю. В. Лингвистический анализ художественного текста. Екатеринбург, 2000.
4. Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. М.: КомКнига, 2006.
5. Дридзе Т. М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации: проблемы семиосоциопсихологии. М.: Наука, 1984.
6. Зимняя И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001.
7. Новиков А. И. Семантика текста и ее формализация. М., 1983.
8. Чистякова Г. Д. Формирование предметного кода как основа понимания текста // Вопросы психологии. 1981. № 4. С. 50–59.
9. Новиков А. И. Текст и «контртекст»: две стороны процесса понимания // Вопросы психолингвистики. Текст: восприятие, понимание, интерпретация. М., 2004. С. 64–70.
10. Выготский Л. С. Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000.
11. Сахарный Л. В. Введение в психолингвистику: курс лекц. Л.: Изд-во Ленинградского ун-та, 1989.
12. Мецераков В. Н. Жанры школьных сочинений: Теория и практика написания: учеб.-метод. пособие для студентов и учителей-словесников. 3-е изд. М.: Флинта: Наука, 2001.
13. Ахутина Т. В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. М.: Либроком, 2019.
14. Дридзе Т. М. Организация и методы лингвopsихологического исследования массовой коммуникации. М.: Изд-во Московского ун-та, 1979.
15. Залевская А. А. Текст и его понимание. Тверь: ТГУ, 2001.
16. Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения. М., 1976.
17. Знаков В. В. Понимание как проблема психологии человеческого бытия // Психологический журнал. М., 2000. Т. 21, № 2. С. 7–15.

REFERENCES

1. Zhinkin N. I. *Rech kak provodnik informatsii*. Moscow: Nauka, 1982.
2. Leontiev A. A. *Osnovy psikholingvistiki*. Moscow: Smysl; St. Petersburg: Lan, 2003.
3. Babenko L. G., Vasilyev I. E., Kazarin Yu. V. *Lingvisticheskiy analiz khudozhestvennogo teksta*. Ekaterinburg, 2000.
4. Galperin I. R. *Tekst kak obyekt lingvisticheskogo issledovaniya*. Moscow: KomKniga, 2006.
5. Dridze T. M. *Tekstovaya deyatelnost v strukture sotsialnoy kommunikatsii: problemy semiosotsiopsikhologii*. Moscow: Nauka, 1984.
6. Zimnyaya I. A. *Lingvopsikhologiya rechevoy deyatelnosti*. Moscow: Moskovskiy psikhologo-sotsialnyy in-t; Voronezh: NPO "MODEK", 2001.

7. Novikov A. I. *Semantika teksta i ee formalizatsiya*. Moscow, 1983.
8. Chistyakova G. D. Formirovanie predmetnogo koda kak osnova ponimaniya teksta. *Voprosy psikhologii*. 1981, No. 4, pp. 50–59.
9. Novikov A. I. Tekst i “kontrtekst”: dve storony protsessa ponimaniya. In: *Voprosy psikholingvistiki. Tekst: vospriyatie, ponimanie, interpretatsiya*. Moscow, 2004. Pp. 64–70.
10. Vygotskiy L. S. *Psikhologiya*. Moscow: Izd-vo EKSMO-Press, 2000.
11. Sakhar'nyy L. V. *Vvedenie v psikholingvistiku: kurs lekts.* L.: Izd-vo Leningradskogo un-ta, 1989.
12. Meshcheryakov V. N. *Zhanry shkolnykh sochineniy: Teoriya i praktika napisaniya: ucheb.-metod. posobie dlya studentov i uchiteley-slovesnikov*. Moscow: Flinta: Nauka, 2001.
13. Akhutina T. V. *Porozhdenie rechi. Neyrolingvisticheskiy analiz sintaksisa*. Moscow: Librokom, 2019.
14. Dridze T. M. *Organizatsiya i metody lingvopsikhologicheskogo issledovaniya massovoy kommunikatsii*. Moscow: Izd-vo Moskovskogo un-ta, 1979.
15. Zalevskaya A. A. *Tekst i ego ponimanie*. Tver: TGU, 2001.
16. Zimnyaya I. A. *Smyslovoe vospriyatie rechevogo soobshcheniya*. Moscow, 1976.
17. Znakov V. V. Ponimanie kak problema psikhologii chelovecheskogo bytiya. *Psikhologicheskii zhurnal*. Moscow, 2000. Vol. 21, No. 2, pp. 7–15.

Бабина Галина Васильевна, кандидат педагогических наук, профессор кафедры логопедии дефектологического факультета Института детства, Московский педагогический государственный университет

e-mail: galinav@inbox.ru

Babina Galina V., PhD in Education, Professor of Communication Disorders Department, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University

e-mail: galinav@inbox.ru

Любимова Марина Михайловна, доцент кафедры логопедии Института детства, Московский педагогический государственный университет

e-mail: mm.lubimova@mpgu.su

Lyubimova Marina M., PhD in Education, Assistant Professor of Communication Disorders Department, Institute of Childhood, Moscow Pedagogical State University

e-mail: mm.lubimova@mpgu.su

Статья поступила в редакцию 22.04.2021

The article was received on 22.04.2021