

**Институт
Языкознания**
Российской академии наук



ВОПРОСЫ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

2012
2 (16)
Москва

JOURNAL OF PSYCHOLINGUISTICS

2012
2 (16)
Moscow

СОУЧРЕДИТЕЛИ:

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ НАУКИ ИНСТИТУТ ЯЗЫКОЗНАНИЯ РАН

НОУ ВПО «МОСКОВСКИЙ ИНСТИТУТ ЛИНГВИСТИКИ»

Регистрационный ПИ № ФС 77-38423

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Тарасов Евгений Федорович, главный редактор, доктор филологических наук, профессор.

Уфимцева Наталья Владимировна, заместитель главного редактора, доктор филологических наук, профессор

Ахутина Татьяна Васильевна, доктор психологических наук, профессор

Балясникова Ольга Вениаминовна, кандидат филологических наук.

Виноградов Виктор Алексеевич, доктор филологических наук, член-корреспондент РАН.

Гольдин Валентин Евсеевич, доктор филологических наук, профессор.

Дмитрюк Сергей Валерьевич, ответственный секретарь, кандидат филологических наук.

Залевская Александра Александровна, доктор филологических наук, профессор.

Карасик Владимир Ильич, доктор филологических наук, профессор.

Кирилина Алла Викторовна, доктор филологических наук, профессор.

Леонтьев Дмитрий Алексеевич, доктор филологических наук, профессор.

Марковина Ирина Юрьевна, кандидат филологических наук.

Мягкова Елена Юрьевна, доктор филологических наук, профессор.

Стернин Иосиф Абрамович, доктор филологических наук, профессор.

Терентий Ливиу Михайлович, кандидат политических наук.

Шаховский Виктор Иванович, доктор филологических наук, профессор.

Шкатова Людмила Александровна, доктор филологических наук, профессор.

Редакторы-составители выпуска – **Н.В. Уфимцева, Т.Н. Ушакова.**

Научный журнал теоретических и прикладных исследований.

Выходит 1 раз в полугодие с 2003 года.

Перепечатка материалов из журнала

допускается только по согласованию с редакцией.

г. Москва 2012

© Учреждение Российской академии наук

Институт языкознания РАН, 2012

© НОУ ВПО «Московский институт лингвистики», 2012

Подписано в печать 25.10.2012. Формат 60x84/8. Бумага офсетная.

Печать офсетная. Зак № 0215. Усл. печ. л. 22. Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии «Канцлер», г. Ярославль, e-mail: kancler2007@yandex.ru

COFOUNDERS:

INSTITUTE OF LINGUISTICS OF RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCES
MOSCOW INSTITUTE OF LINGUISTICS

Registration number № ФС 77-38423

EDITORIAL BOARD

E.F. Tarasov, Editor in Chief, Dr., Professor (Philology)
N.V. Ufimtseva, Managing Editor, Dr., Professor (Philology)
T.V. Ahutina, Dr., Professor (Psychology)
O.V. Balyasnikova, Ph.D. (Philology)
V.A. Vinogradov, Dr., Professor (Philology)
V.E. Gol'din, Dr., Professor (Philology)
S.V. Dmitryuk, Executive Assistant Ph.D. (Philology)
A.A. Zalevskaya, Dr., Professor (Philology)
V.I. Karasik, Dr., Professor (Philology)
A.V. Kirilina, Dr., Professor (Philology)
I.Yu. Markovina, Ph.D. (Philology)
E.Yu. Myagkova, Dr., Professor (Philology)
I.A. Strenin, Dr., Professor (Philology)
L.M. Terentiy, Ph.D. (Politology)
V.I. Shahovskiy, Dr., Professor (Philology)
L.A. Shkatova, Dr., Professor (Philology)

Scientific journal of theoretical and applied researches

2 issues per year

The journal has been published since 2003

All rights are reserved

The materials can be reprinted only with the agreement of the editorial office.

Moscow 2012

© Institute of linguistics of Russian academy of sciences, 2012

© Moscow institute of linguistics, 2012

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Пешкова Н.П. Региональные особенности языкового сознания российской молодежи.....	8
Сдобнова А.П. Динамические процессы в ассоциативном поле «жизнь».....	20
Ларина Т.В., Озюменко В.И., Горностаева А.А. Сквернословие в речи носителей английского языка: функционально-прагматический аспект.....	30
Юрьева Н.М. Онтогенетические типы устного повествования на дошкольной ступени.....	40
Миронова Н.И. Лингвистический статус ассоциативной реакции.....	58
Толейкиене Р., Акимова Е. Экспликация языковой картины мира на материале немецких, литовских и русских ассоциаций.....	68

ОТ ДЕТСКОЙ РЕЧИ ДО ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ

Материалы психолингвистической конференции.....	74
Алмаев Н.А. Семантика звука.....	76
Белякова Л.И., Филатова Ю.О. Ритм речевых и неречевых процессов у детей в норме и при речевой патологии.....	84
Валуйцева И.И., Хухуни Г.Т. Этноязыковое сознание: единство и противоречие.....	92
Гаврилова Е.В., Белова С.С. Вербальные способности: психолингвистический и дифференциально-психологический подходы.....	98
Гребенщикова Т.А., Зачесова И.А. Интенциональный аспект взаимодействия в семейном диалоге.....	106
Григорьев А.А., Ощепков И.А. Нормативные данные о возрасте усвоения слов детьми как материал для этнопсихологических и психолингвистических исследований.....	114
Журавлев И.В. О конститутивных характеристиках сознания.....	120
Казаковская В.В. Речь взрослого и усвоение ребенком прилагательных: анализ русского лонгитюдного корпуса данных.....	128
Котов А.А., Котова Т.Н., Власова Е.Ф., Агрба Л.Б. Эффект интенции категории: как простое присутствие слова активизирует категоризацию.....	136
Латынов В.В. Речевые приемы апологизации неэтичного поведения.....	144
Лемяскина Н.А. Речевые жанры в языковом сознании младшего школьника.....	150
Ляксо Е.Е., Кузнецова Т.Г., Фролова О.В. Отражение эмоционального состояния в вокализациях детей и шимпанзе.....	156
Сонин А.Г., Мичурин Д.С. Эволюция поликодовых текстов: от воздействия к взаимодействию.....	164
Стернин И.А., Рудакова А.В. Проблемы создания психолингвистического толкового словаря русского языка.....	174
Ушакова Т.Н., Григорьев А.А., Гаврилова Е.В., Голышева Е.А. Функциональная организация полисемических структур.....	184

Трибуна молодых ученых

Боголепова С.В. Соматизм «руки» в русском и английском языковом сознании.....	192
Архипова Е.В. Особенности функционирования речевого акта согласия/несогласия в различных типах эпизодов общения.....	198

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Шаховский В.И., Волкова Я.А. Общероссийский научно-теоретический семинар
«Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве».....208

Резолюция общероссийского научно-теоретического семинара «Эмотивная
лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве».....214

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ.....216

ИНФОРМАЦИЯ.....218

Псих

CONTENTS

THEORETICAL AND EXPERIMENTAL RESEARCH

Natalia P. Peshkova. Regional Aspects of the Russian Youth Language Consciousness.....	8
Alevtina P. Sdobnova. Dynamic Processes in the Associative Field “Life”	20
Tatiana V. Larina, Vladimir I. Ozyumenko, Anna A. Gornostaeva. Swear Words in English Communication: Meaning and Functions	30
Nadezhda M. Yurieva. The Ontogenetic Types of Oral Narrative at Preschool Stage.....	40
Nataliya I. Mironova. Linguistic Status of Associative Reaction.....	58
Reda Toleikienė, Elena Akimova. Explikation Des Sprachlichen Weltbildes Anhand Untersuchung Der Assoziationen Von Deutschen, Litauern Und Russen.....	68

FROM CHILD’S SPEECH TO LANGUAGE CONSCIOUSNESS

Materials of Psycholinguistic Conference.....	74
Nikolai .A. Almayev. Semantics of Sound.....	76
Lydia I. Belyakova, Yulia O. Filatova. Rhythm of Speech and Nonspeech Processes in Children in Norm and Speech and Language Pathology.....	84
Irina I. Valuitseva, Georgiy T. Khukhuni. Ethno-Lingual Consciousness: Unity and Contradiction.....	92
Evgeniya V. Gavrilova, Sofiya S. Belova. Verbal Abilities: Psycholinguistic and Differential Approach.....	98
Taisia A. Grebenshchikova, Irina A. Zachiosova. Intentional Aspect of Interaction in the Family Dialogue.....	106
Andrei A. Grigoriev, Ivan V. Oshhepkov. Age of Word Acquisition Norms As Data for Ethnopsychological and Psycholinguistic Studies.....	114
Ignatij V. Zhuravlev. On Constitutive Characteristics of Consciousness.....	120
Victoria V. Kazakovskaya. Child-Directed Speech and Acquisition of Adjectives: Analysis of Russian Longitudinal Corpus Data.....	128
Alexei A. Kotov, Tatiana N. Kotova, Elizabeth F. Vlasova, Liana B. Agrba. The Effect of the Category Intention: How the Mere Presence of a Word Activates Categorization.....	136
Vladislav V. Latynov. Speech Techniques of Apologization of Unethical Behavior.....	144
Nataliya A. Lemjaskina Speech Genres in Language Consciousness of Younger Pupils....	150
Elena E. Lyakso, Tamara G. Kuznetsova, Olga V. Frolova. The Reflection of the Emotional State in Vocalizations of Children and Chimpanzees.....	156
Alexander G. Sonin, Dmitry S. Michurin. Evolution of Multimodal Text: Impact to Interaction.....	164
Iosif A. Sternin, Alexandra V. Rudakova. Problems of Creation of Psycholinguistic Explanatory Dictionary of Russian.....	174
Tatiana N. Ushakova, Andrey A. Grigoriev, Euginia A. Gavrilova, Euginia A. Golysheva. Functional Organization of Polysemic Structures.....	184

PUBLICATIONS OF YOUNG SCIENTISTS

Svetlana V. Bogolepova. “Hands” in Russian and English Language Consciousness.....	192
Elena V. Arkhipova. Functional Peculiarities of Agreement/Disagreement in Different Types of Episodes of Communication.....	198

SCIENTIFIC LIFE

Viktor I. Shakhovski, Yana A. Volkova. All-Russian Scientific Seminar «Emotive Linguistic Ecology in Modern Communication Space».....208

Resolution of the All-Russian Scientific Seminar «Emotive Linguistic Ecology in Modern Communication Space».....214

NOTES ON CONTRIBUTORS.....216

INFORMATION.....218

Псих

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 81.23

Н.П. Пешкова

РЕГИОНАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ РОССИЙСКОЙ МОЛОДЕЖИ

В статье рассматриваются модели языкового сознания российского молодежного социума, основанные на исследованиях в области социологии, психологии и психолингвистики. Приводятся результаты сравнительного психолингвистического исследования базовых ценностей студенческого социума Урало-Сибирского региона с использованием методов свободного ассоциативного эксперимента и «встречного текста».

Ключевые слова: языковое сознание, базовые ценности, ценностные ориентации, ценностные представления, ценностные стереотипы, ценностные идеалы, психолингвистический ассоциативный эксперимент, метод «встречного текста».

Natalia P. Peshkova

REGIONAL ASPECTS OF THE RUSSIAN YOUTH LANGUAGE CONSCIOUSNESS

The paper considers the models of the Russian youth language consciousness from the view points of sociology, psychology and psycholinguistics. The results of comparative psycholinguistic research of the Ural-Siberian student society basic values based on the method of associative experiment and the method of “internal text” are presented in the article.

Key words: language consciousness, basic values, value orientations, value notions, value stereotypes, value ideals, psycholinguistic associative experiment, method of “internal text”.

Вводные замечания

В изучении языкового сознания нации особое место занимают исследования, связанные с молодежными социумами, в частности, с социумом студенческим. Как нам представляется, именно от них во многом зависит, будут ли сохраняться культурно-исторические ценности и верования, поддерживающие связь поколений и составляющие основу этнического самосознания, или же произойдет окончательный «цивилизационный слом», о котором немало говорят и пишут в последнее время [Тарасов 2011: 3].

Мы также полагаем, что особый интерес представляют исследования региональной специфики языкового сознания молодежных социумов; как тех, что характеризуются в основном гомогенной природой языка и культуры (например, студенческие социумы Омской и Челябинской областей), так и полиэтнических групп, имеющих гетерогенную природу, как студенческий социум такого региона России, как Республика Башкортостан. В этом полиэтническом регионе соприкасаются три крупных культурных этноса – русский, башкирский и татарский, а также присутствуют и другие, менее многочисленные этнические группы.

Многие российские лингвисты высказывают озабоченность в связи с тем, что для современного общества характерно снижение языковой культуры, так называемая «девербализация», отражающая «комплексный процесс деградации общества» в целом [Карасик 2010: 113]. В частности, под девербализацией понимают сведение множества разнообразных языковых средств и речевых жанров к обиходным способам общения, усвоенным сознанием носителей языка в раннем детстве и не получившим развития в последующие периоды жизни, в юности и зрелости.

По справедливому замечанию Е.Ф.Тарасова, все эти процессы в действительности связаны не с «ухудшением» языка, а с деформацией нашего этнического

сознания [Тарасов 2011: 3]. Деструктивные изменения в культурных нормах языка и речи, упрощение и снижение коммуникативного стиля представляют собой совокупный результат того, что происходит на уровне общественного и индивидуального сознания членов социума.

Современные исследования языкового сознания требуют не только особого научного инструментария, последний, как известно, достаточно успешно разрабатывается и используется психолингвистикой на протяжении ряда лет. Для изучения языкового сознания с целью решения задач сегодняшнего дня необходимы также поиск и эффективная реализация новых научных принципов, соответствующих новой онтологии и объектной области современной психолингвистической парадигмы.

Ряд таких принципов был намечен Е.Ф. Тарасовым и получил обсуждение на конференции «Жизнь языка в культуре и социуме-2» [op.cit.: 4-6].

Для настоящего исследования особый интерес представляет один из них, а именно принцип триангуляции как «узаконенной компиляции, позволяющей избежать односторонности одного метода, одной теории» [op.cit.: 6]. В соответствии с таким определением, использование принципа триангуляции допускает получение несопадающих и, возможно, противоречивых представлений, не сводимых в одну картину, но существующих параллельно, как дополнительные представления, гипотезы (и даже теории) относительно объекта исследования [op.cit.].

Использование принципа триангуляции в предлагаемом выше толковании, по нашему мнению, особенно полезно, когда речь идет о моделировании в рамках психолингвистической парадигмы сложных процессов, протекающих в языковом сознании, понимание и интерпретация которых невозможны без привлечения данных других смежных областей науки. Подобный подход исключает однозначное и одномерное представление предмета исследования и способ-

ствуется созданию многомерной картины происходящего.

В нашем исследовании такими научными областями, данные которых могут быть полезны для построения многомерного изображения интересующих нас процессов, отображающих специфику языкового сознания молодежного социума, являются, наряду с психолингвистикой, социология и психология. Некоторые результаты социологических и психологических исследований мы и попытаемся использовать далее.

Ценностные ориентиры и приоритеты российской молодежи в социологических исследованиях

В социологических исследованиях, посвященных проблеме ценностных ориентиров и приоритетов современного российского общества, высказывается мнение о том, что в настоящее время русское языковое сознание характеризуется значительными изменениями в связи с переменами в политической и экономической жизни нашей страны и мирового сообщества в целом. Утверждается, в частности, что переход к рыночным отношениям в экономике сопровождается созданием новых моделей поведения, реализация которых предполагает замену высокой культуры массовой или «псевдокультурой».

Считается, что современная массовая культура, основанная на предпочтении во всех областях жизни исключительно технических достижений цивилизации, активно вытесняет традиционные ценностные ориентиры. Г.С. Киселев в статье «Смыслы и ценности нового века» высказывает мнение о том, что, кроме того, уничтожению традиционных ценностей способствуют также «недейственные» и «не абсолютные», «безрелигиозные» современные системы ценностей [Киселев 2006].

Авторы знакового коллективного труда Института социологии РАН «Ценностные ориентиры и приоритеты в трансформирующемся мире», опубликованного в 2010 году,

отмечают свойственное особенно молодежи повсеместное увлечение «идеями прагматизма, потребительства, индивидуализма, проявления социальной аномии, утраты ценностных ориентиров и жизненных смыслов» [Ценностные ориентиры и приоритеты в трансформирующемся мире 2010: 6].

Один из авторов упомянутого выше труда З.П. Яхимович объясняет это значительным влиянием западной «культуры техногенной цивилизации», характеризуя ее как динамичную, подвижную и очень агрессивную. Культура техногенной цивилизации «подавляет, подчиняет себе, буквально поглощает традиционные общества и их культуры». Она, если не уничтожает традиционную культуру, то «радикально трансформирует» ее, преобразует традиционные «смысложизненные установки», заменяя их новыми «мировоззренческими доминантами» [Яхимович 2010: 10].

З.П. Яхимович также утверждает, что идеалом современных молодых людей становится тип деятельного, активного человека, «наделенного рациональным, гибким интеллектом, способного к инновационной и творческой активности» [op.cit.: 11], что, безусловно, само по себе не несет ничего деструктивного.

Тем не менее, характеризуя современное молодое поколение в целом, социологи зачастую приписывают ему такие черты, как жесткий прагматизм, социальная незрелость, инфантилизм, агрессия. Именно так описывают молодого современника М.П. Челомбицкая и Н.Г. Лавинский в статье «Ценностные ориентиры современного общества», опубликованной в журнале «Молодой ученый» в 2011 году. Опираясь на социологические исследования, авторы статьи приходят к выводу о том, что доминантой жизненных ценностей и поведенческих приоритетов молодежи становится материальное благополучие. Свой жизненный успех в целом они связывают с предприимчивостью и умением заработать деньги, а не с талантом, знанием и трудолюбием [Челомбицкая 2011: 198].

Традиционные жизненные принципы, присущие многим поколениям российского общества, такие как «лучше быть бедным, но честным», «чистая совесть – важнее благополучия», устарели, как отмечают авторы. На смену им пришли новые правила жизни: «ты – мне, я – тебе», «время – деньги», «успех любой ценой» [op.cit.: 200].

Не лучше, по мнению социологов, обстоят дела и с семейными ценностями. Семья рассматривается молодыми людьми как отдаленная перспектива, следующая за успешной карьерой. В сознании молодых людей, независимо от их гендерной принадлежности, приоритет отдается карьерному росту, финансовой независимости и высокому социальному положению.

Весьма жесткую, на наш взгляд, характеристику дают молодые, как можно предположить, авторы-социологи в журнале «Молодой ученый» изменениям, связанным с семейными ценностями, отношением к родителям и к Родине. Они полагают, что по мере взросления молодого поколения их коммуникативные ценности меняются таким образом, что отношения с родственниками и близкими приобретают все более корыстный, можно сказать, коммерческий характер. «Эгоистичный индивидуалистический настрой (сам за себя) ставится выше гуманных отношений, взаимопонимания, и взаимопомощи. Ориентация молодежи направлена на индивидуальное искусство жизни, в котором не предполагается заботы о Родине, родителей, детях» [op.cit.: 201].

Не подвергая сомнению результаты социологических исследований, позволившие создать подобный «коллективный портрет» современного молодого россиянина, мы, тем не менее, не можем не отметить явные расхождения между «социологическим портретом» молодого человека и нашими собственными данными по вербальной репрезентации жизненных ценностей в языковом сознании студентов 1-3 курсов (18-20 лет) [Давлетова 2012; Пешкова 2011; Пешкова 2012]. Нужно также сказать, что последние вполне согласуются с данными психолинг-

вистических исследований Л.О.Бутовой [2011] и Е.Н. Гуц [2012], осуществивших широкомасштабное изучение языкового сознания разновозрастных групп молодежи Омского региона.

В заключение нам хотелось бы отметить и некоторые расхождения между общим собирательным «социологическим образом» молодого россиянина, возникающим из приведенных выше публикаций, и тем, что пишут уфимские исследователи о языковом сознании молодого поколения башкир. Так, Э.А. Салихова, проводя психолингвистические исследования с привлечением социолингвистических данных, прослеживает явную тенденцию тяготения башкир-горожан в целом к прошлому и «этнически специфическим формам культуры, причем преимущественно в символическом аспекте». При этом она отмечает, что для молодых башкир в большей степени «характерна эмоциональная связь между языком и этнической идентичностью» [Салихова 2012: 345].

И если автор и видит изменения в общественном сознании башкирской этнической общности на уровне ценностных установок, то изменения эти носят характер, скорее противоположный тому, что утверждалось выше. Наблюдаемые изменения, по мнению автора, во многом связаны с ностальгией по утерянной цельной этнической идентичности предков, включавшей все национально-культурные компоненты, в том числе и родной язык [op.cit.: 346]. Это, как можно предположить, объясняет и все возрастающие тенденции соблюдения традиций и обрядов, приобщения к религиозной сфере, о которых пишет автор упоминаемого выше исследования.

Иными словами, как можно видеть, в Республике Башкортостан, напротив, наблюдается процесс повышения этнического самосознания. Здесь говорить об утрате традиционных национальных ценностей в той мере, в какой этот процесс характеризовался выше в работах социологов, нет никаких оснований. Хотя, безусловно, определенные

изменения, связанные с общей тенденцией современной жизни к глобализации и универсализации, не могут не происходить, как и в любом современном этноязыковом сознании, о чем мы будем говорить ниже.

Региональные особенности языкового сознания российской молодежи в психолингвистических исследованиях

Результаты наших исследований с использованием методики «встречного текста» в студенческой русскоязычной аудитории, часть которой (около 50%) составили испытуемые билингвы, свободно владеющие как русским языком, так и родным, башкирским или татарским, отчасти близки к данным Л.О. Бутаковой, опубликованным в статье «Региональный аспект изучения языкового сознания» [Бутакова 2011]. Материалы ее исследований языкового сознания молодежи Омска, региона, расположенного в Юго-Западной Сибири, представляют для нас особенный интерес по ряду причин.

Уфа, столица Республики Башкортостан, как и Омск, центр омской области, являются городами с более чем миллионным населением и высоко развитой нефтеперерабатывающей и нефтехимической промышленностью, что дает основание предполагать наличие некоторых общих характеристик в их социально-экономической и культурной жизни, влияющих на формирование сознания студенческой молодежи. Однако в Республике Башкортостан, значительная часть населения которой исповедует Ислам, вне всякого сомнения, имеется своя региональная специфика, отражающаяся на процессах формирования сознания молодых людей, принадлежащих этническим группам, культурные ценности которых связаны с данной религией, независимо от того являются они верующими или нет.

Такая ситуация создает условия для проведения сравнительно-сопоставительных исследований в более широком масштабе. Настоящую же статью можно считать лишь скромной заявкой на исследования в

русле сравнительно-сопоставительной психолингвистики.

Приведем некоторые данные из материалов Л.О. Бутаковой. Психолингвистическое описание вербальной репрезентации системы жизненных ценностей в языковом сознании молодых жителей Омска, от 18 до 22 лет, представленное в ее работе, прежде всего, показывает, что по частоте в ответах респондентов-студентов лидирует «ценностное именование» *семья*. По данным рецептивного эксперимента, концепт *семья* оценивается испытуемыми по наиболее интенсивным признакам, таким как *хороший* (69%), *светлый* (68%) и *сильный* (54%).

Второй по частоте и значимости ценностью, названной молодыми респондентами из Омска, стала *любовь*. В ассоциативном поле лидируют реакции *сердце*, *страсть* (17), *доверие*, *чувство* (15), *дружба* (14). Очень значителен сектор «*чувства и эмоции*», сопровождающие любовь. Здесь доминируют *счастье* (33) и *нежность* (10), в более слабой позиции находятся *вера* и *верность* (3), и в единичной позиции – *страх*, *зло* и *слезы* [Бутакова 2011: 15-17].

Можно с удовлетворением отметить, что не так уж плохо обстоят дела и с ценностно-ориентированным стимулом *работа*, ассоциативное поле которого составили такие ассоциаты, как *ответственность*, *добросовестность*, *честность*, *долг* [op.cit.]. При этом, ценностно-значимый стимул *деньги* воспринимается участниками эксперимента, как следствие деятельности и определенных качеств деятеля, и связан с ассоциатами *работа* (10), *бизнес* (2). Справедливости ради нужно сказать, что неважно обстоят дела с оценкой умственных способностей личности в связи с деньгами. *Деньги* ассоциирует с *умом* лишь 1% молодых респондентов [op.cit: 17].

Из материалов исследования Л.О. Бутаковой можно видеть, что такие базовые ценности, как *семья*, *любовь*, *дом*, сохраняют доминирующие позиции в языковом сознании студенческой молодежи, оставаясь в ядре национального сознания молодого поколения.

Об этом же пишет Н.В. Уфимцева, отмечая, что, согласно РАС, в ядре языкового сознания современных русских представлены такие ценности, ориентированные на обеспечение индивидуальной жизни, как *дом, жизнь, деньги, любовь, работа-дело, мир* [Уфимцева 2011: 236].

Нужно отметить, что в социологических исследованиях конца 90-х, на которые также ссылается Н.В. Уфимцева [op.cit.], структуру базовых ценностей россиян составляют те же *семья-дом, любовь, труд, достаток, мир* [Ментальность россиян 1997: 68-69]. Однако уже через десять с небольшим лет социологическое видение сознания россиян, прежде всего молодежи, претерпевает значительные изменения и, как уже отмечалось выше, констатируется процесс утраты традиционных «ценностных ориентиров и жизненных смыслов» [Ценностные ориентиры и приоритеты в трансформирующемся мире 2010: 6].

Возможно, что противоречивая картина, возникающая из расхождений между социологическими исследованиями и психолингвистическим портретом омской молодежи, несколько уравнивается, если вспомнить бытующее представление о «пирамиде ценностей», присущей каждому народу и каждой культуре. Как известно, фундамент такой «пирамиды» составляет ценностный архетип менталитета народа, этноса или отдельного социума, образующий «ценностную память» общественного интеллекта. Понятно, что фундамент подвержен изменениям в гораздо меньшей степени по сравнению с верхними стратами пирамиды. Последние, безусловно, более мобильны, могут меняться быстрее, подвергаясь внешним влияниям. Это так называемые инструментальные, или материальные, ценности, близкие к нашим материальным потребностям. Как представляется, именно они вербально регистрируются в социологических исследованиях, поскольку лежат, как можно предположить, «на поверхности» нашего сознания.

Здесь можно также вспомнить и замечание психологов о необходимости разли-

чать собственно ценности и рефлексивные ценностные представления, присутствующие в сознании и не вполне соответствующие реально значимым ценностям. Собственно ценности, в свою очередь, «могут неадекватно вербально репрезентироваться в силу речевых табу и другого рода преград» [Леонтьев 1998].

Мы полагаем, что свободный ассоциативный эксперимент, используемый омскими коллегами, позволил проникнуть в более глубокие пласты языкового сознания и эксплицировать то, что составляет мало меняющиеся на протяжении многих десятилетий базовые ценности.

В наших исследованиях использовался еще один психолингвистический инструмент проникновения в языковое сознание, метод, к которому мы обращались неоднократно, занимаясь исследованием проблем восприятия и понимания информации в форме текста [Пешкова 2009].

Напомним, что метод «встречного текста», разработанный А.И. Новиковым в одном из его последних экспериментальных исследований, применялся на материале текстов самых разнообразных типов, от научного – до научно-популярного и художественного. В основе метода лежит гипотеза об активной роли реципиента, сознание которого не просто «проецирует на себя» содержание воспринимаемого текста, но на протяжении всего процесса понимания порождает свой собственный «встречный текст», или «контртекст» (по терминологии Н.И. Жинкина). Автор метода высказал предположение о том, что «встречный текст» адресата может содержать материал, позволяющий судить более полно и точно о внутренней стороне процесса восприятия сообщения, отражать общие и частные закономерности понимания, проявляющие себя в реакциях испытуемых [Новиков 2003].

Отметим, что технически методика регистрации содержания «встречного текста» заключается в том, что реципиент, читая предложение за предложением, не забегая вперед, записывает по каждому из них все,

что возникает в его сознании непосредственно после восприятия конкретного предложения. Это – ассоциации и оценки, отношение к информации и суждение о недопонимании или непонимании и т.п.

Если прежде можно было только предположить, то теперь мы можем с уверенностью считать, что вербализованные реакции, записанные самими испытуемыми, помимо опосредованных данных о механизмах понимания, дают также обширную информацию и о самих авторах «встречных текстов», об их национально-культурной принадлежности, социальном статусе и др.

Как мы отмечали ранее, важным фактором является тип предъявляемого испытуемым текста. Он может во многом провоцировать разного рода проявление национально-культурной специфики языкового сознания реципиентов, как это было в случае использования библейских текстов и мифов, или наоборот нейтрализовать подобные проявления (в случае с научным текстом) [Пешкова 2011].

Не менее важным фактором представляется и вид реакций испытуемых. Наибольший интерес, с точки зрения отражения национально-культурной специфики сознания, базовых ценностей, ценностных идеалов и приоритетов, представляют такие реакции, как «ассоциация», «мнение», «оценка» и «интертекст». Именно в них больше всего было обращений испытуемых к содержанию Корана, Библии, к популярным произведениям русской классики и т.п. Такие виды реакций, как «генерализация», «перевод», «визуализация», также в определенной степени содержали полезную информацию, иногда имплицитно, не столь явно, как это было в реакциях названных выше [op.cit.: 91].

Многие виды реакций могут давать информацию и о социальном статусе испытуемых, так, в них используется, например, жаргон молодежный, студенческий, профессиональный и т.п.

В экспериментальном исследовании, проведенном Я.А. Давлетовой под нашим руководством, испытуемым предлагался

для чтения фрагмент текста из Библии о грехопадении людей [Давлетова 2012]. В соответствии с процедурой проведения эксперимента с использованием оригинальной методики «встречного текста» А.И. Новикова, ответы испытуемых фиксировались в письменном виде, номер ответа соответствовал номеру предложения из текста, все предложения которого были предварительно пронумерованы.

В качестве испытуемых в эксперименте приняли участие 140 студентов (в возрасте 18-20 лет) трех естественнонаучных факультетов Башкирского государственного университета: физического, химического и математического. Примерно половину испытуемых составили билингвы, которые, помимо родного языка, башкирского или татарского, хорошо владеют русским, считая его вторым родным.

Можно предположить, что для участников нашего эксперимента восприятие такого рода информации, представленной в достаточно сложной для них языковой форме, было непривычно. В связи с этим мы сочли целесообразным несколько упростить формулирование задач (сравнительно с оригинальной методикой). Задание для наших испытуемых формулировалось следующим образом:

«Прочитайте текст и сконструируйте свой собственный "контртекст". Контртекст – это всё то, что возникает в Вашем сознании в результате понимания Вами каждого отдельного предложения. Он включает в себя реакции не только на то, что написано в предложении (сказано в нем прямо), но и на то, что подразумевается, дано в неявной форме, что может вызывать у Вас различного рода ассоциации, воспоминания и т.п. Записывайте свои мысли и интерпретации на каждое очередное предложение, не читая последующие, не забегайте вперед. В практическом плане для выполнения Вами задания нужно осуществить следующие действия:

На отдельном листе бумаги записать номер очередного предложения (все они пронумерованы).

Под этим номером записать информацию, касающуюся интерпретации данного предложения: Ваши мысли, ассоциации, воспоминания, опыт.

После составления "контртекста" сформулируйте общий смысл прочитанного Вами текста».

В процессе интерпретации полученных данных экспериментатором было проанализировано 23660 реакций. В каждом тексте, порожденном каждым испытуемым, присутствуют реакции, в которых прямо или косвенно высказывается мнение, оценка, суждение о семье, любви, отношениях между мужчиной и женщиной. Причем, одни предложения из текста непосредственно провоцируют подобные реакции, потому что в них называются имена первых людей, Адам и Ева, или присутствуют слова «муж», «мужчина», «женщина» (6 из 13 предложений), другие же из оставшихся 7 предложений опосредованно вызывают реакции, связанные с такими ценностями, как *семья* и *любовь*.

В качестве примера последнего типа можно привести предложение № 1 из оригинального текста и далее реакции на него испытуемых (и. Ф., М. и К.), передающие их отношение к союзу мужчины и женщины, любви, семейным узам.

(1) Дьявол завидовал райскому блаженству первых людей и задумал лишить их райской жизни.

И. Ф.: Первые люди, создал их Бог, мужчину и женщину: ее создал из ребра мужчины, не из ноги, чтобы быть униженной, не из головы, чтобы превосходить, но из бока, чтобы быть бок о бок с ним, из-под руки, чтобы быть защищенной, и со стороны сердца, чтобы быть любимой.

И. М.: Хорошие люди, жили хорошо, в семье, без нищеты, без бед, без проблем. Хотя с милым рай и в шалаше!

И. К.: Райское блаженство в любви мужчины и женщины. Но всегда найдется кто-то, кто позавидует.

Как можно видеть, фраза из предложения (1) «райское блаженство» вызвала ассо-

циации с любовью и благополучной жизнью в семье. Испытуемый Ф., реакции которого характеризуются внешней развернутостью и содержательно-смысловым разнообразием, дает образную характеристику отношения между мужчиной и женщиной: любви, уважения, равноправия (отсутствия превосходства) и защищенности.

Нужно отметить, что реакции испытуемых очень разнообразны по способу передачи отношения к воспринимаемой информации. Они могут содержать одно слово, одно или два предложения, а могут принимать форму распространенного высказывания. В одних ярко проступает индивидуальность реципиента, в других ощущается сдержанность и скованность, что также может быть проявлением психологических свойств личности.

В оценке отношений между мужчиной и женщиной значительная часть наших испытуемых проявляет тяготение к патриархальности, демонстрируя традиционные гендерные представления о сильном, умном мужчине и слабой (глупой) женщине. Приведем ниже предложение № 10, пробудившее патриархальные настроения у части нашей экспериментальной аудитории.

(10) Она сорвала плоды с запрещенного дерева и ела; затем дала мужу своему, и он ел.

А муж? А как же народная мудрость – жена за мужем, как ниточка за иглолкой?!

А он молчал? Мог бы возразить!

Он должен быть мудрее и сдержаннее, он же защитник! Он должен защищать от бед и неправильных решений, должен был сказать – нет!

Значит, всё это время Ева была вместе с мужем? Интересно, он-то куда смотрел?!

Слабая женщина, глупая женщина.

Значит, глупая девушка поверила змию.

Муж и жена – одна сатана. Как говорят в народе.

Приведенные выше реакции, как можно видеть, иллюстрируют тезис: «За все отвечает мужчина, жена должна следовать за

ним». Нельзя не отметить, что этот тезис отражает традиционные вековые гендерные отношения всех трех этнических групп, представители которых были среди наших испытуемых – башкирской, татарской и русской.

Более того, нужно отметить и то, что совместная жизнь и деятельность в рамках одного территориального пространства представителей трех этносов способствует возникновению интерференции, проникновению тех или иных особенностей этнического сознания одной группы в сознание другой этнической группы, и в условиях такого незамкнутого существования этих групп, возможно, формированию некоторых общих позиций.

Для подтверждения сказанного выше еще раз сделаем ссылку на исследования Э.А.Салиховой, где приводится такой типичный для нашего региона пример языковой самоидентификации билингва: «Я башкирка. Но и русский – родной для меня... часть моей жизни» [Салихова 2012: 347]. Понятно, что подобная русскоязычная самоидентификация не может не оказывать влияния на особенности языкового сознания носителя двух языков.

С другой стороны, сознание представителей русского этноса, как правило, в большинстве своем не владеющих ни башкирским, ни татарским языками по причине отсутствия в этом практической необходимости, тем не менее, также находится под определенным влиянием базовых культурных ценностей этнических групп, с которыми они живут в тесном соседстве и условиях смешанных браков.

Мы бы взяли на себя смелость утверждать, что молодое поколение нашего полиэтнического региона характеризуется проявлением меньшей агрессивности, большей терпимости и политкорректности по отношению к «другим», «чужим», по сравнению с молодежью центральных областей России, насколько можно судить по публикациям социологов.

Для подтверждения сказанного приведем еще несколько примеров, связанных с оценкой испытуемыми Добра и Зла, отношения к закону и к нарушениям его, передающих отношение терпимости к проступкам и сочувствия к человеку как личности.

Приведем некоторые реакции на предложение № 11, явно осуждающие нарушение законов, демонстрирующие законопослушные настроения и склонности к соблюдению Заповедей.

(11) Люди поддались искушению дьявола, нарушили заповедь или волю Божью – согрешили, пали в грех.

1. Грех – это непослушание. Они пошли против установленных Богом законов.

Люди ослушались Бога и, следовательно, совершили грех.

В нашей жизни, конечно, нет такого дерева и плодов. Но есть определенные моральные устои. Библейские заповеди – нельзя убивать, воровать, врать, и прелюбодействовать.

Грех – это плохо. Грех – воровать, убивать, предавать. Коран это тоже осуждает.

Интересным представляется, на наш взгляд, тот факт, что для немалой части аудитории грех оказался связанным с непослушанием. Здесь нужно отметить, что для обеих тюркоязычных групп послушание связано с уважением к старшему поколению и проявляется в культурных традициях современной жизни этих этнических групп в гораздо большей степени, чем в русской этнической группе.

Здесь же мы видим ссылки и на Коран и на Библию при толковании греха, хотя, как известно, грех является понятием христианской культуры, и как таковой не упоминается в Коране. Тем не менее, можно видеть, что и Библейские заповеди и учение Корана связаны для молодых с моральными устоями современной жизни, с тем, что можно противопоставить «плохому», Злу, т.е. с Добром.

Приведенное выше предложение № 10, описывающее проступок Евы, вызвало также реакции, передающие сочувствие к ней как человеку оступившемуся, демон-

стрирующие сопереживание, терпимость, проявляющуюся в оценках ее поступка.

Ева не виновата, она просто проявила любопытство, обычное для женщины.

Все люди – грешные. Идеальных в природе не существует.

Бедная Ева, наверное, хотела как лучше.

Еву жаль, на ней такой груз!

По идее его искушению поддавалась только Ева, остальные последовали за ней. Может, она их тоже обманула: не сказала с какого дерева плоды? Это враньё во благо. ... Я ее не осуждаю.

Легко судить теперь, а как бы мы – на месте Евы!

Бедная, слабая Ева. Печально. И никто не подсказал, не помог, не поддержал.

Я не хочу ее судить. Не судите, и не судимы будете.

Как представляется, данные наших исследований, более скромных, не столь масштабных, по сравнению с исследованиями омских коллег, тем не менее, благодаря возможностям используемого метода, на глубинном уровне отражают специфику языкового сознания студентов полиэтнического башкирского региона.

Вербальные реакции, образующие «встречный текст» показывают, что при чтении фрагмента Библии, рассуждая о Добре и Зле, о поступках и характеристиках человека, наши испытуемые, обращаясь к содержанию Корана, известным библейским заповедям и сюжетам, к мудрости народных поговорок, уже тем самым демонстрируют определенную незыблемость «базовых ценностей», всегда лежащих в основе ценностного архетипа национального менталитета. Эти ценности – *семья, любовь, поддержка любящих людей, сочувствие к слабому человеку, совершившему проступок* – по-прежнему определяют сознание молодых представителей исследуемых этнических групп.

Будучи ограниченными рамками статьи, мы привели наиболее распространенные оценки, мнения, интерпретации и толкования из «встречных текстов» участников

нашего экспериментального исследования. Тем не менее, нельзя не увидеть, что из приведенных реакций наших испытуемых проступает несколько иной «портрет» молодого человека сравнительно с «социологическим портретом», нарисованным выше, в начале настоящей статьи. Иными словами, мы, используя в нашем изучении принцип триангуляции, опираясь на известные социологические и психолингвистические материалы, а также на данные собственного исследования языкового сознания молодого социума нашего региона, получили две не совпадающие, но параллельно сосуществующие картины изучаемого предмета. Далее мы попробуем взглянуть на проблему, используя также данные психологических исследований.

Психолингвистические и психологические методы исследования механизмов языкового сознания

Как представляется, параллельное существование двух моделей языкового сознания российской молодежи, социологической и психолингвистической, в действительности, не содержит в себе глубокого противоречия. Две картины исследуемого предмета, лежащие в основе построения двух моделей, отражают одну и ту же действительность, исследуемую не только под разными углами зрения, но и с помощью различных инструментов.

Как мы уже отмечали выше, социологический опрос, осуществляемый в форме прямых вопросов, с одной стороны, регистрирует в вербальной форме ответы, отражающие, как можно предположить, подвижные, быстро меняющиеся инструментальные ценности, близкие к материальным потребностям, лежащие на поверхности сознания.

С другой стороны, по мнению психологов, в прямой вербальной регистрации ответов респондентов таится опасность неадекватной репрезентации собственных ценностей, присущих сознанию личности,

из-за «речевых табу и другого рода преград» [Леонтьев 1998].

К преградам другого рода можно отнести и желание выглядеть «более современно», «круто», на уровне того, что считается современным и актуальным, например, в Интернет-сообществе, в фильмах, зарубежных и отечественных, в разговорах сверстников и т.п. Подобное желание диктует ответы, отражающие не собственно ценности, а рефлексивные ценностные представления.

Таким образом, диссонанс между общим «социологическим» портретом российской молодежи и частным психолингвистическим описанием вербальной репрезентации системы жизненных ценностей в языковом сознании студенчества, принадлежащего разным регионам России можно, видимо, отчасти объяснить расхождениями между декларируемыми и реальными ценностями. Первые в большей степени выявляет социологический опрос, вторые – эксплицируются в психолингвистическом экспериментальном исследовании.

Психолингвистический инструмент проникновения в языковое сознание в форме свободного ассоциативного эксперимента или метода «встречного текста» позволяет затронуть не только то, что лежит на поверхности языкового сознания, но и глубинные пласты сознания личности.

Отчасти объясняет механизм подобных расхождений и известный в психологии дифференцированный подход к ценностным представлениям. По мнению Д.А. Леонтьева, такой подход позволяет «более четко понять механизмы влияния макросоциальных изменений на сознание людей» [Леонтьев 1998].

Данные психолингвистических экспериментов показывают, что ценностные ориентации, т.е. осознанные представления субъекта о собственных ценностях, отлича-

ются от ценностных представлений. К ценностным представлениям некоторые исследователи относят, во-первых, ценностные стереотипы, отражающие ожидания, предъясняемые человеку теми или иными социальными группами или обществом в целом. И, во-вторых, ценностные идеалы, отражающие тот факт, что человек является не пассивным объектом собственной ценностной регуляции, а субъектом, который способен оценивать собственные ценности и проектировать (экстраполировать) в воображении собственное движение к ценностям, возможно, отличающимся от сегодняшних. Именно эти ценностные представления, отражая «зону ближайшего развития» личности, и являются гораздо более подверженными изменениям по сравнению с более устойчивыми ценностными ориентациями, принадлежащими «реально действующим» личностным ценностям, связанным с базовыми ценностями [op.cit.].

Констатируя различия между общей, социологической, моделью сознания молодого россиянина и частной, психолингвистической, моделью языкового сознания молодежного студенческого социума, территориально относящегося к полиэтничному Урало-Сибирскому региону, нужно, видимо, принимать во внимание действие и других факторов. Эти факторы, воздействующие на процессы формирования сознания личности и социума, обусловлены особенностями региональной и национальной принадлежности испытуемых, о которых мы писали выше, а также, возможно, и степенью географической близости/удаленности от центра страны. Последнее предположение, имея под собой вполне реальные основания, требует, как нам видится, проведения дополнительных сравнительно-сопоставительных исследований.

Литература

Бутакова Л.О. Региональный аспект изучения языкового сознания // Языковое бытие человека и этноса: когнитивный и психолингвистический аспекты. – Вып. 18. – М.: ИНИОН РАН, АСОУ, 2011. – С. 5-20.

Бутакова Л.О., Гуц Е.Н. Отражение ценностных компонентов языкового сознания в ассоциативно-семантическом словаре // Жизнь языка в культуре и социуме-3: материалы конференции. – М.: Институт языкознания РАН, 2012. – С. 61-66.

Давлетова Я. А. Взаимодействие сознания личности и текста в процессе понимания (на материале Библейских текстов) // Вестник Башкирского государственного университета. – Т. 17. – № 1. – 2012. – С. 251-256.

Карасик В.И. Языковая кристаллизация смысла. – Волгоград: Парадигма, 2010. – 421 с.

Киселев Г.С. Смыслы и ценности нового века // Вопросы философии. – 2006. – № 4. – С. 3-12.

Леонтьев Д.А. Ценностные представления в индивидуальном и групповом сознании виды, детерминанты и изменения во времени // Психологическое обозрение. – 1998. – № 1. – С. 13-25.

Ментальность россиян / Под ред. И.Г. Дубова. – М.: Имидж-Контакт, 1997. – 478 с.

Новиков А.И. Текст и «контртекст»: две стороны процесса понимания // Вопросы психолингвистики, 2003. – № 1. – С. 64-76.

Пешкова Н.П. Имплицитность в тексте: препятствие vs стимул и условие его понимания // Вопросы психолингвистики, 2009. – № 9. – С. 223-236.

Пешкова Н.П. «Встречный текст» реципиента как отражение его культурной принадлежности и социального статуса // Жизнь языка в культуре и социуме-2: материалы конференции. – М.: Институт языкознания РАН, 2011. – С. 89-92.

Пешкова Н.П. Ценностные ориентиры и ценностные идеалы в языковом сознании российской молодежи (региональный аспект проблемы) // Жизнь языка в культуре и социуме-3: материалы конференции. – М.: Институт языкознания РАН, 2012. – С. 98-100.

Салихова Э. А. Специфика этноязыкового сознания современных башкир // Жизнь языка в культуре и социуме-3: материалы конференции. – М.: Институт языкознания РАН, 2012. – С. 345-349.

Тарасов Е.Ф. Принципы анализа жизни языка в культуре и социуме // Жизнь языка в культуре и социуме-2: материалы конференции. – М.: Институт языкознания РАН, 2011. – С. 3-6.

Уфимцева Н.В. Языковое сознание: динамика и вариативность. – М.-Калуга: Институт языкознания РАН, 2011. – 252 с.

Ценностные ориентиры и приоритеты в трансформирующемся мире / Под редакцией А.С. Железнякова и З.П. Яхимович. – М.: Изд-во Института социологии РАН, 2010. – 215 с.

Челомбицкая М.П., Лавинский Н.Г. Ценностные ориентиры современного общества // Молодой ученый. – 2011. – № 12. Т.1. – С. 198-201.

Яхимович З.П. Ценностные ориентиры трансформирующегося мирового сообщества // Ценностные ориентиры и приоритеты в трансформирующемся мире / Под редакцией А.С. Железнякова и З.П. Яхимович. – М.: Изд-во Института социологии РАН, 2010. – С. 9-29.

А.П. Сдобнова

**ДИНАМИЧЕСКИЕ ПРОЦЕССЫ
В АССОЦИАТИВНОМ ПОЛЕ «ЖИЗНЬ»**

В статье рассматривается возрастная динамика ассоциативного поля стимула «жизнь» в языковом сознании школьников. Доказывается, что процесс постепенного приближения к взрослой ассоциативной «норме» совершается неравномерно, проходит через кризисные точки и существенно осложняется гендерной принадлежностью школьников.

Ключевые слова: лексические ассоциации школьников, ассоциативное поле, возраст, гендер.

Alevtina P. Sdobnova

DYNAMIC PROCESSES IN THE ASSOCIATIVE FIELD “LIFE”

The article deals with age dynamic processes in the associative field of the stimulus “life” in language consciousness of schoolchildren. The author proves that the process of progressive approaching to the adult associative “norm” goes on with an uneven pace, passing through crisis points, and is strongly influenced by the gender of a schoolchild.

Key words: lexical associations of schoolchildren, association field, age, gender.

Жизнь относится к главным общечеловеческим ценностям, и представления о ней – важный объект не только философских, культурологических, лингвофилологических, лингвокультурологических, но и психолингвистических исследований (см., например: [Арутюнова 1999; Уфимцева 1996, 2000_а, 2000_б; Караулов 2000; Чернейко, Хо Сон Тэ 2001; Сабуркина, Сонин 2005; Ипанова 2005; Федченко 2006; Корнеев 2007; Лоскутова 2009; Сергиева 2009_а, 2009_б; Гирнык 2011 и др.]).

По данным Н.В. Уфимцевой, рассмотренной языковое сознание (ЯС) русских по материалам РАС, *жизнь* входит в ядро русского языкового сознания и занимает в нем 3-ю ранговую позицию, следуя за единицами *человек* и *дом* [Уфимцева 2000_а: 164].¹ При этом *жизнь* не только входит в ядро языкового сознания, но и формирует в нем особую семантическую зону. В ряду выделенных Ю.Н. Карауловым восьми семантических зон ядра русского языкового сознания (ЧЕЛОВЕК, ЖИЗНЬ, ХОРОШО – ПЛОХО, ДЕНЬГИ, РАДОСТЬ, ДУМАТЬ, ЛЕС, КРАСНЫЙ) первое место по «весомости ранговых показателей» принадлежит зонам ЧЕЛОВЕК и ЖИЗНЬ [Караулов 2000: 199]. Н.С. Сергиева в результате межязыкового сопоставительного исследования отнесла *жизнь* к числу центральных универсальных составляющих языкового сознания [Сергиева 2009_б: 24]. Н.В. Сабуркина и А.Г. Сонин рассматривают *жизнь* в составе функционально-семантической зоны «Ценности» [Сабуркина, Сонин 2005: 233, 235]. Как одну из наиболее устойчивых «базовых ценностей», которых не коснулись изменения, произошедшие в ядре языкового сознания русских в последнее десятилетие XX века (1988–1997), определяет *жизнь* и Н.В. Уфимцева [2000_а: 163].

Понятно, что сложное базовое представление о жизни складывается у индивида не сразу и является результатом ряда динамических процессов в его развивающемся сознании. Часть из них, относящаяся к школьному периоду формирования языковой личности, рассматривается нами ниже на материалах Ассоциативного словаря школьников 1–11 классов г. Саратова и Саратовской области (АСШС), полученных в ходе свободных ассоциативных экспериментов в 1998–2008 гг. Для сопоставления привлекаются материалы РАС и электронного варианта РАС [РАС Э].

В «совокупном» ядре языкового сознания школьников *жизнь* занимает более низкую ранговую позицию, чем в ядре ЯС взрослых испытуемых (напомним: по материалам РАС единица *жизнь* имеет 3-й ранг), но материал обнаруживает заметную возрастную динамику ранговых позиций ядерной единицы *жизнь*, свидетельствуя о протекающих в школьный период глубинных сдвигах в представлении ребенка о жизни: от младшей возрастной группы к старшей ранг этой единицы повышается и всё более сближается с той позицией, какую *жизнь* занимает в языковом сознании взрослых. Так, в ядре ЯС младшей возрастной группы (1–4 кл.) *жизнь* имеет ранг 36,5; в ядре ЯС младших подростков (5–6 кл.) – 22-й; у старших подростков (7–8 кл.) – 9-й; в ядре ЯС старшеклассников (9–11 кл.) – 6-й ранг.

При значительной устойчивости ядра лексикона в целом, конкретные звенья, единицы этой системы, несомненно, подвержены изменениям, в том числе изменениям динамического характера, имеющим определенную направленность. Изменения касаются не только отношений между единицами ядра ЯС и их ассоциативными связями, но и самой семантической структуры этих единиц.² Динамическим изменениям

¹ К ядру языкового сознания мы относим по методике А.А. Залевской единицы, которые имеют наибольшее количество ассоциативных связей с другими единицами лексикона в ассоциативно-вербальной сети [Залевская 1981].

² Возрастной динамике развития значения слова в школьный период посвящены работы [Уфимцева 1981, 1983; Рогожникова 2000; Гольдин 2005, 2007; Гольдин, Сдобнова 2006; Абабкова 2007; Плотникова 2011].

подвержена в языковом сознании школьников и структура ассоциативного поля (АП) стимула жизнь.

1. Анализ ассоциативных полей стимула жизнь у школьников четырех возрастных групп (старших школьников (9–11 кл., количество реакций в АП – 240), старших подростков (7–8 кл., количество реакций в АП – 253), младших подростков (5–6 кл., количество реакций в АП – 292), младших школьников (1–4 кл., количество реакций в АП – 237)) и ассоциативного поля возрастной группы «взрослые» (студентов 18–24 лет по РАС, количество реакций в АП – 538) показывает, что в сознании всех групп испытуемых представление о жизни предстает в первую очередь не как научное знание, а как обыденное живое знание.

2. *Жизнь* выступает как предельное понятие, коррелят которого – *смерть*. *Смерть* – самая частая словесная реакция в АП рассматриваемых возрастных групп. Исключением оказывается лишь ассоциативное поле школьников младшей возрастной группы (1–4 кл.), где реакция *смерть* имеет третий ранг (после реакций *человека* и *жить*). Ср. с заключением Н.С. Сергиевой по результатам ее исследования ассоциативных полей стимулов жизнь и смерть в РАС, САС и САНРЯ: «Единственной "постоянной" реакцией в АП жизнь является *смерть*. < ... > Соответственно единственной "постоянной" реакцией в АП смерть является *жизнь* < ... > В обратных словарях та же картина» [Сергиева 2009_а: 201].

Изменение силы ассоциативной связи реакции *смерть* со стимулом жизнь коррелирует с изменением социального, жизненного опыта испытуемых и с их возрастными психофизиологическими особенностями: от младшего возраста к старшему наблюдается усиление ассоциативной связи коррелятов жизнь → *смерть*. Ср. доли реакции *смерть* в ассоциативных полях стимула жизнь у разных групп школьников:

1–4 кл. – 6,33 %,
5–6 кл. – 7,19 %,
7–8 кл. – 15,81 %,
9–11 кл. – 17,08 %.

Заметный скачок в усилении этой связи наблюдается при переходе от младшего подросткового возраста к старшему подростковому. По распределению реакции *смерть* в АП жизнь две младшие группы школьников (1–4 и 5–6 кл.) противопоставлены двум старшим (7–8 и 9–11 кл.). У старшекласников частотность связи жизнь → *смерть* настолько высока (17,08 %), что оказывается выше, чем у взрослых испытуемых (11,4 %) по материалам РАС (заметим: у омских подростков [АСП] эта связь также оказывается сильнее – 19,6 %, чем у взрослых). Сильная ассоциативная связь жизнь → *смерть* в языковом сознании старшего подростка и старшекласника – отражение состояния психологического кризиса этого возрастного периода [Мухина 2007: 413]. Не случайно, что суицидальное поведение наиболее характерно для подростково-юношеского периода.

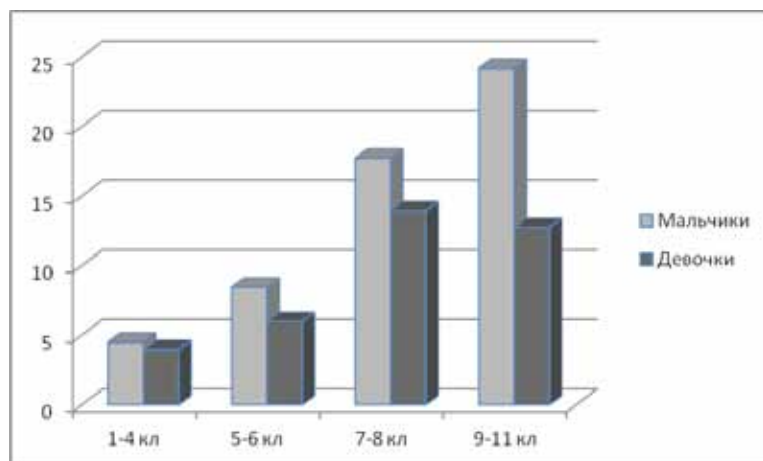


Рис. 1. Доля реакции *смерть* в ассоциативных полях стимула жизнь у испытуемых разных возрастных и гендерных групп школьников.

Динамика связи коррелятов жизнь → смерть имеет свою гендерную особенность (см. рис. 1). У мальчиков всех возрастных групп в ассоциативных полях жизнь доля ассоциата смерть больше, чем его доля в соответствующих АП у девочек. Сходное гендерное распределение долей реакции смерть наблюдается в АП взрослых: у мужчин доля реакции смерть составляет 13,91 %, у женщин она меньше – 10,33 % [РАС Э].

В младшем школьном возрасте (1–4 кл.) разница в силе связи коррелятов жизнь → смерть у мальчиков и девочек незначительна (4,5 % и 3,97 %). У младших и старших подростков она увеличивается (см. рис. 1), и в старшем школьном возрасте у мальчиков 9–11 классов доля ассоциата смерть в АП жизнь почти в два раза (в 1,9) больше, чем у девочек той же возрастной группы.

Если обсуждаемый ассоциативный материал детализировать еще больше, представив его не по основным возрастным группам, а в соответствии с классами, в которых учились школьники на момент проведения с ними экспериментов, то выявленные закономерности подтверждаются и в этом случае, но картина выглядит сложнее. У мальчиков доля ассоциата смерть в АП последовательно увеличивается от младшей группы к старшей, и пик напряженности приходится на юношеский возраст – на 9-й класс (см. рис. 2). От 9-го класса к 10-му и 11-му доля реакции смерть в АП мальчиков последовательно сокращается: 27,08 %

> 25 % > 19,35 % (см. рис. 2). У девочек при последовательном усилении связи коррелятов жизнь → смерть пик напряженности приходится на более ранний, старший подростковый возраст – на 8-й класс. Некоторая разрядка напряженности связи жизнь → смерть у девочек начинается раньше, и доля реакции смерть в их АП жизнь последовательно уменьшается от 8-го к 9-му, 10-му, 11-му классам: 20,51 % > 15,79 % > 12 % > 8,33 % соответственно (см. рис. 2). У девочек 11-го класса ассоциат смерть уступает место другой самой частотной реакции – хороша (ее доля – 10,42 %).

Таким образом, по данным АСШС, существует гендерно-возрастная динамика ассоциативно-вербальной связи жизнь → смерть. Действие возрастного фактора в формировании коррелятивности жизнь – смерть проявляется в первую очередь в период перехода из младшего подросткового возраста в старший подростковый; гендерная составляющая динамических процессов в связи жизнь → смерть проявляется наиболее сильно при переходе от старшего подросткового возраста к юношескому.

3. Реакции ассоциативного поля жизнь репрезентируют в основном два значения слова-стимула. Одно из них – «жизнь как всё живое» («физиологическое существование человека, животного, всего живого» – по ТСОШ): жизнь → человека, людей, животных, птицы, зверя, в лесу; мир окружающей; всё, что есть на свете; на Земле, на Марсе, на Луне, планета, Вселенная и др. Второе (о нем свидетельствует

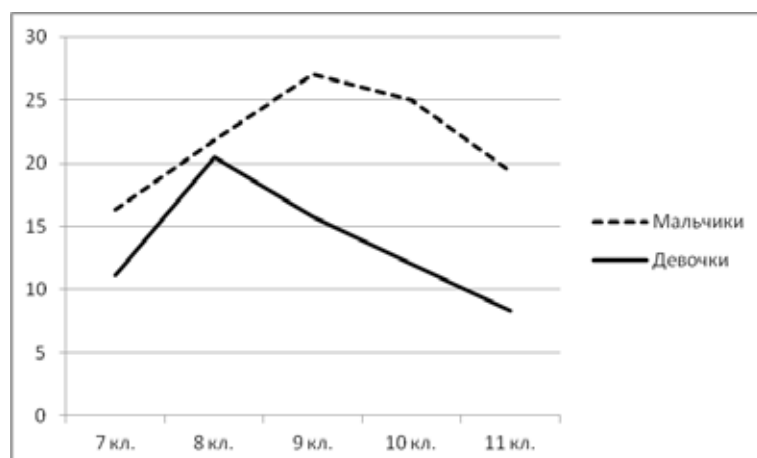


Рис. 2. Гендерно-возрастная динамика доли реакции смерть в ассоциативных полях стимула жизнь школьников подросткового и старшего возраста.

наибольшее число реакций) связывает стимул с человеком как носителем жизни, с его судьбой (*человека, людей, детей, мальчика, моя, наша, чужая; от рождения до смерти, это всё, судьба*).

Реакции отражают то, чем наполнена жизнь человека, что встречается в жизни; они отражают жизнь со всеми ее сторонами, в том числе – противоположными: жизнь → *что в ней происходит; это то, что сейчас; дом, семья, опыт, труд, работа, учёба, учение, служба, дела; счастье, любовь, радость, развлечение, тусовка, удовольствие, игра, успех, веселье; веселье и слёзы; слёзы, горе, смерть, забота, проблемы, трудности, испытание, с сюрпризами* и др. Такое осознание стимула жизнь находит выражение в ассоциативных полях всех групп школьников и взрослых.

4. Реакции содержат качественные характеристики жизни, ее прагматические, эстетические, эмоциональные оценки (положительные и негативные):

жизнь → *ценность, дороже, дороже всего, главное;*

жизнь → *это хорошо, это замечательно, это прекрасно, это штука, хорошая штука, прекрасна, прекрасна и удивительна, хороша, интересная, замечательная, красивая, веселая, радостная, очаровательная, счастливая, чудо, прекрасный дар, люблю* и др.;

жизнь → *сложная, невыносимая, нелегкая, тяжёлая, трудная, трудная штука, несчастная, однообразная, скучная, скука, тоска, страшная, жестокая, ужасная,*

ерунда, мука, мучение, дерьмо, кошмар, чушь, бардак, не мёд, так себе и др.

Оценивается продолжительность жизни:

жизнь → *долгая, длинная, вечная, вечность, бесконечность, всегда, без конца, без края; недолгая, коротка, короткая, мимолетна* и др.

Анализ эмоциональных позитивных и негативных оценок жизни в ассоциативных полях школьников выявляет их гендерную дифференциацию и возрастную динамику.

В АП всех групп школьников и АП взрослых доля ассоциатов, выражающих позитивную эмоциональную оценку жизни, выше доли ассоциатов с негативной оценкой (см. рис. 3). У младших школьников доля реакций, содержащих позитивную оценку жизни, наиболее высока (19 %). В АП остальных возрастных групп школьников (5–6, 7–8, 9–11 кл.) доли позитивной оценки меньше и различия между ними незначительны: 15–16 %.

Иной характер имеет динамика негативной оценки жизни. У младших школьников и младших подростков доли негативной оценки в АП почти совпадают (5,48 % и 4,79 %). Усиление негативного восприятия жизни наблюдается в подростковый и юношеский периоды (см. рис. 3). Доля негативной оценки в АП подростков 7–8 классов в полтора раза выше, чем у подростков 5–6 классов, а у старшеклассников (9–11 кл.) почти в два раза выше, чем у старших подростков (7–8 кл.). Наибольшее проявление негативной оценки жизни – у старшеклассников.

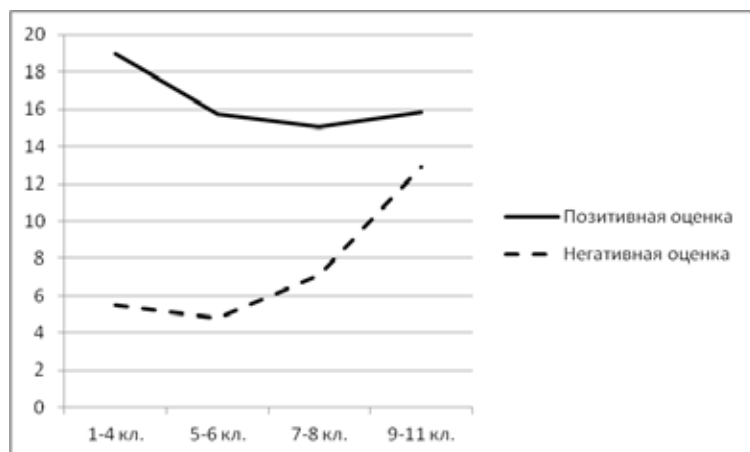


Рис. 3. Доли позитивных и негативных эмоциональных оценок в АП стимула жизнь у школьников четырех возрастных групп.

Подростковый возраст оценивается в психологии как период эмоциональной напряженности, тревожности, как «возраст противоречивых состояний, мотивов, ценностных ориентаций и поступков», он характеризуется «максимализмом и лабильностью полярных позиций» [Мухина 2007: 480]. Самый высокий уровень тревожности во всех сферах общения, по данным психологов, наблюдается у старших школьников. «Юношеский возраст по сравнению с подростковым характеризуется большей дифференцированностью эмоциональных реакций и способов выражения эмоциональных состояний, а также повышением самоконтроля и саморегуляции. В то же время остаются многие черты, характерные для "подросткового комплекса" эмоциональности» [Психология подростка 2006: 58]. Старшеклассник стоит перед выбором жизненного пути. От него требуют и он сам от себя требует большей личной ответственности, большей самостоятельности. Это «период значительного развития социальной активности» [Мухина 2007: 495]. Вероятно, именно сложностью перехода к взрослости, трудностью процесса социализации личности обусловлен значительный рост негативной оценки жизни в ассоциациях старшеклассников.

Заметим, что у студентов (по материалам РАС) в АП стимула жизнь частотность негативной оценки ниже, чем в АП старшеклассников. Данное различие, возможно, является отражением того, что жизненный путь и жизненная позиция студентов хотя

и не достигли полной стабильности, но уже вступили в иную фазу, чем у старших школьников. Вместе с тем нельзя не учитывать и тот факт, что ассоциативные материалы РАС и АСШС получены в разные периоды перестройки российского общества: эксперименты со студентами проводились в 1988–1997 гг., со школьниками – в следующее десятилетие – в 1998–2008 гг. Различные в эти периоды экономические, общественно-политические, социальные условия жизни в стране могли обусловить разную оценку жизни у испытуемых двух близких возрастных групп.

Анализ гендерных особенностей оценки жизни показал, что девочки, женщины более эмоциональны в выражении оценки жизни, чем мальчики, мужчины: доля оценочных реакций в коллективном ассоциативном поле девочек 1–11 классов составляет 26,35 %, в коллективном АП мальчиков 1–11 классов – 20,73 %; в АП женщин – 33,64 %; мужчин – 25,23 % [РАС Э]. В распределении позитивных и негативных оценок в АП мальчиков и девочек, мужчин и женщин наблюдается пропорциональность: и у тех и у других доля позитивных оценок существенно выше негативных (см. рис. 4).

В распределении долей оценочных реакций в АП школьников наблюдается одновременное действие и гендерного, и возрастного факторов (см. рис. 5). У мальчиков действие возрастного фактора проявляется в том, что от младшего возраста к старшему позитивные оценки последователь-

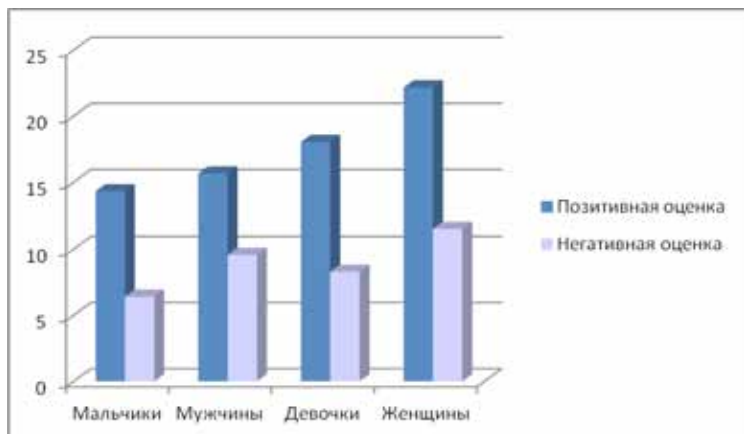


Рис. 4. Доли эмоциональных оценочных реакций в ассоциативных полях.

но сокращаются, а негативные, напротив, увеличиваются. Скачок в росте негативной оценки жизни наблюдается при переходе от младшего подросткового возраста к старшему подростковому, затем эта тенденция роста негативных оценок сохраняется, и в ассоциативном поле старшеклассников доля негативных оценок уже выше доли оценок позитивных.

У девочек динамика позитивной и негативной оценок жизни иная, чем у мальчиков. Наблюдается относительная стабильность оценки жизни у девочек первых трех возрастных групп, то есть младшего и подростковых возрастов (1–4 кл., 5–6 кл., 7–8 кл.): в этот период колебания долей позитивных и негативных оценок в АП незначительны (различия по возрастным группам составляют от 0,47 % до 1,7 %). Значительными изменениями в оценке характеризуется период перехода от старшего подросткового возраста к юношескому. У девочек-старшеклассниц резко увеличивается доля оценочной лексики – и позитивной и негативной; негативная составляющая оказывается несколько выше, чем у мальчиков-старшеклассников.

Негативные оценки школьников в основном характеризуют жизнь как *трудную* (*трудная, трудна, трудная штука, трудно, трудность, трудности*), *тяжелую* (*тяжелая, тяжелое испытание, тяжело*).

Показательны гендерные различия в негативной оценке жизни. У девочек жизнь

связана с *проблемами, трудностями, заботой; горем, болью, слезами*, с тем, что она *сложная, мука, жестокая, опасна*. Ассоциация жизни с трудностями, проблемами, заботами характерна в первую очередь для девочек старших групп (7–8 и 9–11 кл.). Подобные реакции имеются в АП женщин (*трудность, проблема, сложная штука, запутанный лабиринт, мука, слезы* и др.) и отсутствуют в АП мужчин [РАС Э].

У мальчиков жизнь связывается с иными понятиями: *испытание, тяжелое испытание, страшная штука*; и при этом она воспринимается как скучная (*скучная, скука, скучно*), не представляющая ценности (*дерьмо, гадость, фигня, ерунда* и под.). У взрослых испытуемых-мужчин подобные реакции отсутствуют [РАС Э].

5. В реакциях школьников динамика темпоральных характеристик жизни (*долгая, век, вечность, вечная, недолгая, долго, годы, века, время, прожить долго, короткая, всегда, будущее, один раз в жизни, одна*) имеет ту же направленность, что и в рассмотренных выше смысловых блоках. В АП стимула жизнь от одной возрастной группы к другой наблюдается последовательное увеличение доли темпоральных реакций (4,21 % < 4,77 % < 5,96 % < 6,23 %). Однако даже у старшеклассников связь жизни с категорией времени, осознание вечности/мимолетности жизни, по-видимому, еще не настолько актуальны, как для взрослых: если в РАС на «темпораль-

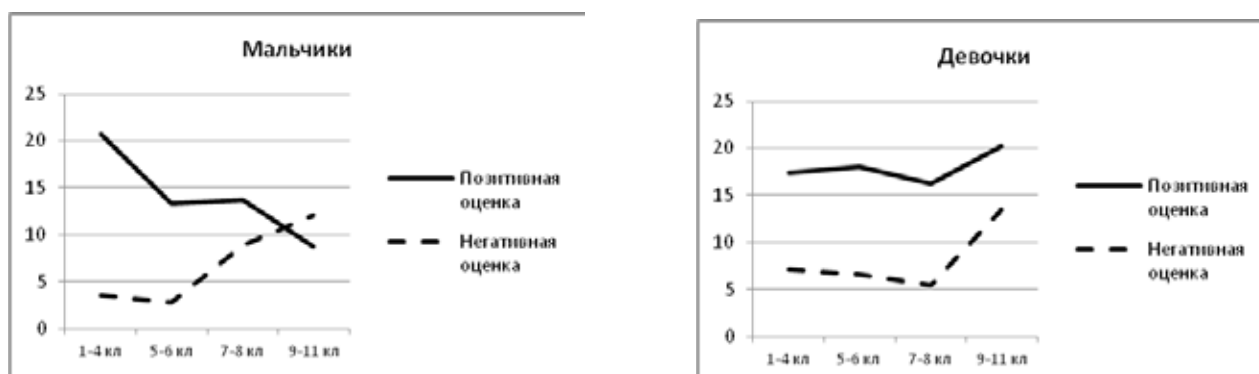


Рис. 5. Динамика долей эмоциональных оценочных реакций в АП школьников

ные» ассоциации стимула жизнь приходится 13,4 % (*долгая, длинная, огромная, долго, большая, вечность, без конца, без края, вечная и коротка, короткая, одна, мимолетна, один раз*), то даже в АП старшеклассников их отмечается еще в два раза меньше – только 6,23 %.

6. Представление о жизни, закрепленное в сентенциях, устойчивых выражениях, социумно-прецедентных, национально-прецедентных текстах, находит отражение в ассоциациях рассматриваемых групп испытуемых и также обнаруживает динамический характер. В ассоциациях взрослых испытуемых отсылки к афоризмам, пословицам, поговоркам, художественным, песенным текстам (*Клима Самгина, Людовика, Мопассан, за царя, иль ты приснилась мне!, я люблю тебя; прожить, не поле перейти; моя жестянка, газета и др.*), отсылки к устойчивым сочетаниям, в которых закреплен жизненный опыт (*есть жизнь, малина, займы, на волоске, копейка, отдать, на всю, чистая бумага, опыт, учит и др.*), актуализируются в несколько раз чаще, чем в ассоциациях школьников. У младших школьников подобные ассоциации вообще

отсутствуют. Из всего ряда «взрослых» реакций такого типа у школьников встретились четыре: *Бекова, газета, жестянка, учит*. Различный социальный опыт школьников и взрослых-студентов проявляется не только в том, что у школьников прецедентные тексты составляют существенно меньшую долю ассоциативного поля (в возрастных группах: 0 % < 1,36 % < 2,39 % < 2,51%), но и в наличии у школьников других, в том числе новых ассоциаций: *ежик, ежика, на острие ножа, но я буду жить!, один прекрасный миг*.

Проведенный анализ позволяет утверждать, что ассоциативный материал, полученный от школьников разного возраста, несет в себе информацию о динамических линиях возрастного развития языкового сознания, и эта информация может быть из него извлечена; что нельзя представлять себе возрастную динамику ассоциативного поля только как постепенное приближение к взрослой ассоциативной «норме»; что этот процесс совершается неравномерно, проходит через некоторые кризисные точки и существенно осложняется гендерной принадлежностью школьников.

Литература

- Абабкова С.Г. Развитие значения слова в индивидуальном сознании в условиях разных типов одаренности: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Уфа, 2007. – 22 с.
- Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. – 2-е изд., испр. – М.: Языки русской культуры, 1999. – I–XV, 896 с.
- АСП – Гуц Е.Н. Ассоциативный словарь подростка. – Омск: Вариант–Сибирь, 2004. – 156 с.
- Гирнык А.В. Синергетическая модель концепта «жизнь»: экспериментальное исследование. Автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2011. – 19 с.
- Гольдин В.Е. Возрастная динамика словесных ассоциаций школьников // Язык в движении: К 70-летию Л.П. Крысина. – М.: Языки славянской культуры, 2007. – С. 126–137.

Гольдин В.Е. К типологии возрастной динамики ассоциативных полей // Язык. Сознание. Культура. – М.-Калуга: Эйдос. 2005. – С. 165–173.

Гольдин В.Е., Сдобнова А.П. «Дом» в ассоциациях школьников (динамический аспект) // Вестник Пермского университета. Сер. Филология. – 2006. – Вып. 3(3). – С. 43–50.

Залевская А.А. О комплексном подходе к исследованию закономерностей функционирования языкового механизма человека // Психолингвистические исследования в области лексики и фонетики. – Калинин, 1981. – С. 28–44.

Ипанова О.А. Концепт «жизнь» в русской языковой картине мира (Лингвокультурологический и лексикографический аспекты): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – СПб., 2005.

Караулов Ю.Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети // Языковое сознание и образ мира. – М., 2000. – С. 191–206.

Корнеев П.Г. Динамика концептуальной структуры слов, входящих в ядро языкового сознания русских: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Барнаул, 2007. – 18 с.

Лоскутова Т.Н. Концепты «Жизнь – смерть», вербализованные лексемами и фразеологическими единицами русского языка, в лингвокультурологическом аспекте: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Челябинск, 2009. – 23 с.

Мухина В.С. Возрастная психология. Феноменология развития. – М.: Академия, 2007. – 640 с.

Плотникова С.В. Описание фрагмента детского лексикона на основе анализа ассоциативного поля глаголов движения // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – Екатеринбург, 2011. – С. 35–44.

Психология подростка / Под ред. А.А. Реана. – СПб.: Прайм-Еврознак, 2006. – 480 с.

РАС – Русский ассоциативный словарь: в 2 т. / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. – Т. I. – М., 2002. – 784 с.

РАС Э – Русский ассоциативный словарь. Интернет-версия. Электронный ресурс. Режим доступа: <http://thesaurus.ru/dict/dict.php>.

Рогожникова Т.М. Психолингвистическое исследование многозначного слова. – Уфа: Уфимск. гос. авиац. техн. ун-т, 2000. – 242 с.

Сабуркина Н.В., Сонин А.Г. Общее и различное в языковом сознании славянских народов (некоторые результаты анализа славянского ассоциативного словаря // Язык. Сознание. Культура. – М.; Калуга: Эйдос, 2005. – С. 230–245.

САНРЯ – Словарь ассоциативных норм русского языка / Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1977. – 192 с.

САС – Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский / Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова, Ю.Н. Караулов, Е.Ф. Тарасов. – М., 2004. – 792 с.

Сергиева Н.С. Пространство и время жизненного пути в русском языковом сознании. – СПб.: Наука, 2009_а. – 316 с.

Сергиева Н.С. Хронотоп жизненного пути в русском языковом сознании: автореф. дис. ... докт. филол. наук. – М., 2009_б. – 42 с.

ТСОШ – Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка. – 4-е изд., доп. – М.: ИТИ Технологии, 2003. – 944 с.

Уфимцева Н.В. Опыт экспериментального исследования процесса формирования значения // Психолингвистические исследования в области лексики и фонетики. – Калинин, 1981. – С. 132–144.

Уфимцева Н.В. Развитие стратегий осознания значения слова в онтогенезе // Психолингвистические исследования в области лексики и фонетики. – Калинин, 1983. – С. 154–158.

Уфимцева Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М., 1996. – С. 139–162.

Уфимцева Н.В. Этнический характер, образ себя и языковое сознание русских // Языковое сознание: формирование и функционирование. – М. 2000^а. – С. 135–170.

Уфимцева Н.В. Языковое сознание и образ мира славян // Языковое сознание и образ мира. – М., 2000^б. – С. 207–219.

Федченко А.В. Языковое сознание русских и американских подростков (этнокультурный аспект). – М.: Флинта, 2006. – С. 72–76.

Чернейко Л.О., Хо Сон Тэ. Концепты *жизнь* и *смерть* как фрагменты русской языковой картины мира // Филологические науки. – 2001. – № 5. – С. 50–59.

Псих

Т.В. Ларина, В.И. Озюменко, А.А. Горностаева

**СКВЕРНОСЛОВИЕ В РЕЧИ НОСИТЕЛЕЙ
АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА:
ФУНКЦИОНАЛЬНО-ПРАГМАТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ**

В статье речь идет об употреблении табуированной (обсценной) лексики образованными носителями английского языка, о степени толерантности к ней и ее функциях. Акцент делается на вежливое общение и на выражение позитивных эмоций, отношений и оценок. Признавая тот факт, что английский язык существует в различных вариантах, мы понимаем под ним Anglo English, объединяющий основные варианты английского языка и являющийся частью так называемой Anglo culture [Wierzbicka 2006], для обозначения которой в данной статье мы используем термин англосаксонская культура.

Ключевые слова: языковая норма, узус, сквернословие, табуированная лексика, обсценная лексика, прагматическая функция, ирония, коммуникативная толерантность.

Tatiana V. Larina, Vladimir I. Ozyumenko, Anna A. Gornostaeva

**SWEAR WORDS IN ENGLISH COMMUNICATION:
MEANING AND FUNCTIONS**

The present paper deals with the problem of swearing in the communicative behavior of educated English speakers taking into account its pragmatic functions and acceptability. It focuses primarily on expressing positive emotions and attitudes in a friendly discourse. Since the English language exists in variations, we take that as English, which unites these variations and exists (functions) as a part of the so-called Anglo-culture [Wierzbicka 2006]. In the present article we are using the term Anglo-Saxon culture.

Key words: language norm, language usage, swear words, taboo words, pragmatic functions, communicative tolerance.

Социальные изменения, происходящие в обществе, находят свое отражение в языке и накладывают отпечаток не только на его словарный состав, но и на культуру общения в целом, что сказывается на расширении границ языковой нормы. Будучи эталоном письменной и устной речи в конкретном обществе в определенную эпоху, норма со временем претерпевает изменения, чему мы все являемся свидетелями. Как отмечает Е.А. Земская, едва ли не основной чертой современного дискурса становится «функциональный динамизм» – перемещение элементов разного рода из периферийных слоев языка в центр системы [Земская 2004: 530]. Данное наблюдение касается не только русского, но и других языков.

Для понимания происходящих в языке процессов исследователи предлагают рассматривать норму в двух аспектах – как результат кодификации и как результат традиции – и различать кодифицированную норму и узуальную. Литературная норма, которая объединяет в себе и языковую традицию и кодификацию, противопоставлена, с одной стороны, системе (не все, что допускает языковая система, одобрено нормой), а с другой – речевой практике (узусу), где вполне обычны большие или меньшие отклонения как от традиционной нормы, так и от тех нормативных предписаний, которые содержатся в грамматиках и словарях [Крысин 2011: 4]. Это объясняется гибкостью нормы, ее зависимостью от контекста, в котором происходит речевое общение, коммуникативной целесообразностью. В процессе коммуникации носители языка выбирают те средства, предлагаемые системой, и те их употребления, которые наилучшим образом способствуют реализации конкретных коммуникативных интенций, при этом они не всегда соответствуют существующей в данный период норме (см. [Озюменко 2007]).

В значительной степени это касается ненормативной лексики, расширение сферы употребления которой наблюдается в настоящее время во многих языках. Традиционно обценная лексика, включающая грубейшие

вульгарные табуированные слова и выражения, используется как эмоционально-экспрессивная реакция на неожиданные и неприятные события, слова, действия и т.п. Однако в последнее время наблюдается ее использование в дружеском общении, при выражении не только отрицательных, но и положительных эмоций, отношений и оценок.

Сквернословие, как известно, имеет свою национально-культурную специфику, которая проявляется при сопоставительном анализе употребления бранных слов в различных культурах (см. [Жельвис 2001]). Толерантность к ним также культурно вариативна. Если сравнить русский язык с английским, то легко заметить, что сфера употребления ненормативной лексики, где она воспринимается как допустимая, в английской коммуникации значительно шире, чем в русской. Отсюда – многочисленные проблемы, связанные с адекватностью ее интерпретации в процессе коммуникации и в переводе.

Относительно свободное употребление ненормативной лексики характерно для всего англоязычного мира. К. Фокс пишет, что в английской культуре, которая отличается эмоциональной сдержанностью, мужчинам позволительно выражать три чувства – удивление, гнев и восторг – при условии, что они выражаются бранными восклицаниями, громкими возгласами и сквернословием [Фокс 2008: 70]. Далее она отмечает, что в мужских спорах сквернословие, насмешки и оскорбления позволительны и даже ожидаемы (это демонстрация притворного гнева, притворной ярости). Американский профессор С. Джонсон – автор книги *English as a Second F*cking Language* – заявляет, что в современном английском языке ругательства составляют неотъемлемую часть эффективной коммуникации – *It's the best fucking way to communicate* – и приводит многочисленные примеры в подтверждение этому [Джонсон 2004]. А. Вежбицкая отмечает, что употребление бранных слов вполне допустимо в австралийской культуре и является проявлением сильных мужских чувств

[Wierzbicka 1991: 95]. В романе современной ирландской писательницы Дженнифер Джонстон находим подтверждение широкого использования обсценной лексики как коммуникативной особенности ирландцев: *'I seem to remember I used a lot of four letter words. He always hated that. He never came to terms with the fact that the Irish swear in all circumstances. It is part of the pattern of our language (J. Johnston) (Помнится, я употребляла много слов на три буквы (в английском языке – это слова на четыре буквы). Он терпеть этого не мог. Он никак не мог понять, что ирландцы сквернословят всегда и всюду. Это – особенность нашего языка)* [Ларина 2009: 387].

Многочисленные факты свидетельствуют о том, что и англичане, и ирландцы, в еще большей степени американцы довольно свободно используют бранные слова в дружеском общении равных собеседников, часто независимо от уровня их образования, социального положения, возраста или пола. Такие слова, как *hell, bloody hell, bastard, shit*, и даже самое грубое в английском лексиконе слово *fuck*, как и все его производные (*fucker, fucking, fuck off, fuck about, fuck over, fuck-up* и др.), не являются более столь шокирующими, как это было еще недавно. Они слышатся в разговоре интеллигентных людей, звучат с экранов телевизоров, встречаются в художественной литературе:

*You look **shit**, my friend. You should have a rest* (молодая женщина – подруге с заботой).

*Where the **fuck** are you going?* (обращаясь к другу в дружеском общении).

*I'm sorry. I'm just so completely **fucked off** with myself* (J. Colgan) (молодая женщина – своим друзьям).

Это так называемый «дружеский мат», который при соблюдении соответствующих условий места и времени не является нарушением языковой нормы [Жельвис 2003: 90], точнее – узуальной нормы.

Новое в сквернословии, на наш взгляд, состоит в том, что табуированные лексемы, используемые традиционно как эффективное ругательство, расширяют сферу своего

допустимого употребления, становятся все более нейтральными и часто используемыми, в том числе в дружеском дискурсе, в новых для них функциях.

Наши наблюдения подтверждают мнение исследователей о том, что в современном английском языке табуированная лексика является средством установления интимности, вовлеченности, присоединенности ('involvement', 'intimacy', 'affiliation') наряду с формами обращения и сленгом: *'Involvement includes the use of vocatives, slang, anti-language and taboo words (bloody / shitty / fucking)'* [Eggins & Slade 1997]. Такие слова являются маркером внутригрупповой принадлежности и средством устранения межличностной границы. Грубоватая фамильярность создает эффект «принадлежности к своим». Таким образом собеседники минимизируют дистанцию, демонстрируют близость и полное равенство (см. [Ларина 2003, 2009]).

Следующие примеры, услышанные в реальной коммуникации, подтверждают эту тенденцию:

*What the **fuck** is wrong with you?* (между друзьями).

*You'll never guess what the **little bollocks** did last week* (мать – подруге о своем трехлетнем ребенке).

*What the **bloody hell** are you talking about?* (между приятельницами).

Данные примеры свидетельствуют о том, что отношение к сквернословии у представителей англосаксонского мира иное, чем у русских. Дело здесь, прежде всего, в том, что английские 'swear words' практически утратили свое первоначальное значение и часто выполняют эмоционально-экспрессивную функцию, что зафиксировано в английских словарях. Так, например, слово *fucking* определяется как слово, используемое для выражения недовольства, которое утратило свое сексуальное значение (*a common term of displeasure, which has lost most of its sexual connotation*), *bollocks* – выражение гнева или уничижительное обращение к глупому человеку (*an expression of anger, or used perjoratively in reference to a*

stupid person (DHE): *Who's the old bollocks you were talking to?* (Joyce, *Ulysses*); *Oh bollocks, you have dropped my keys under the car.* Словари отмечают также употребление слова *bollocks* в значении «чепуха»: *You know that's a load of bollocks* (MED).

В словарях бранные слова приводятся с пометами *taboo, slang, impolite, offensive*, однако сам факт их широкого присутствия в лексикографических справочниках в разных значениях и с примерами употребления свидетельствует, на наш взгляд, об их большей допустимости и меньшей табуированности, чем в русском языке. *Mackmillan English Dictionary for Advanced Learners* (MED), представляющий собой учебный словарь английского языка, приводит около двадцати словарных статей со словом *fuck* и его производными: *fuck around* – тратить время, занимаясь чем-то бесполезным; *fuck off* – убираться откуда-либо; *fuck smb off* в британском английском означает сильно рассердить кого-либо; *fuck up* – испортить что-либо, совершить серьезную ошибку, а также огорчить или вывести кого-либо из себя; *fucked up* – быть полностью разбитым; *fucker, fuckface* или *fuckwit* – глупый или раздражающий человек и т.д. Во всех случаях дается помета, что это крайне оскорбительные (*extremely offensive*) слова. Не обходит его вниманием и *Longman Dictionary of English Language and Culture* (LDELС). Так, характеризуя слово *fucking* как табуированное, данный словарь отмечает, что оно употребляется в двух случаях: для придания силы выражению, особенно для выражения крайнего раздражения (*You fucking idiot!*), и как ничего не значащее слово (*I got my fucking foot caught in the fucking chair!*). В последнем случае, судя по примеру, данное слово также выражает раздражение, только по отношению не к собеседнику, а к самому говорящему или к ситуации, в которой он оказался. В переводных англо-русских словарях данные слова представлены не столь широко, в русско-английских они и вовсе отсутствуют.

Наблюдения показывают, что десемантизация данных слов в современной ком-

муникации достигла еще большей степени, чем это зафиксировано в словарях. Во многих случаях употребления отмеченные слова выражают не только отрицательные эмоции (досаду, гнев, раздражение, презрение), как отмечают словари, но и положительные, подтверждением чему являются следующие примеры:

What fucking drink are you going to have? (предлагая напиток другу).

What the fuck are you doing here? (при неожиданной встрече друзей).

Nice suit. You look fucking beautiful (комплимент коллеге).

На тот факт, что слово *fuck* и его производные в современном английском языке имеют разные значения и выполняют разные функции, указывает С. Джонсон. Рассмотрим диалог из его книги с комментариями к нему, в котором муж приглашает жену сходить в оперный театр [Джонсон 2002: 19]:

John: Mary, would you like to attend the opera this evening?

Mary: **Fucking-A** (1). Should I wear my black dress?

John: Why **the fuck** (2) not?

Mary: **Fucked** (3) if I know – Oh, **fuck!** (4) I just remembered. It got **fucked up** (5) in the wash.

John: Well, **fuck** (6) the opera, let's stay home and **fuck** (7).

Mary: Good **fucking**(8) idea.

Как видим, слово *fuck* встречается здесь практически в каждой фразе. Но в своем прямом значении оно употреблено только один раз (употребление 7). В первом, втором и восьмом оно выполняет эмоционально-усилительную функцию. В четвертом выступает в качестве междометия. В пятом означает *поврежденный*, в шестом передает негативное отношение («К черту оперу!»). В первом и восьмом, как видим, напротив, оно выражает положительную оценку.

Приведем некоторые примеры из художественной литературы, где подобные слова также часто встречаются в дружеских диалогах друзей, коллег, членов семьи:

'I don't mind telling you, I've missed you like bloody hell, my love.' – *'Oh, Shane darling.*

Yes... I know what you mean' (из разговора мужа и жены) (B. Bradford).

*A leery smile spreads across his face. 'Brilliant,' he said... 'Absolutely **fucking brilliant**. <...> You, my darling, are an **absolute fucking genius**'* (H. Fielding) (режиссер ТВ студии, оценивая работу новой сотрудницы).

Как видим, ненормативная лексика используется здесь для усиления позитивных чувств (*I've missed you like bloody hell, my love*) и даже для усиления комплиментов (*Absolutely fucking brilliant, absolute fucking genius*).

Таким образом, несмотря на наличие словарных помет о том, что данные лексемы являются табуированными и крайне оскорбительными, в реальной речевой практике они часто выступают в дружеском дискурсе, где могут выражать не только отрицательные, но и положительные эмоции, отношения и оценки. Данный факт подтверждает процитированные выше слова Л.П. Крысина о том, что «в речевой практике вполне обычны бóльшие или меньшие отклонения как от традиционной нормы, так и от тех нормативных предписаний, которые содержатся в грамматиках и словарях» [Крысин 2011: 4].

Утратив свое буквальное значение, данные слова выполняют эмоционально-экспрессивную функцию и выступают интенсификаторами различных частей речи: существительных – *You, my darling, are an **absolute fucking genius**'* (H. Fielding); прилагательных – *'Oh, for God's sake, man! Don't be so **fucking stupid**. Don't you understand what I've been trying to tell you?'* (J. Asher) (молодая женщина – другу); наречий: *'Emily told me every single one of them was raising **hell earlier**'* (муж – жене о детях) (B. Bradford); глаголов – *'You must please yourself, dear'. – 'I shall! I **bloody shall**'* (D. Porter); причастий: *'I'd only known your mother for one hour when I realised I wanted to marry her, and I was **hell bent on getting her**'* (M. Binchy). Еще раз подчеркнем, что во всех приведенных примерах бранные слова используются в ситуациях дружеского бесконфликтного общения как десемантизированные единицы, выступающие в эмоционально-экспрессивной функции.

Нами уже неоднократно отмечалось, что в неформальном общении равных собеседников обценная лексика используется также в качестве форм обращений [Ларина 2003, 2009; Смит, Ларина 2003]. Среди образованной интеллигентной молодежи и людей среднего возраста широко распространены в последнее время являются такие приветствия, как: *Oh, you **bastard** you / How are things going, you **sonuvabitch***. Также в качестве обращений можно услышать ***bollocks, shiester, shithead, mother-fucker*** и другие слова, относящиеся к бранной лексике, которые используются в дружеском общении, являются нейтральными и выполняют функцию маркеров близких отношений.

Следует отметить, что значение, передаваемое бранным словом, выступающим в функции апеллятива, часто зависит от прилагательного, с которым оно употребляется. Так, если *dirty* усиливает отрицательную оценку (*dirty bastard*), то прилагательные *little, poor, silly, stupid*, употребляемые в сочетании с бранным словом, придают ему дружеское и даже ласкательное звучание (*little bastard, little bollocks*):

*'You're right, **little bastard**'* (девушка – парню с нежностью) (букв.: Ты прав, маленький ублюдок).

*'Come here, you **little bollocks**'* (мать – своему трехлетнему сыну с любовью) (букв. Иди сюда, маленькое яйцо).

*'Oh, **the little bitches**'* (девушка – подругам после розыгрыша) (букв.: О, маленькие суки).

Словари также иногда фиксируют эту особенность. Так, для слова *bugger* даются два значения: 1. груб. мерзавец, тип; *You are a bugger!* – *Ах ты сволочь!* 2. разг. ласк. *шельмец* (о мальчике, собаке); *poor bugger* – бедняжка (НБАРС). О том, что это слово употребляется в дружеском общении, свидетельствуют следующие примеры: *The poor little bugger has broken his leg* (выражение сочувствия) / *You are a silly bugger* (дружеское восклицание после прозвучавшей шутки).

Примеры подобных обращений можно встретить и в художественной литературе:

(из дружеского разговора двух подруг – образованных женщин тридцати лет):

'The phone's blipping. There's someone else trying to get through. I'll call you back.'

*'OK. But remember, you, **silly bitch**, it's great news, yeah?'* (J. Asher)

(неожиданная встреча двух друзей-бизнесменов):

*'What the **bloody hell** are you doing in Washington, Harry?'* muttered Chipchase through a cheesy grin.

*'I told you. Business. Business my **left buttock**'* (R. Goddard).

Как видим, данные формулы обращения употреблены в дружеских контекстах, что говорит об отсутствии в них инвективной функции, то есть намерения оскорбить собеседника, нанести урон его лицу, совершить в отношении него какие-либо «невежливые действия». Напротив, лексика с отрицательной эмоционально-оценочной семантикой (*bastard* – убудок, *bitch* – сука, *bollocks* – яйцо, *buttock* – ягодица, *sonuvabitch* – сукин сын и др.) используется для выражения позитивных эмоций и отношений и употребляется в «вежливых целях» как своеобразное средство сближения, знак неформальности отношений. Налицо десемантизация данных слов, в любом случае асимметрия семантического и прагматического значений, что говорит о невозможности их буквального перевода.

Данное явление, на наш взгляд, имеет непосредственное отношение к ироническому дискурсу. Здесь имеет место сознательная грубость, сознательное нарушение нормы, когда она нарушается в целях передачи эмоционального состояния, особого отношения к объекту речи или собеседнику или достижения юмористического или иронического эффекта [Озюменко 2007]. Для характеристики подобных случаев, когда формально невежливый речевой акт имеет вежливую цель (formally impolite acts with a polite purpose), исследователи используют термин *положительная ирония (positive irony)* [Alba-Juez (2000, 1996/2001), которая «не имеет никакой невежливой цели», то есть она не вступает в конфликт с вежливостью,

а напротив, является фрагментом вежливого дискурса. Позитивная ирония описана в литературе как один из случаев иронической грубости (*ironic rudeness*) или *насмешливой невежливости (mock impoliteness)* [Kasper 1990], а также как *добродушное подшучивание* или *насмешливая ирония (banter or mock irony)* [Leech 1983].

В нашем материале встретились и иные случаи использования ненормативной лексики для выражения иронии. Поскольку ирония – это мистификация, притворство, иронизирующий, как правило, временно надевает на себя маску, за которой стоит совсем другой человек. Маски иронизирующего могут при этом быть весьма разнообразны: дурак, глупец, невежда, скептик и др. (см. [Ермакова 2005]). По нашим наблюдениям, ненормативная лексика выступает одним из средств создания иронических масок, благодаря ей легко меняется стилистический регистр общения.

В качестве иллюстрации приведем несколько примеров из интервью популярного британского актера Хью Гранта программе *Top Gear* (BBC Worldwide 14.04.2008). В данном интервью он ведет себя в несвойственной ему роли, примеряя маску развязного и не очень воспитанного человека, что и позволяет нам говорить здесь об ироническом дискурсе. Так, рассказывая о своих машинах, он сразу же употребляет сквернословие, даже там, где это, с нашей точки зрения, не вполне уместно, если не сказать резко – недопустимо: *'I've got great big **fucking cars**'* (букв.: У меня отличные большие е...ые машины). Далее он продолжает интервью рассказом об интимных проблемах, созданных машинами, о которых в обществе говорить не принято: *'With GT Continental I had terrible **bollocks pain**. All I want is comfy environment so that my **balls** wouldn't be hurt'* (букв.: Когда я ездил на Джи Ти Континентал у меня страшно болели яйца. Поэтому для меня очень важно, чтобы автомобиль был удобный и чтобы мои яйца не страдали). В первом примере *'I've got great big **fucking cars**'* табуированное слово *fucking* употребляется в эмоционально-экспрессивной функции

для выражения оценки автомобилей. Во втором слова *bollocks pain, balls* используются в своем прямом значении. В последнем случае шокирует не только употребляемая лексика, но и непристойная откровенность известного актера.

Мы попытались проанализировать, зачем Хью Гранту понадобилось выставлять себя на посмешище и надевать эту нелепую маску. Можно лишь догадываться о личных причинах, скрытых за подобным поведением, но мы рискнем высказать свою гипотезу: возможно, актер, уставший от навязанного ему в кино образа рафинированного джентльмена, истинного англичанина до мозга костей, хочет разрушить эту иллюзию у зрителей, выступая в роли «своего парня», развязного и лишенного комплексов. Надо сказать, что эта цель достигнута – при помощи такой нехитрой техники Грант вызывает восторг и веселье приглашенных на программу гостей. Отметим, что Хью Грант не одинок. В проанализированных нами интервью со звездами ненормативную лексику (*damn, fuck, ass* и др.) широко употребляли ведущий программы *Top Gear* Джереми Кларксон, американский актер Марк Уоллберг, английский телеведущий Майкл Паркинсон и другие. Сквернословие в данном случае – не самоцель, а способ стать ближе к аудитории, привлечь к себе внимание, поддерживать интерес публики, которая, судя по реакции зала, реагировала на него весьма положительно.

Можно предположить, что в диалоге «ведущий – гость» сквернословие использовалось с целью создания неформальной обстановки, эффекта «принадлежности к своим». Однако с позиций представителей русской культуры допустимость этого явления в передачах ВВС, которые транслируются на весь мир и предназначены для широкой разновозрастной аудитории, представляется весьма сомнительной. В некоторых моментах интервью использовалось «запикивание», что, на наш взгляд, создавало дополнительный юмористический эффект, так как недосказанность и двусмысленность часто вызывают больше смеха, чем прямая грубость.

Основное внимание мы уделили употреблению табуированных лексем в дружеском общении, где они выступают в эмоционально-экспрессивной функции и используются для передачи положительных эмоций, отношений и оценок. В ситуациях раздражения, гнева, ссоры подобные слова употребляются еще более свободно.

Фрагмент диалога двух друзей из романа “*A Spot of Bother*”, автор которого – современный английский писатель Mark Haddon – многократно удостоивался литературных наград. В этом диалоге молодые мужчины спорят из-за нежелания одного из них пригласить другого на свадьбу своей сестры:

‘So why don’t you want me to come with you?’

*‘Because you’ll have a **shit time**,’ said Jamie, ‘and I’ll have a **shit time**...’*

*‘It’s only a **fucking wedding**,’ said Tony. ‘How **shit** can it be?’*

*‘It’s not just a **fucking wedding**,’ said Jamie. ‘It’s my sister marrying the wrong person... It’s hardly a course for celebration.’*

*‘I don’t **give a fuck** who she’s marrying’, said Tony.*

‘Well, I do,’ said Jamie. (M. Haddon)

Для передачи негативного отношения к свадьбе и времени, которое будет испорчено, используются слова *shit* и *fucking*. Чуть позже, когда спор переходит в ссору, собеседники начинают оскорблять друг друга: Джеми называет Тони *черствым г...ом* (*an unsympathetic shit*), а Тони обзывает его эгоистичной п...й (*self-centered cunt*).

В качестве еще одной иллюстрации приведем любопытный диалог супругов, представителей высшего среднего класса, из романа современной английской писательницы Wendy Holden “*The Waves of Bath*”. Разговор происходит ночью, когда они проснулись от крика их новорожденного ребенка:

‘What’s up?’ She snarled.

‘Theo. He’s crying.’

*‘Oh, for **fuck’s** sake.’ Amanda snapped. ‘What the **fuck’s** the **fucking** matter with him now?!’*

*‘He’s a **fucking** baby, Amanda. That’s what the **fucking** matter with him.’*

*'What's that **fucking** old bat doing then?' Amanda demanded furiously. 'She's supposed to **fucking** see to him in the **fucking** night.'*

*' **Fuck** knows,' groaned Hugo (W. Holden).*

Как видим, в данном диалоге слово *fuck* и его варианты употреблены 9 раз, все они передают отрицательные эмоции и негативные оценки. Создается впечатление, что родители малыша соревнуются, кто больше употребит это слово. Досталось и новорожденному малышу, которого они называют *fucking baby* , и его няне – *fucking old bat (bat* – табуированное слово, которым называют женщину легкого поведения). Не будем пытаться перевести этот диалог на русский язык. Однозначно, что дословный перевод здесь невозможен.

Мы остановились лишь на некоторых аспектах употребления ненормативной лексики в современном английском языке. Но и приведенных фактов и примеров достаточно для того, чтобы увидеть, что для современных англоязычных культур характерна высокая коммуникативная толерантность к сквернословью, которое допустимо даже при вежливом общении в различных контекстах – среди друзей, коллег, членов семьи.

То, что сейчас происходит в современном английском языке, можно охарактеризовать как изменение языкового престижа. Если традиционно престижным был язык «верхов», язык образованной интеллигенции, то сейчас, как следствие демократизации общества, престижным становится язык «низов», то есть изменения в коммуникации происходят по направлению «снизу – вверх». В результате не только кодифицированная, но и традиционная норма, вступает в конфликт с узусом, где нередко наблюдается ее нарушение.

Проведенный анализ позволяет заключить, что обсценная лексика, получившая в современном английском языке широкое распространение, выступает в обновленных функциях: в эмоционально-экспрессивной функции, но для передачи не только негативных, но и позитивных эмоций, отношений и оценок; в контактно-устанавливающей

функции как средство обращения в дружеском общении; а также как средство выражения иронии (при более детальном анализе не исключены и другие функции). Перечисленные функции подчинены более общей коммуникативной цели – устранению интерперсональных границ и созданию неформального стиля общения. Расширение сферы допустимости данной лексики свидетельствует о повышении степени толерантности к ней в обществе, что сказывается на английском стиле коммуникации.

В русском языке, который, как известно, обладает богатым словарем ненормативной лексики, бранные слова в большей степени сохранили свое первоначальное значение и имеют более выраженный негативный оттенок. Они воспринимаются как непристойные, являются в большей степени табуированными и недопустимы в вежливом общении (в интеллигентной среде), особенно в присутствии женщин, что свидетельствует о меньшей терпимости к ним. На этот факт обращает внимание и бывший американский дипломат Yale Richmond, который в своей книге о России предупреждает читателей о том, что, хотя в русском языке есть много грубых и вульгарных слов, они не употребляются, как он говорит, «в вежливом обществе»: *While Russian has its share of earthy and vulgar expressions, they are not used in polite society* [Richmond 2009: 115].

Справедливости ради, следует признать, что явления, наблюдаемые в последнее время, к сожалению, свидетельствуют о том, что и в русской коммуникации все заметнее те же процессы, которые мы наблюдаем в англоязычных (и не только) культурах. Ненормативная лексика все чаще встречается в различных сферах общения, в том числе и в речи образованных людей. Она распространена в актерской, писательской, журналистской среде [Крысин 2004: 263]. При этом если раньше ненормативные слова использовали в основном мужчины, то теперь все чаще их можно услышать и из уст женщин. Как и в англоязычной коммуникации, в дружеском общении русских они используются в качестве средств экспрессивности и

как знаки принадлежности к группе. Тем не менее, у русских, по нашим наблюдениям, существует все же больше ограничений на употребление подобной лексики.

Приведенные в данной статье факты позволяют заключить, что грубость, которая проявляется прежде всего в нарушении общепринятых коммуникативных норм (в частности, в употреблении обценной лексики), может быть как неосознанной, непреднамеренной, так и целенаправленной, в последнем случае она встречается не только в ситуациях конфликта с целью нанести ущерб лицу собеседника, но и в бесконфликтном общении, где она не противоречит вежливости. Вежливость и грубость – два противоположных аспекта одного и того же явления, «инструменты коммуникативного баланса», по определению В.И. Жельвиса, эффективные механизмы коммуникации, имеющие одну и ту же цель, но противоположные средства ее достижения [Жельвис 2009].

Точно так же, как чрезмерно вежливый речевой акт может звучать как насмешка или грубость, то есть быть по своей сути невежливым, грубый речевой акт может выполнять вежливую функцию. Другими словами, одно и то же высказывание, в том числе содержащее ненормативную лексику, в зависимости от контекста может быть как грубым, так и вежливым. Грубость, как и вежливость, — категории функционально-прагматического характера и должны рассматриваться только на уровне контекста, в том числе и культурного.

Отмеченные явления не могут игнорироваться лингвистами. Напротив, они

должны стать предметом серьезных научных исследований. Нравится нам то, что происходит в современном языке, или нет, но развивается он по своим законам, и наблюдения над происходящими в нем явлениями помогают нам понять эти законы, проследить связь между развитием языка и общества. Как отмечает В.И. Беликов, быть или не быть стилисту любителем обценной лексики — дело частное, а вот знатоком он быть обязан [Беликов 2005]. Подобные знания могут дать интересную информацию, касающуюся этических, аксиологических, социальных, психологических, стилистических и иных аспектов коммуникации в разных культурах, помочь ответить на вопрос о причинах засорения языка и расширения нормативных рамок его использования.

Знание национально-специфических особенностей употребления табуированной лексики имеет и чисто практическое значение. Оно необходимо для правильной интерпретации коммуникативных намерений собеседника, для понимания его отношения и оценки ситуации в целом, для предотвращения коммуникативных неудач. Их учет важен также при переводе. Поскольку внешне похожие английские и русские бранные слова часто имеют разное значение, они не должны переводиться буквально. Задача переводчика – передать эмоциональное звучание реплики, подобрав адекватные по тональности русские языковые средства, которые при этом являются допустимыми в подобных коммуникативных контекстах, что требует от переводчиков тонкого языкового чутья, хорошего вкуса и такта.

Литература

- Беликов В. И. Национальная идея и культура речи // Отечественные записки. – 2005. № 2, – С. 47–66. <http://www.strana-oz.ru/?numid=23&article=1035>
- Джонсон С. English as a Second F*cking Language. – М., 2002.
- Ермакова О.П. Ирония и ее роль в жизни языка. – Калуга: Издательство КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2005. – 204 с.
- Жельвис В.И. Поле брани. Сквернословие как социальная проблема в языках и культурах мира. – Изд. 2, переработ. и дополненное. – М.: Ладомир, 2001.

Жельвис В.И. Инвектива: объем и дефиниция // Языковое сознание: устоявшееся и спорное. XIV Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Тезисы докладов. Москва, 29-31 мая 2003 г. / Редактор Е.Ф. Тарасов. – М., 2003. – С. 90.

Жельвис В.И. Вежливость и грубость как инструменты коммуникативного баланса // Этносоциолингвистика и теория коммуникации: XXI век: сб. науч. трудов конференции / под науч. ред. проф. В.И. Жельвиса. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 2009. – С. 21–26.

Земская Е.А. Язык как деятельность: Морфема. Слово. Речь. – М.: Языки славянской культуры, 2004.

Крысин Л.П. Русское слово, свое и чужое: Исследование по современному русскому языку и социолингвистике. – М.: Языки славянской культуры, 2004.

Крысин Л.П. Вариативность нормы как естественное свойство литературного языка // Известия РАН. Серия литературы и языка. – 2011. – Т. 70. – №4. – С. 3–8.

Ларина Т.В. Категория вежливости в английской и русской коммуникативных культурах. – М.: Изд-во РУДН, 2003.

Ларина Т.В. Категория вежливости и стиль коммуникации: Сопоставление английских и русских лингвокультурных традиций. – М.: Языки славянских культур, 2009. – 512 с.

Озюменко В.И. Норма и узус: грамматический аспект // Кафедральный вестник. Первый профессиональный университет. Научный журнал. – М., 2007. – № 3. – С. 76–84.

Фокс К. Наблюдая за англичанами. Скрытые правила поведения. – М.: Рипол классик, 2008.

Смит С., Ларина Т.В. Обращение в английской коммуникативной культуре (в сопоставлении с русской). // Вестник РУДН. Серия «Русский и иностранные языки и методика их преподавания». – 2003. – №1. – С. 79 – 81.

Alba-Juez, Laura. “Some discourse strategies used to convey praise and/or positive feelings in Spanish everyday conversation”. In H. Campos, E. Herburger, A. Morales-Front & T. Walsh (Eds.), *Hispanic Linguistics at the Turn of the Millennium*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 2000. P. 364-380.

Alba-Juez, Laura. *The Functions and Strategies of Ironic Discourse: An Analysis*. Madrid: Servicio de Publicaciones de la Universidad Complutense, 1996/2001.

Egins, Suzanne and Diane Slade. *Analyzing casual conversation*. – London, Washington: Cassel, 1997.

Kasper, Gabrielle. Linguistic Politeness: Current Research Issues. In *Journal of Pragmatics*, North Holland: Elsevier. 1990, 14. P. 193-218.

Leech, Geoffrey. *Principles of Pragmatics*. London: Longman. 1983.

Richmond, Yale. *From Nyet to Da: Understanding the New Russia*. Boston, London: Intercultural Press, 2009.

Wierzbicka, Anna. *Cross-cultural Pragmatics: The Semantics of Human Interaction*. – Berlin: Mouton de Gruyter, 1991.

СЛОВАРИ

НБАРС – Новый Большой англо-русский словарь: в 3 т. / Ю.Д. Апресян, Э.М. Медникова, А.В. Петрова и др. – М.: Русский язык, 1999.

DHE – A Dictionary of Hiberno-English. 1999.

LDCE – Longman Dictionary of Contemporary English. – Longman, 1995.

LDELС – Longman Dictionary of English Language and Culture. – Addison Wesley Longman, 1998.

MED – Macmillan English Dictionary for Advanced Learners: International Student Edition. – Macmillan Publishers Limited, 2002.

Н.М. Юрьева

ОНТОГЕНЕТИЧЕСКИЕ ТИПЫ УСТНОГО ПОВЕСТВОВАНИЯ НА ДОШКОЛЬНОЙ СТУПЕНИ

В статье предпринята попытка рассмотреть процесс становления повествования в дошкольном детстве и определить некоторые особенности устного повествовательного дискурса у детей в возрасте от 3 до 7 лет. Используемые эмпирические материалы получены в эксперименте по рассказыванию истории на основе небольшой книги без текста [Mayer 1969]. Проведенный анализ устных детских повествований позволил выявить разные типы повествования в детской речи, а также различные когнитивно-дискурсивные стратегии, действующие при создании повествования детьми дошкольного возраста.

Ключевые слова: устное повествование, смысловое ядро истории, когнитивно-дискурсивные стратегии, когнитивная событийная структура, скопление, несфокусированная нарративная цепь, секвенции, сфокусированная нарративная цепь, примитивный нарратив, настоящий нарратив.

Nadezhda M. Yurieva

THE ONTOGENETIC TYPES OF ORAL NARRATIVE AT PRESCHOOL STAGE

The article is an effort to consider the process of the narrative development in ontogenesis and defining some particular traces of orale narration in children at 3 to 7 years of age. The empiric materials were received in the experiment where we used a small book without text [Mayer 1969]. The analysis of the oral narratives of children enabled us to reveal various types of oral narrative in the language of children, as well as various cognitive-discourse strategies functioning in the course of narration of preschool-age children.

Key words: oral narrative, cognitive discourse strategies, core/nucleus of a story, mental event structure, heaps, unfocused chains, sequences, focused chains, primitive narrative, true narrative.

В отличие от уже многолетней обращенности к нарративу разных областей гуманитарного знания отечественная онтолингвистика долгое время стояла в стороне от дискурса и текстовых продуктов большей протяженности, нежели предложение, оставляя без внимания вопросы становления связной устной речи, текстопорождения, смысловой интеграции и взаимосвязи высказываний в тексте. В современной онтолингвистике, как отмечал К.Ф. Седов, «на первый план все отчетливее выступает не формирование языковой структуры, а развитие человека в его коммуникативной компетенции». И «именно текст (дискурс) становится центральным объектом и целью развития языковой личности после достижения ею шестилетнего возраста» [Седов 2004: 3, 21].

Способность к продуцированию повествовательных текстов, рассказов, историй часто относят к периоду старшего дошкольного детства и связывают с детьми 5–6 лет. По данным исследований в этой области, лишь у детей старшего школьного возраста структура устного дискурса приобретает целостность, смысловую и композиционную завершенность. Именно в этот период в речевой деятельности индивида повествование начинает складываться и оформляться как особая дискурсивная форма [Седов 2004].

Вместе с тем наблюдения и исследования в области речевого онтогенеза указывают на то, что нарративные дискурсивные умения начинают формироваться очень рано и проявляются в самых разных видах дискурсивной активности ребенка уже в раннем дошкольном возрасте: первые ранние высказывания-сообщения, мини-монологи, монологи «для себя» перед сном и т.д.

Порождение устного повествования представляет собой в высшей степени сложную речемыслительную деятельность индивида, направленную на вербальное сообщение о некотором прошлом, настоящем либо будущем событии (реальном или предполагаемом), не представленном в сиюминутной данности. Это многомерный процесс, в ко-

тором, как известно, действуют и «смыкаются» не только собственно языковые средства и механизмы, но и когнитивные механизмы и структуры индивидуального опыта рассказчика, характеризующиеся субъективным содержанием. В свою очередь, содержание повествовательного текста предстает в виде некоторого единого продукта повествовательной деятельности говорящего по актуализации его познавательного опыта и содержания когнитивных структур с помощью действия специфической функциональной системы структурных компонентов языковой способности [Новиков 1983; Шахнарович 1990]. Именно в повествовании это взаимодействие находит наиболее полное выражение, обеспечивая целостность содержательной структуры текста и одновременно аналитическую расчлененность стоящей за текстом реальности [Голод, Шахнарович 1985: 68–75; Шахнарович 1995: 81–82].

При проведении исследования мы придерживались общего положения о взаимосвязи когнитивной и языковой составляющих в онтогенезе. По предварительной гипотезе в ходе «действительного использования языка» существует тесная взаимосвязь между познавательным развитием ребенка, развитием понятийного мышления, связной повествовательной речи и ее продуктов. Для повествовательной деятельности ребенка в каждый период и «момент» его развития (в нашей экспериментальной ситуации – в ситуации рассказа об истории) значимыми являются познавательные, или когнитивные, структуры, сформированные у ребенка к конкретному периоду развития.

Основная цель проведенного исследования состояла в том, чтобы зафиксировать и увидеть детский нарратив как целостное явление речевой деятельности на разных этапах его становления у детей дошкольного возраста, а также по возможности проследить своего рода привязанность детского нарратива к конкретному периоду понятийного и познавательного развития ребенка. По нашему мнению, все это предполагает – в первую очередь – выделение конкретных онтогенетических типов нарратива.

Методика эксперимента. В эксперименте детям предлагалось рассказать сказочную историю, представленную в серии иллюстраций без включения вербального компонента. Методика эксперимента не предусматривала времени на предварительное обдумывание и подготовку ответов испытуемыми, но перед рассказом ребенок просматривал всю книгу; в ходе же повествования ребенок перелистывал книгу. Эксперимент проводился с русскоязычными детьми в одном из детских дошкольных учреждений г. Москвы. В эксперименте приняли участие 87 детей в возрасте от трех до семи лет.

Серия сюжетных картин (24 страницы иллюстраций) составляет смысловой каркас истории и служит для ребенка визуальной моделью устного рассказа, равно как и опорой для семантической организации устного повествования. Предполагалось, что испытуемые будут строить последовательность высказываний в соответствии с последовательностью картинок, используя их как опорные пункты при порождении высказываний и линейного развертывания образа истории, представленной через последовательный иллюстративный ряд.

Общий подход к анализу экспериментального материала. Нам необходимо найти некие специальные инструменты (категории, понятия), с помощью которых можно объективно представить особенности текстопорождающей деятельности детей и достичь некоторого понимания о ходе развития повествовательных умений ребенка в дошкольный период. Поэтому далее остановимся на основных теоретических положениях и представлениях, имеющих в отечественной и зарубежной лингвистике, психолингвистике и нарратологии, которые послужили ориентирами в процессе осмысления и анализа зафиксированного экспериментального материала по детскому повествованию.

Наше внимание привлекли идеи К.Я.Сигала, изложенные в одной из статей, где автор, осмысливая соотношение понятий дискурс и текст, предлагает свой под-

ход к когнитивно-дискусивному анализу текста и его единиц как результату речевой деятельности и – шире – когнитивно-коммуникативного процесса [Сигал 2001].

Характеризуя дискурс как «лингвоспецифическое явление, обладающее развернутым в текст набором языковых средств, демонстрирующим правила их образования и использования», К.Я. Сигал прибегает к выделению таких в целом новых для лингвистики (в отличие, скажем, от психологии [Холодная 2002]) понятий, как «когнитивные стратегии» и «когнитивный стиль». Трактует «когнитивные стратегии» как «различные варианты сознательного управления говорящим процессами объективации знаний в тексте, связанные с выбором оптимальных средств актуализации знаний слушающего», К.Я. Сигал высказывает предположение о том, что, «анализируя «готовый» текст, его семантику, структурную организацию, типы комбинаторики языковых единиц внутри текста и т.п., лингвист способен эксплицировать те мыслительные процессы, которые и составляют основу когнитивных стратегий говорящего» [Сигал 2001: 42]. В речевой деятельности функционируют разнообразные когнитивные стратегии», которые, по словам К.Я. Сигала, «отражая то, как происходит "квантование" коммуникативно актуализованных знаний в сознании говорящего, <...> напрямую не связаны ни с содержательной стороной коммуникации, ни с категориями и субкатегориями текста. Когнитивные стратегии моделируют динамику текста: сменяя друг друга и осуществляя последовательную дискурсивизацию смысловых "квантов" порождаемого высказывания, они являются прообразами движения дискурсов в тексте...» [Там же: 44]. Применительно к сформированной языковой личности «когнитивный стиль» определяется в цитируемой статье «как совокупность представленных в динамике когнитивных стратегий, использованных говорящим для реализации своей коммуникативной программы» [Там же: 42].

Необходимо сказать о том, что в отечественной лингвистической науке

К.Ф.Седовым создана типология коммуникативных стратегий дискурсивного поведения, использованная им в исследовании становления структуры устного дискурса при разработке концепции развития жанрового мышления языковой личности. На основе анализа устных спонтанных рассказов школьников от 6 до 16 лет К.Ф. Седов выделил в рамках дискурсивной деятельности две «глобальные коммуникативные стратегии речевого поведения» – репрезентативную, или изобразительную, и нарративную, или аналитическую, – с их подтипами [Седов 2004: 35–37].

В ходе анализа полученных повествовательных материалов мы прибегаем к понятию «когнитивно-дискурсивные стратегии», которое применительно к предмету и целям последующего анализа принимается в качестве одного из исследовательских инструментов когнитивно-дискурсивного анализа развития повествования в речи детей дошкольного возраста. Представляется, что термин «речевая стратегия» включает в свой семантический «каркас» элемент «намерения и воздействия» говорящего с некоторой целевой установкой на собеседника. Однако в повествовательной деятельности ребенка дошкольного возраста когнитивно-дискурсивные стратегии имеют не сознательный характер, а, скорее, ненамеренный и неосознаваемый, напрямую не воздействующий на восприятие мира или рассказываемой истории слушателем. Эти когнитивно-дискурсивные стратегии отражают индивидуально-своеобразные способы отражения, переработки и структурирования познаваемого ребенком мира, которые, можно полагать, также проявляются в особенностях освоения языковой материи и общих принципов «языка повествования».

Для ребенка в ситуации *storytelling* основная задача заключается в том, чтобы сложную, состоящую из 24 эпизодов историю, где изображено множество предметов и живых существ, осуществляющих самые разные действия, перевести в речевую цепь, в одну повествовательную линию, связно рассказав о последовательности изображен-

ных в рисунках событий. Причем рассказать таким образом, чтобы фрагменты, составляющие содержание повествования, образовали развернутое, последовательное и вместе с тем единое смысловое целое, чтобы рассказ был внутренне целостным, завершенным и организованным в соответствии с закономерностями линейной структуры текста в виде связной последовательности языковых единиц, репрезентирующих дискретные фрагменты содержания.

Для этого ребенку необходимо выделить и определить основных участников, понять их действия, установить связи между отдельными эпизодами и действиями персонажей, найти смысловую линию истории и ее смысловой центр, или смысловое ядро, дифференцировать начало истории, развитие сюжетной линии и ее конец.

Решение подобной задачи является сложным речемыслительным процессом, который базируется на взаимодействии сформированных у ребенка к данному периоду его развития образной и вербальной систем, различающихся по природе единиц репрезентации, способам организации этих единиц в структуры высшего порядка и способам реорганизации и трансформации данного типа структур [Paivio 1978: 379; Ричардсон 2006]. Очевидно, что у детей даже одного возраста имеются различия как в способности создания мысленных представлений (образов) о сложных ситуациях, так и различия в их вербализации, что имеет свои проявления в том или ином порождаемом ребенком повествовательном продукте.

Безусловно, мы осознаем все сложности, возникающие в исследованиях, стремящихся выйти за пределы внутривербальных отношений, поскольку у исследователей-лингвистов нет специальных средств, «напрямую» позволяющих обнаружить ментальные репрезентации мира и иные когнитивные структуры, присущие ребенку на данный момент развития. Чтобы увидеть эти чрезвычайно тонкие, недоступные для наблюдения интеллектуальные структуры, связывающие когницию и дискурс, мы прибегли к известной теории понятийного развития

Л.С. Выготского, а также к современным работам, в которых разрабатывается проблема интеллектуального онтогенеза [ТР 2009].

По данным психолингвистических исследований, основной ментальной структурой, получающей актуализацию в том или ином «повествовательном продукте», является ментальная структура «СОБЫТИЕ» [Шабес 1989]. Когнитивная структура «СОБЫТИЕ» является динамичным и сложным ментальным образованием, уходящим своими корнями в ранний онтогенез и связанным с формированием «ядерных систем репрезентации» объекта и агента [Сергиенко 2009: 134–138].

Анализ повествовательного материала проводился с ориентацией на выделенные Л.С. Выготским формы понятийного мышления: синкретичные образы, формы комплексного мышления (ассоциативный комплекс, комплекс-«коллекция», цепной комплекс), предпонятие и понятие [Выготский 1982]. Для нашего исследования предложены Л.С. Выготским различные по своим функциональным свойствам формы мышления и познавательного отражения ребенком окружающего мира важны не сами по себе. Они представляют интерес как различные генетические познавательные формы, стоящие за устным повествованием и включенные в процесс создания повествовательного текста, в котором участвуют когнитивные, языковые и дискурсивные процессы, с одной стороны, обеспечивающие сам дискурсивный процесс, а с другой стороны, проявляющиеся так или иначе в его результатах, а именно в повествовательных продуктах – текстах.

Анализ повествовательных текстов проводился с использованием методики А. Эпплби, разработанной им в контексте теории концептуального развития Л.С. Выготского на материале спонтанных устных рассказов американских детей. При описании и дифференциации зафиксированного повествовательного материала мы воспользовались терминологией, предложенной А.Эпплби, который выделил такие типы повествования у детей, как «heaps, sequences,

primitive narrative, unfocused chains, focused chains, true narrative» [Applebee 1978]. В ходе анализа данные типы повествования получили такие наименования, как «скопление», или неупорядоченное множество повествовательных высказываний; «секвенции», или последовательный ряд повествовательных высказываний; «примитивный нарратив»; «несфокусированная нарративная цепь»; «сфокусированная нарративная цепь»; «настоящий нарратив».

Кроме того, мы ориентировались на результаты структурного направления в изучении «морфологии сказки» и повествовательного текста (В.Я. Пропп, А.-Ж. Греймас, Ц. Тодоров, В. Лабов и др.), в которых представлена структурно-жанровая характеристика нарратива. В. Лабов и Дж. Валецки относят к необходимым лингвистическим признакам нарратива следующие признаки: наличие придаточных предложений, отнесенность повествования к прошедшему времени, наличие определенных структурных компонентов, а именно ориентировки – описания места, времени действия, участников событий; осложнения (complication) – возникновения препятствия; оценки (evaluation); разрешения (resolution) – устранения препятствия; коды (coda) – завершения повествования и возврата из времени рассказа к моменту рассказывания [Labov, Waletzky 1967: 12–44]. Выделяемые структурные компоненты относятся к разным сторонам нарратива, которые указывают на его содержательно-смысловую многослойность и его многоуровневую структуру.

С учетом жанровых особенностей организации повествования, а также признаков нарратива, предлагаемых В. Лабовым и Дж. Валецки, в целях анализа повествовательного материала в настоящей статье принимается следующее определение нарратива.

В аспекте жанрово-речевой организации «повествовательный продукт» можно считать «зрелым» нарративом в том случае, если он соответствует таким критериям:

– повествование содержит вербальное указание на действующих лиц истории, время и место происходящих событий;

– повествование имеет экспозицию, или начало, т.е. ориентировку истории; в нем выделено смысловое ядро истории; конец истории имеет формальное окончание – коду;

– в рамках рассказываемой истории повествование содержит речевую репрезентацию временной последовательности событий, связанных между собой смысловым ядром истории;

– действия участников истории взаимосвязаны, ведут к изменению ситуации, физического или ментального состояния участников истории; в повествовании содержатся элементы «осложнения» в развитии ситуации, а также указание на «разрешение» неожиданных препятствий;

– в повествовании присутствует не только семантико-содержательная информация о происходящих событиях, но и аффективно-оценочный компонент.

При интерпретации нарративного материала, полученного в ходе эксперимента, за основные показатели смысловой целостности и связности повествования по серии сюжетных картин были приняты следующие:

– развитие сюжетной линии и структурная организация повествования в соответствии с фрагментами истории;

– выделение и вербальное обозначение основных участников истории;

– наличие смыслового ядра истории;

– наличие смысловой связи между фрагментами истории и их взаимосвязи со смысловым ядром истории;

– ориентация на темпоральную ось повествования;

– наличие языковых средств связи между смысловыми частями и сверхфразовыми единствами;

– наличие основных композиционных нарративных структур, характерных для «зрелого», сформированного устного нарратива.

Следует также кратко остановиться на понятии «смысловое ядро» истории, которым мы оперируем в ходе анализа полученного повествовательного материала.

Устное повествование, или устный рассказ, взрослого человека – это особый по модусу реализации текстовый продукт дискурсивной активности индивида, характеризующийся, как и другие типы текстов, цельностью, связностью, обладающий своеобразной гибкой системой когерентности, не ограниченной только внутритекстовыми связями. Исследователи отмечают, что текстовые компоненты должны не только быть связанными между собой с помощью лексических, формально-грамматических и других маркеров, но и соотноситься с глобальным содержанием текста, его общей смысловой идеей, которая является фундаментом дискурса, определяющим его единство и целостность [Гальперин 2009; Болотнова 2009]. Смысловое ядро истории, или ядро повествования, – это смысловой стержень, «внутренняя семантическая база», которая цементирует, удерживает и объединяет все компоненты истории вместе. Рассматривая текст как единицу коммуникации, Г.В. Колшанский указывал на то, что «порождение текста в реальных коммуникативных процессах происходит не путем механической конкатенации предложений, а «сверху вниз», путем развертывания некоего доминирующего смыслового ядра» [Колшанский 1984: 119]. Осознание этого факта позволяет рассматривать каждый повествовательный текст как глобальную смысловую структуру и исходить при анализе от его глубинного смыслового ядра.

Предпринятая попытка описания развития повествования у детей дошкольного возраста не претендует на полноту и охват всех сторон данного явления. Скорее, это попытка выявления «многоликости» повествования в детской речи и основных повествовательных когнитивно-дискурсивных стратегий, возникающих в ходе становления текстопорождающей деятельности детей на дошкольной ступени.

Анализ повествовательных текстов, зафиксированных в каждой возрастной группе. Цель проведенного нами анализа состояла в том, чтобы выявить основные повествовательные формы, наблюдающие-

ся в дискурсивной деятельности детей разного дошкольного возраста, зафиксировать усложнение смысловой структуры повествования, формирование смысловой целостности и связности в повествованиях. Вместе с этим была предпринята попытка выявить взаимосвязь детских повествовательных продуктов и структурно-семантического уровня повествования с особенностями концептуальных структур, характерными для детей дошкольного возраста (по данным Л.С. Выготского). В статье приводятся наиболее типичные образцы устных повествовательных текстов детей.

Общий объем текстового материала – 87 устных рассказов.

В младшей возрастной группе выделены следующие типы нарративов: «скопление» повествовательных высказываний – 12 текстов; «несфокусированная нарративная цепь» – 5 текстов; «примитивный нарратив» – 2 текста.

«Скопление», или неупорядоченное множество высказываний, – это, скорее всего, наиболее ранняя и даже примитивная форма (способ, *mode*) организации повествовательного дискурса, когда целого осмысленного повествования не складывается. По данным анализа экспериментальных материалов, эта повествовательная форма является преобладающей в повествованиях детей младшего дошкольного возраста.

Для «скопления» характерны такие особенности, как перечисление действий участников истории, происходящих одновременно, без выстраивания последовательности событий и их структуриации во времени; регулярное использование дейктических средств; обращения к экспериментатору.

Существенная характеристика повествований в виде «скопления» состоит в том, что компоненты-фрагменты повествования семантически не связаны между собой и не соотношены с общим смыслом истории. В повествовании не вербализуется сюжетная линия и отсутствуют смысловое ядро, экспозиция и конец истории. Повествование может начинаться с выделения, обозначения и перечисления участников истории. В тексте

нет ни анализа происходящих событий, ни их интеграции в повествовательную структуру. По каждому эпизоду ребенок сообщает о действиях участников истории с помощью простых высказываний, отражающих ситуативное восприятие ребенком фрагментов изображения и имеющих пропозициональную структуру «субъект – действие», «субъект – действие – объект действия». При этом логическая связь между эпизодами не устанавливается.

Видимо, ребенок не испытывает потребности подчинять свою речь связному логическому порядку, более того, его представления об истории – ее мысленная репрезентация, образующаяся после просмотра иллюстраций, – не оформились в какую-либо более или менее отчетливую интеллектуальную форму. Поэтому даже визуальная представленность фрагментов истории в виде иллюстрированных эпизодов не служит ребенку опорой при текстопорождении и в раскрытии смысловой стороны истории, равно как и для семантической организации повествования.

Пытаясь рассказать историю, ребенок выделяет и вербализует действия основных героев истории, поэтому события прослеживаются в их действенном виде. Но, обозначая в речи действия актанта, ребенок зачастую не называет самого актанта действия. Довольно заметной особенностью этой формы повествования является значимость для ребенка зрительной, наблюдаемой информации, он как бы «считывает» наглядные характеристики эпизодов, оперируя наглядной представленностью объектов почти по каждому эпизоду истории.

Напомним, что, по данным Ж. Пиаже, детям (заметим: того времени) вплоть до 7–8 лет (!) свойственна тенденция сопоставлять суждения вместо подчинения их одно другому [Пиаже 1997]. Ж. Пиаже отмечал, что в восприятии, в мышлении и даже в действиях ребенка обнаруживается тенденция связывать самые разные и не имеющие внутренней связи элементы, приводя их в нерасчлененный, слитный образ. Ж. Пиаже подчеркивал, что «соположение являет-

ся в некотором роде противоположностью того, что мы изучали под названием «синкретизм». Синкретизм – это спонтанная тенденция детей воспринимать с помощью глобальных образов, вместо того чтобы различать детали, <...> тенденция связывать между собой разнородные явления, <...> связывать все со всем. Таким образом, синкретизм – это излишек, а соположение – нехватка связи» [Пиаже 1997: 6].

В ходе анализа особенностей зрительного восприятия и вербального рассуждения, Пиаже отмечает, что «во всех областях соположение и синкретизм противостоят друг другу как прямые противоположности, ибо синкретизм – это преобладание целого над подробностями, а соположение – преобладание подробностей над целым. Как объяснить подобный парадокс?» [Пиаже 1997: 63]. Подвергнув анализу детские рассуждения и типы связей, предполагаемые различными союзами, Ж. Пиаже разъясняет: «В действительности эти два явления дополняют друг друга. Они возникают, как только восприятие, даже у взрослого, плохо анализирует какой-либо предмет – новый или слишком сложный. С одной стороны, не различая достаточно деталей, восприятие создает смутную неотчетливую схему целого, а это и составляет синкретизм. С другой – как раз в силу неразличения деталей восприятие не способно уточнить включения или связи, что и составляет соположение» [Пиаже 1997: 63–64]. По мысли Ж. Пиаже, под соположением «в детском стиле» следует понимать такой «способ выражаться, когда последовательные суждения, из которых состоит речь, не соединены между собою явно выраженными связями и попросту представляют нагромождение». Вместе с тем Пиаже отмечал, что «не следует смешивать соположение с простым языковым эллипсисом». Так, взрослые тоже подчас не используют «потому что», приводя свои объяснения, и довольно часто в речевой цепи причинные связи выражены простой серией следующих друг за другом утверждений. «...но такой стиль, – по словам Ж. Пиаже, – есть результат искусства» [Пиаже 1997: 18–19], т.е. ре-

зультат владения словом и «техникой» построения дискурса.

Для иллюстрации приведем одно из повествований, представляющее собой, как мы полагаем, «скопление» (здесь и далее цифры в текстах соответствуют номерам страниц в книге [Maeyer 1969]).

1. *В бутылку залез, там лягушка там* (указательные жесты).

5. *Он кличет что-то там.*

А это что? Вишь, собачка. Вот лезет.

12. *Упал он, видишь, сова тут.*

13. *Это зима.*

17–18. *Упал.*

А у меня азбука есть.

22–23. *Там лягушка, а он...*

Собачка туда полезла, а мальчик смотрит.

24. *А потом опустили и все.*

Следующая повествовательная форма – «несфокусированная нарративная цепь» – не столь заметно представлена в повествовательном дискурсе детей младшего дошкольного возраста. Несфокусированная нарративная цепь построена по принципу «цепного комплекса», поэтому в результате возникает повествовательная цепочка, начальное звено которой имеет незначительную связь с конечным звеном.

Л.С. Выготский писал, что признак, из-за которого предмет оказался причисленным к данному комплексу, «не отвлечен ребенком от всех остальных <...>. ... он равный среди равных, один среди многих других признаков» [Выготский 1982: 144]. Существенная особенность «мышления в комплексах» состоит в том, что в комплексе отсутствуют иерархическая связь и иерархические отношения признаков, т.е. все признаки принципиально равны в функциональном значении. По Л.С. Выготскому, «цепной комплекс» является наиболее чистым видом комплексного мышления и в отличие от ассоциативного комплекса, в котором существует центр в виде некоторого образца, данный комплекс лишен всякого центра. Он подчеркивал, что, если «в ассоциативном комплексе связи отдельных элементов устанавливаются через некий общий элемент, образующий центр

комплекса», то «в цепном комплексе этого центра нет. Связь в нем существует постольку, поскольку возможно фактически сблизить отдельные элементы. Конец цепи может не иметь ничего общего с началом. Для того чтобы они принадлежали к одному комплексу, достаточно, чтобы их склеивали, связывали промежуточные соединительные звенья» [Выготский 1982: 145].

Содержание повествования в виде нефокусированной нарративной цепи продвигается по звеньям подобной цепи. Каждое звено повествования соединено, с одной стороны, с предшествующим звеном, а с другой стороны, с последующим. При этом отдельное звено-эпизод, представленное повествовательным высказыванием или несколькими высказываниями, вовсе не обязательно связано с началом и со смысловым ядром истории.

Для нефокусированной нарративной цепи, как и для мыслительного цепного комплекса, характерна общая особенность: у них может отсутствовать смысловой центр – смысловое ядро истории. Отдельные конкретные его элементы могут вступать в связь между собой, минуя смысловое ядро истории. Поэтому составные звенья нефокусированной нарративной цепи могут не иметь с другими элементами-звеньями смысловой связи, но все же они принадлежат к одному повествованию.

Соответственно, в устных детских историях подобного типа основу нарративной ткани составляют последовательности нефокусированных нарративных звеньев. В таких историях объем вербального материала и величина протяженности речевой цепи могут быть довольно значительными, но эти истории отмечены отсутствием основного сюжетного центра, что препятствует становлению повествования как структурированного целого, в котором различные части связаны одна с другой. Приведем для иллюстрации одно из повествований.

1. *Мальчик, лягушка и собака.*

Мальчик спал, а лягушка залезла на бутылку.

2. *Мальчик увидел банку.*

3. *Потом мальчик взял кроссовку и посмотрел, кто там.*

4. *А собака надела на голову банку.*

6–8. *А собака облизывает мальчика. И собака упала, и мальчик кричал. И потом собака хотела залезть на дерево. И мальчик залез на дерево и посмотрел, кто там.*

12. *Мухи. А собака убежала, а мальчик потом упал.*

Мальчик кричал.

15–16. *И залез на оленя.*

17. *И упал потом, и собака упала.*

18–19. *И они упали, и мальчик смеется в воде.*

20. *И там собака утонула.*

22–23. *И мальчик увидел лягушек.*

24. *И все лягушки стали квакать.*

Мальчик поднял руку.

Повествовательная форма «примитивный нарратив» у детей младшей возрастной группы зафиксирована всего в двух рассказах. По данным А. Эпплби, именно примитивный нарратив соответствует второй фазе в развитии комплексного мышления, которая отмечена объединениями предметов и конкретных образов вещей в особые группы, названные Л.С. Выготским «коллекцией» [Applebee 1978: 62]. Эта концептуальная структура основана в большей мере на отношениях комплементарности, т.е. взаимной дополнительности, чем на подобии, и строится как объединение в некоторое единое целое разнородных, но взаимно дополняющих друг друга частей, которые подбираются по признаку функционального дополнения.

Если, рассказывая историю, ребенок «прибегает» к «коллекционной» форме, то это имеет своим результатом примитивный нарратив, который отмечен рядом характерных элементов: имеется конкретное «смысловое ядро» – объект или событие, являющееся на какое-то время важным для ребенка: *У мальчика пропала лягушка*; сюжет истории развивается в ходе повествования через дополнительные атрибуты, которыми могут быть дальнейшие события, действия главных героев. Ср. следующие эпизоды с поисками лягушки: *поиски лягушки на дереве, в норке, за камнем* и т.д. Детские истории,

которые создаются из подобных структур, иногда являются вполне хорошо сформированными: «ядро» истории служит для представления события, вокруг которого история развивается, расширяется и проясняется.

В рассказанных ребенком историях можно увидеть примитивную форму нарратива, в которой «ядро» истории, ее сюжетный смысл и ее расширение происходит через конкретные наблюдаемые ребенком действия основных участников, в основном через соположение происходящих в истории событий, которые скорее визуально наблюдаемы, чем рефлексивно осмысляемы с точки зрения связей между происходящими событиями. Поэтому в результате порождаемая ребенком повествовательная форма является в каком-то смысле «случайной» и часто приобретает более осмысленный вариант в контексте диалога взрослого и ребенка, либо через воссоздание диалога персонажей истории. Приведем один из таких детских нарративов.

1. *Жил-был мальчик, у него с ним жили собака и лягушка. Они охотились.*

2. *Лягушка вылезла.*

3. *А собака проснулась.*

5. *Стали они звать: «Лягушка, вернись!».*

7. *«Не беспокойся, найдется лягушка».*

8. *«Ау, лягушка, вернись!». И так она лаяла.*

10. *Здесь хомячок: «Куда вы идете?» – «Лягушку искать».*

11. *Собака оторвала мешочек. А хомячок спрашивает: «Куда вы бежите?» – «Мы ищем лягушку».*

12. *Вот прилетела сова и говорит: «Куда же вы идете?» – «Мы ищем лягушку».*

15. *Тут олень: «Куда же вы спешите?» – «Мы ищем лягушку».*

17–19. *И утонули, и спаслись, и вылезли и...*

«Мы лягушку ищем», – говорят они.

24. *У него в руках лягушка.*

В **средней** возрастной группе (дети в возрасте 4–5 лет) выделены следующие формы повествования: «скопление» повествовательных высказываний – 1 текст;

«секвенции» – 1 текст; «несфокусированная нарративная цепь» – 4 текста; «примитивный нарратив» – 4 текста.

Кроме того, здесь была обнаружена неординарная **устная дискурсивная форма**, которая, как мы полагаем, не может трактоваться как связанное устное повествование (11 текстов). В этом случае говорящий ограничивается только **перечислением предметно-субъектного** ряда, изображенного на иллюстрациях, которое, по нашему мнению, можно трактовать как начальный этап восприятия, осмысления и «оречевления» представленных событийных эпизодов. Например: *Трава, лягушка, мальчик.*

Важно отметить, что в представленных эпизодах дети выделяют и номинируют главным образом центральные и крупные визуальные объекты. Полученные данные находят подтверждение в исследовании [Мальцева 2002]. По каждому фрагменту происходит структуризация отдельных эпизодов истории в виде выделения участников и окружающих предметов, поддающихся наглядному восприятию, выбор слов и языковая номинация. В результате возникает последовательная номинативная цепочка, состоящая из номинативных конструкций, которые по форме совпадают с изолированными номинативными предложениями, имеют форму именительного падежа и указывают на «статическое бытие предмета» [Валгина 1978: 184]. Однако такие номинативные цепочки содержательно и формально не выступают как компоненты текста в составе синтаксических целых.

Подобные явления, обнаруженные экспериментальным путем в детских повествованиях, по всей видимости, отражают общую тенденцию «к соположению большого числа номинированных визуальных объектов при ослаблении связи между ними», на которую в свое время указывал Ж. Пиаже [1997].

Можно полагать, что такого рода номинативные цепочки отражают присущий дошкольному периоду речевого онтогенеза этап когнитивной обусловленности процессов порождения повествования. В опреде-

ленный период развития ребенка номинативные цепочки предстают как единственно возможный способ понимания и вербализации осмысляемого ребенком фрагмента событийного ряда. В «зрелом» нарративе взрослых носителей языка, владеющих культурным каноном нарративных моделей, подобные номинативные цепочки предстают в виде особого приема, составляющего когнитивный и нарративный стиль рассказчика.

Необходимо также отметить группу текстов, полученных в ходе такой дискурсивной активности, которая протекала в форме вопросно-ответного диалога взрослого и ребенка.

В целом сам повествовательный процесс у детей среднего дошкольного возраста не отличается от его протекания у детей младшего возраста. В большинстве повествований отсутствует смысловое ядро истории, дети прибегают к последовательной, поэпизодной когнитивно-дискурсивной стратегии, для которой характерно описание каждого отдельного события без указания на их причинно-следственные отношения. Таким образом, в повествованиях 4–5-летних детей преобладает и, следовательно, является доминантной когнитивно-дискурсивная стратегия **описания и перечисления**, когда рассказчиком описываются и перечисляются одновременно существующие факты.

Характерно, что рассказчик привлекает внимание не столько к предметам, изображенным на картинке, сколько к действиям участников. В подобных случаях мы имеем дело с повествованием, где тема представлена через перечисление одного за другим «фактов-действий», т.е. происходящие события прослеживаются в их действенном виде. Отмеченная особенность проявляется в повествованиях детей как среднего, так и младшего дошкольного возраста.

Чаще всего при развертывании повествования дети прибегают к иллюстративной опоре, последовательно перечисляя и описывая увиденное изображение на каждой картинке, «оречевляя» участников и их действия. Развитие пропозиции проходит по принципу уточнения характеристик основ-

ных участников истории и их действий: *Вот мальчик смотрит в окно, а собачка упала из окна с банкой.*

В некоторых историях отмечается не только развитие пропозиции, увеличение цельюоформленности высказывания и формирование многокомпонентного расчлененного речевого сообщения, но и смысловая и грамматическая цельюоформленность, упорядоченность нескольких эпизодов-событий и их интеграция на основе связности, т.е. когезия и когерентность [Гальперин 2009; Котюрова 2003: 100]. В качестве примера приведем текст, относящийся к типу «примитивного нарратива».

1. *У них был мальчик, у которого была собака и лягушка. Он очень любил ее.*

2. *Потом, когда он заснул, она у него сбежала.*

3. *Он проснулся утром и стал ее искать.*

4. *Посмотрел везде, а ее нету нигде.*

7. *Пошел на улицу.*

Стал ее искать по дворам. Везде-везде. Нигде не найдет.

8. *Потом он стал аукать. Нигде не отзывается лягушка.*

Важно обратить внимание на то, что в этот период происходит освобождение повествования от условий прямой непосредственной наглядности отдельных эпизодов истории. Приведенный пример отражает подобное явление. Происходит освобождение смысла повествования от «жесткого» наглядного поля [Бюлер 2001: 343 и сл.].

В большинстве повествований детей средней группы структурно-грамматическое оформление сверхфразовых единств осуществляется посредством наиболее элементарного способа соединения предложений в сверхфразовое единство – сочинительной связи: постоянного повторения союзов *и*, *а* и наречия *потом* для «зацепления» и скрепления отдельных предложений-высказываний в целостные единства. В целом разные виды «зацепления» с применением разного рода «пограничных» языковых элементов, к которым принадлежат союзы, частицы, ситуативные замещения, являются, по мнению

исследователей, наиболее простым средством когезии и, добавим, самым распространенным способом выражения связности в детском повествовательном дискурсе.

Линейная связность довольно простых в структурном отношении повествовательных дискурсов поддерживается единством видо-временной рамки, представленной глаголами прошедшего времени. В некоторых повествованиях отмечается возникновение сочетания прошедшего и настоящего времени.

Дети, рассказывая историю, представляют событийную последовательность как сиюминутную, происходящую у них перед глазами, поэтому наиболее распространенными в повествовательном материале становятся односоставные номинативные предложения. Последовательная номинативная цепь в виде перечисления предметно-субъектного ряда, изображенного на иллюстрациях, предстает как простейший способ создания связного повествовательного дискурса детьми дошкольного возраста.

Этот способ довольно часто сопровождается выраженной вербально дейктической когезией, которая наблюдается в последовательности двусоставных бытийных конструкций с нулевым бытийным глаголом, которые включают, помимо субъектной / объектной номинации, дейктический локатив, например такие его средства, как *тут*, *здесь*, *там* и др.

В **старшей** (дети 5–6 лет) возрастной группе выделены «несфокусированная нарративная цепь» с включением вопросно-ответного диалога взрослого и ребенка – 3 текста, «сфокусированная нарративная цепь» – 2 текста, «примитивный нарратив» – 2 текста (один из них с включением диалога взрослого и ребенка), детский «настоящий нарратив» – 3 текста.

В этот период происходят довольно заметные изменения в когнитивно-дискурсивной активности детей и в устном повествовании, проявляющиеся в осмыслении ребенком целостности сюжета, возникновении смыслового ядра истории, сфокусированности повествования и оформлении

повествования в связную нарративную цепь. Об этой тенденции свидетельствует отсутствие повествовательных продуктов в виде «скопления» высказываний, в большинстве случаев зафиксированных в младшей возрастной группе, и появление таких повествовательных продуктов, как «примитивный нарратив», «сфокусированная нарративная цепь» и «настоящий нарратив». Собственно текстовая вербализация характеризуется увеличением объема, развернутостью и полнотой повествовательного текста.

В данный возрастной период упорядочение воспринимаемых событийных фрагментов действительности у детей преимущественно проходит на основе цепной связи, опирающейся на отношения соположения и противопоставления отдельных эпизодов, действий участников истории и результатов этих действий.

Здесь же отмечается тенденция к абстрагированию от подробного описания деталей наглядного изображения: выделение наиболее значимых элементов происходящих событий, их анализ и иерархическое упорядочивание. Происходит процесс «свертывания» и формирования некоторого мысленного целостного образования [Новиков 1983: 55–56], что, вероятно, и способствует выделению событийного ядра истории и формированию целостного повествования. Таким образом, происходит постепенное изменение механизма повествования: отрыв от наглядного изображения и чувственно-наглядной данности и перенос нагрузки в собственно речевую плоскость – в повествовательный дискурс.

Во многих случаях повествование строится с использованием инициальных фраз – зачина истории, вводящего слушателя в ситуацию повествования, знакомящего с основными участниками истории и одновременно как бы стремящегося освободить повествование от «жесткой» проекции речи на наглядные иллюстративные компоненты изображения. Происходит расширение содержания повествования за счет включения событий, имевших место в прошлом и не представленных в наглядном плане истории.

В концепт «СОБЫТИЯ» включается «ПРЕСОБЫТИЕ» (о «ПРЕСОБЫТИИ» см. [Шабес 1989: 82–83]). Ср.: *Сначала мальчик... мальчику купили лягушку; Мальчик нашел... лягушку. Посадил ее в банку; Жил мальчик. С ним жила собака. Он нашел лягушку и захотел, чтобы она жила вместе с ним. Мальчик ухаживал за лягушкой.*

В историях, рассказанных детьми 5–6 лет, в большинстве случаев повествование следует непосредственно за изображаемыми событиями. Укажем на то, что включение в повествование помимо описательной речи, относящейся к конкретной наглядной канве событий, также рефлексивной дискурсивной деятельности отмечается в единичных случаях повествования.

Экспериментальная работа проходила в ситуации, когда участники (ребенок и экспериментатор) одновременно наблюдают изображенные события, поэтому не удивительно, что в повествовании отмечается преобладание дейктических наречий, дейктических указательных и личных местоимений и сочинительной связи, т.е. в создании повествовательного дискурса отмечается преобладание эффекта «визуализации» и ситуативного дейксиса, проявляющегося через указанные вербальные средства.

Отмечены случаи, когда сам процесс повествования связан «со стимуляцией извне» и сопровождается диалогом взрослого и ребенка, который создает своего рода «скэффолдинговые» конструкции [Юрьева 2011], помогающие ребенку в создании истории. Ср., например: [Реплика ребенка] *Мальчик увидел на дереве дыру большую и залез на ветку, покричал в эту дырочку.* [Реплика экспериментатора] *Это дупло, Максим!*

Отмечено несколько случаев повествования с использованием прямой речи. Ср.: *Они открыли окно и кричали: «Лягушка, где ты?». А мальчик сказал: «Наконец-то ты вылезла».*

В этот период смысловое ядро истории, состоящей из последовательности взаимосвязанных событий, чаще всего осмысливается детьми, ребенок в повествовании отражает событийную взаимосвязь, которая

часто находит адекватную языковую репрезентацию. Несмотря на отсутствие стабильности в оформлении сложных синтаксических целых, в повествовании детей старшей группы все же просматриваются некоторые общие характеристики их структурной организации.

В повествованиях отмечается возникновение сложных синтаксических целых – повествовательных фрагментов, состоящих из нескольких предложений, объединенных логико-смысловым единством, характеризующихся относительной завершенностью темы (микротемы), смысловой и синтаксической спаянностью компонентов [Валгина 1991: 385]. Назначение таких сложных повествовательных целых – описание ряда сменяющихся событий, действий и обозначение их результата. Ср. примеры из нескольких разных текстов: *Мальчик залез на камень, схватился за ветки, а это оказались рога. Схватился за ветки и кричал лягушке, и кричал лягушку. Лягушка не отзывалась; Лось понес его к обрыву, сбросил со своих рогов, и мальчик упал прямо в воду.*

Некоторые повествовательные фрагменты включают придаточные предложения. Для примера приведем следующее синтаксическое целое, относящееся к началу истории: *Мальчик нашел... лягушку. Посадил ее в банку. Собака смотрит, и мальчик смотрел. Но, когда они заснули, лягушка выпрыгнула из банки. Мальчик проснулся, видит – банка пустая.*

Отметим особо возникновение присубстантивно-атрибутивных придаточных предложений с союзным (относительным) словом *который*. Ребенок развертывает и восполняет содержание главного предложения, в котором имеется слово, нуждающееся в конкретизации значения и пояснении смыслового содержания. Например: *Он заглянул в дупло, в котором тоже лягушки не оказалось. Собака заглянула в рой, из которого вылетели только осы, а лягушки не было.*

Вместе с тем возникновения цельного речевого повествования, подобного «зрелому» связанному повествованию взрослых

носителей языка, у детей в этот период не зафиксировано. Полученные данные указывают на своего рода «дефицит» в развитии сложных когнитивно-дискурсивных механизмов, включенных в процессы порождения устной связной речи.

В результате анализа повествовательного материала, зафиксированного в **подготовительной** группе (дети 6–7 лет) выделены повествовательные «секвенции» – 7 текстов, «несфокусированная нарративная цепь» – 6 текстов, «примитивный нарратив» – 5 текстов, «сфокусированная нарративная цепь» – 8 текстов, «настоящий нарратив» 2 текста.

Имеющийся экспериментальный материал показывает, что на данной ступени в речевой деятельности детей выделяются две повествовательные тенденции.

Во-первых, отмечается тенденция к созданию целостного связного повествования, ознаменованная возникновением таких повествовательных форм, как «примитивный нарратив», «сфокусированная нарративная цепь» и «настоящий нарратив».

Во-вторых, в этот период продолжает действовать другая весьма заметная тенденция, представленная повествовательной «секвенцией» и «несфокусированной нарративной цепью». Указанные повествовательные формы обусловлены особенностями мышления и детского восприятия ребенка, которые, как отмечалось, Ж. Пиаже связывал с синкретизмом детского мышления и соположением суждений [Пиаже 1997]. Данные особенности определяют «смутную и неотчетливую схему» целого события (истории), в свою очередь повествовательная цепь и высказывания, ее составляющие, не объединяются еще в единое смысловое целое; они маркированы простейшими средствами формально-языковой связности: цепной бессоюзной связью, сочинительными союзами *и*, *а*, наречием *потом*. Названные повествовательные формы у детей подготовительной группы составляют около половины повествований.

В этот период в повествовательной речи детей наблюдается целый ряд когнитивно-дискурсивных стратегий, вклю-

ченных в порождение повествовательного дискурса.

– Поэпизодное описание действий основного героя и его помощника с использованием бессоюзной и сочинительной (соединительной, противительной) связи.

В повествованиях детей этой возрастной группы преобладает развертывание темы истории по линии описания действий, которые совершает субъект, и их наблюдаемых результатов, что, согласно нашим экспериментальным данным, в целом характерно для повествовательного дискурса детей-дошкольников.

– Развертывание информации (образа события) в виде подробного описания окружающего пространства, конкретизации характерных признаков предметной обстановки. Например: *За окном был ясный месяц. У скамейки, где сидел мальчик, лежали сапоги, а подальше футболка с платком. Посреди комнаты горела лампочка над кроватью. А на кровати лежала подушка.*

– Включение в содержание повествования эмоциональной оценки и осмысление некоторых эпизодов с точки зрения одного или всех участников истории. Например: *И стояла пустая банка. Потом мальчик с собачкой проснулись и увидели, что в банке никого нету. С ужасом они это увидели.*

– Расширение когнитивно-смыслового фундамента повествования за счет усложнения когнитивной событийной структуры и появления такого компонента, как «ПРЕСОБЫТИЕ», с которым в повествовательном дискурсе связано возникновение таких жанрово-стилистических компонентов повествования, как зачин и экспозиция.

Таким образом, в повествовательном дискурсе отмечается расширение общего горизонта повествования. Этот процесс происходит за счет того, что рассказчик выходит за заданные иллюстративной опорой пределы, начиная свое повествование с зачина и экспозиции. Например: *Жил-был мальчик, у него была собака и лягушка. Лягушку он очень любил.* Зачин представляет собой «воспроизводимую», возможно, заученную, сказочную цитату или стереотип-

ную формулу. В свою очередь экспозиция (по Лабову – orientation) с начала повествования переносит визуальную историю в вербальный план, вводя главные действующие лица, их характеристики, пространственные или временные координаты, что способствует освобождению повествования от ситуативной зависимости. Заметим, что в материалах эксперимента по младшим возрастным срезам зачин и экспозиция не были отмечены.

Выделенные когнитивно-дискурсивные стратегии проявляются уже в «примитивном нарративе», для которого, помимо увеличения объема повествования, характерно появление зачина. Вместе с тем в данном повествовательном типе смысловое ядро истории вербально может быть не представлено, в смысловом отношении начало и конец не интегрированы друг с другом, но в повествовании присутствует формальная текстовая связность.

«Примитивный нарратив» отмечен тем, что ребенок порождает более сложную когнитивно-смысловую и повествовательную форму, возникающую в связи с членением и развертыванием когнитивной событийной структуры и растущим числом значимых для рассказчика элементов истории. Это могут быть, например, пространственные характеристики, уточняющие детали и качества предметов и действий. Для иллюстрации приведем несколько фрагментов: *Наступила ночь, лягушонок тихо-тихо вылез из банки и пошел гулять, и ушел; Он упал с ветки, и там выскочила оса, ой, сова. А пчелы летали над собакой; Они свалились в болото. Здесь они упали. Болото было не глубокое.*

В некоторых «примитивных нарративах» возникает когнитивно-дискурсивная стратегия, связанная с осмыслением рассказчиком событий и действий, осуществляемых участниками истории. Однако, по нашим данным, эта стратегия в большей мере характерна для «сфокусированной нарративной цепи» и «настоящего нарратива».

В «сфокусированной нарративной цепи» в развитии содержательного плана

повествования возникает элемент «осложнения» в процессе осуществления череды действий героями истории, причем этот элемент «осложнения» маркируется ребенком начальным наречием *вдруг*, ранее не отмеченным в повествованиях детей других возрастных групп. Ср.: *Вдруг вылетели мухи из норы. Мухи полетели прямо на собачку.*

Заметная особенность «сфокусированной нарративной цепи» и следующей формы повествования – «настоящего нарратива» – состоит в том, что повествование становится многослойным, так как в его содержание включается не только событийная канва истории: участники, действия, результаты, предметный мир. В повествовательную ткань внедряется когнитивно-дискурсивная стратегия, связанная с осмыслением событий рассказчиком либо главным участником истории.

Приведем наиболее показательные примеры из двух разных текстов: *Видит, а из нее вылезает мышка. Он посмотрел: может это лягушка? И подумал: «Это не лягушка!»; Собачка увидела мешок. Не знают, что в мешке. И пошли дальше. А мальчик залез на дерево и стал смотреть в дупле. И подумал: «Здесь нет лягушки».*

Включение в повествование «рефлексивного слоя» характерно в большей мере для «настоящих нарративов». Ребенок не только описывает «референтное пространство» повествования, просто излагая факты, но включает в повествование свое мнение о происходящих событиях, интерпретацию мыслей участников, добавляет «оречевление» мыслей участников истории, вводит в повествование прямую речь главного героя истории. Приведем несколько примеров: *«Лягушка, ты где?» И не может найти; И подумал, наверное, заяц там. Посмотрел: «А-а это хорек».*

Детский «настоящий нарратив» является более сложной повествовательной формой, возникающей в речевой деятельности детей не столь часто, как предшествующие повествовательные формы. В этой форме

нарратива действуют почти все отмеченные когнитивно-дискурсивные стратегии, которые в процессе создания нарратива существуют как взаимодействующий комплекс.

Если рассматривать эту форму повествования в плане развертывания в речи «образа события», или когнитивной событийной структуры, то в «настоящем нарративе» события соединяются в виде связанной цепи микрособытий, происходящих действий и их результатов. В такой связанной цепи каждое звено является не только продолжением предыдущего, но также и причиной последующего. Тем самым построение повествования характеризуется «признаком логико-смысловой ясности», которая, по словам Г.В. Колшанского, обеспечивается не столько грамматической корректностью и следованию правилам морфологии и синтаксиса, сколько правилами связанности высказываний в определенном законченном тексте [Колшанский 1984: 117]. Например: *Утром проснулся мальчик с собачкой, посмотрел в банку, а там никого нету. Он испугался и пошел искать лягушонка.*

На этой стадии история не просто дробится на фрагменты-микрособытия, конденсирующиеся в повествовательной цепи, микрособытия скрепляются «центрацией» – процессами и механизмами смыслового объединения вокруг темы – и текстовой связностью в ее различных проявлениях: формально-синтаксические маркеры, семантическая изотопия и др.

Далее необходимо указать на жанровую когнитивно-дискурсивную стратегию (о которой мы упоминали ранее), позволяющую предполагать возникновение у детей жанровой формы устного повествования. Так, жанрово-стилистическое оформление детского «настоящего нарратива» все чаще дополняется концовкой.

Тем самым у детей 6–7 лет в повествовании выделяются такие структурно-жанровые и содержательные компоненты,

как зачин, смысловое ядро истории, содержательное развитие истории, концовка, характерные в большей степени для устной повествовательной традиции и в большей мере присущие каноническому письменному повествованию. Важно и то, что начало и конец истории связаны. Сюжет истории становится законченным в смысловом отношении и в каком-то смысле обратимым: концовка связана с первоначальной ситуацией, события и образы вырываются из ситуационного наглядного плана и включаются в речевой и синтаксический контекст.

Итак, в ходе анализа материалов повествовательного дискурса, зафиксированного у детей в возрасте от 3 до 7 лет, выявлены разные формы повествования, в основе которых находится когнитивная событийная структура, которая формируется в процессе развития, входит в индивидуальную понятийную систему ребенка и определяет характер познавательного отношения ребенка к различным явлениям и событиям. Понятийная система, формирующаяся у ребенка и представляющая собой, по словам М.А. Холодной, «устройство, фильтрующее опыт, благодаря чему представления об окружающем дифференцируются и интегрируются», предопределяет индивидуальные различия в способах восприятия, понимания и интерпретации происходящего [Холодная 2002: 28], которые и получают отражение в том или ином повествовательном продукте речевой деятельности ребенка. Вследствие этого история предстает в детском повествовательном дискурсе во множестве речевых воплощений.

Таким образом, имеющиеся материалы указывают на возникновение уже в период дошкольного детства тенденции к созданию цельного и связанного устного повествования. Обнаруженные в ходе анализа различные формы повествования, возникающие в дискурсивной активности детей на дошкольной ступени, обладают разными типами цельности и связности.

Литература

- Болотнова Н.С.* Коммуникативная стилистика текста. – М., 2009. – 382 с.
- Брокмейер Й., Харре Р.* Нарратив: проблемы и обещания одной альтернативной парадигмы // Вопросы философии. 2000. – № 3. – С. 29–42.
- Бюлер К.* Теория языка. Репрезентативная функция языка. – М., 2001. – 502 с.
- Валгина Н.С.* Синтаксис современного русского языка. – М., 1978 / 1991. – 432 с.
- Выготский Л.С.* Мышление и речь // *Выготский Л.С.* Собрание сочинений в 6-ти тт. Том II. Проблемы общей психологии. – М., 1982. – С. 5–361.
- Гальперин И.Р.* Текст как объект лингвистического исследования. – 7-е изд. – М., 2009. – 137с.
- Голод В.И., Шахнарович А.М.* Когнитивные и коммуникативные аспекты текста как инструмента общения // Теория и модели знаний (теория и практика создания системы искусственного интеллекта). Труды по искусственному интеллекту. Ученые записки ТГУ. Вып. 714. – Тарту, 1985. – С. 68–75.
- Дейк ван Т.А.* Язык. Познание. Коммуникация. – М., 1989. – 312 с.
- Колшанский Г.В.* Коммуникативная функция и структура языка. – М., 1984. – 175 с.
- Котюрова М.П.* Интегративность текста // Стилистический энциклопедический словарь русского языка. – М., 2003. – С. 99–101.
- Краткая русская грамматика. – М., 2002. – 726 с.
- Мальцева Н.Г.* Устный дискурс русских и английских детей в возрасте 5–6 лет: дис. ... канд. филол. наук. – Саратов, 2002.
- Новиков А.И.* Семантика текста и ее формализация. – М., 1983. – 214 с.
- Пиаже Ж.* Суждение и рассуждение ребенка. – СПб., 1997. – 282 с.
- Ричардсон Дж.* Мысленные образы: Когнитивный подход. – М., 2006. – 174 с.
- Седов К.Ф.* Дискурс и личность. Эволюция коммуникативной компетенции. – М., 2004. – 317 с.
- Сергиенко Е.А.* Принципы дифференциации-интеграции и континуальности-дискретности психического развития // Теория развития. Дифференционно-интеграционная парадигма. – М., 2009. – С. 134–138.
- Сигал К.Я.* Сочинительные конструкции и дискурс // Известия РАН. Сер. лит. и яз. – 2001. – Т. 60. – № 5. – С. 42–45.
- Теория развития. Дифференционно-интеграционная парадигма. – М., 2009. (в тексте – ТР). – 222 с.
- Холодная М.А.* Когнитивные стили: О природе индивидуального ума. – М., 2002. – 302 с.
- Шабес В.Я.* Событие и текст. – М., 1989. – 175 с.
- Шахнарович А.М.* Языковая способность человека: онтогенетический аспект // *Шахнарович А.М., Юрьева Н.М.* Психолингвистический анализ семантики и грамматики. – М., 1990. – С. 19–40.
- Шахнарович А.М.* Общая психолингвистика. – М., 1995. – 93 с.
- Юрьева Н.М.* Модель становления повествования на дошкольной ступени онтогенеза речи (к постановке вопроса) // Проблемы экспериментальных исследований речи. – М., 2011. – С. 83–116.

Applebee A. N. The child's concept of story. Ages two to seventeen. – Chicago; London, 1978. – 97 с.

Dijk van T.A. Some aspects of text grammars. A study in theoretical linguistics and poetics. – The Hague; Paris, 1972. – 375 с.

Labov W., Waletzky J. Narrative analysis: Oral versions of personal experience // Essays on the verbal and visual arts. – Seattle, 1967. – С. 12–44.

Mayer M. Frog, where are you? – New York, 1969. – 24 с.

Paivio A. The relationship between verbal and perceptual codes // Handbook of perception. Vol. VIII. Perceptual coding. – New York, 1978. – P. 375–397.

УДК 81.33

Н.И. Миронова

ЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ СТАТУС АССОЦИАТИВНОЙ РЕАКЦИИ

Реакции ассоциативного поля, полученные в экспериментах и на единичную, и на множественную реакцию, можно анализировать не только как лексические единицы, но и как предложения / высказывания, которые они образуют самостоятельно или вместе со словом-стимулом в зависимости от того, какой объект (действие и т.п.) находится в фокусе внимания респондента в момент порождения реакции.

Ключевые слова: ассоциативный эксперимент на множественную реакцию, реакции как лексические единицы, реакции как предложения / высказывания.

Nataliya I. Mironova

LINGUISTIC STATUS OF ASSOCIATIVE REACTION

Associative reactions obtained in the experiments with a single or multiple response can be analyzed not only as lexical units, but also as sentences / utterances that they form their own or together with the word-stimulus, depending on what kind of object (action, etc.) is in the focus of attention of the respondent at the time of generation of the reaction.

Key words: associative experiments with the multiple response, reactions as lexical units, reactions as sentences / utterances.

Введение

В большинстве случаев реакции ассоциативного поля в экспериментах и на единичную, и на множественную реакцию анализируются на лексическом уровне. Мы хотим показать, что и анализ реакций на синтаксическом уровне возможен и дает интересные результаты. Источником примеров нам послужили ассоциативные поля, полученные в результате ассоциативного эксперимента на множественную реакцию, в рамках которого респонденты давали реакции на слова *младенец, старик, собака, медведь* в течение 5 минут.

Реакции ассоциативного поля как предложения/высказывания

С одной стороны, реакции ассоциативного поля можно рассматривать как слова, принадлежащие к определенной части речи. Респонденты могут давать реакции в форме любой самостоятельной части речи. Встречаются даже местоимения, личные (*я, ты, он, она* – реакции на стимулы *младенец* и *старик*) и притяжательные (*мой* – реакция на стимул *младенец*), а также слова категории состояния (*жалко* – реакции на стимулы *старик* и *медведь*); *страшно* (реакция на стимулы *собака* и *медведь*).

С другой стороны, реакции можно анализировать и с точки зрения их возможности образовывать предложения / высказывания. Мы можем рассматривать реакцию как определенный тип предложения, план содержания которого – это та информация, которая может быть извлечена из него любым носителем данного языка только на основе его лингвистических знаний, т.е. знаний значений слов и синтаксических конструкций. Вместе с тем мы можем рассматривать реакцию и как конкретный экземпляр предложения, т.е. как высказывание. В этом случае план содержания реакции-высказывания будет включать, помимо лингвистической, еще и экстралингвистическую информацию: знания коммуникантов о мире, о ситуации общения [Кобозева 2000: 199–200]. С таким подходом хорошо согласуется термин «предложение-высказывание», используемый в соответствии с традициями функ-

ционального синтаксиса, в рамках которого появившееся в определенной коммуникативной ситуации конкретное предложение-высказывание рассматривается как конкретная речевая реализация определенного абстрактного типа, образца [Всеволодова 2000: 195].

Объектом нашего внимания стали реакции-высказывания, связанные с действиями, состояниями и характеристиками референта слова-стимула (они образуют одноименный слот, подробнее см. [Миронова 2011]). В них представлена такая ситуация действительности, в которой присутствует лишь один участник – референт слова-стимула.

В ассоциативном поле возможны два типа реакций: в одних связь со словом-стимулом отражена в грамматической форме реакции, в других она формально не выражена и устанавливается на основе знаний о мире.

Первый тип реакций – реакции, грамматически согласованные со словом-стимулом, – мы можем рассматривать как предложения, в которых слово-стимул выступает в роли подлежащего, а реакция – в роли сказуемого (исключение составляют только реакции – действительные причастия настоящего времени, которые не образуют со словом-стимулом предложений).

В первую очередь, предикативные отношения могут быть установлены между стимулом и реакцией, выраженной личной формой глагола: [*Младенец*] *плачет, кричит, спит*; [*Старик*] *ворчит, курит, ругается*; [*Собака*] *лает, воет, нападает*; [*Медведь*] *ревет, рычит, задрал*. Подобные реакции составляют предложение вместе со словом-стимулом, стимул не надо повторять многократно, он зафиксирован на листе ответа и может быть активирован в памяти респондента в момент порождения реакции-высказывания. Предикативные отношения устанавливаются и между стимулом и реакцией-прилагательным или реакцией-существительным в разных падежных формах: [*Старик*] *ворчливый; ворчун; умный; без зубов, с морщинами; (мой) бабушка;*

сторож; [Младенец] *маленький*; *плакса*; (мой) *сын*; [Собака] *агрессивная*; *животное*; [Медведь] *страшный*; *зверь*.

О наличии между стимулом и реакцией предикативных отношений говорил еще А.Р. Лурия [1928]. Эта идея не осталась без внимания. Ю.Н. Караулов [Караулов 1999], подробно рассматривая отношения между стимулом и реакцией, различает собственно предикацию и предикацию в широком смысле (включающую собственно предикацию, номинацию, локацию и оценку). В истории исследования ассоциаций были и другие примеры, когда ученые рассматривали реакции не просто как слова. Например, Л.В. Сахарный [1989; 1991: 221–237] классифицировал пару «стимул – реакция» как текст-примитив, определяя подобные тексты как «текстовые структуры небольших размеров с полным (или почти полным) отсутствием привычных для нормы специальных средств связности». Автор указывал, что подобные тексты широко распространены в периферийных, с точки зрения нормы, коммуникативных ситуациях.

Второй тип реакций (в них связь со словом-стимулом формально не выражена и устанавливается на основе знаний респондента о мире) представлен теми, которые выражены конкретными и абстрактными существительными в именительном падеже и могут образовывать предложения самостоятельно (как контекстуально-свободные, так и контекстуально-связанные). Это *плач*, *наивность*, *маленькие ручки* (реакции на слово *младенец*); *ворчание*, *ум*, *слезящиеся глаза* (реакции на слово *старик*); *лай*, *морда* (реакции на слово *собака*); *рев*, *когти* (реакции на слово *медведь*).

Ассоциативные поля всех слов-стимулов содержат огромное количество реакций в форме существительных, как конкретных, так и абстрактных, они могут быть связаны с референтом слова-стимула, с его действиями, состояниями и характеристиками (*плач*, *наивность*, *ребенок (младенец)*, *ворчание*, *мудрость*, (*пожилой*) *человек (старик)*, *лай*, *животное (собака)*, *рев*, *животное*, *зверь (медведь)*); могут представлять

других субъектов – участников ситуации (*мама*, *отец*, *бабушка*, *собака (младенец)*; *внуки*, *дети*, *жена*, *кошка (старик)*; *хозяин*, *дети (собака)*; *охотники*, *цыгане*, *заяц*, *волк (медведь)*); задействованные там объекты (*коляска*, *пеленки*, *распашонки*, *каша*, *молоко (младенец)*; *палка*, *очки*, *газета*, *пиджак*, *кефир (старик)*; *намордник*, *поводок*, *ошейник*, *косточка (собака)*; *мед*, *малина (медведь)*); место, где разворачивается ситуация (*комната*, *дом*, *больница (младенец и старик)*; *дом*, *конура (собака)*; *лес*, *берлога (медведь)*); события и периоды жизни референта слова-стимула (*детство*, *лето*, *день рождения (младенец)*; *война*, *осень*, *9 мая*, *старость (старик)*; *утро*, *вечер*, *лето (собака)*; *зима (медведь)*); чувства и эмоции, которые испытывают к референту разные участники ситуаций, представленных в ассоциативном поле, а также респонденты (*радость*, *счастье (младенец)*; *жалость (старик)*; *радость (собака)*; *страх (медведь)*) и т.п.

Вопрос о том, насколько реакции-существительные способны образовывать контекстуально-независимые предложения, решается по-разному в каждом конкретном случае в зависимости от их семантических особенностей. Это убеждение разделяется многими авторами.

В Грамматике-80 [Русская грамматика 1980] оговаривается, что слова разных лексических значений входят в номинативные предложения при разных условиях. Только существительные, называющие состояния внешней среды, периода времени, стихийного явления, события могут образовывать номинативные предложения в контекстно не обусловленной, относительно независимой позиции и в нераспространенном виде.

На наличие ограничений в способности существительных образовывать предложения указывает и Я.Г. Тестелец [2001: 252–253]. Он отмечает, что «при определенных условиях именные группы (ИГ) могут выступать в роли полных высказываний»; такие ИГ обычно считают номинативными предложениями. Они могут обозначать явления природы или состояния окружающей среды (*Тишина*; *Гром*; *То свет, то тьма*);

обобщающие суждения (*Всюду жизнь*) и т.п. Автор подчеркивает, что «номинативные предложения в русском языке можно рассматривать как бытийные с опущенной локативной частью: (*Кругом Тишина*)». Доказательством этого может служить тот факт, что номинативные предложения обладают парадигмой, характерной для бытийных: а. *Тишина*; б. *Была тишина*; в. *Была бы тишина*; г. *Пусть будет тишина!*; ср. отрицательные и вопросительные формы д. *Нет тишины*; е. *Есть (была) тишина?* при неграмматичности ж. **Тишина ли?* и т.п. В таких предложениях невозможна ненулевая связка ЕСТЬ без отрицания з. *? Есть тишина*), что характерно для бытийных предложений «с событийным, качественным или оценочным значением» [Арутюнова, Ширяев 1983: 86]. ИГ не может быть носителем грамматических признаков наклонения и времени, поскольку «не обладает соответствующими синтаксическими категориями». Носителем предикативных признаков выступает «предложение в целом и глагол – связка БЫТЬ, который в конструкции, выражающей настоящее время индикатива, присутствует только в виде нулевой единицы» [Тестелец 2001: 253]. Особенности бытийных предложений в русском языке подробно рассматриваются в [Арутюнова 2002, 1997; Арутюнова, Ширяев 1983; Борщев, Парти 2002; Апресян 1985; Падучева 1992, 1997]; (см. также [Шатуновский 1996: 146–147]).

Н.С. Валгина и О.Б. Сиротина, в свою очередь, подчеркивают тот факт, что «в формировании номинативных предложений основную роль играет семантическая природа имени» [Сиротина 1980: 81–82]. Это должны быть слова, называющие явления и предметы, поддающиеся наглядно-чувственному восприятию, поэтому такие слова, как *студенчество*, *отклонение*, *типаж* и т.п. не могут приобретать функцию предложений. Разногласия в понимании номинативных предложений, с точки зрения О.Б. Сиротиной [Там же: 83], связаны с их особой природой – с формальной омонимией в них предложения и слова, с имплицитностью выражения предикативности.

Подробную классификацию существительных можно найти, например, у М.В. Всеволодовой [2000: 47–50]. Все существительные традиционно подразделяют на три разряда: предметные имена, событийные (пропозитивные) имена, признаковые имена.

Предметные имена называют конкретный предмет или класс предметов, материальную субстанцию. Это а) предметы, в том числе одушевленные предметы: лица – названия одного или множества лиц (*брат / братья*) или совокупности лиц (*детвора, семья*) – и зоонимы; а также неодушевленные предметы: природные предметы (*море, дерево, рука*), предметы человеческой деятельности (*страна, стол, опера*), вещества, субстанции (*вода, воздух, хлеб*)

Событийные (пропозитивные) имена называют события, процессы, явления, действия, состояния: *война, урок, развитие, затмение, приезд, болезнь, растерянность*; это также названия частей суток и времен года: *утро, день, зима, весна*; возрастных периодов: *детство, старость*; дней недели и месяцев: *среда, май* и др.

Разряд **признаковых имен**, по словам М.В. Всеволодовой [Там же: 49], достаточно сложен и еще мало описан. Кроме названий качеств – деадъективов типа *красота, смелость, талант, ум* и т.п. – сюда относятся и другие подклассы. Это а) названия признаков: качественных (*жанр, сорт, вид*) и количественных, т.е. параметров (*размер, температура, длина, мощность*); б) названия параметрических единиц: временных (*секунда, день, сутки, год, век*) и их определенных качеств (*столетие, десятидневка*); пространственных (*метр, километр, фут, аршин*); других единиц (*эрг, бар, люкс, герц* и под.), кроме денежных единиц, выступающих в опредмеченном виде, ср.: *Этот рубль – старей*; в) названия сфер человеческой деятельности (*искусство, наука, авиация*) и их конкретных отраслей (*музыка, кино, математика, физика*); г) названия абстрактных понятий: философских категорий (*время, пространство, причина, качество*) и их более конкретных проявлений (*момент, пора,*

результат, центр, число, признак); разного рода качественных характеристик действий, предметов и явлений (*метод, технология, способ, система, структура*); гносеологических понятий (*закон (природы), понятие, смысл, значение, идея, теория*).

Личные имена (антропонимы), зоонимы и предметные имена – это конкретные имена; а событийные и признаковые имена относятся к абстрактным именам. Хотя подразделение имен на конкретные и абстрактные общепризнанно, Л.О. Чернейко [Чернейко 1997], рассматривая категории конкретности – абстрактности как шкалу, отмечает и разную степень абстрактности предметных имен. С ее точки зрения, слова *водоём, растение* более абстрактны, чем слова *река, озеро, пруд* или *дерево, куст, цветок*.

В ассоциативном поле можно встретить все разряды предметных и событийных имен. Признаковые имена также встречаются, в том числе и параметрические единицы (например, *70 лет* – реакция на стимул *старик*; *1 год, 3 килограмма* – реакции на стимул *младенца*); исключение составляют только слова из разряда, который у М.В. Всеволодовой назван «Другие единицы».

Традиционно считается, что способностью образовывать предложения (контекстно-независимые высказывания) обладают прежде всего событийные имена [Арутюнова 2002; Всеволодова 2000, Русская грамматика 1980]. Что касается предметных имен, то подобной способностью обладают далеко не все, и еще больше ограничений накладывается в этом смысле на признаковые имена.

Так, анализируя синтаксический потенциал семантических разрядов существительных, М.В. Всеволодова [2000: 50–51] отмечает, что наиболее легко способны самостоятельно образовать предложение событийные имена, часто средствами только просодическими: *Зима. Пожар! Вечер*.

Предметные имена образуют предложения в определенных условиях, например, в начале текста (так называемые «фоновые» предложения): *Улица. Фонарь. Аптека*; в

ремарках пьес: *Небольшая комната. Стол, диван, два стула* или при выражении события, ясного из ситуации: *Кошелек!* Данное предложение может иметь отношение ко множеству ситуаций, например: *Я нашел или потерял кошелек; Дай мне кошелек* – и этот список примеров Н.Д. Арутюновой мы можем легко продолжить: *Возьми с собой кошелек; Вы уронили кошелек; Вы забыли кошелек* и др.

Признаковые имена обычно выступают в роли самостоятельного предложения в сочетании с именем носителя признака (*Высота горы удивляет; Настало время уезжать*) или конкретизатора признака (*Огромная высота! Было трудное время*), как и происходит в наших реакциях (ср. *70 лет, 3 килограмма*).

М.В. Всеволодова отмечает одно очень важное (в том числе и для анализа ассоциативных реакций) свойство признаковых имен: выступая без определений, они имплицитно содержат указание на степень признака: *У ребенка температура* (=высокая); *Нам нужно качество* (=хорошее), *а не количество* (=большое).

Н.Д. Арутюнова отмечает еще один значимый факт [Арутюнова 2002: 74–80]: разные семантические категории событийных имен в разной степени пригодны к использованию в роли контекстуально автономного высказывания. Наиболее естественно образуют высказывание существительные, значение которых непосредственно связано с понятием времени, так называемые **темпоральные существительные**: *Утро; Полдень; Время обеда; Пора созревания плодов*; за некоторыми словами прочно закрепилась предикативная функция (*время, пора*). Для превращения такого существительного в высказывание достаточно лишь интонации сообщения. Предложения данного типа обладают системой модально-временных форм, образованных непосредственным присоединением глагола *быть*. Ср. *Был бы май; Была бы полночь*; вспомогательный глагол выражает только категории времени и наклонения. Темпоральные имена могут и занимать позицию придаточного предложе-

ния, подчиняясь напрямую союзу или союзному слову: *Когда май, все цветет.*

Легко переходят в предложения **сонантные** существительные, обозначающие звуковые эффекты, поскольку звуки также характеризуются временным параметром: *Пение; Гам; Трели соловья; Третий звонок; Смех.* Такие существительные образуют однородные предложения даже в тех случаях, когда они произведены от глаголов. Субстантивное предложение *Третий звонок*, по словам автора, употребляется не реже, чем предложение *Зазвонили в третий раз; Дали третий звонок.* Одинаково распространены и члены таких пар предложений, как *Галдят* и *Галдеж; Шумят* и *Шум; Трещит* и *Треск.* Предложения этого разряда также обладают системой временных, видовых и модальных форм. Ср. *Был шум; Была бы тишина.* Они могут входить в прямой контекст с союзами. Ср. *Трудно работать, когда шум.* Аналогично ведут себя и существительные **со значением световых эффектов**: *Солнце; Было солнце; Да будет солнце! Хорошо, когда солнце.*

Склонностью к преобразованию в предложение обладают и событийные существительные, обозначающие безличные, неопределенно-личные, социальные, личные и психологические события, ситуации, явления, происшествия, процессы, поступки и пр.: *Беда; Крах; Ветер; Дождь; Пожар; Голод; Паника; Давка; Суматоха; Война; Карнавал; Собрание; Бесконечные дискуссии; Заседание; Суд; Суета; Беготня; Погрузка; Танцы* и др. Эти имена также имеют модально-временную и фазовую парадигму и могут занимать место придаточного предложения: *Когда мигрень, не до смеха; Когда давка, лучше в автобус не садиться.*

Что касается способности предметных имен образовывать предложения, Н.Д. Арутюнова отмечает [Там же: 76]: «чем более предметно значение существительного, тем затруднительней для него непосредственное включение в систему форм предложения». Из существительных конкретной семантики свободно образуют «фоновые» обстоятельственные предложения только те, кото-

рые относятся к разряду пространственных имен: *Море; Горы; Пустыня; Ледяные поля.*

Собственно предметные существительные, по мнению Н.Д. Арутюновой, могут образовывать назывные предложения классифицирующего типа. Ср. *Что у тебя в руке? – Молоток* (= тот предмет, который я держу в руке, есть молоток). Такие предложения не отличаются контекстуальной независимостью, обычно контекстуально связаны (ср. с высказыванием М.В. Всеволодовой о том, что такие существительные могут образовывать предложения только в определенных условиях). Если высказывания, образованные темпоральными, сонантными и связанными со световыми эффектами существительными типа *Полдень; Смех; Солнце*, а также такими событийными существительными, как *Дождь*, понятны и вне контекста, то предложения *Молоток; Кошелек* вне связи с конситуацией будут непонятны. Конкретные существительные не подчиняются напрямую союзу. Глагол *быть* в соединении с ними указывает на наличие предмета. Поэтому в предложения, образованные на основе конкретной лексики, естественно входят обстоятельства места, ср. *Здесь был (имелся, находился, лежал) молоток.* При этом в сочетаниях с событийной лексикой замена глагола *быть* глаголами местопребывания невозможна, ср. *Был (но не находился, имелся, пребывал) ветер.* Появление *быть* при конкретно-предметных именах почти всегда сопровождается локальной детерминацией: *Здесь была бутылка молока.*

Что касается абстрактных имен, то далеко не все они могут стать предложением, получить пропозитивное значение [Арутюнова 2002: 78–80, 93–94]. Обычно не получают пропозитивного значения имена, указывающие на физические параметры предмета (*форма, размер, величина, вес, рост, длина, высота* и т.д.). Далеки от пропозитивной семантики абстрактные термины типа *функция, условие, причина, количество, качество, число, признак* и пр. Подобные имена обозначают широкие классы понятий и не соотносимы с предикатами. Не могут сформировать предложение обозначения элемен-

тов психической деятельности человека, названия элементов психической жизни человека – эмоциональных состояний и переживаний, настроений, ощущений, желаний и пр., например, *совесть, ум, рассудок, чувство, настроение, воля* и пр. Такие имена уже не воспринимаются как произведенные от предикатов, их функция – обозначение «предметов» психического мира. Причину автор видит в том, что все эти категории абстрактных имен уже не связаны «живыми» отношениями с предикатами предложения, а пропозитивная семантика может присутствовать только у синтаксических дериватов предложения, связанных с предикатом.

Принадлежность к ассоциативному полю, конечно, накладывает свой отпечаток на форму реакций. Если одни из них безоговорочно можно отнести к предложениям (высказываниям), то другие можно рассматривать как неполные высказывания, причина появления которых – активное участие конситуации в процессе порождения и понимания высказывания, что сближает ситуацию ассоциативного эксперимента и спонтанной речи.

Ассоциативный эксперимент разворачивается в определенной коммуникативной ситуации. Реакции-высказывания имеют некоторые черты разговорной речи, прежде всего, это неподготовленность и отсутствие редактирования. Но есть и еще одно важное сходство. Как известно, в разговорной речи «полноправным участником акта коммуникации является конситуация», которая «вплавляется» в речь. «Многие элементы коммуникации не имеют вербального выражения, так как они даны в конситуации» [Русская разговорная речь 1981: 25–26]. Это справедливо и для ассоциативного эксперимента. Элементом конситуации здесь является слово-стимул, известное экспериментатору и испытуемому и зафиксированное им на листе ответа. Нет необходимости повторять его в каждой реакции, и реакции нельзя рассматривать отдельно от слова-стимула.

В качестве иллюстрации роли конситуации можно привести и инфинитивные реакции. В наших примерах на основе зна-

ний о мире четко можно определить, какие реакции-инфинитивы имеют отношение к действиям и состояниям референта слова-стимула, а какие – к действиям и состояниям других участников ситуации. Круг лиц, которые обычно осуществляют, должны осуществлять (или желательно, чтобы осуществляли) некоторые действия в отношении референта слова-стимула, составляют участники связанных с ним типичных ситуаций. Так, *купать, кормить (младенца), гулять* с ним, очевидно, будут или должны родители, или мама, или папа, или бабушка, или дедушка (в любых сочетаниях); *уступать место в транспорте старику* должны все, в первую очередь, респонденты – школьники и студенты, *мыть лапы собаке, кормить ее и выгуливать* должен хозяин или кто-то из членов семьи, которая ее держит, а *выслеживать медведя* и *охотиться* на него должны, например, охотники. Показательно, что инфинитив – лишь один из способов выражения определенного смысла, поскольку в ассоциативном поле мы можем встретить реакции *плакать, плачет, плач; лаять, лает, лай; кричать, кричит, крик* и т.п.

На неполноту как характерное для синтаксиса разговорной речи явление указывают все исследователи, ср. [Лаптева 1974; Сиротина 1980, 2003]; неполные предложения считаются там нормой и составляют более половины всех предикативных единиц [Сиротина 2003: 192–194]. К таким предложениям относятся конситуативно-неполные предложения (– *На, пробуй. – Квас? – Квас*). Неполнота, доходящая до предела, проявляется в тех случаях, когда конситуация позволяет понять такое высказывание только в самом общем смысле, а дополнение конструкции не может быть произведено однозначно (*Сдаст хорошо. Потому что я уж его не впрягаю в домашние дела. Тут уж я сама. И с утра до вечера*). К этой же группе автор относит так называемые «структурно незавершенные высказывания» (*Иди к ним как-то... = неловко, неудобно*).

Рассматривая предикативные конструкции, выполняющие в языке коммуникативную функцию, автор подчеркивает по-

вышенную роль слова в разговорной речи, которую оно приобретает благодаря возможности выступать в качестве коммуникативной единицы (*Какая-то неделя была, хорошая погода, да-а?*). Самостоятельность слова объясняется тем, что в свободной речевой ситуации используют «прагматический способ речеговорения». Использование слова в качестве коммуникативной единицы позволяет конденсировать смысл высказывания, углубить его семантику.

О.Б. Сиротина [1980: 93–95] признает существование в разговорной речи, помимо предложений, других коммуникативных единиц – так называемых коммуникатов. К таким информативным единицам (так называемым «релятивам») относятся заместители предложения (*Ты возьмешь меня с собой? – Хорошо*), эмоциональные отклики (междометия и вокативы типа: *Треплев* (умоляюще и с упреком): *Мама!*), поведенческие единицы (*Спасибо; Пожалуйста; Здравствуйте*), различные назывные единицы (*Война и мир; МГУ*), указательные предложения (*Вот мельница*), именительный представления (*Знакомьтесь: Иван Иванович*), именительный темы (*Долина роз! Самые эти слова меня волновали* (Паустовский)), а также вводные единицы и обращения. В отличие от предложения все информативные единицы специализированы по функциям и являются не основными, а добавочными коммуникативными единицами, которые не могут выступать самостоятельно и в процессе общения опираются на контекст и ситуацию. Коммуникаты выработаны языком как более экономные, более краткие и более эмоциональные формы выражения. В таком специфическом лингвистическом материале, как ассоциативное поле, мы также можем предположить существование особых коммуникативных единиц.

В качестве еще одной причины появления неполных конструкций в ассоциативном поле можно рассматривать и задачу, поставленную перед респондентами (дать реакции на слово-стимул), и ограниченность во времени, вследствие чего редактирование отсутствует или сведено до минимума. О

влиянии этого фактора можно говорить, поскольку сама официальная, хотя и привычная, обстановка эксперимента и преподаватель в роли экспериментатора создают у респондентов (студентов и школьников) атмосферу выполнения задания и могут сформировать соответствующую установку – выполнить задание как можно лучше, т.е., в представлении респондента-учащегося, успеть написать как можно больше реакций.

Можно отметить и другие черты сходства разговорной речи и ассоциативных реакций. Так, исследователи отмечают, что разговорная речь отличается обилием односоставных конструкций, составляющих 37% от общего количества предикативных единиц [Там же: 188].

Заключение

Итак, абсолютное большинство реакций ассоциативного поля мы можем рассматривать как предложения / высказывания. Реакции на стимул *младенец* типа *плачет, кричит, пищит, невинный, плакса* можно рассматривать как предложения [*Младенец*] *плачет (кричит, пищит, невинный, плакса)*; реакции на стимул *старик* типа *ворчит, спит, крикливый, бедняк* – как предложения [*Старик*] *ворчит (спит, крикливый, бедняк)*. А реакции на стимул *младенец* типа *плач, крик, писк, невинность* и на стимул *старик* типа *сон, крик, бедность* – соответственно, как предложения *Плач (крик, писк, невинность)* [*младенца*] и *Сон (крик, бедность)* [*старика*].

Традиционно не считаются предложениями инфинитивы и действительные причастия настоящего времени. В наших примерах подобных реакций очень мало (например, инфинитивы и причастия составляют менее 2% от общего количества реакций и 5.9% от количества реакций, связанных с действиями, состояниями и характеристиками референта слова-стимула). Не формируют предложение и некоторые разряды существительных, например, названия элементов психической жизни человека (*ум*). Такие существительные, воспринимаемые как «предметы» психического мира [Арутюнова 2002], т.е. как своего рода

предметные имена, не могут образовывать контекстуально-независимые предложения, но, как любые предметные имена, могут формировать контекстуально-связанные предложения, как и происходит в случае ассоциативного эксперимента на множественную реакцию.

Реакции, традиционно не рассматриваемые как предложения, следует, как нам кажется, трактовать как высказывания, в которых вербализован, вынесен на поверхностный уровень не конечный, а один из промежуточных этапов порождения речи. Такую возможность нам дает в том числе и сходство ассоциативных реакций со спонтанной речью, отмеченное нами выше. Но даже не вполне завершённая экстерниризованная форма высказывания позволяет ему выполнить его основную функцию – в конституации слова-стимула и других реакций ассоциативного поля донести до адресата нужную информацию. С этой точки зрения реакции *плакать*, *кричащий* и подобные им представляют действия или качества, которые респондент не успел (в силу ограниченности времени) или не счёл нужным «привязать» к референту слова-стимула, к действительности (как было бы в случае *плачет*, *кричит*). Тем не менее мы легко восстанавливаем из контекста недостающую информацию.

Рассматривать все реакции как предложения / высказывания, но экстерниризованные на разной стадии готовности, позволя-

ют нам и сходные механизмы, действующие и при порождении текста, и при порождении ассоциативного поля. Этот факт доказывается тем, что участники ассоциативного эксперимента часто переходят от ассоциаций-слов к ассоциациям-развернутым предложениям и обратно. В качестве примеров приведены реакции студенток 19-20 лет.

Реакции на слово *младенец*: Маленький, крошечный, нежный, малыш, голенький, без зубов, симпатяга, смотрит на мир беззлобно, хочет кушать все время, нужно много внимания и ухода, приносит радость родителям, но много хлопот и забот, растёт быстро, спит в кроватке с игрушками, хочется оберегать его от несчастий, помогать ему. Многие хотят иметь младенцев, а некоторые их терпеть не могут. Мужчины к ним безразличны.

Реакции на слово *старик*: Борода, горб, серые глаза, палка, молоко, мед, губы, доброта, его жалко, кресло, огонь, старушка, время, очки, улыбка, дать понять, услышать, он много работал, прошёл войну, в молодости был очень красивым, деревня, скамейка, вишни, внуки, сумерки.

Подход к реакциям ассоциативного поля как высказываниям позволяет нам анализировать действие когнитивной категории выделенности в реакции, определять, что находится в фокусе внимания респондента в момент порождения реакции-высказывания: референт слова-стимула (*Младенец* плачет) или другой объект, некоторое действие, состояние и т.п. (*Плач* младенца).

Литература

- Арутюнова Н.Д.* Бытийные предложения / Ю.Н. Караулов // Русский язык: энциклопедия. – М.: Дрофа, 1997. – С. 57–59.
- Арутюнова Н.Д.* Предложение и его смысл (логико-семантические проблемы). – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 384 с.
- Арутюнова Н.Д., Ширяев Е.Н.* Русское предложение. Бытийный тип. – М.: Русский язык, 1983. – 198 с.
- Борщев В.Б., Парти Б.Х.* О семантике бытийных предложений / В.А. Успенский, Е.В. Рахилина // Семиотика и информатика. – М.: ВИНТИ, 2002. – Вып. 37. – С. 59–77.

Всеволодова М.В. Теория функционально-коммуникативного синтаксиса: Фрагмент прикладной (педагогической) модели языка : учебник. – М.: Изд-во МГУ, 2000. – 502 с.

Караулов Ю.Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть. – М.: ИРЯ РАН, 1999. – 180 с.

Кобозева И.М. Лингвистическая семантика: учебное пособие. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 352 с.

Лаптева О.А. Устно-разговорная разновидность современного русского литературного языка и другие его компоненты (статья вторая) // Вопросы стилистики. – Саратов, 1974. – Вып. 8. – С. 21–42.

Лурия А.Р. Экспериментальное исследование речевых реакций ребенка / А.Р. Лурия // Речь и интеллект в развитии ребенка : Тр. психологической лаборатории Академии коммунистического воспитания: в 2 т. – М., 1928. – Т. I. – С. 11–45.

Миронова Н.И. Ассоциативный эксперимент: методы анализа данных и анализ на основе универсальной схемы // Вопросы психолингвистики. – 2011. – №14 (2). – С. 108–119.

Падучева Е.В. О семантическом подходе к синтаксису и генитивном субъекте глагола БЫТЬ // Russian linguistics. – 1992. – № 16. – С. 53–63.

Падучева Е.В. Родительный субъекта в отрицательном предложении: синтаксис или семантика? // Вопросы языкознания. – 1997. – № 2. – С. 101–116.

Русская грамматика. Т. 2. Синтаксис / Н.Ю. Шведова. – М.: Наука. – 709 с.

Русская разговорная речь: Общие вопросы. Словообразование. Синтаксис / Е.А. Земская, М.В. Китайгородская, Е.Н. Ширяев. – М.: Наука, 1981. – С.25–31.

Сахарный Л.В. Введение в психолингвистику: курс лекций. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1989. – 180 с.

Сахарный Л.В. Тексты – примитивы и закономерности их порождения / Е.С. Кубрякова // Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. – М.: Наука, 1991. – С. 221–237.

Сиротинина О.Б. Лекции по синтаксису русского языка: учебн. пособие для филологических специальностей университетов. – М.: Высшая школа, 1980. – 141 с.

Сиротинина О.Б. Разговорная речь в системе функциональных стилей современного русского литературного языка. Лексика. – М.: Эдиториал УРСС, 2003. – 256 с.

Тестелец Я.Г. Введение в общий синтаксис. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2001. – 800 с.

Чернейко Л.О. Лингво-философский анализ абстрактного имени. – М.: МГУ, 1997. – 320 с.

Шатуновский И.Б. Семантика предложения и нереферентные слова (значение, коммуникативная перспектива, прагматика). – М.: Языки русской культуры, 1996. – 400 с.



Reda Toleikienė, Elena Akimova

**EXPLIKATION DES SPRACHLICHEN WELTBILDES ANHAND
UNTERSUCHUNG DER ASSOZIATIONEN
VON DEUTSCHEN, LITAUERN UND RUSSEN****ЭКСПЛИКАЦИЯ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА
НА МАТЕРИАЛЕ
НЕМЕЦКИХ, ЛИТОВСКИХ И РУССКИХ АССОЦИАЦИЙ**

В статье описываются ассоциативные связи слов-стимулов, которые по данным психолингвистических исследований принадлежат к ядру языкового сознания славян, русских Литвы и литовцев: *жизнь* – лит. *gyvenimas* – нем. *Leben*, *человек* – лит. *žmogus* – нем. *Mensch*, *дом* – лит. *namas /namai* – нем. *Haus /das Zuhause/*. При этом авторы статьи считают, что при сопоставительном анализе необходимо обращать внимание как на форму, так и на содержание ассоциаций. Результаты исследования показали, что в характеристике специфики ЯКМ немцев, литовцев и русских Литвы важнейшим аспектом является оценка. Все реакции на указанные слова-стимулы можно разделить на 2 группы. В одной группе оценка выражена ясно (у литовцев и русских Литвы), в другой – отсутствует (у немцев). Отметим, что для немецкой языковой картины мира характерна метафоричность ассоциаций, для русской и отчасти литовской – ориентация на прецедентные тексты.

Ключевые слова: языковая картина мира, ассоциативный эксперимент, прецедентный текст.

Die wesentliche Aufgabe der Sprache ist nicht nur die Darstellung der objektiven Realität, sondern auch die der subjektiven Überzeugungen, Einstellungen, Haltungen und Emotionen des Menschen. Die Möglichkeit, diese in der Sprache ausgedrückten Bewusstseinsinhalte zu erschließen, ergibt sich aus der Funktion der Sprache, die nicht nur ein Kommunikationsmittel, sondern auch "ein Medium und Spiegelbild seiner [des Menschen, Anm. d. Verf.] Vorstellungs- und Erfahrungswelt" ist [Pörings 1999, 1]. Auf Grund der Querverbindungen zwischen der Sprache und den übrigen kognitiven Leistungen des Menschen können die mentalen Kategorien wie Vor- und Einstellungen, Wissen und Assoziationen erfasst und erschlossen werden.

Die in der Sprache ausgedrückten Bewusstseinsinhalte werden als Weltbild der Sprache oder als sprachliches Weltbild (auch: *konzeptuelles Weltbild*, *naives Weltbild*) bezeichnet und sind Gegenstand von ethnolinguistischen Untersuchungen [Gudavičius 2000]. Das sprachliche Weltbild zeigt, wie der Mensch die Welt sieht. Dabei handelt es sich nicht um ein Abbild als Kopie, sondern eher um eine Interpretation [ebd., 11]. Die Sprache kodiert per Zuordnung von Merkmalen große Teile unseres Weltbildes, das durch unsere Kategorisierung, unsere Wahrnehmung, unser Wissen, unsere Einstellung, also durch unsere menschliche Erfahrung beeinflusst wird.

Bewusstseinsinhalte wie Assoziationen, Vorstellungen und rationale sowie emotionale Einstellungen (oder *Wertvorstellungen*, *Bewertung*) stellen einen wesentlichen Teil des in der Sprache fixierten Weltbildes (weiter *sprachliches Weltbild*) dar. Die Erschließung dieser Bewusstseinsinhalte erfordert das Hineindringen in den mentalen Bereich. Diese Möglichkeit bietet das psycholinguistische Instrumentarium, und zwar, die Assoziationsforschung. Die in empirischen Studien festgestellten freien Assoziationen liefern nicht nur Information darüber, wie der Mensch sich selbst und seine Umwelt vorstellt, welche Bilder er damit verknüpft, d.h. wie er die Welt konzeptualisiert, sondern sie

bieten auch den Einblick in die individuellen Wissensstrukturen. Somit ermöglicht die Erforschung von freien Assoziationen den Zugang zu unstrukturierten Wertvorstellungen der Vertreter einer bestimmten Sprach- bzw. Kulturgemeinschaft.

Im vorliegenden Beitrag wird auf die Behandlung von freien Assoziationen, Vorstellungen sowie emotionalen Einstellungen eingegangen, die anhand des psycholinguistischen Experiments festgestellt wurden. Dem Beitrag liegt die Untersuchung der freien Assoziationen der Vertreter dreier unterschiedlichen Sprach- bzw. Kulturgemeinschaften (der deutschen, litauischen und russischen) zugrunde. Unsere Untersuchung basiert zum größten Teil auf dem Material der Assoziationswörterbücher des Russischen und Deutschen [Караулов и. А. 1994–1998, *Ассоциативный тезаурус*, Уфимцева и. А. 2004, *Ассоциативные нормы*]. Die Behandlung der Assoziationen der Litauer beruht auf dem von uns durchgeführten psycholinguistischen Experiment, dessen Respondenten 100 Vertreter der litauischen Sprachgemeinschaft im Alter zwischen 17 und 22 waren. Diese Ergebnisse wurden dann mit dem Wörterbuch der verbalen Assoziationen der litauischen Sprache [Steponavičienė 1986, *Lietuvių kalbos žodinių asociacijų*] verglichen.

Die Ergebnisse von den im Rahmen der psycholinguistischen Forschungen durchgeführten Experimente stellen die sprachlichen Reaktionen der Respondenten auf bestimmte sprachliche Stimuli dar. Diese Ergebnisse bestätigen die Relevanz des Wortes als Untersuchungsobjektes bei der Analyse der Bewusstseinsinhalte, weil sich das Bewusstsein im Wort „wie die Sonne in einem Wassertropfen“ spiegelt [Wygotski 1969, 290]. Die Bearbeitung der Information über freie Assoziationen der Respondenten verfolgt in den meisten aktuellen Studien das Ziel, die semantischen Beziehungen zwischen Stimuluswörtern und sprachlichen Reaktionen der Respondenten sowie den semantischen Umfang der Stimuluswörter festzustellen. Nach Privalova zeigen diese semantischen Beziehungen die national geprägte Sprachsemantik. Aus diesem Grunde stellt die Bearbeitung der Ergebnisse

von psycholinguistischen Experimenten eine optimale Herangehensweise zur Untersuchung von national-kultureller Kennzeichnung des Sprachbewusstseins [Привалова 2005, 319]. Jedes Stimuluswort ruft bestimmte Assoziationen hervor. Der Zusammenhang von häufigsten Reaktionen auf ein Stimuluswort bildet das *semantische* oder *assoziative Feld* dieses Wortes [ebd., 321]. Dieses assoziative Feld stellt „Fragment des sprachlichen Weltbildes eines bestimmten Ethos dar, das sich im Bewusstsein eines Durchschnittssprechers einer bestimmten Kultur widerspiegelt.“ [Уфимцева 1996, 140]. Privalowa begründet die Möglichkeit, ein ethnisches Porträt nach Ergebnissen des psycholinguistischen assoziativen Experiments zusammenzustellen. Unter dem ethnischen Porträt wird Gesamtheit von Charakterzügen einer bestimmten Nationalität verstanden. Stimulwörter, die die meisten Assoziationen entwickeln, werden in der wissenschaftlichen Literatur als „Kern des Lexikons“ (*Ядро лексикона*) [Залевская 1981] oder «Kern des Sprachbewusstseins» (*Ядро языкового сознания*) [Уфимцева 1996] bezeichnet. In diesem assoziativ-verbale Netz ist unterschiedliches und oft sogar widerspruchsvolles Wissen der Respondenten über sich selbst und die Umwelt fixiert. Anhand der Analyse dieser Wissensbestände werden folgende Aspekte festgestellt:

- die Spezifik der Systematik von Bewusstseinsinhalten (den im Bewusstsein gespeicherten Vorstellungsbilder, die spontan mit bestimmten Sachverhalten der menschlichen Umwelt in Verbindung gesetzt werden);

- die kommunikative Verhaltensweise eines prototypischen im assoziativen Experiment konstruierten Durchschnittssprechers;

- extralinguistische Kenntnisse, die ein mosaikartiges Weltbild der Vertreter einer bestimmten Sprach- bzw. Kulturgemeinschaft bilden.

Unsere Untersuchung hat ergeben, dass die größte Norm von Assoziationen die Stimulwörter wie *Leben – gyvenimas – жизнь*, *Mensch – žmogus – человек*, *Haus (das Zuhause) – namas (namai) – дом* haben. Aus diesem Grunde beschränkt man sich im vorliegenden Beitrag auf die Behandlung von

sprachlichen Reaktionen der Respondenten auf diese 3 Stimulwörter.

Die Ergebnisse von psycholinguistischen Experimenten werden meistens in Assoziationswörterbüchern zusammengefasst. Somit finden national-kulturelle Besonderheiten von Assoziationen ihren Ausdruck in entsprechenden Nachschlagewerken. Nach Ufimzewa bieten solche Wörterbücher die Möglichkeit, sich selbst in dem aktuellen psychischen Zustand oder Weltbild zu erkennen, das sich in diesem seelischen Zustand widerspiegelt [Уфимцева 1996, 141]. Auf diese Weise ermöglichen die in Assoziationswörterbüchern dargestellten Ergebnisse von psycholinguistischen Experimenten den um den Kern herum gelagerten Anteil der Bedeutung des Wortes festzustellen. Es handelt sich um «assoziative Bedeutung» [Heringer 2004, 43], die subjektiv ist, weil sie nicht auf einer allgemeinen Regularität beruht. Heringer weist darauf hin, dass Assoziationen jedoch nicht durchaus subjektiv sind. Es werden sogar entsprechende Normbücher von Assoziationen erarbeitet. Untersuchungen der assoziativer Bedeutung gibt es für verschiedene Sprachen. Es werden auch interkulturelle Unterschiede ermittelt [Szalay / Deese 1978; Уфимцева 1996]. So zeigen sich wichtige Unterschiede bei vordergründig äquivalenten Wörtern.

Das Problem der äquivalenten Wörter ist besonders bei der trilingualen Untersuchung wichtig. Obwohl Wörterbücher uns suggerieren, dass es solche Wörter in verschiedenen Sprachen gibt, gehen wir von der Behauptung Heringers und Wierzbicka aus, die das Vorhandensein von zwei äquivalenten Wörtern aus Sicht der Genese von Bedeutungen als absurd betrachten [Heringer 2004, 39; Вежбицкая 1999, 267]. Mit den oben genannten Stimulwörtern werden ganz unterschiedliche kulturelle Tatsachen in drei untersuchten Sprachen verknüpft. Jedoch werden von uns die gewählten Wörter als relative Äquivalente auf Grund des gemeinsamen semantischen Kernes betrachtet. Während die von uns untersuchten Reaktionen auf die Stimulwörter *Leben – gyvenimas – жизнь* und *Mensch – žmogus – человек* zu den „relativ starken“ Äquivalenten

nach der Kategorisierung von Golovanivskaja [Голованивская 1997, 31-33] zuzurechnen sind, sollte man die Wörter *Haus (das Zuhause)* – *namas* (namai) – *дом* eher als „schwache Äquivalente“ betrachten.

Wie der Überblick über die bekanntesten Untersuchungen von freien Assoziationen gezeigt hat [Уфимцева 2000; Карайлов 2000], hat man beim Behandeln der Ergebnisse meistens das Ziel, die häufigsten Assoziationen festzustellen und nach ihnen das sprachliche Weltbild einer bestimmten Sprach- bzw. Kulturgemeinschaft zu bestimmen. Die Information über das kulturspezifische sprachliche Weltbild liefert, unseres Erachtens, nicht nur die Behandlung von den häufigsten Assoziationen, sondern auch **die Art und Weise des Assoziierens**. Es ist wichtig nicht nur auf die Frage zu antworten, **was** man mit einem bestimmten Stimuluswort assoziiert, sondern auch **wie** eine bestimmte Assoziation ausgedrückt wird. Unser Anliegen war es, die Gemeinsamkeiten und Unterschiede zwischen verschiedenen Sprachgemeinschaften auf solche Weise zu beschreiben, dass Verschiedenheiten in Bezug auf kulturelle Wertvorstellungen verdeutlicht werden könnten. Dies ist nur dann möglich, wenn die Taktik des Bewertens beim Reagieren auf ein Stimuluswort in die Untersuchung miteinbezogen wird. Die freien Assoziationen zeigen nicht nur die Wertvorstellungen, d.h. wie man z. B. das Leben, den Menschen oder andere Phänomene bewertet, was man davon denkt, sondern auch die Taktik der Bewertung. Die Analyse der sprachlichen Reaktionen hinsichtlich der Taktik des Bewertens liefern auch Informationen über kulturell markierte Besonderheiten. Sternin [Стернин 1996] hat auf eine Besonderheit der russischen Mentalität hingewiesen, und zwar auf das Bestreben Einschätzungen vielen Phänomenen zuzuschreiben.

Die häufigsten Assoziationen der Deutschen, Litauer und Russen

Das **Leben** assoziiert sich im sprachlichen Weltbild der Deutschen, Russen und Litauer mit Tod, Zeit, Ewigkeit. Seltener wird das Leben mit Freude, Geburt, Glück, Mensch, Ende, Spaß und Liebe in Verbindung gesetzt. Das Leben lebt man durch, es steht bevor, geht

weiter und ist bald zu Ende. Man freut sich auf das Leben, man liebt es und erkennt. Das Leben ist schön, sogar wunderschön, lustig, interessant, glücklich und gut. Jedoch ist es zugleich auch kompliziert, hart, schwer und sogar hoffnungslos. Es fällt auf, dass in allen drei untersuchten sprachlichen Weltbildern der Zeitabschnitt, der für den Menschen zum Leben gegeben ist, von großer Bedeutung ist. Es wird häufiger lang als kurz empfunden. Das Leben ist einzigartig, aber schwer, vergänglich und sinnlos.

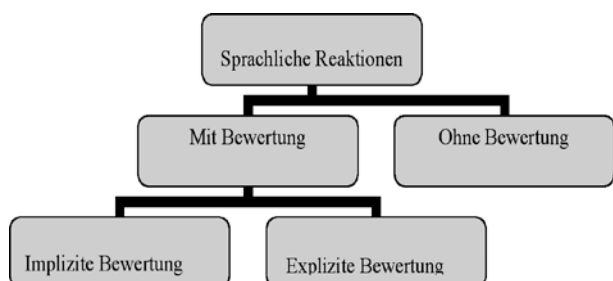
Der **Mensch** assoziiert sich in deutschen und russischen sprachlichen Weltbildern am häufigsten mit Tier und Affe. Den Kern des assoziativen Feldes im Litauischen bilden sprachliche Assoziationen *geras* (gut), *garbingas* (ehrlich), *gražus* (schön). Darüber hinaus wird der Mensch sowohl von Deutschen als auch von Litauern und Russen mit dem Leben, Individuum, Körper und der Evolution in Verbindung gesetzt. Einerseits ist er *schlecht, böse, dumm* und *schwierig*, andererseits jedoch *intelligent* und *vielseitig*. Im Unterschied zu deutschen und litauischen sprachlichen Assoziationen, steht im Mittelpunkt des assoziativen Feldes der Russen die Hervorhebung des menschlichen Intellektes: *разумный* (verständlich), *умный* (vernünftig, gescheit, klug).

Was die sprachlichen Reaktionen auf das Stimuluswort *Haus (das Zuhause)* – *namas* (*namai*) – *дом* betrifft, so fällt besonders bei den Assoziationen der Deutschen auf, dass die Strukturelemente des Hauses als eines Gebäudes hervorgehoben werden. Die häufigsten Assoziationen sind *Gebäude, Dach, Tür, rotes Dach, Wände, Zimmer, Garten, Fenster*. An der zweiten Stelle sind Assoziationen wie *Heim, Familie, Heimat, Wärme, Schutz, Geborgenheit, Eigentum, Sicherheit, Zuflucht, Sicherheit*. Im russischen sprachlichen Weltbild ist das Haus (*дом*) eigen (*родной*), groß (*большой*), weiß (*белый*), schön (*красивый*). Das ist ein Elternhaus (*родной*) aus Ziegelstein (*кирпичный*), mit Halbgeschoß (*с мансардой*) am Dorfrand (*на окраине*) oder auf dem Lande, im Dorf (*в деревне*). Das Haus wird in allen drei untersuchten sprachlichen Weltbildern fast immer mit Familie und Wärme in Verbindung

gesetzt. Was die deskriptiven Adjektive betrifft, so ist das Haus mit Adjektiven wie *groß, schön, gemütlich, warm* und *teuer* und deren Äquivalenten im Litauischen und Russischen assoziiert.

Assoziationen der Deutschen, Litauer und Russen hinsichtlich der Bewertung

Die Analyse der freien Assoziationen der deutschen, litauischen und russischen Sprachbenutzer hat ergeben, dass in den meisten sprachlichen Reaktionen Wertvorstellungen ausgedrückt sind. Der andere Teil von sprachlichen Reaktionen ist hinsichtlich des Bewertens neutral. Die Bewertung wird entweder deutlich zum Ausdruck gebracht (explizite Bewertung) oder mitgemeint (implizite Bewertung) (s. Schema 1. *Freie Assoziationen nach dem Aspekt des Bewertens*).



Schema 1. *Freie Assoziationen nach dem Aspekt des Bewertens*

Sprachliche Reaktionen mit expliziten Bewertungen

In **litauischen** und **russischen** sprachlichen Weltbildern wird besonders oft explizit bewertet. Das Leben (*gyvenimas*) ist schön (*gražus*), gut (*geras*), angenehm (*malonus*), sinnvoll (*prasmingas*), teuer (*brangus*), traumhaft (*išsvajotas*), schlecht (*blogas*). Im Russischen ist das Leben (*жизнь*) wunderschön (*прекрасная*), lustig (*весёлая*), interessant (*интересная*), glücklich (*счастливая*) und gut (*хорошая*). Jedoch ist es zugleich auch hart (*жестянка*), schwer (*тяжёлая*) und sogar hoffnungslos (*безнадежная*). Der Mensch wird sowohl im russischen als auch im litauischen sprachlichen Weltbildern als gut (*geras, хороший*) und vernünftig, klug (*išmintingas, protingas, умный, мудрый*), verständnisvoll (*supratingas, разумный*) eingeschätzt. Darüber hinaus bewerten die

Russen den Menschen oft negativ: *плохой* (schlimm, schlecht), *упрямый* (eigensinnig, trotzig), *ленивый* (faul), *трудный* (schwierig).

Eine typisch litauische Besonderheit sind die Überlegungen und das Bestreben der Probanden eine genauere Bewertung zu geben, z.B. über das Leben: *nieko gero, bet ir nieko blogo* (nichts Gutes, aber auch nichts Schlechtes), *gražus, bet sunkus* (schön aber schwer), *geras arba blogas* (gut oder schlecht).

Im **deutschen** sprachlichen Weltbild wird das Leben seltener explizit bewertet: das Leben ist *einzigartig, wichtig*. Was die Reaktionen der Deutschen auf das Stimuluswort *Mensch* betrifft, so weisen die Befunde mehr Fälle des expliziten Bewertens auf: *schlecht, böse, dumm*.

Der Ausdruck der Bewertung erfolgt, wie die oben angeführten Assoziationen zeigen, meistens durch deskriptive Adjektive. Eine weitere Gruppe des Ausdrucks von expliziter Bewertung bilden Assoziationen des Lebens, Menschen und Hauses mit bestimmten Handlungen und Prozessen. Positives Bewerten weisen folgende Assoziationen auf: *genießen* (über das Leben im Deutschen); *myliu* (ich liebe über den Menschen im Litauischen)). Das Leben wird auch anhand umgangssprachlicher Elemente bewertet, wie z. B.: *jėga* (*cool*) (im Litauischen) oder *šūdas* (Scheiße) im Litauischen und Deutschen.

Sprachliche Reaktionen mit impliziten Bewertungen

Oft wird die Bewertung nicht deutlich ausgedrückt. Es handelt sich meistens um Nominationsfälle. Die Reaktionen werden durch Substantive zum Ausdruck gebracht, die universell als positive oder negative Werte in Kulturgemeinschaften betrachtet werden können. So wird das Leben in allen drei analysierten sprachlichen Weltbildern mit Tod und Qual assoziiert, seltener mit Fest, Vergnügen. Der Mensch wird im Deutschen mit *Freund, Zerstörer, Gott* und im Russischen mit *Freund* (*друг*) in Verbindung gesetzt. Das Haus wird im deutschen sprachlichen Weltbild mit solchen als positive Werte geltenden Sachverhalten wie *Wärme, Schutz, Geborgenheit* und *Sicherheit* assoziiert.

Sprachliche Reaktionen ohne Bewertung

Unter den Assoziationen, die keine Bewertung enthalten, sind die auf der Metaphorisierung beruhenden Assoziationen zu erwähnen. In litauischen und deutschen sprachlichen Weltbildern wird das Leben mit Reise (*kelionė*) und Zeit (*laikas*) in Verbindung gesetzt. Diese Besonderheit des Assoziierens ist besonders für das deutsche sprachliche Weltbild typisch. Eine ziemlich häufige assoziative Verknüpfung beruht auf der Metaphorisierung: das Leben stellt man sich als einen Weg vor. Das korreliert auch mit den Forschungen von Lakoff/Johnson, die die Konzeptualisierungsweisen der westeuropäischen Sprachkulturen aufgrund der Analyse metaphorischer Ausdrücke erforschten [Lakoff/Johnson 1980].

Einetypischrussische Besonderheiten stellen die Assoziationen auf das Stimuluswort *жизнь* (das Leben) mit so genannten Präzedenztexten dar. Es handelt sich um Reaktionen der Probanden, die auf der Intertextualität beruhen. Die Assoziationen werden durch Fragmente aus den nur für die entsprechende Kulturgemeinschaft bekannten Texten zum Ausdruck gebracht. Unter *Präzedenztexten* oder *Präzedenzphänomenen* können intertextuelle Elemente verstanden werden, die auf frühere Beispieltexzte zurückgreifen und in der Sprache oft expliziert werden. Sie werden sehr leicht von den Vertretern einer Kulturgemeinschaft indentifiziert. Zu den *Präzedenzphänomenen* rechnet Privalova Personennamen und Toponyme zu, die sich auf ein bestimmtes Invariant einer Präzedenzsituation berufen [Привалова 2005, 322]. Die Analyse der sprachlichen Assoziationen von Russen ließ die sprachlichen Reaktionen mit Präzedenztexten in Fragmente aus literarischen Werken und phraseologischem bzw. parömiologischem Sprachbestand des Russischen einteilen:

1) *жизнь Клина Самгина* (das Leben von Klim Samgin, nach dem Roman von M. Gorkij *Das Leben von Klim Samgin* (Горький М. *Жизнь Клина Самгина*));

2) *жизнь прожить — не поле перейти* („das Leben durchleben ist nicht dasselbe, was ein Ackerfeld überqueren“).

Wie die Analyse der assoziativen Netze der Stimulwörter *жизнь* (das Leben), *дом* (das

Haus) und *человек* (der Mensch) gezeigt hat, sind im russischen Sprachbewusstsein bestimmte sowohl weltbekannte Persönlichkeiten (z. B. Guy de Maupassant, [H. G. Wells](#)), als auch Präzedenztexte und handelnde Personen der russischen literarischen Werke tief verankert. Zu den assoziierten präzedenz Phänomen sind auch sprachliche Reaktionen der Probanden auf das Stimuluswort *дом* (das Haus), und zwar *Дом с мезонином* (das Haus mit Mezzanin) zuzurechnen (nach der Erzählung von A. P. Tschechow *Das Haus mit Mezzanin* (Чехов А. П. *Дом с мезонином*)). *Человек* (der Mensch) wird mit dem Roman des britischen Schriftstellers [H. G. Wells](#) „Der Unsichtbare“ (*The Invisible Man*), dem Film „Mensch-Amphibie“ nach dem Roman von A. Beliajew sowie mit der Erzählung von A. P. Tschechow „Der Mann im Futteral“ in Verbindung gesetzt.

Eine weitere Besonderheit des russischen sprachlichen Weltbildes stellen die Assoziationen des Lebens mit Feld, Fluss und Schicksal dar. Dabei sind unter den deutschen Assoziationen, die hinsichtlich der Bewertung neutral sind, die Assoziationen mit Ewigkeit, Freude und Glück zu erwähnen. Für alle drei untersuchte sprachliche Weltbilder ist gemeinsam, den Menschen mit Tier, Person und Persönlichkeit zu assoziieren. Die Reaktionen auf das Stimuluswort *Haus* (*das Zuhause*) – *namas* (namai) – *дом* sind meistens in Bezug auf die Bewertung neutral. Diesen Assoziationen kann entnommen werden, welches Bild des Hauses im Sprachbewusstsein der drei Sprach- und Kulturgemeinschaften geprägt ist.

Zusammenfassend lässt sich behaupten, dass die Berücksichtigung der Art und Weise des Assoziierens ermöglichte, einige kulturspezifische Besonderheiten der litauischen, deutschen und russischen sprachlichen Weltbilder festzustellen. Im Vergleich zu den deutschen enthalten die Assoziationen der Litauer und Russen oft das explizite Bewerten. Eine typisch russische Besonderheit stellen die Assoziationen mit Fragmenten aus Präzedenztexten dar. Für das sprachliche Weltbild der Deutschen sind die auf der Metaphorisierung beruhenden Assoziationen typisch.

ОТ ДЕТСКОЙ РЕЧИ ДО ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ

Вступление

В конце ноября 2012 г. при поддержке Российского Гуманитарного научного фонда (проект №12-06-14087), силами сотрудников Института психологии РАН и Института языкознания РАН проводится конференция «*От детской речи до языкового сознания*». В задачи конференции входит:

- поддержание активности исследователей в области психолингвистики в нашей стране;
- обсуждение актуальных психолингвистических тем, изучаемых разными авторами;
- выявление и привлечение новых интересных разработок и специалистов, особенно молодого возраста.

В расширенном кругу специалистов становится возможной реализация такой программы. Тексты разработок, заранее предложенные участниками конференции, публикуются в подборке данного выпуска Журнала.

Для обсуждения на конференции большой интерес представляет тема «Языковое сознание говорящего субъекта. Исследования ассоциативного тезауруса. Принципы использования метода свободных ассоциаций». Эта тема с 90-х годов прошлого века активно развивается сотрудниками отдела психолингвистики Института языкознания РАН при поддержке коллег из других городов. Проведены ее масштабные эмпирические разработки в нашей стране и за рубежом. Результаты исследований опубликованы в статьях и крупных изданиях, примером чему может служить многотомное коллективное издание: *Караулов Ю.Н., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А.* Русский ассоциативный словарь. Т.1-6. М., 1994-1998; а также *Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А., Караулов Ю.Н., Тарасов Е.Ф.* Славянский ассоциативный словарь. М., 2004. В настоящее время работа ведется над новым Русским ассоциативным тезаурусом, который будет представлять собой три самостоятельные компьютерные базы, собираемые в Европейской части России, на Урале и в Сибири и Дальнем Востоке. Это позволит отследить не только изменения, которые произошли в языковом сознании русских с 1998 года, но и исследовать региональные различия языкового сознания русских. В этой связи на семинаре предполагается провести секцию по теме: «Современные подходы к исследованию языкового сознания». С докладами выступят ведущие специалисты, а также молодые ученые. В последующей дискуссии примут участие все желающие.

Большим влиянием на исследования в области гуманитарных наук в настоящее время пользуется когнитивная идеология. Она несет с собой задачу причинного объяснения функциональной организации познавательных процессов, исследования механизмов их действия, выявления биологической и социальной детерминации их развития, моделированию познавательных функций и др. В рамках когнитивной науки предложено и используется немало новых продуктивных методик экспериментального

исследования познавательных процессов. Обозначенные основания привлекательны для развертывания психолингвистических исследований. Ряд участников конференции предложили для обсуждения свои когнитивно-психолингвистические разработки, которые объединены в секцию.

В предложенных работах анализируются результаты экспериментов по изучению вербальных форм обобщения, на примере полисемии, лексических категорий, функционирование синтаксических структур, разрабатываются подходы к характеристике вербальных способностей. Используются новые и продуктивные в данном контексте методики экспериментального исследования: анализ процесса извлечения из памяти компонентов полисемической структуры; использование прайма, разработка теоретической модели. Среди участников секции много молодых кандидатов и докторов наук, аспирантов.

Как и во многих других случаях, интерес вызывает тема психолингвистических проблем онтогенеза, которая рассматривается на отдельной секции. Особенностью собранных здесь материалов можно считать то, что они крупными мазками проходят по всем уровням вербального механизма: отдельным звукам (как носителям семантики), эмоциональным вокализациям (в сравнении ребенка и шимпанзе), отдельным словам, возникающим на стадии первоначального развития лексики, грамматической категории (прилагательных) и, наконец, общим особенностям речевой ритмики (у нормальных детей и при речевой патологии).

Еще одна секция посвящена коммуникативным исследованиям. Эта область наиболее близка возможности применения научных психолингвистических знаний к общественной и личной практике. Следует отметить участие в секции специалистов, работающих в отдаленных от Москвы областях страны – Владивостоке, Северном Кавказе. Их тяготение к контакту со специалистами столицы внушает уважение.

Лучшим показателем успешности конференции, как мы полагаем, станет желание и намерение психолингвистической общественности к регулярному повторению психолингвистических встреч.

Т.Н. Ушакова, Н.В. Уфимцева

УДК 159.938, 159.942.31, 159.946.3

Н.А. Алмаев

СЕМАНТИКА ЗВУКА

В статье рассматриваются проблемы семантики звука, т.е. значения акустических событий вне их сигнификативной функции. Основное внимание уделяется психофизиологическому механизму, благодаря которому звук может иметь значение сам по себе, до и помимо того, как он связывается с определенным объектом – своим источником или денотатом. Приводятся данные эмпирического исследования, показывающие, что восприятие звука сопровождается оценкой способности организма породить такой звук. Предлагается программа исследования семантики звука.

Ключевые слова: телесная локализация звука, резонаторы, семантика, сонограмма, напряжения и расслабления.

Nikolai A. Almayev

SEMANTICS OF SOUND

The article is focused on the problem of sound semantics. It deals predominantly with the psycho-physiological mechanism by which sound can have meaning by itself, before and beyond its association with object, either its source or denotation. The data of empirical study of sounds corporal localization demonstrate that the perception of a sound is accompanied by an assessment of the body's ability to generate it. Research program of acoustic semantics is proposed.

Key words: corporal localization, resonators, semantics, sonogram, tensions and reliefs.

Введение

Проблема невербальной семантики – значения звука вне и помимо его обозначающих функций в речи – относится к нескольким областям современной психологии. Особое значение она имеет для психологии музыки, но также и для психологии речи (интонации), а также для практических применений во многих сферах от маркетинга до политологии. Как получается, что звук сам по себе, без какой-либо однозначной отнесенности к объектам внешнего мира способен порождать эмоции, как это происходит во время восприятия музыки? Благодаря чему эмоции и психические состояния передаются голосом и интонациями речи? Почему то или иное звучание различных элементов среды, как например автомобильных шумов [Носуленко 2004: 198–210] оказывается более или менее предпочтительным и как эти предпочтения относятся к индивидуальным особенностям людей?

В общем, семантика изучается с помощью вербальных методов, различных форм оценки и классификации с последующей обработкой полученных данных такими методами, как факторный анализ, кластерный анализ и т.п. Хотя естественный язык и является универсальным средством доступа к психическим и психофизиологическим процессам, он недостаточен сам по себе для понимания причин и механизмов тех или иных явлений, включая и сами языковые наименования и категоризации. Словам требуются денотаты, психические, физиологические и физические явления и процессы, лежащие в основе как изучаемых явлений, так и субъективных категоризаций и оценок, осуществляемых испытуемыми.

Еще одной областью психолингвистики, для которой семантика звука имеет решающее значение, является овладение речью детьми. Процесс освоения сигнификативной функцией речи начинается с непосредственного выражения эмоций ребенка криком, гулением, смехом, лепетом и т.д. Постепенно, по мере включения ребенка во взаимодействие со взрослыми, роль непо-

средственного выражения уменьшается, а значения – увеличивается. Однако все последующие стадии базируются на непосредственном выражении, и, соответственно, глубокое научное изучение этого процесса не может обойтись без теоретического понимания семантики звука.

Относительно слухового и музыкального восприятия общим местом от Линдсея и Норманна [Линдсей П., Норманн Д. 1974] до Д. Дойча [Deutsch D. 1999] является рассмотрение этого процесса, как происходящего в улитке среднего уха и далее во множестве отделов мозга. Хотя исходные посылки таких построений самоочевидны, данный подход может не учитывать всех возможностей, особенно же взаимосвязи между слуховым восприятием и порождением звука человеком. Если такая связь существует, то далеко не только улитка, но и множество других частей человеческого тела принимает участие в опыте звука. Затем данные процессы могут включаться в переработку на более высоких уровнях психики и, в конце концов, результироваться в том специфическом звуковом символизме, с которым мы сталкиваемся каждый день, но который столь далек пока еще от научного осмысления. Стоит отметить, что факты о близкой связи между восприятием и порождением звука установились еще с конца 1950-х годов и легли в основу так называемой «моторной теории речи».

Голосовая система человека изучалась со времен Гельмгольца и даже ранее. В отечественной психологии и психофизиологии следует особо выделить две работы: «Механизмы речи» [Жинкин 1958] и «Искусство резонансного пения» [Морозов 2008]. В обеих с большой подробностью рассмотрены резонаторы голосовой системы человека. Вторая монография основана на материале профессиональных певцов, как знаменитых, так и начинающих. Тем не менее, в этих и других работах не содержится исследований, специально нацеленных на восприятие звука наивными испытуемыми вне задачи звукопорождения.

Учитывая сказанное, представляется важным экспериментально проверить высказанное автором [Алмаев 2006: 153-154] предположение, что резонаторные механизмы голосовой системы человека играют решающую роль не только в произведении, но и в восприятии звука. Если данное предположение в целом является верным, то стимулы различных частот субъективно будут иметь значимо различную телесную локализацию.

Гипотеза исследования:

Субъективно воспринимаемые нижние границы ощущения звуков будут в целом соответствовать телесной локализации тех резонаторов, которые способны их произвести.

Для проверки этой гипотезы было проведено исследование [Тархов, Алмаев 2010: 312–315].¹

Методика

Эксперимент проходил в звуко- и светоизолированной камере.

В качестве стимулов предъявлялись звуки, соответствующие основным частотам нот «до» с С2 по С8, очищенные от обертонов. Физически их интенсивность была одинакова (55 dB), что означало, что субъективно она варьировалась в соответствии с контурами равной громкости [Линдсей, Норман 1974: 240–241]. Испытуемые должны были отметить нижнюю границу локализации звука в своем теле на схематическом рисунке человеческой фигуры того же пола, что и у испытуемого, в соответствии с инструкцией.

Инструкция

Вам будут предъявлены различные звуки. Укажите на бланке нижнюю границу тела, в которой у вас есть ощущения, относящиеся к данному звуку. Если в связи с данным звуком у вас появятся какие-либо ассоциации (чувства, воспоминания), пожалуйста, сообщите о них. Отложите бланк в сторону, возьмите новый бланк. Для перехода к следующему звуку нажмите кнопку.

Стимулы предъявлялись в квази-случайном порядке, всякий раз испытуемые отмечали нижнюю границу субъективно воспринимаемого звука на новом листе. Переговоры с испытуемым велись посредством микрофона и полностью записывались.

Всего участвовало 15 испытуемых, каждый выполнил 35 проб.

Нижняя граница восприятия была выбрана потому, что более низкие частоты (даже без гармоник) могли включать резонанс большего числа частей тела, в то время как более высокие – нет. Другим соображением было то, что если не указать именно нижнюю границу телесного ощущения, то испытуемые могут просто сообщать наиболее очевидное место телесной локализации любых слышимых звуков – ушные раковины.

Результаты

Нижние границы восприятия.

С2 (65,4 Гц). Среднее значение на уровне таза. Медиана – живот. Мода щиколотка. При локализации данного стимула в ногах испытуемые могли ориентироваться на небольшую вибрацию пола.

С3 (130,8 Гц). Среднее – нижняя часть живота, медиана – чуть ниже пупка. Распределение С3 и С2 не отличается на статистически значимом уровне (здесь и далее – U Манна-Уитни).

С4 (261,6 Гц). Среднее – поясница. Медиана – верхняя часть диафрагмы. Мода в данном случае равна медиане. Различие между распределениями С4 и С3 значимо ($p = 0,025$).

С5 (523,25 Гц). Среднее – средняя часть груди. Медиана совпадает со средним. Мода – ключицы. Различие между распределениями С5 и С4 высоко значимо ($p = 0,000264$).

С6 (1046,5 Гц) Среднее – подбородок. Медиана – уши, нос. Мода – уши нос, чуть выше медианы. Различие между распределениями С6 и С5 высоко значимо ($p = 0.000077$).

¹ Неоценимую помощь в проведении данного исследования оказал В.А. Садов.

С7 (2093 Гц) Среднее – средняя часть груди. Медиана – рот. Мода – уши, нос. Различия между распределениями С7 и С6 нет.

С8 (4186 Гц) Среднее – ключицы. Медиана – рот, мода – уши, нос. Различий между распределениями С8 и С7 нет.

По тесту Колмогорова-Смирнова распределения нижних границ субъективных телесных локализаций для каждого из стимулов, так сказать, немного «не дотягивают» до нормальных (кроме С2, которое по данному тесту является нормальным на уровне $p < 0.05$), по тесту Лилефорса все распределения нормальные, кроме С8.

Обсуждение. Полученные данные могут рассматриваться как подтверждение экспериментальной гипотезы. Различия в телесной локализации акустических стимулов различной высоты надежны и могут быть увязаны с резонаторами голосовой системы человека.

Можно сказать, имеются ясные свидетельства, что не только слуховая, но и голосовая система вовлечены в опыт звука во время его восприятия. Вибрация может восприниматься стопами. Имеется информация, что глухие посещают дискотеки, потому что им нравится мощная ритмическая вибрация пола, которую они воспринимают ногами. В полученных результатах подтверждением этому является довольно значительное количество локализаций С2 в стопах. Некоторые участники также указывали нижнюю границу С2, С3 в коленях и голени. Непонятно, является ли это следствием того, что колени сидящего субъекта первыми встречают звуковую волну, или же это следствие ощущаемой вибрации пола.

Хотя в животе нет резонаторов голосовой системы, локализация низких звуков в этой области может относиться к мускулатуре пресса, участвующей в порождении низких звуков. В отношении отсутствия статистических различий между локализациями С2 и С3 можно предположить, что то, что не может быть порождено, не сильно отличается от того, что может быть порождено с большим трудом (по крайней мере, нашими испытуемыми, никто из которых не имел

басового тембра голоса). В отношении отсутствия различий в локализации стимулов С6–С8 следует сказать, что согласно В.П. Морозову [2008: 159], область в районе 1000 Нз есть уровень, на котором вклад грудного резонатора в порождение звука становится меньше, нежели «верхнего» резонатора. Похоже, то же самое наблюдается и в области восприятия звука – частоты выше 1000 Нз преимущественно локализируются в области головы. Наиболее важными для порождения звуков с высотой более 1000 Нз являются голосовые связки, носоглоточный резонатор, хотя, разумеется, практически вся голосовая система принимает участие в произведении каждого звука.

Следует подчеркнуть, что никто из испытуемых не пытался интонировать звуки в сколько-нибудь заметной манере.

Альтернативное объяснение и факторы смешения. Основным альтернативным объяснением, является то, что телесные ощущения во время слухового восприятия случайны, а их соответствие частям тела есть результат схематизации на основании измерения «выше – ниже», являющегося одним из основных для категоризации звуковых стимулов в языке. К фактору схематизации следует отнестись серьезно. Во время начальных попыток, когда испытуемые получали один бланк, он проявился весьма явно. Хотя стимулы предъявлялись в квазислучайном порядке, испытуемые очень быстро поняли идею, обнаружили ряд опорных точек, а далее принялись «заполнять пробелы». В целях контроля фактора схематизации методика была изменена так, что испытуемые всякий раз отмечали локализацию очередного звука на новом листе. Двое испытуемых, принявших участие в пробных сериях, в основных сериях не участвовали.

Фактор новизны задачи и необходимости обучающих попыток отчасти уравнивают действие фактора схематизации, а потому все пробы для каждого стимула с первой по пятую были включены в обработку данных.

Большинство испытуемых по собственной инициативе (а не в ответ на во-

прос экспериментаторов) отмечали, что они действительно испытывали определенные ощущения в соответствующих частях тела, некоторые из них при этом вспоминали восточные учения о чакрах.

Данное исследование проводилось с использованием стимулов фиксированной интенсивности (55dB), что означало, что их субъективная громкость варьировалась. Эксперимент был повторен на трех испытуемых со стимулами, уравненными по кривым равной громкости. Существенных различий в субъективной телесной локализации стимулов, уравненных по субъективной громкости и уравненных по физической интенсивности, обнаружено не было.

При оценке звуков в рамках описанного выше эксперимента мы столкнулись с индивидуальными различиями в отношении С2. Большинству испытуемых он нравился, походил на какой-то удаленный гул. Однако у некоторых испытуемых вызывал тревогу. С3 напоминал звук настраиваемых инструментов в оркестровой яме. Остальные звуки испытуемым не нравились из-за довольно высокой субъективной громкости и, так сказать, «пустоты» – т.е. отсутствия каких-либо денотатов, кроме сигнала, сопровождающего таблицу настройки телевизора.

Результаты, полученные с помощью предложенной методики субъективной локализации акустических стимулов, свидетельствуют, что опыт звука во время восприятия не ограничен только слуховой системой, но включает едва ли не все тело. Решающую роль в телесной вовлеченности играют резонаторы голосовой системы. Разумеется, разнообразные данные о вовлеченности тела в восприятие звука имелись и ранее, однако с появлением методики субъективной локализации звукового стимула в теле появляется возможность систематического исследования семантики звука с учетом участия звукопорождающих механизмов. Полученные результаты свидетельствуют, что при восприятии звука

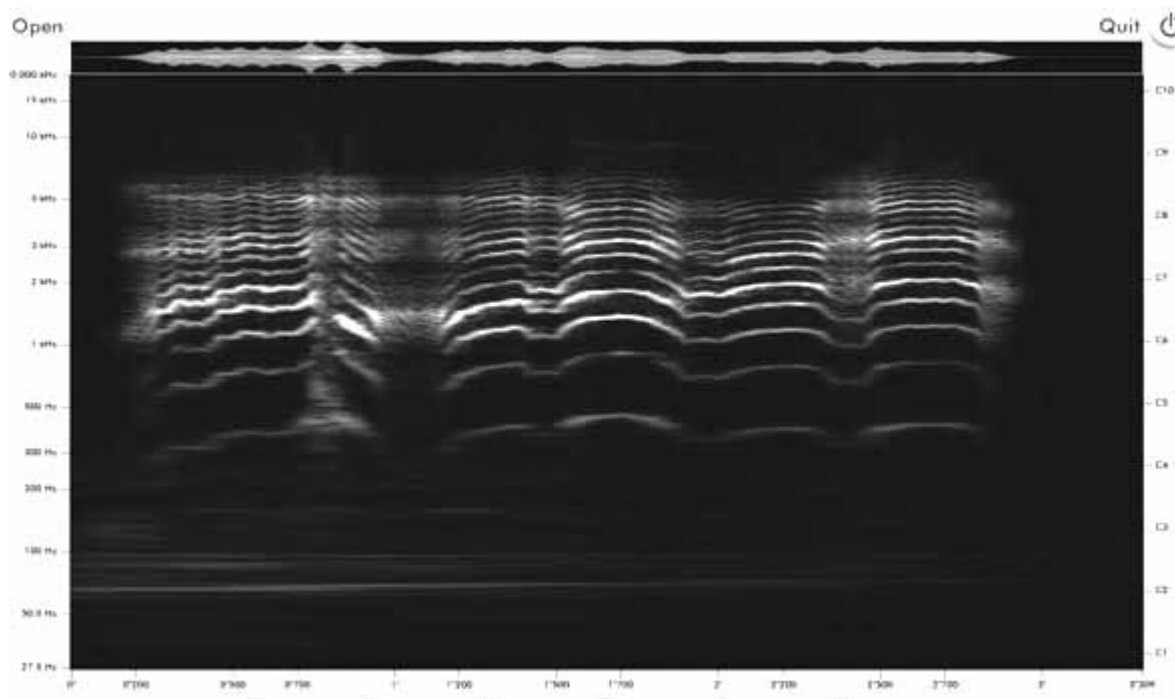
производится оценка способности субъекта породить его. Этот механизм, по-видимому, имеет давние эволюционные корни и является общим для многих видов млекопитающих. Например, рёв, издаваемый животным, дает представление о его физической мощи на существенном удалении от него. Восприятие собственного голоса дает возможность экстериоризации субъективного состояния, выражения интенции [Ушакова 2011: 173–182] и тем самым открывает путь управления параметрами внутреннего состояния по принципу обратной связи. Например, понижение неспецифического возбуждения – снижением интонации и, наоборот, повышения – усилением интенсивности вокализации.

Изучение семантики звука. Хотя в целом механизм воздействия музыки на человека представляется скорее загадочным, нежели ясным, наиболее часто указываемые семантические маркеры для последовательностей акустических событий этого рода относятся к измерению «напряжение-расслабление». Некое условное «общее мнение» на сей счет можно суммировать так: музыка способна индуцировать эмоциональные состояния, провоцируя последовательности напряжений и расслаблений (tensions and reliefs). Теперь, когда эмпирически удалось показать, что реальный опыт звука сопровождается оценкой возможности его порождения, механизм появления напряжений и расслаблений становится более понятным. В качестве исходного пункта анализа целесообразно взять паттерн акустических событий, соответствующий наиболее напряженному состоянию. В качестве такого естественно принять детский плач.

Для иллюстрации рассмотрим несколько сонограмм² (форма представления звука, при которой по оси абсцисс откладывается время, по оси ординат – частота, а интенсивность звука кодируется яркостью).

² Материал детских вокализаций был любезно предоставлен Е.Е. Ляксо.

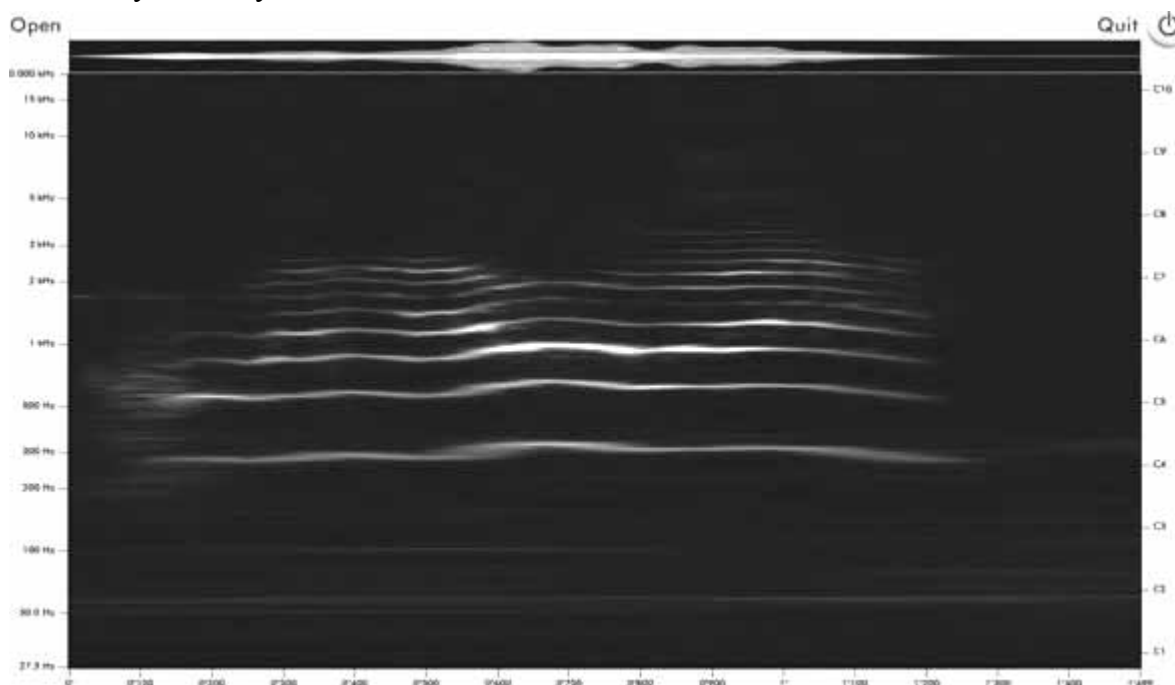
Рисунок 1. Детский плач.



Характерным для детского плача (младенец ок.7 месяцев) является одновременное наличие нескольких частотных полос высокой интенсивности звука и при этом их сохранение относительно продолжительное время (> 500 мсек).

Паттерн спокойного гуления характеризуется тем, что наиболее активной является одна полоса частот.

Рисунок 2. Гуление.



Мы попросили мужчину сорока с небольшим лет сказать слова «кошка» максимально напряженно и спокойно, расслабленно (Рис. 3 и 4).

Хотя частоты (а также их динамика) в плаче младенца и в произнесении слова взрослым мужчиной существенно различаются, общим для них является одновременно

Рисунок 3. Слово «кошка» напряженно.

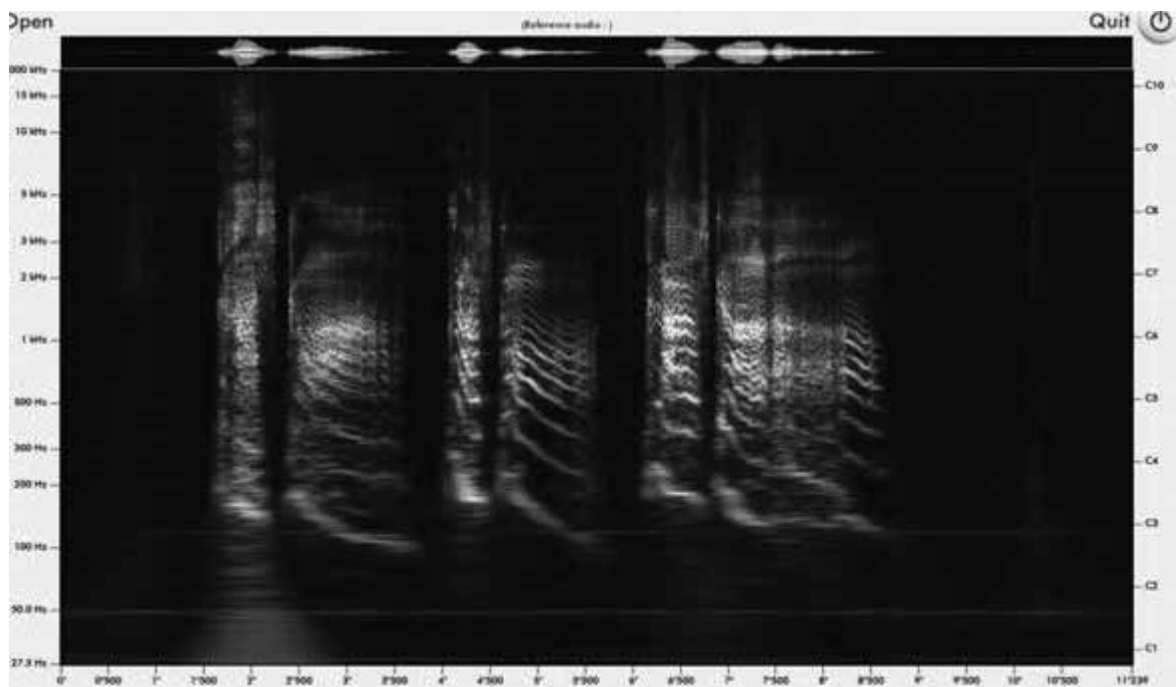
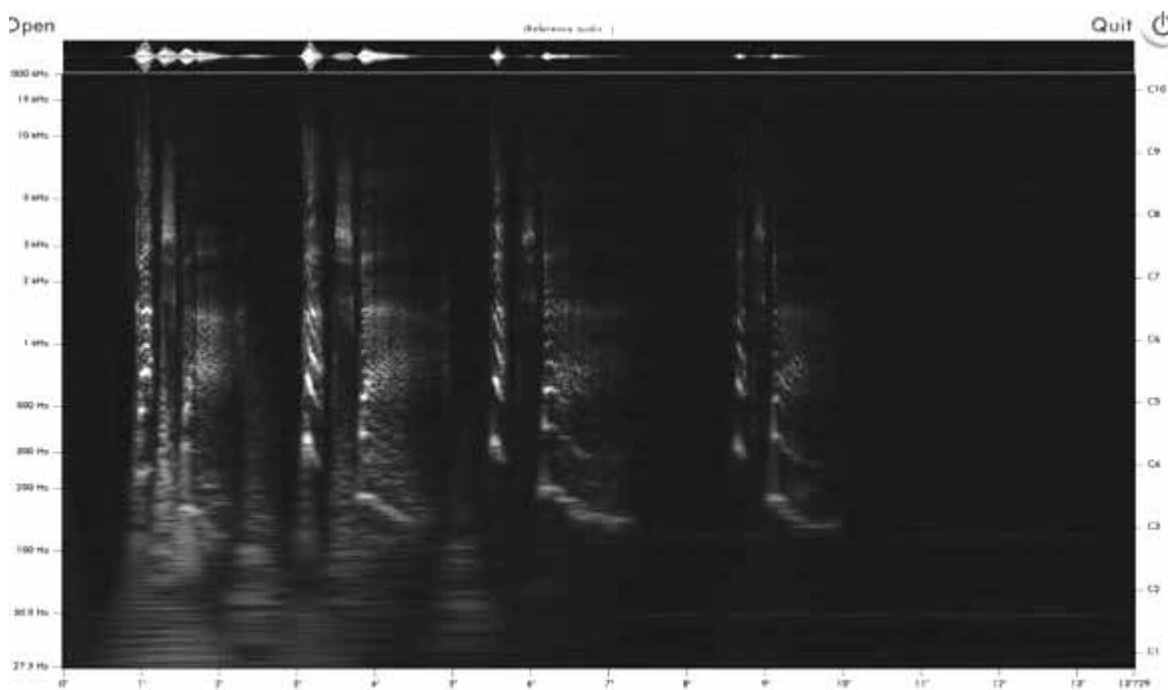


Рисунок 4. Слово «кошка» расслабленно.



менное наличие нескольких полос высокой интенсивности и продолжительность их сохранения более 500 мсек.

Соответственно, расслаблением будет являться любое уменьшение интенсивности звука, в особенности же уменьшение числа сосуществующих частотных полос высокой интенсивности.

Ближайшей задачей исследования является поиск лингвистических маркеров для двух принципиально различных видов «расслабления»: для убывания интенсивности более высоких частот, т.е. «снижения звука», и для убывания интенсивности низких частот – «повышения» звука. Предстоит также найти лингвистические маркеры для

умеренных повышений интенсивности различных частот, не воспринимаемых еще как «напряженные», а также для интенсивных многочастотных, но непродолжительных событий, типа, удара в барабан, тарелки.

Дальнейшей задачей исследования является более точная калибровка временных интервалов, при которых становится заметным напряжение и расслабление.

Отдельной задачей является поиск соответствия между кривыми равной громкости и субъективно определяемой преимущественной локализацией звука в теле (динамикой прохождения звука по телу).

В рамках изучения семантики звука можно выделить три основных объекта изучения:

1) Детские вокализации, на материале которых появляется возможность ближе всего подойти к непосредственно генетически предопределенным реакциям человеческого организма на звуковые события;

2) Лабораторные эксперименты с чет-

ко установленными частотами и их длительностями;

3) Просьба к испытуемым указывать нравящиеся им музыкальные фрагменты, либо музыкальные фрагменты, в наиболее чистом виде выражающие то или иное переживание, и анализ данных фрагментов с точки зрения интенсивности и длительности различных частот.

В отношении двух последних объектов исследования не исключена относительно большая (субъективная) вариативность субъективных квалификаций акустических событий, равно как и акустических характеристик, избираемых для иллюстрации фрагментов. В целях включения в дизайн исследования индивидуальных различий следует продумать выбор как темпераментальных, так и личностных характеристик, подлежащих регистрации одновременно с результатами психофизических экспериментов и подбором музыкальных фрагментов испытуемыми.

Литература

- Алмаев Н.А. Элементы психологической теории значения. – М.: Издательство ИП РАН, 2006. – 432 с.
- Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Издательство АПН, 1958. – 372 с.
- Линдсей П., Норманн Х. Переработка информации человеком. – М.: Мир, 1975. – 550 с.
- Морозов В.П. Искусство резонансного пения. – М.: Издательство Московской консерватории, 2008. – 592 с.
- Носуленко В.Н. Психофизика восприятия естественной среды. – М.: Издательство ИП РАН. 2004. – 400 с.
- Тархов А.С., Алмаев Н.А. Телесная локализация акустических стимулов // Экспериментальная психология в России: Традиции и перспективы. – М., 2010. – С. 312–315.
- Ушакова Т.Н. Рождение слова. Проблемы психологии речи и психолингвистики. – М.: Издательство ИП РАН, 2011. – 524 с.
- Deutsch D. The Psychology of Music 2-nd Edition, Academic Press, – San Diego, 1999. – 807 p.

Л.И. Белякова, Ю.О. Филатова

**РИТМ РЕЧЕВЫХ И НЕРЕЧЕВЫХ ПРОЦЕССОВ У ДЕТЕЙ
В НОРМЕ И ПРИ РЕЧЕВОЙ ПАТОЛОГИИ**

Авторы рассматривают устную речь как функциональную систему, реализующуюся в психосенсомоторном речевом стереотипе, который формируется в результате интеграции, координации и регуляции ее подсистем. Изучены речевой и неречевой ритмы в онтогенезе и при речевом дизонтогенезе. В норме выявлена четкая динамика созревания неречевого и речевого ритмов. У детей с речевыми нарушениями обнаружены низкий уровень развития ритмического моторного ответа, задержка созревания ритмической организации речи, выявлены ее специфические нарушения при разных формах речевой патологии. Научно обоснована и предложена психолого-педагогическая модель развития ритма у детей с речевыми нарушениями.

Ключевые слова: речевой и неречевой ритм, психосенсомоторный речевой стереотип, речевой онтогенез, дизонтогенез, психолого-педагогическая модель коррекции.

Lydia I. Belyakova, Yulia O. Filatova

**RHYTHM OF SPEECH AND NONSPEECH PROCESSES
IN CHILDREN
IN NORM AND SPEECH & LANGUAGE PATHOLOGY**

The authors consider oral speech as a functional system realizable in a psychosensomotor speech stereotype which is forming as a result of integration, coordination and regulation of its subsystems. This study examined speech and nonspeech rhythms in ontogenesis and speech dysontogenesis. In norm the accurate dynamics of nonspeech and speech rhythms maturing is revealed. The low level of rhythmical motor response development, the delay of the rhythmical speech organization maturing are found out in children with speech & language pathology, its specific disorders are shown at different forms of speech & language pathology. The psychological and pedagogical model of rhythm development in children with speech & language disorders is scientifically substantiated and presented.

Key words: speech and nonspeech rhythm, psychosensomotor speech stereotype, speech ontogenesis, dysontogenesis, psychological and pedagogical model of treatment.

На современном этапе развития теории специальной педагогики, и в особенности логопедии, психолингвистика занимает все более значимое место как в плане исследования речи и языка, так и с точки зрения привлечения ее теоретических положений к толкованию тех феноменов, которые являются предметом логопедической науки. Наименее изученными в логопедии являются неречевые и речевые ритмические процессы.

Ритм является одной из важнейших характеристик бытия и представляет собой интегративный регулятор всех процессов живой и неживой природы. Жизненные процессы целостного организма обеспечиваются сложной иерархией соподчиненных структур центральных механизмов, характеризующихся разными по сложности ритмами, которые у человека располагаются в пространственно-временном континууме от циркадных ритмов сохранения жизни до сложнейших ритмов лингвистического планирования речи.

Речь – наиболее сложно организованная психофизиологическая система человеческого организма, в которой теснейшим образом объединены ее психические и биологические составляющие. Согласно Т.Н. Ушаковой, «... слова не изолированные единицы; в вербальном механизме – это, скорее, системно и упорядоченно организованный клубок их латентных связей с объектами мира и другими словами» [Ушакова 2011: 17]. Понятно, что ритм речи также относится к наиболее сложным видам ритмической активности организма, участвует в реализации важнейшей деятельности человеческого мозга – восприятии, порождении и реализации речи.

Несмотря на то, что в физиологии, психолингвистике, педагогике обсуждается значение ритма [Сапаров 1974; Тарасова 1971; Хризман 1991 и др.], проблемы этого феномена исследованы недостаточно. Ритмические процессы, связанные с речевой функцией, изучены фрагментарно. Это ка-

сается как их формирования в онтогенезе, так и в дизонтогенезе. В то же время проведенный нами теоретический междисциплинарный анализ свидетельствует о том, что ритм является важнейшим показателем как нормального развития, так и деструкции функции [Белякова, Филатова 2010: 26]. Такой анализ проблемы ритма неречевых и речевых процессов позволяет расширить методологическое поле психолого-педагогических исследований в логопедии, что может способствовать более глубокому, а возможно, и новому пониманию роли ритмических процессов в онтогенезе и дизонтогенезе речи.

Рассматривая речь как единую функциональную систему, необходимо подчеркнуть, что она состоит из целого ряда структурно-функциональных подсистем, или элементов, устойчиво координированных во времени и пространстве между собой. Сюда относятся структуры мозга, как воспринимающие речь, так и участвующие в формировании и реализации психолингвистической и речедвигательной программ. В программе реализации устной речи участвуют функциональные подсистемы речевого дыхания, голоса и артикуляции. Каждый из элементов имеет собственный ритм, а кроме того, все подсистемы для достижения «результата действия» функциональной системы речи, т.е. реализации целостного *психосенсомоторного речевого стереотипа*, синхронизируются между собой. Нами сделана попытка дальнейшего развития теоретических представлений о речи как о функциональной системе в плане определения места и роли ритма в интеграции, координации и регуляции ее подсистем.

Состыковка психолингвистической и психомоторной программ функциональной системы речи носит сложный характер, постепенно формируется в ходе онтогенеза, что, по-видимому, связано с развитием целостного центрального ритмического пейсмекерного механизма [Белякова, Филатова 2010: 29].

В разных научных направлениях представлены различные определения ритма [Антипова 1991: 18; Башкиров, Ветчинкина 1976: 177; Маковецкий 2004: 6; Потапов 1996: 9 и мн. др.]. В них акцентируются особенности трактовки ритма в соответствии с задачей исследования. В широком смысле ритм определяется как «воспринимаемая форма протекания во времени каких-либо процессов» [БСЭ: 133]. В целях настоящего исследования, посвященного изучению речевого ритма, он представляет собой временную структуру, образуемую акцентами, паузами, членением на отрезки, их группировкой, соотношениями по длительности и т.п. Ритм речи каждого человека характеризуется теми же качествами, что и его моторная активность [Торіі 1976 и др.].

Как утверждают многие исследователи и практики [Далькроз 1914; Кольцова 1973; Теплов 2003 и др.], ритм живого организма в своей основе имеет моторную природу и является одним из его врожденных устойчивых свойств. Восприятие ритма внешней среды вызывает многообразные ощущения, которые влияют на эмоциональное состояние человека и его двигательную активность. М. Н. Ливановым [Ливанов 1989] и др. выявлено, что выработка прочного двигательного условного рефлекса облегчается при действии ритмического раздражителя, в то время как аритмичная стимуляция затрудняет его формирование.

В настоящее время в психофизиологии доказано, что целенаправленное действие обеспечивается согласованностью во времени и пространстве нейронных импульсов. Их согласованность является главным условием для организации и функционирования нейронных ансамблей, необходимых для реализации функций. Наряду с жесткими связями нейронных ансамблей, обеспечивающих взаимодействие элементов функциональных систем, существуют и гибкие, которые объединяют нейронные ансамбли благодаря синхронизации их ритмов, образуя системы более высокого порядка (твор-

ческие озарения, элементы эвристики и пр.) [Иваницкий 2007: 28]. Можно думать, что примером гибких связей являются в онтогенезе специфические нейронные ансамбли, которые формируются в процессе общения между матерью и младенцем уже на самых ранних этапах его жизни, проявляясь, в частности, в общности их акустических характеристик голоса [Ляско 2005; Shumuga 1992 и др.].

Наблюдения за здоровыми маленькими детьми показывают, что любая ритмическая стимуляция (пение, музыка) сразу вызывает ответную ритмическую двигательную реакцию. В практике, несмотря на отсутствие теоретических обоснований, ритмические стимулы давно и широко применяются при различных функциональных тренировках. Недостаточно исследованными остаются речевые ритмические процессы, особенности восприятия и воспроизведения неречевой ритмической стимуляции в зависимости от канала подачи ритмического стимула (звукового, зрительного, бимодального).

По существу, мало известно, как формируется у ребенка неречевой и речевой ритмы в онтогенезе, как они меняются в зависимости от хода онтогенеза, каковы общие и специфические особенности организации ритмических процессов в зависимости от клинической формы речевого расстройства. Решение этих задач позволит научно обосновать принципы ритмических воздействий при коррекции речевых нарушений.

В настоящем исследовании было выяснено, что речевой и неречевой ритмы имеют свои онтогенетические особенности, а также общие и специфические нарушения у детей с разными видами речевой патологии. Был разработан диагностический комплекс изучения неречевых и речевых ритмических процессов, который состоял из двух блоков, включавших отечественные и зарубежные модифицированные методики, адекватные возрасту, двигательным и ре-

чевым возможностям детей и подростков с нормальной и нарушенной речью.

Всего в исследовании принимало участие 262 ребенка 6-11 лет и 32 подростка 11-15 лет без речевых нарушений, 504 ребенка 6-11 лет и 45 подростков 11-15 лет с разными видами речевой патологии (заикание, дизартрия, моторная алалия).

При изучении *неречевого ритма* мы базировались на известном положении о двигательной природе ритма, в связи с чем было введено понятие «уровень развития ритмического моторного ответа» в качестве диагностического признака. Предварительные исследования, проведенные с детьми младшего дошкольного возраста, показали, что воспроизведение неречевого ритма в ответ на ритмическую стимуляцию разной модальности носило нестабильный характер. В этой связи для получения статистически достоверных данных анализировались результаты обследования детей, начиная со старшего дошкольного возраста, а именно с 6 лет. Использовались методика А.Р. Лурии для нейропсихологического изучения слухо-моторных координаций и методика Х. Бирча, Л. Белмонта для изучения слухо-зрительных связей¹.

Для исследования *речевого ритма* применялись: методика выявления нарушений плавности речи [Rustin 1997¹], методика изучения речевого ритмического ряда с учетом метрических признаков [Медникова 2004], методика обследования ритмоинтонационной стороны речи [Бабина и др. 1997]. Изучение акустических ритмических коррелятов осуществлялось с помощью средства визуализации речи на базе информационных технологий (программно-аппаратного комплекса «Видимая речь 3.0»).

В норме у детей уже с 6 лет в показателях *неречевого ритма* отмечался достаточно высокий уровень развития ритмического моторного ответа на ритмические стимулы

разных модальностей. С возрастом отчетливо обнаруживалась положительная динамика развития неречевого ритма, которая носила плавный характер. В возрасте 8-9 лет у детей появлялась способность к графической перешифровке ритмических стимулов, предъявленных на слух. Экспериментально выявлено статистически достоверное преобладание зрительного канала восприятия неречевого ритма по сравнению со слуховым, что указывало на первостепенное значение зрения в восприятии не только образов окружающего мира, но и их ритмической организации. У всех детей обнаружено достоверное повышение уровня развития ритмического моторного ответа при комбинировании звукового и зрительного стимулов ($p < 0,001$).

В характеристиках *речевого ритма* выявлена четкая динамика последовательности созревания ритмических процессов на разных иерархических уровнях речи: от слогового, словесного и синтагменного уровней речевого ритма у дошкольников до ритмоинтонационного оформления высказывания у подростков.

Впервые при разных видах речевой патологии обнаружены общие для детей с нарушениями речи показатели *неречевого ритма*: доминантность зрительного канала восприятия неречевого ритма, низкий уровень развития ритмического моторного ответа на звуковые ритмические стимулы, трудности аудиовизуальной интеграции, а также существенные затруднения графической перешифровки ритмических стимулов, предъявленных на слух.

При таких формах речевого дизонтогенеза, как неврозоподобное заикание, дизартрия, моторная алалия, выявлен разный уровень развития ритмического моторного ответа на звуковые стимулы: низкий уровень при неврозоподобном заикании и дизартрии, отсутствие ритмического ответа

¹ Методика представлена в статье Ю.О. Филатовой, Т.И. Кострик 2005: 134-135.

при моторной алалии. В отличие от нормы бимодальное предъявление звуковых и зрительных ритмических стимулов при неврозоподобном заикании и дизартрии мало влияло на результаты воспроизведения ритмического рисунка, при моторной алалии наблюдалось значительное ухудшение результатов воспроизведения ритмического рисунка предъявляемого аудиовизуального стимула ($p < 0,001$).

На основе экспериментальных данных изучения *речевого ритма* при разных видах речевой патологии обнаружены следующие общие для них характеристики: задержка созревания ритмической организации речи и дизритмия процессов восприятия и воспроизведения речи на разных иерархических уровнях (слоговом, словесном, синтагменном), в том числе и на ритмоинтонационном.

Экспериментально выявлены статистически достоверные качественные отличия нарушения ритмической организации речи при разных видах речевых расстройств в соответствии с разными клиническими проявлениями.

При невротической форме заикания нарушения речевых ритмических процессов проявлялись, главным образом, в «экстренной дизритмии», связанной с эмоциональным напряжением при поиске адекватного слова, и некоторой задержке созревания речевого ритма. При неврозоподобной форме наряду с «экстренной дизритмией» обнаруживалась незрелость речевых ритмических процессов разного уровня (слогового, словесного, синтагменного), а также суженный частотный диапазон и диапазон динамических модуляций голоса [Филатова 2010: 83]. Группа с неврозоподобной формой заикания являлась полиморфной и включала лиц с клаттерингом, ритмоинтонационная сторона речи которых была нарушена более грубо.

При дизартрии выявлено расстройство ритмической организации речи на всех иерархических уровнях: от воспроизвод-

ства ритма на уровне слога, слова, синтагмы до ритмоинтонационной стороны речи, что тесно связано со структурой неврологического дефекта. При моторной алалии обнаружена несформированность слогового, словесного и синтагменного ритмов и трудности произвольного управления ритмоинтонационной стороной речи, что связано со спецификой языкового расстройства, природа которого до настоящего времени остается неясной.

Результаты экспериментального исследования и его теоретический анализ подтвердили значимость неречевых и речевых ритмических процессов в ходе развития речи. Характеристика общих и специфических особенностей неречевых и речевых ритмических процессов у детей с отклоняющимся речевым развитием свидетельствовала о необходимости и возможности использования ритмических стимуляций для развития ритма движений и речи у детей с речевой патологией.

На основе теоретического анализа и экспериментальных данных была научно обоснована *психолого-педагогическая модель* развития ритма движений и речи в их взаимосвязи у детей дошкольного и младшего школьного возраста с речевой патологией в процессе логопедической работы по коррекции речи.

В основу теоретического обоснования модели легли следующие сформулированные нами базовые представления:

- психолого-педагогическая модель развития ритма движений и речи может быть рассмотрена как функциональная система нового речевого стереотипа;

- в качестве результата действия функциональной системы может рассматриваться *психосенсомоторный речевой стереотип*, состоящий из ряда подсистем (речевое дыхание, голос, артикуляция), в норме устойчиво координированных между собой ритмически;

- моторная природа неречевого и речевого ритмов;

- развитие неречевого ритма в онтогенезе происходит от формирования временных характеристик движений к пространственным;

- развитие речевого ритма в онтогенезе идет в последовательности: слоговой ритм – словесный ритм – синтагменный ритм;

- тесная связь формирования речевого ритма и развития ритма речевого дыхания как одной из подсистем психосенсомоторного речевого стереотипа;

- усвоение синтагменных ритмов в онтогенезе происходит в последовательности: хорей – ямб – дактиль;

- у детей с разными формами речевого дизонтогенеза (заикание, дизартрия, моторная алалия) имеются как общие, так и специфические характеристики речевых и неречевых ритмических процессов;

- развитие ритма движений и речи способствует формированию нового психосенсомоторного речевого стереотипа у детей с речевой патологией.

Эти теоретические представления легли в основу создания педагогической программы по развитию ритма движений и речи у детей. Особое значение в этой программе придавалось определенной нелинейной последовательности в смене этапов формирования неречевого и речевого (слогового, словесного, синтагменного) ритмов в системе развития ритмических процессов у детей с нарушениями речи.

Апробация разработанной психолого-педагогической программы по развитию ритма движений и речи у детей с речевыми расстройствами осуществлялась в дошкольном и школьном образовательных учреждениях для детей с нарушениями речи. Результаты экспериментальных исследований, а также наблюдений педагогов, логопедов и музыкальных работников показали ее положительное влияние на процесс усвоения коррекционных программ по развитию речи. Дифференцированные данные получены у детей с невротической

и неврозоподобной формами заикания. При невротической форме заикания дети достаточно быстро усваивали темп и ритм, успешно координировали речевое дыхание с речью, последовательно овладевая слоговым, словесным и синтагменным ритмами. При неврозоподобной форме заикания требовалось значительно больше времени (до 2-3 лет коррекционной работы) для усвоения программы, в особенности, большие затруднения состояли в координации речевого дыхания и речи.

При дизартрии наблюдались разные результаты в зависимости от клинической симптоматики. Так, при наличии подкорковых явлений усвоение неречевого и речевого ритмов было существенно затруднено и реализовывалось значительно труднее, чем при доминировании спастического феномена. При моторной алалии усваивались наиболее простые неречевые и речевые ритмы, отмечались трудности запоминания и неточность их воспроизведения, а развитие речевых ритмов требовало длительной тренировки.

Наши исследования показали, что развитие ритма движений и речи у детей с речевой патологией по специальной методике создавало благоприятный фон для успешной логопедической работы. Включение психолого-педагогической модели развития речевого и неречевого ритмов у детей с нарушениями речи в качестве «обходного пути» (по Л. С. Выготскому 1960: 201) развития речи в программу коррекционного обучения стимулировало речевое развитие и ускоряло процесс коррекции.

Исследование выявило, что для формирования нового психосенсомоторного речевого стереотипа у детей с речевой патологией требуется учет иерархии соподчиненных неречевых и речевых ритмических процессов с тем, чтобы потенциальные возможности детей с нарушениями речи были использованы в онтогенезе в полной мере.

Литература

- Антипова А.М.* Беседы о ритме (беседа первая) // Иностранные языки в школе, 1985. – №5. – С. 18–23.
- Бабина Г.В., Волосовец Т.В., Гаркуша Ю.Ф. и др.* Программа психолого-педагогической и логопедической практики студентов младших курсов. – М., 1997.
- Башкиров А.А., Ветчинкина, К.Т.* Физиологическая терминология / Под ред. А.В. Коробкова. – М., 1976. – С. 177.
- Белякова Л.И., Филатова Ю.О.* Эволюционный аспект исследования регуляторных механизмов речевой функции // Дефектология, 2010. – № 5. – С. 21–30.
- Большая Советская Энциклопедия. – М., 1975. – Т.22. – С. 133–134.
- Выготский Л.С.* Развитие высших психических функций. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1960. – С. 201.
- Далькроз Е.Ж.* Ритм, его воспитательное значение для жизни и для искусства. Шесть лекций // Издание журнала «Театр и Искусство». – СПб., 1914. – 158 с.
- Иваницкий А.* Физиологические основы сознания // Наука в России, 2007. – № 3. – С. 25–30.
- Кольцова М.М.* Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка. – М.: Медицина, 1973. – 144 с.
- Ливанов М.Н.* Избранные труды. – М.: Наука, 1989. – 201 с.
- Ляско Е.Е.* Вокально-речевая имитация в диаде «мать-ребенок»: первый год жизни // Психологический журнал, 2005. – Т.26. - №3. – С. 81–93.
- Маковецкий Е.А.* Социальная аналитика ритма: Жиль Делёз, или О спасении. – СПб.: Изд-во Санкт-Петербургского ун-та, 2004. – 176 с.
- Медникова Л.С.* Развитие пространственно-временной организации деятельности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Дис. ... д-ра психол. наук / РГПУ им. А. И. Герцена. – СПб., 2004. – 444 с.
- Потапов В.В.* Речевой ритм в диахронии и синхронии. – М.: МГЛУ, 1996. – 180 с.
- Сапаров М.А.* Об организации пространственно-временного континуума художественного произведения // Ритм, пространство и время в литературе и искусстве. – Л., 1974. – С. 85–103.
- Тарасова К.В.* Генезис некоторых компонентов структуры чувства ритма // Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – М., 1971. – № 2(4). – С. 40–43.
- Теплов Б.М.* Психология музыкальных способностей. – М.: Наука, 2003. – С. 210–236.
- Ушакова Т.Н.* Рождение слова: Проблемы психологии речи и психолингвистики. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 524 с.
- Филатова Ю.О.* Роль средств визуализации речи на базе информационных технологий в изучении просодической стороны речи детей и подростков с заиканием // Дефектология, 2010. – № 6. – С. 77–84.
- Филатова Ю.О.* Особенности неречевого ритма у детей в норме и при заикании // Дефектология, 2012. – №1. – С. 32–40.
- Филатова Ю.О.* Онтогенез и дизонтогенез ритмической организации речи // Дефектология, 2012. – №3. – С. 28–32.
- Филатова Ю.О., Кострик Т.И.* Количественная и качественная оценка показателей неплавности речи у дошкольников с заиканием // Онтогенез речевой деятельности: норма и патология. – М.: «Прометей» МПГУ, 2005. – С. 134–139.

Хризман Т.П., Еремеева В.Д., Лоскутова Т.Д. Эмоции, речь и активность ребенка. – М.: Педагогика, 1991. – 231 с.

Shumura Y.Y. Sound spectrographic studies on the reaction between mothers and pleasure vocalization in early infancy // *Acta Paediatr. Jpn*, 1992. – Vol. 34. – P. 259–266.

Torii T. Walking, breathing and speech // *A guide-book for the Third World Congress of phoneticians.* – Tokio, 1976.

Псих

И.И. Валуйцева, Г.Т. Хухуни

**ЭТНОЯЗЫКОВОЕ СОЗНАНИЕ:
ЕДИНСТВО И ПРОТИВОРЕЧИЕ**

В статье рассматриваются некоторые аспекты широко используемого в современной этнопсихолингвистике понятия этноязыкового сознания. Отмечается, что ряд моментов его сущностной характеристики (в частности, взаимоотношение с понятиями этнокультурного и языкового сознания, этнического самосознания и некоторыми другими) не может считаться окончательно установленным и заслуживает дальнейшего исследования как с синхронической, так и с диахронической точек зрения.

Ключевые слова: этноязыковое, этнокультурное, сознание, этнический, самосознание.

Irina I. Valuitseva, Georgi T. Khukhuni

**ETHNO-LINGUAL CONSCIOUSNESS:
UNITY AND CONTRADICTION**

The present paper deals with the notion of ethno-lingual consciousness, widely used in modern ethnopsycholinguistics. Some of its main characteristics are not defined precisely and demand further investigation. Among them may be named such aspects as its relations with the notions of ethno-cultural and lingual consciousness, ethnic self-consciousness, etc., both from synchronic and diachronic points of view.

Key words: ethno-lingual, ethno-cultural, consciousness, ethnic, self-consciousness.

Среди тех направлений, бурное развитие которых принято связывать с формированием антропоцентрической парадигмы современного языкознания, одно из приоритетных мест принадлежит этнопсихолингвистике. Основоположник отечественной психолингвистики А.А. Леонтьев определял ее как «область психолингвистики, изучающую национально-культурную вариативность... в а) речевых операциях, речевых действиях и целостных актах речевой деятельности; б) языковом сознании, т.е. когнитивном использовании языка и функционально эквивалентных ему других знаковых систем; в) организации (внешней и внутренней) процессов речевого общения» [Леонтьев 1997: 192]. Ведущую роль в развитии данной области психолингвистики играли, главным образом, российские учёные. Существует даже точка зрения, что «этнопсихолингвистика как часть психолингвистики – явление исключительно русское и не включается в основные области исследований западной психолингвистики» [Мур 2012: 109], хотя при этом указывается: «Однако это не означает, что исследовательские работы в области изучения языка в его отношении к культуре, взаимодействию языковых, этнопсихологических и этнокультурных факторов на Западе не ведутся... То, что они не являются областью психолингвистики, видимо, объясняется тем, что исследования данного характера в основном велись американскими учёными, традиционно работающими в таких областях, как социолингвистика и антропологическая лингвистика» [Мур 2012: 109]. По существу, аналогичное утверждение содержится и в работе И.В. Приваловой: «Развитие психолингвистического направления в изучении МКО (межкультурного общения – И.В., Г.Х) в США связано в основном с работами антропологов, развивающих «социоисторическую традицию», и исследованиями, в которых процесс МКО рассматривается в связи с познавательной деятельностью индивида, т.е. как интеркультурная когниция... Теоретическим фундаментом данных

исследований являются идеи Л.С. Выготского, А.С. Лурии, А.Н. Леонтьева о языке, мышлении, речевой деятельности, психосоциологическая теория Дж. Г. Мида» [Привалова 2006: 9 – 10].

К числу ключевых терминов, которыми оперирует этнопсихолингвистика, принадлежит «этноязыковое сознание», без упоминания которого, как правило, не обходится подавляющее большинство выполненных в рамках данного направления исследований. При этом различные авторы могут вкладывать в него не вполне одинаковое содержание, в чём легко убедиться даже при беглом знакомстве с теми трудами, в которых оно используется. Так, в докторской диссертации И.В. Приваловой указывается: «Под **этноязыковым сознанием** мы понимаем культурно обусловленный ин/вариантный образ мира, соотношенный с особенностями национальной культуры и национальной психологии. В основе мировидения и миропонимания каждого народа лежит своя система предметных значений, социальных стереотипов и когнитивных схем, которые определяют этничность национального сознания как отдельного индивида, так и общества в целом. Поэтому этноязыковое сознание существует как в общественной, так и в индивидуальной формах... Культурно-обусловленное сознание интегрирует знания о культурных предметах, а также правилах и нормах коммуникативного поведения. Этноязыковое сознание – это ансамбль когнитивно-эмотивных и аксиологических структур, национальная маркированность которых обеспечивает их вариативность от одной культуры к другой» [Привалова 2006: 10].

Таким образом, при рассмотрении данного понятия обращается внимание на тесную связь его с этнокультурным компонентом, с одной стороны, и процессом коммуникации, опирающимся, прежде всего, на язык, – с другой. Оба указанных момента рассматриваются как тесно связанные друг с другом, в связи с чем возникает вопрос о специфике данного термина – прежде всего, в плане соотношения его с понятиями язы-

кового сознания, этнокультурного сознания и этнического самосознания. Предлагаемая статья представляет собой попытку изложить некоторые соображения, касающиеся указанных аспектов.

Наибольшую близость интересующее нас понятие (во всяком случае, если исходить из этнопсихолингвистических позиций) обнаруживает именно с понятием этнокультурного сознания. Во многих случаях оба эти термина используются практически параллельно. Так, в работе Н.Ф. Алефиренко и Шенбо Юя представлена следующая формулировка: «Если *сознание* в когнитивистике – это высшая, понятийная, форма отражения человеком действительности и его отношения к отражаемому, то этнокультурное (этноязыковое) сознание – высшая духовная категория, представляющая собой ассоциативно-смысловую форму отражения ценностно-познавательного пространства того или иного этнокультурного сообщества» [Алефиренко, Шенбо Юй 6 – 7].

Более сложную трактовку указанного вопроса находим в докторской диссертации И.В. Приваловой. С одной стороны, предмет исследования в ней определяется как «вербальные репрезентанты этнокультурной специфики языкового сознания, объективаторы квантов культурно-обусловленных знаний, формирующих национальные когнитивные базы участвующих в акте МКО этноязыковых личностей, квалифицируемые нами как **этнокультурные маркеры языкового сознания (ЭКМЯС)**» [Привалова 2006: 4]. С другой стороны, оговаривается, что «этноязыковое сознание не конгруэнтно языковой картине мира, так как включает не только осознанное, структурированное и вербализованное знание, но и неосознанное» [Там же: 10].

Таким образом, возникает вопрос о соотношении в используемом термине составляющих его компонентов, т.е. «этнического» и «языкового». Если отмеченная выше их взаимообусловленность достаточно подробно изучена и вряд ли требует доказательств, то случаи противоречия

между ними (ставящие под сомнение допустимость применения в подобных случаях указанного понятия) привлекали к себе гораздо меньше внимания. Не претендуя на их полный и всесторонний анализ, коротко остановимся только на некоторых моментах, которые сами по себе достаточно известны, но не всегда учитываются в должной степени при проведении этнопсихолингвистических исследований.

Прежде всего, речь идёт о носителях так называемых «поликультурных языков», обслуживающих несколько коллективов с весьма различающимися этнокультурными особенностями (типа английского, французского и др.). Если, вероятно, можно говорить – несмотря на явную неуклюжесть этого термина – о присущем им «англоязычном *языковом* сознании», то постулирование некоего единого *этноязыкового* сознания даже, к примеру, у англичан, валлийцев и шотландцев (не говоря уже об американцах, австралийцах и т.д.) выглядит уже несколько искусственным. В данном случае наблюдается не только осознание различия (т.е. противопоставление «свой/чужой» – ср. известную шутку о том, что Англия и Америка представляют собой две нации, разделённые одним языком), но и подлинный антагонизм, наиболее ярким свидетельством которого может служить история англо-ирландских взаимоотношений. Занимавшемуся этой проблемой Ф. Энгельсу принадлежит любопытный афоризм, подчёркивающий своего рода «обратно пропорциональную связь» между этническим и языковым аспектами: «Ирландцы... чем больше усваивали английский язык и забывали свой собственный, тем больше становились ирландцами» [Энгельс: 523]. Добавим, что несколько десятилетий спустя практически ту же мысль повторил вряд ли знакомый с трудами одного из основоположников марксизма и бесконечно далёкий от него по своим идейно-политическим воззрениям премьер-министр Великобритании в годы Первой мировой войны Д. Ллойд Джордж, которому ирландский сепаратизм причинял немало беспокойства: «Язык не

является достаточным еще признаком при определении национальной принадлежности...Значительная часть ирландского народа забыла свой древний язык и в течение многих столетий говорила на языке ненавистных им поработителей, ругая последних на их собственном языке» [Ллойд Джордж 1957: 131]. Не лишён интереса тот факт, что сам автор этих слов был по происхождению представителем другого кельтского народа – валлийцев, что использовали в послевоенные годы в своей агитации некоторые из его политических противников (см., в частности [Эмери 1960]).

В процитированном изречении Ф. Энгельса можно найти и утверждение о том, что ирландцы «словно черпали главную силу в чужеземном гарнизоне, который сажали им на шею для их угнетения. Во втором, а часто и в первом поколении, чужеземцы превращались в больших ирландцев, чем сами ирландцы (*Hiberniores ipsis Hibernis*)» [Энгельс: 523]. Среди критиков британского колониального господства в Ирландии было немало тех, кого Энгельс назвал «чужеземцами во втором поколении», т.е. родившихся в Ирландии потомков английских протестантов (достаточно вспомнить хотя бы Чарльза Парнелла); но при этом далеко не всегда можно говорить о наличии у них собственно ирландского этнокультурного (само)сознания (не говоря уже об этноязыковом!). Так, о Джонатане Свифте, весьма резко отзывавшемся в своих памфлетах о британских колониальных властях, обычно говорят, что он «стал для всех ирландцев символом борьбы за их попранные права, а его идеи оплодотворили последующую борьбу ирландских патриотов» [Ингер 2007: 22]. Однако это не мешало ему в одном из этих же самых памфлетов написать: «Было бы замечательным достижением уничтожить ирландский язык в нашем королевстве хотя бы до такой степени, чтобы местные жители пользовались исключительно английским каждый раз, когда им приходится совершать сделки в лавках, на рынках, на ярмарках и в других торговых местах... Такая мера в огромной сте-

пени способствовала бы распространению цивилизации среди наиболее варварской части туземцев, примирила бы последних с нашими обычаями и образом жизни и обратила бы большое их количество в нашу национальную религию (протестантизм – Г.Х., И.В.), какая бы её разновидность ни была признана господствующей» [Swift 1964: 89]. Как заметил в этой связи один из современных исследователей, «каким образом можно стать собой, только перестав быть собой, и как можно быть ирландцем, став англичанином?» (“Forhow is it one can only be himself by not being himself? How can one be Irish, that is, by being English?” [Meissner 1992: 165 – 166]).

В диахроническом аспекте интерес представляет вопрос о том, что можно было бы назвать процессом формирования языкового сознания вновь возникающего этноязыкового коллектива, примером которого является современный Израиль. Поскольку для подавляющего большинства его первоначального населения «осознанное, структурированное и вербализованное знание» было связано не с ивритом: говорить об «ивритоязычном» языковом сознании даже тех, кто владел этим языком до возникновения Израиля, можно, вероятно, только весьма условно – примерно как о «латиноязычном» языковом сознании у европейских эрудитов эпохи Возрождения. Наличие отдельных исключений, вроде Мишеля Монтеня в XVI в., с которым в раннем детстве говорили исключительно по-латыни, или Итамара Бен Ави на рубеже XIX – XX столетий, отец которого – Элиезер Бен-Иегуда, стремившийся возродить древнееврейский в качестве разговорного языка, начал это движение с собственной семьи, вряд ли меняло общую картину. Но не приходится отрицать, что без соответствующего этнического (само)сознания возникновение этого государства вряд ли вообще состоялось. Само по себе «воскрешение» иврита в качестве живого языка первоначально не считалось основной задачей большинством из тех, кто выдвинул идею создания еврейского государства. Более того: «Многие из

ранних сионистов не верили в то, что современное общество сможет нормально функционировать, пользуясь языком, на котором в повседневной жизни не изъяснялись на протяжении столетий», а основоположнику самой этой идеи Т. Герцлю «мысль о том, что когда-нибудь кто-нибудь купит железнодорожный билет, написанный на иврите, казалась весьма забавной» [Шейндлин 1997: 223]. Вероятно, в наши дни можно говорить об «ивритоязычном» языковом сознании у граждан Израиля, для которых иврит является родным языком. Однако для большинства «евреев диаспоры» ситуация будет уже иной.

Возвращаясь к затронутому выше вопросу о взаимоотношении понятий «этноязыковое сознание» и «этнокультурное сознание», приходится констатировать, что и здесь ситуация выглядит далеко не столь однозначной, как это постулируется в процитированном высказывании Н.Ф. Алефиренко и Шенбо Юя. Наличие в данных терминах в качестве «дифференцирующих составляющих» компонентов «языковое»/«культурное» делает необходимым обратиться при его рассмотрении к соотношению языка и культуры, а вряд ли нужно доказывать, что ни о каком прямолинейном параллелизме здесь говорить нельзя. Это хорошо осознавал Э. Сепир, за которым прочно (хотя и не вполне справедливо) закрепилась репутация одного из создателей теории лингвистической относительности, хотя в реальности названный учёный имел к ней скорее косвенное отношение. Признавая, что «язык приобретает все большую значимость в качестве руководящего начала в научном изучении культуры» и что «в некотором смысле система культурных стереотипов каждой цивилизации упорядочивается с помощью языка, выражающего данную цивилизацию», он вместе с тем отмечал: «Общность языка отнюдь не свидетельствует о подобной же общности культуры... Мы не можем отрицать, что обладание общим языком служит и еще долго будет служить важнейшим фактором к уста-

новлению культурного взаимопонимания, ... но несомненно и то, что другие факторы ... решительно действуют наперекор этому нивелирующему влиянию. Общность языка не может до бесконечности обеспечивать общность культуры, если географические, политические и экономические детерминанты культуры перестают быть одинаковыми в разных ареалах его распространения» [Сепир 1993: 261, 191]. Используя терминологию этнопсихолингвистики, данное высказывание, на наш взгляд, может быть интерпретировано следующим образом: опирающееся, в целом, на один и тот же язык «осознанное, структурированное и вербализованное знание» может выражаться в достаточно различающихся формах культурного поведения. Указанный момент позволяет – учитывая приведённую выше трактовку этноязыкового сознания как включающего, в отличие от собственно языкового сознания, «неосознанное знание» – видеть между ними достаточно серьёзное различие. В чисто практическом плане на это обстоятельство давно обращалось внимание. Приведём в этой связи свидетельство, относящееся ко времени Второй мировой войны и связанное с подготовкой на территории Великобритании агентов для работы на оккупированной немецкими войсками французской территории: «Большинство франкоговорящих канадцев оказались непригодными к работе, потому что никогда не бывали во Франции и не имели ни малейшего представления о жизни в этой стране, традициях и обычаях населения» [Кукридж 2003: 82].

Подобные примеры (число которых легко умножить) ставят ещё один вопрос. Если всё-таки исходить из того постулата, что ядро языкового сознания при единстве языка в целом достаточно близко у носителей различных его вариантов, тогда как культурные стереотипы (в том числе и весьма существенные в плане культурной идентификации) могут в значительной степени не совпадать, то не целесообразнее ли квалифицировать рассматриваемые термины как обозначающие

пересекающиеся, но отнюдь не обязательно совпадающие явления? Естественно, не приходится отрицать наличие у британцев и американцев, французов и франкоканадцев и др. большой *культурной общности*, прежде всего, поскольку речь идёт о духовной культуре, классическом наследии и т.п. Её наличие и даёт повод утверждать: «Культура, как и язык, объединяет людей, и наряду с куль-

турой Великобритании, США, Канады, Австралии, можно говорить об общей культуре англоязычных стран» [Томахин 2001: 3]. Но является ли культурная общность достаточным основанием для постулирования единого *этнокультурного сознания*? Думается, что данная проблема заслуживает дальнейшего исследования как в синхроническом, так и в диахроническом аспекте.

Литература

Алефиренко Н.Ф., Шэнбо Юй. Этноязыковое пространство: проблемы методологии на фоне сопоставления фраземики русского и китайского языков. Электронный ресурс. // http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/Pzs/2009_9/6.pdf. Дата обращения – 14.08.2011.

Ингер А. Джонатан Свифт. // Свифт Дж. Путешествия Гулливера: Сатирический роман; Сказка бочки: Памфлет. – М.: Мир книги. Литература, 2007. – С. 5 – 30.

Кукридж Э. Европа в огне. Диверсии и шпионаж британских спецслужб на оккупированных территориях 1940 – 1945. – М.: Центрполиграф, 2003. – 494 с.

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.

Ллойд Джордж Д. Правда о мирных договорах. Т. 2. – М.: Иностранная литература, 1957. – 556 с.

Мур И.Ю. Различия в понимании концепции термина «психолингвистика» в русской и англоязычной литературе и положение лингвистической этнографии в области британских психолингвистических исследований. // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Лингвистика». – М.: Издательство МГОУ, №1, 2012. – СС. 107 – 113.

Привалова И.В. Языковое сознание: этнокультурная маркированность. Автореф. дисс... докт. филол. наук. – М., 2006. – 50 с.

Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М.: Издательская группа «Прогресс», «Универс», 1993. – 656 с.

Томахин Г.Д. Великобритания: Лингвострановедческий словарь. / Сост. Г.Д. Томахин. – М.: ООО «Издательство АСТ»; ООО «Издательство Астрель», 2001. – 336 с.

Шейндлин Р.П. Летописи еврейского народа. – М.: КРОН-ПРЕСС, 1997. – 288с.

Эмери Л. Моя политическая жизнь. – М.: Иностранная литература. 1960. – 685 с.

Энгельс Ф. Из фрагментов к работе «История Ирландии». // Маркс К., Энгельс Ф. Соч. 2-е изд. Т. 16. – СС. 523–524.

Meissner C. Words Between Worlds: The Irish Language, the English Army, and the Violence of Translation in Brian Friel's Translations // Colby Quarterly, Volume 28, no.3, September 1992. – PP. 164–174.

Swift J. Irish Tracts 1728 – 1733. Oxford: Basil Blackwell, 1964. – 358 p.

Е.В. Гаврилова, С.С. Белова

**ВЕРБАЛЬНЫЕ СПОСОБНОСТИ:
ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ
И ДИФФЕРЕНЦИАЛЬНО-ПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОДЫ ¹**

В статье представлены результаты эмпирической верификации модели общих способностей, в которой вербальные способности были соотнесены, с одной стороны, с вербальной осведомленностью и способностью к категоризации и, с другой, с эффективностью переработки периферийной вербальной информации и вербальной компетентностью.

Ключевые слова: вербальные способности, вербальная осведомленность, вербальная компетентность, категоризация, общие способности, эмпирическая верификация.

Evgeniya V. Gavrilova, Sofiya S. Belova

**VERBAL ABILITIES:
PSYCHOLINGUISTIC AND DIFFERENTIAL APPROACH**

The article presents results of empirical verification of general abilities model where verbal intelligence was operationalized by measures of verbal knowledge and categorization and processing of peripheral verbal information and verbal competence.

Key words: verbal intelligence, verbal knowledge, verbal competence, general abilities, categorization, empirical verification.

¹ Исследование поддержано грантом РГНФ №11-36-00226a1

Введение

В изучении сущности вербальных способностей психолингвистика и психология индивидуальных различий имеют общий интерес. Вместе с тем, обе научные дисциплины имеют свои отправные приоритеты и реализуют свои методические приемы работы с эмпирическими данными. Так, в психолингвистике ставятся вопросы о сущности способностей, касающихся самых различных аспектов оперирования родным и иностранным языком: восприятия и понимания устной и письменной речи, чтения, артикуляции и многих других. При этом для психолингвистики характерно выраженное внимание к языку как к содержанию, которым оперируют способности. В этой связи рассматриваются языки разных типологий и групп, языковой материал детально структурируется в соответствии с исследовательскими задачами. Индивидуальные различия и возрастная динамика также анализируются с позиций существенного внимания ко всему разнообразию характеристик языка. При этом общие когнитивные способности рассматриваются в качестве одного из возможных факторов, обуславливающих изучаемые индивидуальные различия. В качестве предикторов успешности развития вербальных способностей изучаются рабочая память, скорость переработки информации, характеристики внимания, флюидный и кристаллизованный интеллект (*например, Andringa et al., 2012, Haarmann et al., 2003, Priti, Miyake, 1996*). Как правило, методологические решения подобных исследований состоят в разработке методик, предназначенных для оценки изучаемых способностей, оценке их психометрических качеств и соотнесении результатов различных измерений между собой, на основании чего делается заключение о существовании закономерностей в структуре способностей.

В психологии способностей как отрасли психологии индивидуальных различий акценты в изучении проблематики вербальных способностей несколько другие. Для психометрической традиции одним из

основных является общий вопрос о факторной структуре способностей. При этом проверка гипотез о тех или иных структурных отношениях производится с использованием метода моделирования линейными структурными уравнениями, который позволяет осуществить оценку соответствия теоретической модели эмпирическим данным.

Так, в известной модели Кеттелла-Хорна-Кэрролла (CHC *intergrated model*), которая на сегодняшний день признается одной из центральных в научной литературе, вербальные способности представлены как один из компонентов кристаллизованного интеллекта (McRue, 2009). Последний являет собой глубину и широту усвоенных знаний человека из различных культурных областей и способность успешно эти знания применять. Кристаллизованный интеллект противопоставляется флюидному интеллекту, связанному с целенаправленным применением ментальных операций (например, гипотетико-дедуктивного рассуждения, проверки гипотез) для решения новых задач, которые не могут быть выполнены автоматически, не связаны с обращением к опыту и знаниям в определенной области.

Необходимо отметить, что наибольшее внимание в изучении вербального интеллекта в дифференциальной психологии уделяется интеллектуальным операциям, связанным прежде всего с осознанным оперированием семантикой: вербальным умозаключениям, операциям вербального анализа и синтеза, решению задач на определение понятий, установление словесных сходств и различий и др. Нам представляется, что рассмотрение и других характеристик оперирования вербальной информацией – в частности, переработки характера помимо сознательно поставленной субъектом цели – и включение их в общий дифференциально-психологический контекст представляет теоретический интерес. И в этом отношении психолингвистика и психология интеллекта обнаруживают общие стартовые позиции.

**Вербальные способности,
вербальная компетентность и
переработка периферийной информации**

На сегодняшний день выявлен ряд примечательных фактов, касающихся взаимосвязи вербального интеллекта и эффективности нецеленаправленной, ненамеренной переработки вербальной информации. Так, С. Кауфманом с соавт. было показано, что способность к имплицитному научению положительно связана с общим фактором скорости переработки информации и вербальным интеллектом, и не связана с фактором *g*, рабочей памятью, способностью к эксплицитному научению [Kaufman et al., 2010]. Е.В. Гавриловой получены результаты, свидетельствующие о положительной связи между вербальным интеллектом и использованием фокальной и периферийной информации при выполнении творческой вербальной задачи [Гаврилова, Ушаков, 2010].

Эти результаты позволяют по-новому подойти к пониманию структуры вербального интеллекта как конструкта, основу которого составляют, с одной стороны, логические интеллектуальные операции, позволяющие успешно синтезировать усвоенный материал (знания), с другой стороны, интуитивные способности, отвечающие за чувствительность к периферийному материалу в задачах и обуславливающие грамматическую и семантическую чувствительность при работе с вербальным материалом.

Нам представляется, что для современной психолингвистики рассмотрение такого аспекта вербальных способностей перспективно. Так, рассуждая об основах языковой компетентности, Г.М. Богомазов отмечает необходимость проработки понятия чувства языка – «суммарного (интуитивного) представления носителя языка о языковой системе, отраженного в его языковом сознании, и использование такого рода представлений в его речевой практике» [Богомазов 2012: 37]. Можно предположить, что инструменты оценки вербальной компетентности, предлагаемые современной психолингвистикой, являются адекватными средствами для

оценки этого компонента вербальных способностей.

Настоящее исследование имело своей целью верификацию модели, в которой

а) в структуре вербальных способностей выделяются, с одной стороны, традиционные факторы вербальной осведомленности и способности к категоризации и, с другой, факторы, которые могут быть соотнесены с эффективностью переработки вербальной информации, представленной периферийно, и вербальной компетентностью;

б) вербальные способности в данной дифференцированной оценке соотносятся со структурой общих способностей (пространственным и абстрактным интеллектом).

**Методы, процедура и выборка
исследования**

Были использованы 6 методик измерения когнитивных способностей, специально сконструированных для данного исследования.

1. *Тест на абстрактный интеллект* представлял собой матричный тест, подобный Стандартным прогрессивным матрицам Дж. Равена. Методика включала 15 матриц, в которых испытуемым было необходимо определить закономерности в последовательностях объектов, составляющих матрицу. Время выполнения – 15 минут.

2. *Вербальный тест на способность к категоризации* включал 10 заданий, в которых испытуемому было необходимо выбрать из предъявляемых шести слов два, которые могут быть объединены одним общим понятием высшей категории. Методика является аналогом вербального субтеста способности к категоризации теста структуры интеллекта Амтхауэра. Время выполнения – 6 минут.

3. *Тест на общую осведомленность* включал 10 заданий, представлявших собой вопросы на знание фактов различных предметных областей, формат ответа – вынужденный выбор. Методика является аналогом субтеста «Предложения» структуры интеллекта Амтхауэра. Время выполнения – 6 минут.

4. Тест на пространственный интеллект включал 15 заданий с ответом в формате вынужденного выбора. В каждом задании определялось умение испытуемого работать с мысленными образами: необходимо было выбрать одну фигуру, которая являлась бы логическим продолжением способа вращения объектов, заданных в примере. Время выполнения – 10 минут.

Методики 1-4 были разработаны как альтернатива традиционным методикам измерения интеллекта, требующая меньшего времени тестирования (42 минуты) и ориентированная на более точное дифференцирование испытуемых верхней части распределения, и прошли предварительную проверку психометрических свойств и качества заданий. В качестве показателей продуктивности выполнения методик 1-4 использовалось количество правильных ответов.

5. Тест на чувствительность к нюансам языка включал 24 задания с ответом формата вынужденного выбора из 6 альтернатив, направленных на оценку знания нюансов русского языка, составляющих его трудности, связанные со словоупотреблением. Задания методики касались знания оттенков значений слов, управлений, стилистических оттенков словосочетаний. Отбор трудностей проводился путем их отбора из вопросов современных пользователей сети Интернет филологической службе gramota.ru. Анализировался экспертный ответ и его обоснованность, оценивалась возможность формулировки 5 правдоподобных неправильных ответов. Отбирались языковые явления, вероятность столкновения с которыми не связана с профессиональной деятельностью говорящего, его половой принадлежностью, возрастом. Время выполнения – 25 минут.

6. Тест на чувствительность к периферийным стимулам использовался для оценки способности испытуемых использовать периферийно предъявленные слова-подсказки для решения задач [Гаврилова Ушаков 2010]. Выполнение теста осуществлялось в два этапа.

На первом этапе на мониторе ноутбука испытуемым последовательно предъявлялись пары слов-существительных из 4-7 букв (30 штук), половина из которых были рифмующимися, половина – нет. Задача испытуемых состояла в том, чтобы как можно быстрее ответить, рифмуются слова в паре или нет, нажав на клавишу «1» или «0» соответственно. По замыслу авторов, периферийно предъявленными являлись слова нерифмующейся пары (ответ «нет»), фокально предъявленными – слова рифмующейся пары (ответ «да»).

Необходимо отметить, что некоторые из предъявляемых в методике слов являлись именами собственными – названиями городов. Их наличие позволило далее проверить эффективность запоминания слова, предъявленного фокально или периферийно. На втором этапе теста испытуемых просили в течение 5-ти минут перечислить как можно больше российских или западноевропейских городов, в названиях которых присутствует от 4-х до 7-ми букв.

Общее время выполнения теста – 15 минут. Регистрируемый показатель – индекс воспроизведения периферийных слов, представлявший собой отношение количества воспроизведенных периферийно предъявленных слов-подсказок (названий городов в нерифмующихся парах) к общему количеству сгенерированных слов. Использование индекса осуществлялось с целью контроля общей вербальной беглости.

В исследовании приняли участие 139 человек, учащиеся общеобразовательных школ г. Москвы. Средний возраст 16 лет ($SD=0.5$), 55 % – мальчики.

Последовательность выполнения тестов испытуемыми соответствовала порядку их описания в данном разделе.

Результаты

1. Средние значения продуктивности выполнения тестов (во всех случаях ниже 50%) свидетельствуют, что использованные методики представляли определенную сложность для испытуемых, что создает возможное ограничение для интерпретации данных (табл.1).

Таблица 1. Описательная статистика измерений когнитивных способностей.

Методика	Среднее значение, в скобках – ст. откл.
Тест на абстрактный интеллект	3.86 (2.66)
Вербальный тест на способность к категоризации	3.96 (2.06)
Тест на общую осведомленность	4.36 (1.86)
Тест на пространственный интеллект	4.86 (2.12)
Тест на чувствительность к нюансам языка	5.91 (2.25)
Тест на чувствительность к периферийным стимулам	0.14 (0.11)

2. Корреляционный анализ данных выявил ожидаемый паттерн взаимосвязей между когнитивными способностями (табл. 2.).

2.1. Выявлены статистически значимые положительные взаимосвязи между всеми измерениями вербальных способностей (способностью к категоризации, общей осведомленностью, чувствительностью к нюансам языка, чувствительностью к периферийным словам-стимулам). Величина коэффициентов корреляции варьирует от 0.26 до 0.32 на уровне значимости $p < 0.01$. Единственным исключением явилось отсутствие связи между чувствительностью к периферийным словам-стимулам и способностью к категоризации ($r = 0.14$, н/знач). Тем не менее,

эти факты в совокупности дают основание выдвинуть предположение о существовании фактора вербальных способностей более высокого порядка.

2.2. Выявлена статистически значимая положительная взаимосвязь между способностями невербального плана – пространственным и абстрактным интеллектом ($r = 0.2$, $p < 0.05$).

2.3. Выявлена статистически значимая положительная взаимосвязь между чувствительностью к нюансам языка и чувствительностью к периферийным словам-стимулам, двум мерам интуитивной переработки вербального материала ($r = 0.32$, $p < 0.01$).

* $p < 0.05$; ** $p < 0.01$

Таблица 2. Корреляционная матрица по данным измерения когнитивных способностей (на диагонали – внутренняя согласованность).

	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Тест на абстрактный интеллект	0.7					
2. Вербальный тест на способность к категоризации	0.16	0.6				
3. Тест на общую осведомленность	0.27**	0.3**	0.4			
4. Тест на пространственный интеллект	0.2*	0.12	0.17*	0.5		
5. Тест на чувствительность к нюансам языка	0.22**	0.26**	0.32**	0.13	0.57	
6. Тест на чувствительность к периферийным стимулам	0.13	0.14	0.23**	-0.05	0.32**	не применимо

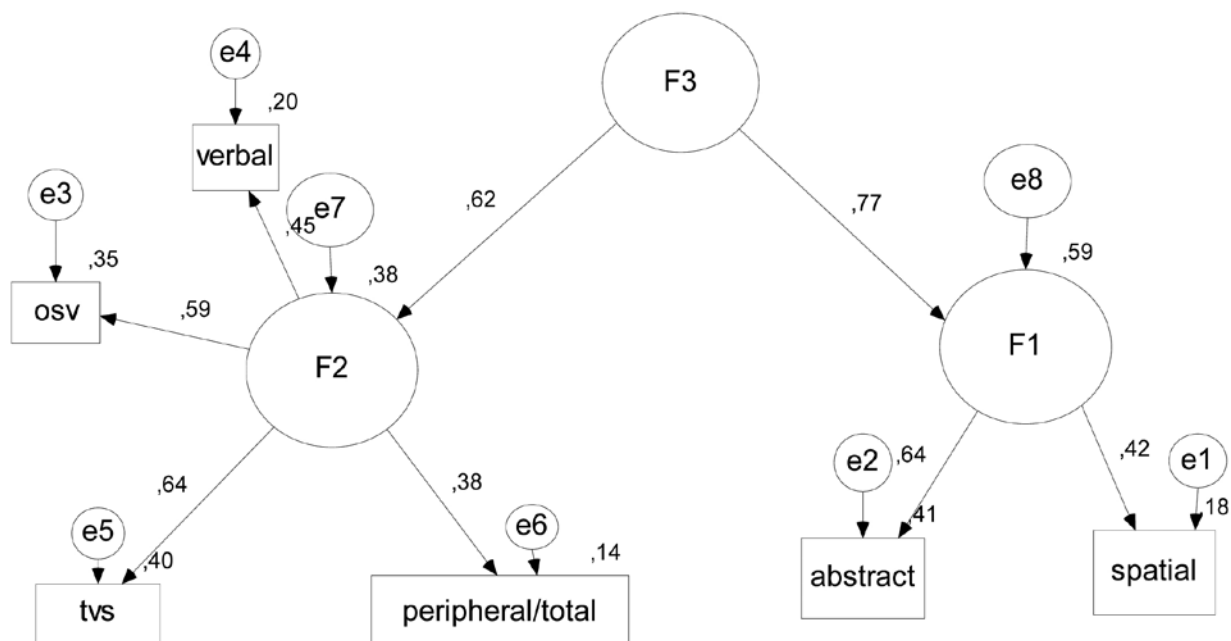
3. Было проведено линейно-структурное моделирование с использованием статистического пакета Amos.16. Латентными факторами выступили три способности: общий, флюидный и кристаллизованный интеллект. Индикаторами для фактора флюидного интеллекта выступили показатели по тесту на абстрактный интеллект и тесту на пространственный интеллект, для фактора кристаллизованного интеллекта – показатели по вербальному тесту на способность к категоризации, тесту на общую осведомленность, тесту на чувствительность к нюансам языка, тесту на чувствительность к периферийным словам-стимулам. Латентный фактор общего интеллекта постулировался как фактор более высокого порядка по отношению к факторам флюидного и кристаллизованного интеллекта.

Так как тест на многомерную нормальность показал значимое отклонение распределения данных от нормального, была использована оценка хи-квадрат по методу Bollen–Stine bootstrap, значимость которой составила 0.70. Вместе с другими показателями ($\chi^2(8, N = 139) = 6,045; p = .642; GFI = .986; AGFI = .963; CFI = 1,000; RMSEA = .000$) это свидетельствует о хорошем соответствии модели эмпирическим данным. Модель представлена на рисунке 1.

Обсуждение результатов

При построении модели мы отталкивались от представления об интеллекте как двухфакторном конструкте, описанном в работах Кеттелла. Оно было положено в основу нашей модели с той лишь разницей, что, помимо вербальных способностей, измеряемых традиционными способами,

Рис. 1. Конфирматорная модель общих когнитивных способностей.



Пояснения: F1 – флюидный интеллект, F2 – кристаллизованный интеллект, F3 – общий интеллект; spatial – пространственный интеллект, osv – общая осведомленность, abstract – абстрактный интеллект, tvs –чувствительность к нюансам языка, verbal – способность к вербальной категоризации; peripheral/total – чувствительность к периферийным стимулам

в фактор кристаллизованного интеллекта были включены данные двух методик, связанных с чувствительностью к вербальному материалу, предъявляемому периферийно, и касающихся языковых нюансов.

Принципиальный результат построенной модели – это демонстрация двух латентных факторов интеллекта. Первый фактор нагружает две переменные, представленные данными по матричному и пространственному тестам. Второй фактор нагружает четыре переменные, образованные данными по вербальному тесту на способность к категоризации и тесту общей осведомленности, а также данными по тесту на чувствительность к нюансам языка и тесту на чувствительность к периферийной информации. Таким образом, полученные два латентных фактора в рамках нашей модели можно интерпретировать как факторы флюидного и кристаллизованного интеллекта, что вполне соответствует современным теоретическим представлениям о структуре интеллекта. Завершает модель общий (генеральный) фактор, который нагружает и фактор флюидного и фактор кристаллизованного интеллекта. Хотя теоретическая модель Кеттелла не предусматривает наличие общего генерального фактора, полученный результат кажется нам наиболее рациональным. Во-первых, данный генеральный фактор имеет значимые высокие нагрузки

по обоим факторам ($\beta = 0.77$, $p = 0.00$ для фактора флюидного интеллекта; $\beta = 0.62$, $p = 0.00$ для фактора кристаллизованного интеллекта). Во-вторых, наличие общего генерального фактора также отвечает современным теоретическим концепциям интеллекта, в частности интегрированной модели Кеттелла-Хорна-Кэрролла (Cattell-Horn-Carroll CHC integrated model).

Другой принципиальный результат проведенного моделирования – это нагрузка фактора кристаллизованного интеллекта двух манифестных переменных, представленных данными теста на чувствительность к нюансам языка и теста на чувствительность к периферийным стимулам. Более того, данный фактор практически одинаково нагружает данные теста на общую осведомленность ($\beta = 0.6$, $p = 0.00$) и данные теста на чувствительность к нюансам языка ($\beta = 0.64$, $p = 0.00$). Эти результаты наглядно демонстрируют структурную сложность конструкта кристаллизованного интеллекта, который включает в себя как логический компонент, представленный широтой усвоенных знаний и применяемых к ним вербальных операций, так и интуитивный компонент, образующий способности улавливать неявные закономерности в вербальном материале и способность воспринимать и использовать периферийную информацию в задачах.

Литература

Богомазов Г.М. Соотношение понятий чутье языка, чувство языка, языковая компетентность, языковая способность // Вопросы психолингвистики. 2007. 6. с.33-39

Гаврилова Е.В., Ушаков Д.В. Креативность и переработка информации: «дарвиновский» и «ламарковский» подходы // Четвертая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов: В 2 т. Томск 22-26 июня 2010 г. - Томск: Томский государственный университет, 2010. Т. 1: - 283 с., С. 210-212.

Andringa, S., Olsthoorn, N., van Beuningen, C., Schoonen, R. and Hulstijn, J. (2012), Determinants of Success in Native and Non-Native Listening Comprehension: An Individual Differences Approach. *Language Learning*. 2012. 62: 49–78.

Carroll J.B. The three-stratum theory of cognitive abilities. In D.P. Flanagan & P.L. Harrison (Eds.) // *Contemporary intellectual assessment: Theories, tests and issues*. New York: Guilford. 2005

Cattell R.B. Theory of fluid and crystallized intelligence: A critical experiment // *Journal of Educational Psychology*. 1963. № 54, - С. 1-22

Haarmann H., Davelaar E.J., Usher M. Individual differences in semantic short-term memory capacity and reading comprehension // *Journal of Memory and Language*, Vol. 48, No. 2. (February 2003), pp. 320-345

Kan, K-J., Kievit, R. A., Dolan, C., der Maas, H. v. (2011). On the interpretation of the CHC factor Gc. // *Intelligence*, 39, 292-302.

Kaufman S.B., DeYoung C.G., Gray J.R., Jiménez L., Brown J., Mackintosh N. Implicit learning as an ability // *Cognition*. 2010. № 116. - С. 321-340.

McGrew K.S. CHC theory and the human cognitive abilities project: Standing on the shoulders of the giants of psychometric intelligence research // *Intelligence*. 2009. № 37. - С. 1-10.

Priti Sh., Miyake A. The separability of working memory resources for spatial thinking and language processing: An individual differences approach // *Journal of Experimental Psychology: General*. 1996. 125(1), 4–27.



Т.А. Гребенщикова, И.А. Зачесова

**ИНТЕНЦИОНАЛЬНЫЙ АСПЕКТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ
В СЕМЕЙНОМ ДИАЛОГЕ**

Настоящая статья основана на применении интен-анализа к исследованию вербальной речевой продукции – экспертного подхода, ориентированного на изучение психологического содержания речи. Объект исследования – семейный диалог, являющийся разновидностью повседневного дискурса. Взаимодействие коммуникантов в диалоге рассматривается на основе сочетаний ведущих интенциональных направленностей коммуникантов – согласованных иерархически организованных интенциональных структур. Каждая ведущая интенциональная направленность соотносится с определенными частными интенциями, определяющими ее функциональную специфику. В семейном диалоге между ведущими интенциональными направленностями коммуникантов возможен принципиально любой переход, но при этом существуют их преобладающие сочетания.

Ключевые слова: дискурс, интен-анализ, ведущие интенциональные направленности коммуникантов, информационный и фатический аспекты взаимодействия.

Taisia A. Grebenschikova, Irina A. Zachiosova.

**INTENTIONAL ASPECT OF INTERACTION
IN THE FAMILY DIALOGUE**

The article is based on the intent-analysis that is the expert approach to the study of psychological content of speech. Interaction in the everyday family dialogue is considered as a combination of coordinated hierarchically organized intentional structures. Each structure is related with certain intentions and there is the most common combinations of these structure, although there may be any combination.

Key words: discourse, intent-analysis, leading intentional orientation, information and phatic aspects of the interaction.

Актуальность настоящей работы связана с возрастающим интересом общества к ресурсам психологического благополучия современного человека, важным фактором которого является характер его взаимодействия с членами семьи. Наиболее ярко оно отражается и реализуется в диалоге с близкими людьми, который признается базовой формой общения (Л.С. Выготский, М.И. Лисина, В.И. Карасик, Н. Sacks, G. Jefferson, E. Schegloff). Семейный диалог представляет собой разновидность дискурса обыденной жизни и остается наименее изученным ввиду трудности получения материала исследования. В рамках подхода, получившего известность как интен-анализ, подчеркивается, что изучение интенциональных оснований дискурса позволяет понять, чем обуславливается выбор тех или иных речевых средств выражения, протекание взаимодействия, использование коммуникантами приемов речевого воздействия [Ушакова и др. 2000; Павлова 2003; Зачесова 2005; Кубрак 2009 и др.]. Обращение к интенциональному аспекту семейного диалога позволяет получить новые данные о том, почему то или иное высказывается собеседниками, как в результате речевых шагов складывается их взаимодействие и как эти условия влияют на последующую организацию диалога.

Согласно выдвигаемой гипотезе, взаимодействие субъектов в диалоге организуется их ведущими интенциональными направленностями, которые формируют иерархически соподчиненные интенциональные структуры, отражающие актуальное состояние коммуникантов. Развиваемый в этой работе подход интен-анализа к изучению вербальной коммуникации учитывает контекст ситуации общения, включая знание темы взаимодействия и семейных ролей участников (мужа, жены, дочери, бабушки и др.). Исследуемые диалоги относятся к естественно протекающей, неподготовленной речи. При сборе и обработке эмпирического материала использовались метод «скры-

того диктофона» [Русская разговорная речь 1978] и система транскрипции вербального материала [Atkinson, Heritage 1984]. Для статистического анализа данных применялся программный пакет Statistica 6.0., способы непараметрического анализа данных (многофункциональный критерий Фишера, критерий согласия χ^2 Пирсона); результаты экспертной оценки оценивались с помощью коэффициента согласованности каппа Флейса [Флейс 1989].

Объект исследования – семейный диалог, записанный в непринужденной домашней обстановке членами семьи. Они предупреждали о планируемой записи их бесед, но не знали, в какой именно момент она будет производиться, на что предварительно давали свое согласие. В исследовании принимали участие семьи студентов-психологов, а также историков и экономистов, всего 24 пары (n=48) – как супружеские, так и детско-родительские, образованные разными взрослыми членами семьи (дети старше 16 лет).

Исходным пунктом анализа в настоящей работе воздействия является организующая роль задач семейного диалога. К ним можно отнести, во-первых, регуляцию повседневной жизни семьи, а во-вторых, поддержание отношений с близкими людьми. Идея «проблемной» (содержательной) и «отношенческой» (фатической) линии в диалоге также транслировалась во множестве работ различных направлений (Ш.Балли, Г.Бейтсон, П.Вацлавик, Б.Малиновский, М.М.Бахтин, В.А.Брушлинский и др.).

Настоящая работа является частью проекта «Структурно-функциональные характеристики дискурса в разных социальных сферах», выполнена при поддержке гранта № 10-06-00480а и ориентирована на решение двух задач. Во-первых, провести эмпирическое исследование семейного дискурса, охарактеризовав актуальные интенции партнеров коммуникации, осуществить их классификацию и выявить их иерархическую соподчиненность. Во-вторых, описать интенциональные паттерны взаимодействия, формирующиеся в диалоге.

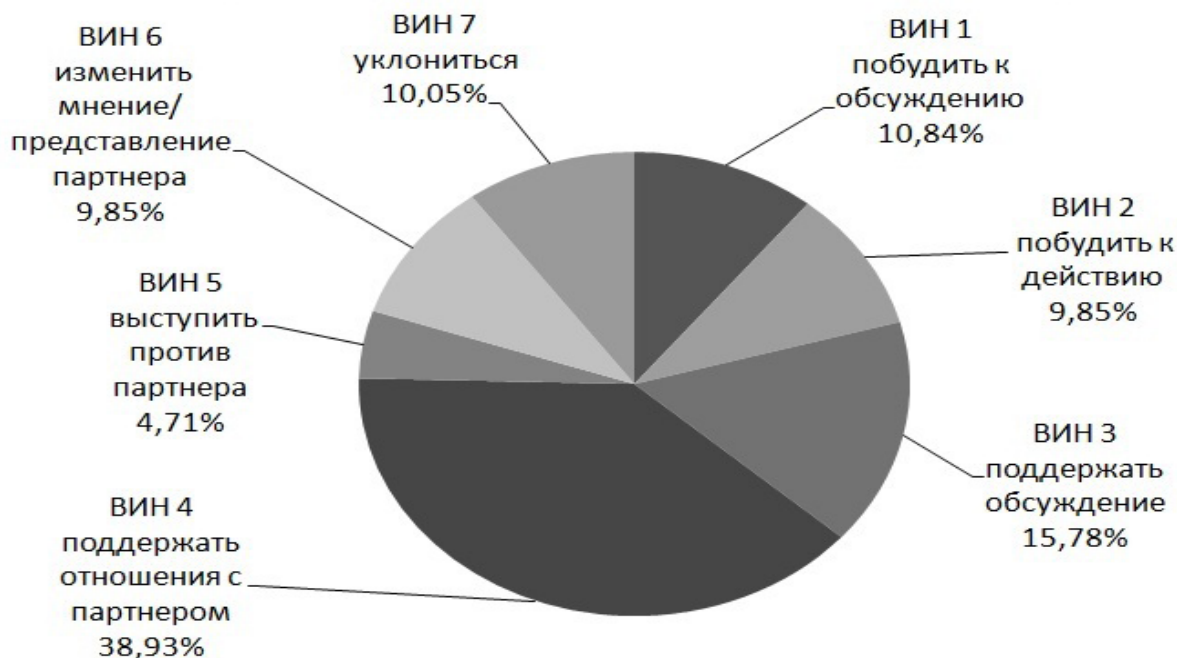
Поставленные задачи соответствовали двум этапам исследования. На первом осуществлялась квалификация психологического содержания речи методом интен-анализа и выявление основания иерархической организации интенций семейного дискурса. На втором этапе производилось описание типичных вариантов семейного взаимодействия, реализуемого в сочетаниях ведущих интенциональных направленностей коммуникантов. Единицей кодирования считался коммуникативный ход – высказывание, содержащее конкретную интенцию. Аудио-материал 126-ти диалогов был транскрибирован с учетом пауз, хезитаций, интонационных выделений речи. Анализ диалогов (всего 2769 коммуникативных хода) был проведен 2-мя экспертами, имеющими опыт интен-анализа. По результатам проводилась экспертиза с участием 6 экспертов, сотрудников и аспирантов лаборатории психологии речи и психолингвистики ИП РАН с опытом интен-анализа. На предварительном этапе экспертизы составлялся перечень интенций семейного дискурса (диалога) по материалам предыдущих исследований [Ситуационная и личностная детерминация дискурса 2007]. Надежность-согласованность работы экспертов проверялась с помощью коэффициента каппа Флейса для номинальных переменных [Флейс 1989].

При исследовании иерархической организации интенций семейного дискурса было выделено 42 частные интенции, которые распределяются между 7 ведущими интенциональными направленностями (ВИН) коммуникантов, в свою очередь соотносящимися с «проблемной» и «отношенческой» линией коммуникации. С одной стороны, для каждой из 7 направленностей характерно преобладание нескольких частных интенций, соответствующих ее специфике. С другой, редко встречаются случаи, чтобы та или иная частная интенция проявлялась исключительно в одной ВИН. Такое положение дел соответствует многоплановости интенционального подтекста.

Интен-анализ показал, что основные задачи семейного дискурса отвечают следующим ВИН коммуникантов: ВИН1 – побудить к обсуждению (интенции: запросить информацию, поинтересоваться, поболтать, сообщить, вернуться к теме, упрекнуть/выразить недовольство, поделиться и др.); ВИН2 – побудить к действию (интенции: указать, запросить информацию, советовать, выразить заботу, обосновать свою позицию и др.); ВИН3 – поддержать обсуждение (интенции: поболтать, пояснить свое мнение, информировать, выразить мнение, уточнить позицию партнера, пошутить и др.); ВИН4 – поддержать отношения с партнером (интенции: поболтать, поинтересоваться, сообщить, пожаловаться, пояснить свое мнение, выразить мнение/отношение, поделиться и др.); ВИН5 – выступить против партнера (интенции: упрекнуть/выразить недовольство, возразить/критиковать позицию партнера, пояснить свою позицию, осуществить самопрезентацию, выразить издевку и др.); ВИН6 – изменить мнение/представление партнера (интенции: возразить/критиковать позицию партнера; обосновать/аргументировать свою позицию, информировать, оправдаться, выразить мнение и др.) и ВИН7 – уклониться от обсуждения, предписания, навязываемого мнения (интенции: пояснить свою позицию, обозначить ответ/участие в коммуникации, сменить тему, сообщить/информировать, уточнить позицию собеседника, оправдаться и др.).

Представленность в дискурсе каждой направленности отражена на рисунке 1. Результаты поведенных статистических процедур в отношении данных интен-анализа позволяют сделать вывод о том, что классификация интенций по 7 категориям обоснована: каждая ведущая интенциональная направленность (ВИН) отличается от любой другой по выраженности интенций в своем составе. Для проверки различия выраженности частот интенций использовался анализ соответствий на основе непараметрического метода χ^2 Пирсона.

Выраженность ведущих интенциональных направленностей (ВИН) в семейном дискурсе



Рассматривая содержание ВИН, нельзя отрицать и функциональное сходство некоторых направленностей. Например, «побудить к действию» и «побудить к обсуждению» связаны в силу общей иницирующей тональности, которая может вывести на дискуссию, сходство «изменить мнение» и «уклониться» (от навязываемого мнения) отражает усилия коммуникантов в формировании желаемой модели ситуации друг у друга. Близость направленностей «поддержать обсуждение» и «поддержать отношения с партнером» объясняется кооперативным характером диалога, когда каждая тема, заявленная собеседником, поддерживается его партнером, а пару «изменить мнение» – «выступить против партнера» объединяет столкновение интересов коммуникантов.

Представленная классификация позволяет характеризовать специфику семейного диалога. Так, не было обнаружено достаточных оснований для выделения направленностей, которые можно было бы обозначить как «принять предписания, позицию партнера», равно как и «отказаться» от них. Эти устремления выражены редкими случая-

ми частных интенций «выразить согласие» (только 1,3% от всех интенций), «выразить одобрение» (0,3%) и «отказаться» (0,5%). Избегание воздействия в виде неконкретного ответа, смены темы или стремления «отшутиться», выражаемые в ВИН7 (уклониться), более характерно для семейного дискурса, о чем свидетельствует не только упомянутый факт, но и преобладание пары ВИН2 (побудить к действию) – ВИН7 (уклониться) над другими сочетаниями с иницирующей ВИН2. Таким образом, незначительное число случаев открыто выражаемого согласия были отнесены к ВИН4 (поддержать отношения), а отказа – к ВИН6 (изменить мнение партнера), но не ВИН7 (уклониться), т.к. тенденция «уклониться» демонстрирует стремление избежать прямого ответа и ответственности за отказ.

Обращает на себя внимание то, что среди типовых направленностей субъекта речи в общении, выделяемых авторами (Т.Н.Ушакова, Н.Д.Павлова, И.А.Зачесова, Т.А.Кубрак, А.А.Григорьева и др.), а именно – на себя, на партнера или на текущую коммуникацию – в семейном диалоге преобла-



дает направленность на партнера: побудить его к действию, обсуждению, поддержать с ним отношения, изменить его представление или выступить против него.

Результаты проведенной валидации полученных результатов на основе экспертизы показали высокую точность интент-анализа. Для экспертизы были отобраны несколько репрезентативных диалогов с указанием как частных интенций, так и ведущих интенциональных направленностей в их составе (всего 28 оцениваемых единиц). Было показано, что эксперты работают согласованно, их оценка отличается от случайной (χ^2 -критерий = 0,83, значимо отличается от нуля, $p < 0,001$). Оценка отношения шансов (ОШ) того, что результаты экспертизы совпадают с результатами интент-анализа, чрезвычайно высока: $w = 795$, то есть вероятность совпадения оценок в 795 раз превышает вероятность их расхождения. Доверительный интервал ОШ оценивался по логарифмической функции (Флейс, 1989), и в данном случае

он, хотя и довольно широк, свидетельствует в пользу высокой вероятности совпадения результатов экспертизы с интент-анализом: $89 < \text{ОШ} < 6974$. Экспертами не был дополнен список предлагаемых интенций, что подтверждает адекватность их классификации, предлагаемой в исследовании.

На следующем этапе рассматривались интенциональные паттерны взаимодействия собеседников в диалоге как сочетания согласованных ВИН, в которых собеседники реализуют свою позицию. При анализе встретились все 49 теоретически возможных сочетания (от 1 до 7). Результаты представлены на рисунке 2. Проверка показала, что семейный диалог характеризуется выраженностью определенных сочетаний ведущих интенциональных направленностей. Распределение частот сочетаний ВИН значимо отличается от равномерного ($\chi^2 = 9595,29$, $df = 48$, $p < 0,01$), т.е. существуют преобладающие сочетания ВИН, репрезентирующие взаимодействие коммуникантов в паре, которые описаны далее.

Согласно полученным результатам, несмотря на принципиально любой возможный из 49 вариантов согласования интенций, только четверть из них имеет высокую частотность. К ним относятся, например, сочетания ВИН6 (изменить мнение партнера) – ВИН7 (уклониться от навязываемого мнения), встречающиеся 52 раза, и ВИН7 – ВИН6 (51 раз), свидетельствующие о многократном стремлении собеседников повлиять друг на друга, убедить, и ответного нежелания их партнеров подчиняться этой установке. Аналогична ситуация в случае пары ВИН6 – ВИН6 (116 раз), отражающей симметричные позиции говорящих: активное сопротивление воздействию с аргументированием и критикой, а не в виде уточняющих вопросов или оправданий.

Однако первые два места по распространенности в семейном дискурсе занимают сочетания с преобладанием фатического компонента – ВИН3 (поддержать обсуждение) – ВИН3 (поддержать обсуждение), 290 раз, и ВИН4 (поддержать отношения) – ВИН4 (поддержать отношения), 589 раз. Первая пара свидетельствует о направленности на поддержание разговора как такового, уточнение мнения собеседника и сообщение своего (неслучайно ВИН3 в диалогах проблемного содержания имеет «нейтрализующий» по отношению к воздействию собеседника характер, поскольку переносит внимание адресата с личности говорящих на саму коммуникацию). Подобное встречное движение собеседников в диалоге отражает их кооперативное поведение, взаимную комплементарность позиций. Частота позитивного эмоционального обмена, оказания поддержки друг другу, осуществляемых на полюсе «унисона» в отношениях, значительно превышает количество демонстрируемых негативных оценок партнера (частота сочетаний ВИН4-ВИН4 выше ВИН5-ВИН5, $\phi = 28,76$, различия значимы на уровне $p \leq 0,01$). Было показано, что вы-

сокая выраженность в семейном дискурсе пары ВИН4 – ВИН4, направленной на поддержание отношений с партнером, связана с преобладанием «чисто» фатических, по выражению Т.Г.Винокур, интенций, лишенных информативной необходимости, свидетельствующих о желании поддерживать взаимодействие как таковое [Винокур 1993: 137].

Для диалогического взаимодействия в семейном дискурсе характерно также большое количество смешанных, переходных интенциональных конфигураций, сочетающих интенции с преобладанием как проблемной, так и фатической направленности. Среди них встречаются сочетания ВИН, которые свидетельствуют о подтверждении ведущей позиции коммуниканта его партнером (ВИН2-ВИН4, ВИН6-ВИН4, ВИН1-ВИН3). Эти интенциональные паттерны соответствуют случаям, когда, например, критика, стремление вовлечь в обсуждение партнера или настоять на своем встречаются согласие и принятие со стороны собеседника, а заявленная тема обсуждения подхватывается и развивается. Конечно, взаимодействие в диалоге развивается и в пределах более крупных последовательностей, которые можно обозначить как речевые тактики, понимая тактику как подвижную линию реализации речевого взаимодействия, выстраиваемую коммуникантом в ходе диалога с партнером. Тем не менее, представление обобщенной классификации тактик требует значительного расширения как материала исследования, так и включения в него ряда дополнительных параметров, что выходит за рамки настоящей работы. Количество коммуникативных тактик ограничено множеством возможных.

Подводя заключение, следует вернуться к тому, что основные задачи семейного диалога связаны с регуляцией совместной жизни и поддержанием отношений между близкими людьми. В этих условиях направленные на собеседника

интенции коммуникантов формируют ведущие интенциональные направленности (ВИН), выступающие в определенных сочетаниях и организующие процесс взаимодействия. Получены статистические основания для выделения 7 ВИН:

1. побудить к действию;
2. побудить к обсуждению;
3. поддержать обсуждение;
4. поддержать отношения с партнером,
5. выступить против партнера;
6. изменить мнение (представление)

партнера;

7. уклониться (от предписания или навязываемого мнения).

Каждая направленность соотносится с определенными частными интенциями, определяющими ее функциональную специфику.

Для фатического (отношенческого) и информационного (проблемного, содержательного) планов диалога характерны различные сочетания ВИН, и между ними принципиально возможен любой переход. Существуют наиболее частотные переходы, определяющие характер взаимодействия коммуникантов на определенном участке диалога. Так, более вероятны различные варианты уклонения от выполне-

ния предписаний, чем явного отказа или согласия с ними, а в ситуации спора – отстаивание своей позиции, нежели избегание обсуждения.

Кооперативный характер взаимодействия соотносится с типичным для семейного диалога сочетаниях с ведущими интенциональными направленностями позитивной фатики: поддержать отношения с партнером – поддержать отношения с партнером, поддержать обсуждение – поддержать обсуждение, побудить к обсуждению – поддержать обсуждение. Столкновение сторон проявляется в интенциональных паттернах, репрезентирующих симметричные позиции коммуникантов: ВИН изменить мнение партнера – изменить мнение партнера (или уклониться от навязываемого мнения), побудить к действию – побудить к действию.

В дальнейшие исследования темы интенциональной организации семейного диалога планируются включить рассмотрение его аффективно-коммуникативного аспекта – удовлетворенность общением в конкретном диалоге и характером коммуникации в целом, значимость темы обсуждения для коммуникантов и т.п.

Литература

Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий. Варианты речевого поведения. – М.: Наука, 1993. – 172 с.

Гребенщикова Т.А., Зачесова И.А. Дискурсивное воздействие в семейном межличностном взаимодействии // Психологическое воздействие: механизмы, стратегии, возможности противодействия / Под ред. А.Л. Журавлева, Н.Д. Павловой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – С. 325–354.

Зачесова И.А. Возрастные особенности ведения разговоров детьми // Проблемы психологии дискурса // Под ред. Н.Д. Павловой и И.А. Зачесовой. – М.: Изд-во ИП РАН, 2005. – с.113–134.

Русская разговорная речь: тексты. Под ред. Е.А. Земской, Л.А. Капанадзе. – М.: Наука, 1978. – 307 с.

Кубрак Т.А. Интенция самопрезентации субъекта в вербальной коммуникации. Автореф. дисс. канд. наук. – М., 2009. – 24 с.

Павлова Н.Д. Интент-анализ дискурса// Коммуникативные исследования. Под ред. Стернина И.А. – Воронеж-Ярославль: Истоки, 2003. – С. 19–24.

Ситуационная и личностная детерминация дискурса / Под ред. Н.Д.Павловой, И.А. Зачесовой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2007. – 384 с.

Ушакова Т.Н., Латынов В.В., Павлова А.А., Павлова Н.Д. Ведение политических дискуссий. Психологический анализ конфликтных выступлений. – М., 1995. – 155 с.

Ушакова Т.Н., Павлова Н.Д., Алексеев К.И., Латынов В.В. Слово в действии. Интент-анализ политического дискурса. – СПб., 2000. – 316 с.

Флейс Дж. Статистические методы для изучения таблиц долей и пропорций. – М., Финансы и статистика, 1989. – 319 с.

Atkinson J. M. & Heritage J. (Eds.). Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis. Cambridge: Cambridge University Press, 1984. – 444 p.



А.А. Григорьев, И.В. Ощепков

**НОРМАТИВНЫЕ ДАННЫЕ
О ВОЗРАСТЕ УСВОЕНИЯ СЛОВ ДЕТЬМИ
КАК МАТЕРИАЛ ДЛЯ ЭТНОПСИХОЛОГИЧЕСКИХ
И ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ¹**

Возраст усвоения слов детьми рассматривается как источник данных для этнопсихологических и психолингвистических исследований на материале норм для русского, английского, французского и исландского языков. Межнациональные различия в возрасте усвоения слов анализируются как показатель различия национальных IQ. Приводятся слова, наиболее рано усваиваемые детьми во всех четырех языках.

Ключевые слова: возраст усвоения слов, национальный IQ, достижения в образовании.

Andrei A. Grigoriev, Ivan V. Oshhepkov

**AGE OF WORD ACQUISITION NORMS AS DATA
FOR ETHNOPSYCHOLOGICAL AND PSYCHOLINGUISTIC
STUDIES**

Age of word acquisition norms are treated as a source of data for ethnopsychological and psycholinguistic studies. Norms for the Russian, English, French, and Icelandic languages are used. National differences in age of word acquisition are analyzed as a measure of differences in national IQ. Words acquired first in all four languages are provided.

Key words: Age of Acquisition, National IQ, Educational Achievements.

¹ Данные для русского языка были собраны при поддержке гранта РГНФ (08-06-00311а)

Введение

Исследования, в которых сопоставлялось языковое развитие детей, выросших в разной языковой и культурной среде, были ориентированы, в основном, на поиск не различий, а универсалий. Между тем, различия в сроках и успешности усвоения лексического состава языка представляют двойной интерес. Во-первых, они дают информацию о когнитивных различиях носителей разных языков (Grigoriev, Oshherkov, Lynn, 2012). Во-вторых, сопоставление сроков усвоения отдельных слов и лексико-семантических категорий может дать материал для исследований языкового сознания и образа мира в аспекте их языковой и культурной обусловленности.

До сравнительно недавнего времени проведение таких сопоставительных исследований было едва ли возможно по причине отсутствия данных об усвоении лексического состава языка, полученных по стандартной и не вызывающей особых сомнений процедуре. Работа, в которой такая процедура использовалась, была опубликована в 1997 г. (Morrison, Chappell, Ellis, 1997). В этом исследовании детям от двух лет и шести месяцев до десяти лет и одиннадцати месяцев предъявляли черно-белые изображения различных предметов и просили назвать эти предметы. Определялось, начиная с какого возраста дети знают определенное название предмета.

Впоследствии этот метод (но с варьированием процедуры в некоторых исследованиях) был использован для определения возраста усвоения названий предметов в других языках: в исландском (Pind, Jónsdóttir, Gossurardóttir, Jónsson, 2000), во французском (Chalard, Bonin, Méot, Boyer, Fayol, 2003), в испанском (Pérez, Navalón, 2005; Álvarez, Cuetos, 2007), в итальянском (Barbarotto, Laiacona, Capitani, 2005; Lotto, Surian, Job, 2010) и в русском (результаты частично опубликова-

ны в Григорьев, Ощепков, 2011). Проводились и сопоставления полученных в этих исследованиях данных. Так Григорьев, Ощепков и Линн (2012) на основе сравнения результатов британского и российского исследований уточнили оценку национального IQ в России.

Настоящая работа является продолжением двух упомянутых последними работ. Однако, отличие от работы Григорьева и Ощепкова (2011), в которой используемый для анализа материал по русскому языку представляет собой данные о возрасте усвоения 149 слов полученные в исследовании на выборке 167 детей в возрасте от 2 лет и 5 месяцев до 6 лет и 5 месяцев, в настоящей работе в анализе используются данные о возрасте усвоения 286 слов полученные в исследовании на выборке 293 детей в возрасте от 2 лет и 5 месяцев до 10 лет и 5 месяцев. Кроме того, в ней проводится сопоставительный анализ возраста усвоения слов – названий предметов с оценками национального IQ и результатами международных исследований достижений в образовании, не делавшийся в работе Григорьева и Ощепкова (2011). В отличие же от работы Григорьева, Ощепкова и Линна (2012), в сопоставительный анализ, во-первых, включены данные о возрасте усвоения во французском и исландском языках и приводятся данные, представляющие интерес для теории языкового развития ребенка.

Метод

Для сопоставительного анализа были отобраны четыре исследования с достаточно единообразной процедурой сбора достаточно большого объема данных. Эти исследования были проведены в Великобритании (Morrison et al., 1997), в Исландии (Pind et al., 2000), во Франции (Chalard et al., 2003) и в России авторами настоящей статьи. В общих чертах, использованная

в этих исследованиях процедура заключалась в следующем. Сбор данных проводился индивидуально. Ребенку предъявлялось изображение предмета и задавался вопрос о его названии. Если ребенок давал не то название, которое хотел услышать экспериментатор, тот подсказывал ему начальную фонему требуемого слова.

Большая часть стимульного материала в отобранных исследованиях была взята из стандартного набора изображений Снодграсс и Вандерварт (1980). Этот набор состоял из 260 черно-белых изображений животных, фруктов, транспортных средств и т.д. В двух из четырех отобранных исследований использовались изображения только из этого набора (но не все), в двух других некоторые изображения были заменены и добавлены изображения новых объектов.

Во всех четырех исследованиях испытуемыми были дети от двух лет и шести месяцев до десяти лет и одиннадцати месяцев разбитые на возрастные группы. Дети до семи лет и одиннадцати месяцев были разбиты на группы с полугодовым возрастным интервалом, более старшие дети – с годовым. В каждой возрастной группе было, как правило, 20 детей.

Число использованных стимулов (изображений) в британском исследовании было 297, в исландском – 238, во французском – 230 и в российском – 286. Так как было бессмысленно проверять знание детьми старшего возраста заведомо извест-

ных им слов, в трех исследованиях (британском, исландском и российском) детям трех старших возрастных групп предъявлялся сокращенный набор стимулов.

Во всех четырех исследованиях для принятия решения о знании детьми данного возраста слова использовался 75% критерий: слово считается известным детям данного возраста, если по крайней мере 75% детей соответствующей возрастной группы и двух следующих назовут его (в британском и французском исследованиях использовалась еще одна процедура оценки возраста усвоения слов, но мы полученные с ее помощью результаты не рассматриваем).

Мы не включили в сопоставительный анализ два испанских и два итальянских исследования потому, что в них использовались несколько отличающиеся процедуры (например, не давалась подсказка), а в одном исследовании еще и объем данных был невелик.

Результаты и обсуждение

Для каждого слова определялся возраст его усвоения в месяцах. Так как наборы стимулов, использовавшиеся в сопоставляемых исследованиях, несколько различались, сравнивать средние возраста усвоения было бы неправомерно. Мы проводили сравнение возраста усвоения слов следующим образом. Исследования сопоставлялись попарно. Учитывались данные

Таблица 1. Соотношение среднего возраста усвоения слов в 4-х странах

	Великобритания	Франция	Исландия
Россия	9,9	0,4	18,9
Великобритания		-7,9	15,3
Франция			11,6

только по тем словам, которые фигурировали в обоих исследованиях. Для каждого слова подсчитывалась разность возраста усвоения. Разности для отдельных слов усреднялись. Полученные результаты представлены в Таблице 1. Положительные значения в ячейках таблицы говорят о том, что средний возраст усвоения слов детьми в стране в соответствующем столбце ниже, чем в стране в соответствующей строке. Отрицательные значения (оно всего одно) – о том, что возраст усвоения слова в стране, указанной в столбце, выше возраста усвоения слова в стране, указанной в строке. Например, значение 9,9 в ячейке на пересечении первой строки и первого столбца говорит о том, что британские испытуемые усвоили фигурировавшие в обоих исследованиях слова в среднем на 9,9 месяцев раньше, чем русские, а значение -7,9 в ячейке на пересечении второй строки и второго столбца – о том, что французские испытуемые усвоили слова в среднем на 7,9 месяцев позже, чем британские (так как множества слов, по которым проводились сравнения, были не одинаковыми, числа в таблице не вполне соотносятся друг с другом).

В работе Григорьева и др. (2012) результаты сопоставления возраста усвоения слов в Великобритании и России были оценены как свидетельство того, что нацио-

нальный IQ в России немного ниже такового в Великобритании. Это, как отмечалось в данной работе, соответствует данным прямым измерениям национального IQ и результатам международных исследований достижений в образовании по программе PISA (Program for International Student Assessment). Здесь мы можем проверить соответствие возраста усвоения слов другим показателям национального IQ на множестве четырех стран.

Мы будем использовать результаты прямых измерений национального IQ, приведенные в книге Р. Линна и Т. Ванханена «Интеллект: связующий конструкт для социальных наук» («Intelligence: A Unifying Construct for the Social Sciences», 2012), и результаты исследований по программе PISA за 2009 г. (www.oecd.org/edu/pisa/2009). Эти данные приведены в Таблице 2.

Как можно видеть, различия в возрасте усвоения слов в целом согласуются с другими данными. Британские и исландские дети усваивают названия предметов раньше русских и французских детей, и их национальные IQ также выше. Однако, образовательные достижения во Франции значительно выше, чем это можно было бы ожидать из приведенных в Таблице 1 результатов, они почти не отличаются от образовательных достижений в Велико-

Таблица 2. Результаты измерений национального IQ и исследований по программе PISA

Страна	Национальный IQ	Результаты PISA, усредненные по трем испытаниям
Россия	96,5	468
Великобритания	100	500
Франция	98	497
Исландия	101	501

британии и Исландии. Кроме того, по данным Таблицы 1 можно ожидать большего различия в образовательных достижениях между Великобританией и Исландией. Но в отношении России данные Таблиц 1 и 2 представляются согласованными.

Приведенные выше данные представляют интерес для этнопсихологии. Для психолингвистики же в результатах сопоставления возраста усвоения слов может представить интерес, например, то, что очередность усвоения слов в сопоставляемых языках в определенной мере сходна, а различия можно связать с особенностями языков. Детальный сопоставительный анализ такого рода – дело будущих исследований. В данной статье мы ограничимся тем, что приведем названия предметов, известные детям самой младшей возрастной группы (2 года и 6 месяцев – 2 года и 11 месяцев) во всех четырех разноязычных выборках. Эти названия таковы: бабочка, воздушный шар (шарик), дом, книга, кровать, ложка, машина, мышь, нож, рыба, самолет, собака, стол, стул, цветок, яблоко. В рабо-

те Григорьева и Ощепкова (2011) уже было показано значительное сходство в возрасте усвоения слов между русскоговорящими и англоговорящими детьми, особенно в возрасте усвоения рано усваиваемых слов. Привлечение в настоящем исследовании данных, полученных на детях, говорящих по-французски и по-исландски, дало подтверждающие данные: между детьми, носителями всех четырех языков, наблюдается заметное сходство в том, названия каких предметов они усваивают первыми.

Как можно, таким образом, видеть, данные, полученные по стандартной процедуре определения возраста усвоения слов можно использовать как для выявления различий между носителями разных языков, так и общего в их языковом развитии. Приведенный материал показывает, что нормативные данные о возрасте усвоения слов детьми могут служить источником валидных этнопсихологических показателей и представляют интерес для психолингвистики.

Литература

Григорьев А.А., Ощепков И.В. Возраст усвоения названий предметов детьми 2,5-6,5 лет. Сопоставительный анализ данных носителей русского и английского языков // Вопросы психолингвистики. 2011. Т. 2(14). – С. 96–107.

Álvarez B., Cuetos F. Objective age of acquisition norms for a set of 328 words in Spanish // Behavior Research Methods. 2007. Т. 39(3). – С. 377–383.

Barbarotto R., Laiacona M., Capitani E. Objective versus estimated age of word acquisition: A study of 202 Italian children // Behavior Research Methods. 2005. Т. 37(4). – С. 644–650.

Chalard M., Bonin P., Méot A., Boyer B., Fayol M. Objective age-of-acquisition (AoA) norms for a set of 230 object names in French: Relationships with psycholinguistic variables, the English data from Morrison et al. (1997), and naming latencies // European Journal of Cognitive Psychology. 2003. Т. 15(2). – С. 209–245.

Grigoriev A., Oshhepkov I., Lynn R. Vocabulary IQs of Russian and British children // Mankind Quarterly. 2012. Т. 53. – С. 81–90.

Lynn R., Vanhanen T. Intelligence: A Unifying Construct for the Social Sciences. Ulster Institute for Social Research, London, 2012.

Lotto L., Surian L., Job R. Objective age of acquisition for 223 Italian words: Norms and effects on picture naming speed // Behavior Research Methods. 2010. Т. 42(1). – С. 126–133.

Morrison C.M., Chappell T.D., Ellis A.W. Age of acquisition norms for a large set of object names and their relation to adult estimates and other variables // The Quarterly Journal of Experimental Psychology Section A: Human Experimental Psychology. 1997. Т. 50. – С. 528–559.

Pérez M.A., Navalón C. Objective-AoA norms for 175 names in Spanish: Relationships with other psycholinguistic variables, estimated AoA, and data from other languages // European Journal of Cognitive Psychology. 2005. Т. 17(2). – С. 179–206.

Pind J., Jónsdóttir H., Gossurardóttir H., Jónsson F. Icelandic norms for the Snodgrass and Vanderwart (1980) pictures: Name and image agreement, familiarity, and age of acquisition // Scandinavian Journal of Psychology. 2000. Т. 41(1). – С. 41–48.

Snodgrass J.G., Vanderwart M. A standardized set of 260 pictures: Norms for name agreement, image agreement, familiarity, and visual complexity // Journal of Experimental Psychology: Human Learning and Memory. 1980. Т. 6(2). – С. 174–215.



И.В. Журавлев

О КОНСТИТУТИВНЫХ ХАРАКТЕРИСТИКАХ СОЗНАНИЯ

Работа посвящена анализу ряда фундаментальных характеристик сознания (таких как двойственность и непрозрачность). С опорой на леонтьевское противопоставление «образ–процесс» обосновывается положение о многоуровневости системы средств категориального «прощупывания» (моделирования) мира. Анализируется понятие феноменальной ткани сознания.

Ключевые слова: сознание, деятельность, ритуал, автоматизация, бессознательное, образ и процесс, значение, феноменальная ткань.

Ignatij V. Zhuravlev

ON CONSTITUTIVE CHARACTERISTICS OF CONSCIOUSNESS

The article deals with basic characteristics of consciousness (such as doubleness and non-transparency). According to Leontiev's "image–process" opposition, author defends the idea of a multilevel system of world categorization (modeling) and analyses the concept of phenomenal tissue of consciousness.

Key words: consciousness, activity, ritual, automaticity, unconsciousness, image and process, meaning, phenomenal tissue.

1. Сознание представляет собой бесконечно сложный объект, и подходить к его изучению можно (и нужно) с разных сторон, выделяя те или иные способы рассмотрения, формирующие предметы различных научных дисциплин. Например, сознание как особый объект психолингвистики лишь частично совпадает с сознанием как объектом психологии, социологии, философии и т.д. Проводимые нами исследования как раз и направлены на то, чтобы, с одной стороны, конкретизировать представления о сознании как компонент научного аппарата психолингвистики, а с другой – разрабатывать такую модель сознания, которая обладала бы методологическим потенциалом общенаучной теории.

Однако ни та, ни другая из обозначенных исследовательских задач в принципе не может быть решена, если исследователь уже не полагается на некоторую методологию и не осмысливает (в той мере, в какой это возможно) источников своих теоретических построений. В этом состоит особая специфика исследований сознания в современной науке: ученый, занимающийся сознанием, не может вылезти из «шкуры сознания», а «поведение» самого наблюдаемого (изучаемого) объекта (так же, как и в квантовой механике) зависит от присутствия наблюдателя (от характеристик принятых исследовательских стратегий и т.д.). Поэтому бессмысленно говорить о своих научных задачах, не озвучивая при этом, на какую научную теорию или общенаучную методологию ты опираешься. В данном случае роль такой общенаучной методологии играют две теории, сформировавшиеся в советской науке: это культурно-историческая теория развития психических функций и психологическая теория деятельности (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Э.В. Ильенков и др.).

Ключевая идея данной методологии состоит в том, что к строению сознания можно подойти, исследуя строение человеческой деятельности: сознание нужно не противопоставлять физическому миру, а рассматривать как форму (или «аппарат» форм) активности человека в нем. Отсюда связь специфики сознания со спецификой мира предметов, отсюда идея общественной природы сознания, отсюда, наконец, идея производства сознания

и наличия в нем разноуровневых процессов – что проявляется в существовании идеологии и различного рода мифов (включая политические, рекламные, научные и др.); отсюда и принципиальная возможность таких ситуаций, когда человек, осознавая или воспринимая нечто, не понимает, что снабжен определенным инструментом осознания и восприятия – инструментом, который можно рассматривать как особый продукт производства. В рамках данной методологии нами предпринята попытка анализа бытийных характеристик сознания и описания сознания как многоуровневой системы.

2. В минувшем столетии в ряде гуманитарных дисциплин было продемонстрировано, что сознательные явления – это такие явления, которым свойственно повторяться, несмотря на их уникальность. Нам, как сознательным существам, свойственно сталкиваться с одними и теми же проблемами, продумывать одни и те же вопросы – те, с которыми до нас кто-то уже сталкивался; мы формулируем проблему как свою собственную – а оказывается, что историей и культурой уже подготовлены и кем-то до нас уже пройдены пути движения нашей мысли, и даже слова, которые мы произносим как свои, всегда (или практически всегда) являются чужими словами. Высказывая слово, формулируя проблему и даже испытывая уникальные, казалось бы, чувства, мы производим нечто и в то же время воспроизводим себя в культуре, движемся по силовым линиям, культурой для нас уготованным. Для нас как для агентов сознания такая повторяемость сознательных явлений часто неочевидна – ибо *мы присваиваем сам факт присвоения* (не проблематизируем его, перестаем его замечать). Но повторяемость эту достаточно легко обнаружить, обратившись к устройству первобытного и невротического сознания.

Наблюдателю, рассматривающему ритуальные действия первобытного человека или невротика, прежде всего бросается в глаза следующая их характеристика: кажется, будто, *делая нечто одно, человек делает нечто другое* (переставая контактировать с водой, он пытается избежать дождя; сжигая веревки с узелками, он избавляется от грехов, и т.д.). В

этом и можно усмотреть суть ритуала: *ритуал – это совокупность действий, смысл которых не выводится напрямую из их структуры*. Смысл ритуального действия произволен, потому что одно и то же (с внешней стороны) действие, будучи включенным в разные ритуалы или же воспроизводимым представителями разных культур, будет и осмысливаться по-разному. Тем более это справедливо, когда мы обращаемся к психическим болезням: если взять несколько больных, навязчиво поправляющих волосы, то смысл этого действия для каждого из них будет свой. Но смысл ритуального действия детерминируется культурой (а в случае болезни – индивидуальной историей, разыгрываемой на фоне культуры), а это значит, что его произвольность не абсолютна. И поэтому *смысл ритуального действия может подлежать реконструкции* – как это, к примеру, было продемонстрировано в психоанализе.

Как первобытный человек, так и невротик в своих ритуальных действиях, производимых здесь и сейчас, воспроизводят каждый раз нечто неизменное и к настоящему моменту не относящееся: *то, что стороннему наблюдателю кажется цикличностью ритуала, изнутри является его вневременностью*. Но если действие, когда бы оно ни совершалось, является актуализацией каждый раз одного и того же смысла, если оно воспроизводит некое идеальное событие, существующее как бы вне времени, то само это действие должно обладать устойчивой структурой, которая не должна трансформироваться от раза к разу (такая трансформация, если мы все-таки ее обнаружим, будет свидетельствовать о трансформации смысла). Такая устойчивость ритуала указывает на наличие в нем *персеверативных тенденций*. Персеверация в широком смысле есть стереотипное повторение какого-либо действия. Персеверативные тенденции лежат в основе устоявшихся привычек, навыков, ряда болезненных симптомов. Принципиально важная особенность персеверации состоит в неравнозначности исходного действия и его последующих повторений. Чтобы продемонстрировать это, обратимся сначала к клиническому материалу: симптом, именуемый в клинике персеверацией, заключается

в бессмысленном повторении действия, которое первоначально имело смысл. Например, человек называет свое имя в ответ на вопрос о том, как его зовут, а затем продолжает называть свое имя в ответ на уже совсем другие вопросы. Здесь смысл, сформированный в ходе первоначального действия, при последующих повторениях как бы стирается, исчезает. Более сложная ситуация характерна для навязчивых состояний: здесь действие одновременно лишается своего собственного исходного смысла, но обретает другой, произвольный смысл, связанный с актуализируемой травматической ситуацией (больной поправляет волосы, чтобы избежать пожара). Такая подмена смысла (а лучше сказать, напластовывание или расщепление смысла) отмечается и в первобытном ритуале. Отсюда также следует, что идеальным событием, воспроизводимым в ритуале, является только такое событие, для которого уже сформирована цепочка повторений. Или – скажем более жестко: *событие, воспроизводимое в ритуале, появляется сразу как свое собственное повторение*. Только событие, являющееся собственным повторением, может воспроизводиться в ритуальном действии: ведь в противном случае смысл этого события не был бы расщеплен...

В первобытном обществе существует весьма строгая система правил и запретов, касающаяся самых разных ситуаций и вещей: каких животных и когда можно употреблять в пищу, по каким тропинкам можно ходить, с кем и как здороваться, с кем можно вступать в брак и т.д. [Фрейд 2008]. Такая регламентация пронизывает все аспекты деятельности представителя традиционной культуры, причем сознательной эта деятельность является в той мере, в какой каждое действие соотносится с правилом или запретом, закрепленным традицией (феномен сознания, с этой точки зрения, и состоит первоначально в расщепленности или удвоенности действия, выполняемого здесь и сейчас, на актуальный и представляемый компоненты; значительно позже эти компоненты разводятся и обретают относительную независимость, закрепляясь в форме предметных и вербальных значений). Аналогичная ситуация имеет место при неврозе навязчивых состояний, когда человек буквально

обрастает правилами и запретами, оказываясь вынужденным выполнять сложнейшие ритуалы, которые постепенно поглощают самые разные аспекты его деятельности. Больные навязчивостями очень хорошо чувствуют эту вынужденность и противопоставляют себя своим болезненным действиям, а представители традиционных обществ, напротив, ее не осознают, ибо противопоставить себя своим действиям они еще не способны.

Итак, первоначально сознательное действие – это не произвольный акт, а вынужденное следование правилу, столкновение с необходимостью или запретом; осознать нечто – значит осознать недопустимость того, чтобы было иначе (объективация через запрет). «При комплексном рассмотрении поведения человека архаической стадии развития общества поражает следующий факт: дела людей, равно как и предметы окружающего их мира, не имеют собственной реальной значимости. Предмет или действие приобретают значимость и, следовательно, становятся реальными, потому что они тем или иным образом причастны к реальности трансцендентной. <...> Подобная тенденция может показаться парадоксальной, в том смысле, что человек на архаической стадии развития осознавал себя реально существующим лишь тогда, когда переставал быть самим собой (с позиций современного наблюдателя) и довольствовался тем, что *воспроизводил* или повторял поступки *другого*» [Элиаде 1998]. Быть в сознании – значит действовать так, как предписано культурой (ритуалом, законом), т.е. *действовать как другой*. Лишь в ходе длительного развития обретаем мы способность *не замечать* эту фундаментальную природу сознательного действия, *присваивать* не только действие *другого*, но и сам факт такого присвоения, наделять это действие *чувством авторства* и относить его к себе.

Все сказанное позволяет рассматривать в качестве конститутивной характеристики сознания его *фундаментальную двойственность*: сознательное действие всегда является как бы собственным повторением; оно является автоматизированным и в то же время произвольным; оно совершается по предписанию как действие *другого* и в то же время рас-

ценивается субъектом как *свое собственное*. При некоторых патологических состояниях (шизофрения, диссоциативные расстройства, невроз навязчивых состояний, синдром расщепленного мозга и др.) эта двойственность обнажается: действие совершается помимо воли субъекта или же вообще атрибутируется другому (автоматизмы, «голоса», одержимость и т.п.). Двойственность сознания может быть соотнесена с двойственностью мозга: есть некоторые основания полагать, что левое полушарие выполняет специфическую функцию интерпретации деятельности правого полушария [Gazzaniga 1970]. Неосознаваемые и автоматизированные явления (в том числе речевые) с функционированием правого полушария связывали еще авторы конца XIX и начала XX века (Ф. Майерс, Дж. Джексон и др.); к настоящему времени накоплены факты, делающие эту идею достаточно убедительной [Костандов 2004]. Отметим, правда, что П. Жане в знаменитой работе «Психический автоматизм» (1889) высказывался против простого наложения сознательных и бессознательных явлений на физиологию левого и правого полушарий; он объяснял различные формы расщепления психики (включая сосуществование нескольких личностей) слабостью *психического синтеза*, ведущей к появлению разнообразных психических группировок (синтезов), которые могут быть многочисленны, т.к. не соответствуют простому делению нервной системы на две половины [Жане 2009: 406]. Однако физиологические вопросы не имеют здесь принципиального значения. Важно другое: сознательный акт мыслится как процесс, сопровождающийся синтезом (интерпретацией, присвоением); с этой точки зрения, сознание всегда как бы «приплюсовывается» к самому себе, преодолевая расщепление внутри самого себя.

Идея психического синтеза П. Жане восходит к учению Канта о трансцендентальном единстве апперцепции. «Должна существовать возможность того, чтобы “я мыслю” сопровождало все мои представления... только вследствие того, что я могу схватить многообразие представлений в одном сознании, я называю все их *моими* представлениями; в противном случае я имел бы столь же пестрое,

разнообразное я, сколько у меня есть сознаваемых мной представлений... я сознаю свое тождественное я в отношении многообразия, данного мне в наглядном представлении, потому что все его элементы я называю своими представлениями и все они составляют одно представление. Но это значит, что я *a priori* сознаю необходимый синтез их, называемый первоначальным синтетическим единством апперцепции» [Кант 1999: В132-В135]. Отметим, что двойственность сознания (есть некое представление, а есть «я мыслю», которое его сопровождает) парадоксальным образом оборачивается его *непрозрачностью*: достаточно было проблематизировать *синтез*, чтобы продемонстрировать существование таких явлений в сознании, которые могут оставаться скрытыми от рефлексивного взгляда субъекта (что и было показано Жане).

Двойственность и непрозрачность сознания могут быть обнаружены при анализе идеологии, мифов, психологических защитных механизмов и т.п. Рассмотрим для примера двойственность мифа, отмеченную Р. Бартом [Барт 1989]. С одной стороны, миф должен объективироваться, должен быть осознаваемым и транслируемым, но с другой стороны – он всегда должен сохранять свою оптическую неуязвимость, быть всепроникающим и – в силу этого – бестелесным (Барт это демонстрировал при помощи метафоры стекла, на которое либо *сквозь* которое может быть направлен человеческий взгляд). Невозможность сцепить в едином рефлексивном акте взгляд на миф и взгляд посредством мифа – невозможность, задающая неизбежную оторванность сознания от самого себя, – представляется в то же время конститутивной его характеристикой. Но мало сказать, что сознание оторвано от себя: оно должно непрерывно встречаться, воссоединяться с самим собой (тождество через различие). О том, как это происходит, мы теперь и поговорим.

3. Одна из фундаментальных характеристик сознания состоит в том, что оно обеспечивает «приплюсовывание» предмета к нему самому: означающий (т.е. сознательный) взгляд на предмет – это взгляд, гарантирующий не только *узнавание* предмета в качестве его самого при каждой новой встрече с ним,

но и «*дление*» предмета как тождественного в рамках «одного и того же» акта восприятия, мышления, деятельности. Означивание, называние, осознание предмета есть взятие его как единого во множественности, как сохраняющего свое постоянство в каждый новый момент времени и в каждой новой ситуации деятельности. Проблема в том, что это постоянство предмета не гарантируется никакими внутренними его характеристиками. Не тождество вещи позволяет ее обозначить («обобщить»), представить как класс родственных ситуаций деятельности), но наоборот, обозначение вещи (т.е. введение ее в типичные ситуации деятельности) только и делает ее тождественной. Однако сознание – не набор «фиксаторов» вещного мира, не просто система значений; оно само должно «длиться», должно обладать бытийными характеристиками, выводящими его как «то же самое» за предел любого актуального момента. В этом и состоит двоякая проблема бытия (как проблема *бытия* и как проблема *бытия сознания*), решение которой у Канта было связано с идеей трансцендентальной апперцепции как функции непрерывного восполнения зазора, отделяющего сознание от него самого.

Эта проблема была центральной для М.К. Мамардашвили, который, возвращаясь к ней в разных контекстах, говорил о «пульсации человеческого усилия», «доопределении мира», «местах, оставленных пустыми для наших актов», и т.д. «Ничто человеческое не может само собой пребывать, оно постоянно должно возобновляться и только так может продолжать жить, а возобновляться оно может только на волне человеческого усилия <...> наш макровзгляд не обладает такой размерностью, которая позволяла бы нам различить маленькие пространства между предметом в момент *А* и в момент *Б*. Но есть зазор, внутри которого, чтобы будучи в моменте *А*, предмет был бы потом в моменте *Б*, должно вспыхнуть человеческое усилие. И в данном случае мышление, понимание выступают как элемент самого бытия. <...> чужой взгляд увидит *дление* правила, но не заметит зазоров между моментами *дления* правила, которые заполнены исполнением человеком своего значения. <...> мы видим непрерывный пред-

мет, а он в действительности не такой» [Мамардашвили 2008: 19, 29, 38].

Отсюда следует принципиальный факт невозможности отделиения сознания от бытия: осознание чего-то в мире случается в самом же мире и по его законам, но «дление», существование этого акта (усилия осознания) заслоняется от нас представленным в нем сознаваемым содержанием; мы не можем видеть одновременно предмет и свое видение предмета, которое является событием в том же мире, в котором существует и видимый предмет. Это означает, что «бытийный» и «рефлексивный» уровни в сознании нельзя представлять как два этажа, из которых один просто надстроен над другим. Выйти к бытийному уровню, или, как говорил Мамардашвили, «сдвинуться» от содержания к существованию (от явления к феномену), можно только путем абстракции [Мамардашвили 2004]. Целесообразнее говорить не о двух уровнях сознания (бытийном и рефлексивном), а о *многоуровневой системе «органов» сознания*, каждый уровень которой обладает собственной феноменальной тканью: именно при таком понимании феноменальная (чувственная и биодинамическая) ткань оказывается *моментом*, а не элементом сознания. Чтобы это прояснить, раскроем понятия чувственной и биодинамической ткани.

Выделение чувственной ткани как момента сознания было связано для А.Н. Леонтьева с некоторыми методологическими трудностями. Речь шла о «чувственных образах», основная функция которых – придавать осознаваемому (воспринимаемому) характер объективной реальности. Сам А.Н. Леонтьев подчеркивал, что чувственные образы в человеческом сознании *всегда означены* («образ вычерпывается из мира»), но говорил о возможности отслойки значения от чувственной ткани – например, в психологическом эксперименте. По всей видимости, однако, отслойка значения – это *перестройка* значения, смещение к какому-то другому (например, более примитивному) способу категоризации, а совсем не обнаружение «самой» чувственной ткани. Если же учесть, что образ сознания никогда не есть *ставшее*, но всегда – *становящееся* [Леонтьев А.А. 2003: 263], то

и чувственную ткань тогда можно будет определить как «работу» средств категориального «прощупывания» мира, заслоняемую от субъекта данным в сознании содержанием.

Как обездвиженный глаз перестает видеть предметы, так и предмет, с которым не происходит никаких изменений, перестает быть воспринимаемым. Предмет, на который направлен мой взгляд, не исчезает только потому, что в акте видения мною предмета я постоянно взаимодействую с ним, постоянно приспосабливаюсь к его изменениям; предмет – это как раз то, что не тождественно самому себе, ибо тождественный предмет в принципе не может существовать, не может восприниматься; *в качестве тождественности предмета нами воспринимается его нетождественность*. В этом парадокс нашего предметного восприятия: опредмечивая мир, мы его «убиваем», обретая тем самым способность обмениваться предметами друг с другом (назвать словом можно только тождественную вещь), но «убитый» предмет мы никогда бы не увидели: мы видим в предмете его (и свою) *жизнь*.

Вот поэтому чувственную ткань следует понимать именно как момент (а не элемент) сознания, как то, *в чем* (или на базе чего) существует значение. Чувственная база значения может быть различной, с чем связано, в частности, разделение предметных и вербальных значений. Но *отслойку* чувственности от значения (которая, кстати, только и делает возможным появление квазиобъектов – например, языковых знаков), в силу сказанного выше о *постоянном создании образа*, нельзя понимать буквально как открепление одной «сущности» от другой – ибо значение и не может возникать и существовать иначе, чем на базе какой-либо чувственности (значения «безразличны» к формам чувственности только в своей «надындивидуальности»). «Человек не “номинарует” чувственные образы – предметные значения есть компонент этих образов, то, что их цементирует для человека, то, что опосредует само существование этих образов» [Леонтьев А.А. 2003: 126].

В человеческом опыте присутствуют, с одной стороны, объекты (воспринимаемые сквозь призму общественно закрепленных

способов/форм действия с ними), а с другой стороны – события и, в первую очередь, действия субъекта. Объекты и события разводятся не сразу (и в разных культурах это происходит по-разному), но их разведение – существенная черта нашего сознания. И те, и другие воспринимаются предметно, т.е. путем означивания (мы можем *представить* действие, превратив его тем самым в предмет). Стало быть, образы сознания – это не только образы опредмеченных объектов, т.е. объектов, переведенных в состояние тождественности самим себе, но и образы процессов, событий, действий, которые так же опредмечиваются (означиваются), становясь (для нас) равными самим себе – однако их «ткань» все же отличается от чувственной ткани образов объектов. Кроме того, образы событий (действий) изменяются и корректируются в ходе самих событий. Образы объектов тоже *постоянно создаются*, но они менее изменчивы. (Есть специальные работы, посвященные «психолингвистике событий», разграничению событий и действий и т.д.). Именно в этом, по-видимому, можно усматривать отличие биодинамической ткани движения и действия от чувственной ткани; естественно, это отличие не является абсолютным, и, естественно, мы отделяем одно от другого только на уровне абстракции (рассматривать биодинамическую ткань движения и действия в качестве одного из «моментов» сознания предложил В.П. Зинченко; он же указал, что биодинамическая и чувственная ткань образуют бытийный, а значения и смыслы – рефлексивный слой в сознании).

4. Согласно А.Н. Леонтьеву, «действительная противоположность» есть противоположность образа и процесса (безразлично внутреннего или внешнего), а не противоположность сознания (как внутреннего) предметному миру (как внешнему). «Отражение мира в С[ознании] нужно мыслить *в движении*, в процессе возн[икновения] и разр[ешения] противоречий. <...> Образ, обобщение и процесс связаны друг с другом не неподвижно, но *динамическими* отношениями. Их «совпадение» выступает лишь как *момент*, и они могут находиться в открытом противоречии друг с другом. Существует

инерция образа. **Образ отстаёт от процесса.** <...> Принципиальное отношение «образ–процесс» остается одинаковым, на каком бы уровне развития мы его ни исследовали» [Леонтьев А.Н. 2003: 354-371].

Итак, в системе средств сознательного моделирования мира (или его категориального «прощупывания») можно выделять разные уровни, причем отношение «образ–процесс» будет обнаруживаться на любом из них (в качестве средств или «органов» сознания могут рассматриваться сенсомоторные схемы, предметные и вербальные значения, образ мира, язык, система «профанных» знаний, система научных знаний). Например, научная теория формулируется на основе фактов, но в то же время задает для исследователя способ их обнаружения и «фильтрует» исключения (отсюда вытекает принципиальная возможность формирования научных мифов). Аналогичным образом, вербальное значение является результатом превращения формы предметных отношений, но в то же время само служит для контроля над предметной деятельностью. (За оречевление высших психических функций мы расплачиваемся целым спектром расстройств, но и невозможность оречевления для нас не менее болезненна, что проявляется, например, феноменом алекситимии). Наконец, предметное значение строится на базе сенсомоторной активности (перевод движения в действие), но в то же время «снимает» ее – и потому человек воспринимает предмет (константно), а не активность своих органов восприятия (образ инертен, он отстаёт от процесса). Форма активности, задаваемая тем или иным средством сознания определенного уровня, является правилом, которому подчиняется движение средств («органов»), относящихся к более низкому уровню (как форма предмета, ощупываемого рукой, подчиняет себе движения руки). Но и наоборот, движение на низшем уровне способно всколыхнуть верхние слои, вызвать их поломку или перестройку (чувство тревоги, с которого иногда начинается психическое расстройство, способно «воплотиться» в иллюзии или галлюцинации; нарушение ожиданий в рамках научной теории может привести к переосмыслению теоретических установок).

Идея о многоуровневости средств категориального «прощупывания» мира позволяет объяснить открытость или незавершенность сознания. Ибо далеко не все происходящее с нами находит себе модель (т.е. может быть означено) – отсюда идея ускользающей рефлексии и т.д. Кроме того, эта идея хорошо объясняет феномены фонового и неартикулируемого знания (а в широком смысле – феномена идеологии). Ибо любая модель (любое средство категоризации) выступает как «зонд» (т.е. *не объективируется*) до тех пор, пока служит средством объективации (обнаружения, схватывания, организации) чего-либо другого. Объективация «зонда» происходит тогда, когда он «не срабатывает» [Тхостов 2002], или же тогда, когда создается модель нового уровня, «обнаруживающая» для себя «чувственную ткань», конструируемую из подлежащих моделей (это так называемая «вторичная» предметность: так, например, в психопатологии можно объяснять возникновение галлюцинаций из бредовой убежденности; аналогичным образом конструируются представления в массовом сознании). Здесь же появляется возможность говорить о разных уровнях представленности в сознании самих средств категоризации, объективации, осознания.

В психолингвистике данная модель сознания позволяет описать отношения между мыслью и словом, уточнить существующие модели порождения высказывания, а также проанализировать взаимодействие между различными уровнями и типами сообщений. Данная модель позволяет также анализировать технологии рекламы и другие средства воздействия на сознание потребителя (в политике, бизнесе и т.д.): во всех подобных случаях надо учитывать то, как процессы, относящиеся к разным уровням сознания, взаимодействуют друг с другом. Например, рекламное сообщение способствует формированию определенной системы ожиданий (закрепляемых прежде всего на вербальном уровне), под которую подводится затем некоторая «вторичная» предметность (в виде товара). В этом проявляется механизм самоподдержания мифа (в данном случае – рекламного мифа): надо создать неоднозначность, чтобы ее снять («нужным» образом), или, наоборот, нужно так снять неоднозначность, чтобы тем самым ее сохранить (так создается потребность в мифе – например, потребность человека искать и находить оправдания для определенного образа жизни, стиля, поведения, какой-либо конкретной диеты и т.п.).

Литература

- Gazzaniga M.S.* The Bisected Brain. – New York: Appleton-Century-Crofts, 1970.
- Барт Р.* Избранные работы. Семиотика. Поэтика. – М.: Прогресс, 1989. – 616 с.
- Жане П.* Психический автоматизм. Экспериментальное исследование низших форм психической деятельности человека. – СПб.: Наука, 2009. – 500 с.
- Кант И.* Критика чистого разума. – Ростов-на-Дону: «Феникс», 1999. – 672 с.
- Костандов Э.А.* Психофизиология сознания и бессознательного. – СПб.: Питер, 2004. – 167 с.
- Леонтьев А.А.* Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М.: Издательство Московского психолого-социального института; – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 536 с.
- Леонтьев А.Н.* Становление психологии деятельности: Ранние работы. – М.: Смысл, 2003. – 439 с.
- Мамардашвили М.К.* Классический и неклассический идеалы рациональности. – М.: Издательство «Логос», 2004. – 240 с.
- Мамардашвили М.К.* Опыт физической метафизики (Вильнюсские лекции по социальной философии). – М.: Прогресс-Традиция, 2008. – 304 с.
- Тхостов А.Ш.* Психология телесности. – М.: Смысл, 2002. – 287 с.
- Фрейд З.* Тотем и табу. – М.: АСТ, 2008.
- Элиаде М.* Миф о вечном возвращении. – СПб.: Алетейя, 1998.

В.В. Казаковская

**РЕЧЬ ВЗРОСЛОГО И УСВОЕНИЕ РЕБЕНКОМ
ПРИЛАГАТЕЛЬНЫХ:
АНАЛИЗ РУССКОГО ЛОНГИТЮДНОГО КОРПУСА ДАННЫХ**

На материале русского лонгитюдного корпуса данных анализируется усвоение прилагательных. Предполагается, что онтогенезу признаков слов способствует особая организация речи-источника. Рассматриваются не исследовавшиеся ранее прагматические, коммуникативные, семантические и структурно-формальные аспекты инициативной и реактивной стратегий в диалоге. Обсуждаются факторы, влияющие на порядок усвоения признаков слов, в частности, их связь с ощущениями, получаемыми с помощью органов чувств (512/452).

Ключевые слова: речевой онтогенез, усвоение русских прилагательных, речь взрослого, обращенная к ребенку (инпут), коммуникативная стратегия, лонгитюдный корпус данных.

Victoria V. Kazakovskaya

**CHILD-DIRECTED SPEECH AND ACQUISITION OF
ADJECTIVES:
ANALYSIS OF RUSSIAN LONGITUDINAL CORPUS DATA**

The paper deals with the caregiver conversational strategies which are applied to stimulate the early acquisition of adjectives. It is assumed that the input should be rich and well structured in the flow of conversation. Pragmatic, communicative, semantic and structural aspects of initiative and reactive strategies which have been previously unexplored are considered. Factors affecting adjective acquisition (in particular, their relation to sensory perception) are also discussed (82/67).

Key words: First language acquisition, Russian adjectives, child-directed speech, communicative strategy, longitudinal corpora.

Прилагательные принадлежат к языковым феноменам абстрактной природы, обладающим сложной недискретной структурой. Их адекватное использование требует от ребенка целого ряда когнитивных операций – умения «отчуждать признак»; способности совершать имплицитное сравнение, основанное на опыте взаимодействия с предметами аналогичных характеристик; осознания того, что предмет может иметь несколько признаков; сформированность референциальной точки отсчета. Вследствие этого усвоение признаков слов не является ранним: они появляются после того, как в активном лексиконе укрепились существительные и глаголы – в конце второго года жизни ребенка.

Тем не менее прилагательные успешно усваиваются и количество ошибок невелико даже во флективных языках с развитой адъективной системой, в частности, сложных балто-славянских. Они возникают при образовании компаратива и согласовании; окказиональные прилагательные – результат детского словотворчества – появляются позднее [Ушакова 2011; Цейтлин 2009; Voejkova 1997].

Сложности в освоении семантики признаков слов обусловлены тем, что начальные представления детей о разрядах прилагательных (цветовых, размерных и др.) предшествуют пониманию различий между однородными свойствами внутри каждого из них: ср. *синий – зеленый*; *большой – маленький*. Вследствие этого на ранних этапах речевого онтогенеза ребенок может ошибиться при выборе лексемы внутри одной и той же группы (*синий – зеленый*, *большой – маленький*), но не между ними (*синий – большой*) [Цейтлин 1996]. Немаловажным является и то обстоятельство, что дети употребляют прилагательные, услышанные в обращенной к ним речи взрослых (*caregivers*) – инпуте (*input*, *CDS*), не понимая их значения, хотя употреблять слова, не зная, что за ними стоит, детям не свойственно [Воейкова 2011].

Существует несколько концепций онтогенеза прилагательных – теории взаим-

ной исключительности (*Mutual Exclusivity*) [Markman, Wachtel 1988], концептуальных комбинаций (*Conceptual Combination*) [Murphy 1990], основных (базовых) уровней (*Basic-level Kind*) [Klibanoff, Waxman 2000], употребления (*Usage-Based Theory*) [Nicoladis, Rhemtulla 2006], гипотеза правил и подобия (*Rule vs. Similarity Hypothesis*) [Sassoon 2011]. Одна из них – теория антонимов [Jones, Murphy 2008] – позволила выдвинуть исходно семантическую гипотезу в кросс-лингвистическом проекте «Pre- and Protomorphology in Language Acquisition», заключающуюся в том, что прилагательные попадают в речь ребенка в виде контрастных групп слов, морфологические особенности которых усваиваются по образцу существительных.

Развивая идеи, высказанные в ходе конверсационального анализа адъективного инпута [Казаковская 2010a] и опираясь на компаративных исследованиях [Kazakovskaya, Balčiūnienė 2012a], предполагаем, что успешному онтогенезу признаков лексем может способствовать не столько самый способ их предъявления, сколько их онтологические свойства, а также особая организация инпута – структурные, функциональные, прагматические и коммуникативные особенности инициативных и реактивных реплик. Под онтологическими (экстралингвистическими) характеристиками прилагательного понимается его связь (либо отсутствие) с ощущениями, получаемыми с помощью органов чувств [Колбенева, Александров 2010].

Идея анализировать адъективный инпут не нова. Так, была отмечена частотность инициативных качественных вопросов взрослого с вариантами ответа и описана повторительная стратегия усвоения при опоре на вспомогательные (*bootstrapping*) механизмы (корпус «Филипп») [Воейкова 2011]. Результаты изучения других корпусных данных («Ваня», «Моника») выявили преобладание контекстов реагирования, иные характеристики доминирующих реплик кеагиверов и в целом отличающуюся тактику усвоения, что сконцентрировало

наше внимание на диалогической стратегии взрослых и онтологических характеристиках интуитивно отбираемых ими признаковых слов.

Материал и методология исследования. Анализировался лонгитюдный корпус данных – расшифрованные и закодированные (CHILDES, В. MacWhinney) аудиозаписи общения взрослых с мальчиком-монолингвом (1;5–2;8), осваивающим морфологически богатый флективный русский язык. За это время размер высказывания ребенка в словах (*MLU*) увеличивается с 1,08 до 2,603; количество признаковых лексем возрастает с 3 (1;9) до 33 (2;8). Объем материала составляет 123588 словоупотреблений (*tokens*), содержащихся в 41 часе записей; объем инпута до момента появления прилагательных у ребенка (1;5–1;8) составил 10 ч. 42 мин. (22505 слов).

На первом этапе анализа все реплики взрослых, относящиеся к адъективному высказыванию ребенка, были закодированы в позициональном (с точки зрения занимаемой в диалогическом единстве позиции) и коммуникативном (с точки зрения цели реплики-высказывания) аспектах. Позициональный анализ позволил классифицировать инициативные (*elicitations*) и реактивные реплики; коммуникативный – дифференцировать те и другие как вопросительные, императивные, констатирующие и восклицательные.

Частотные коммуникативные типы реплик инициативных контекстов получили характеристику в семантическом, формальном и функциональном отношениях. Последовательности инициативных реплик, апеллирующих к одному прилагательному, рассматривались в плане успешности / неуспешности [Казаковская 2011: 364 и сл.], что позволило определить их объем.

Реплики-реакции были закодированы в прагматическом, структурном и лингво-эмоциональном (*emotional-linguistic feedback*) аспектах. Прагматический анализ предполагал определение «фокуса приложения» реплики – содержательной или формальной стороны высказывания ребенка, в

соответствии с чем реакции интерпретировались как конверсациональные или металингвистические [Kilani-Schoch et al. 2008].

На основе структурной классификации были выделены реплики-повторы, реформуляции, расширения, кларификации и исправления [Kilani-Schoch et al. 2008; Казаковская 2010б]. Лингво-эмоциональный аспект интерпретации реплик предусматривал определение позитивного, негативного или нейтрального статуса реакции на правильное/ошибочное высказывание ребенка. На заключительном этапе реплики взрослого анализировались с точки зрения того, поддержат ли они требуемое признаковое слово.

Обсуждение результатов исследования

Речь ребенка: начальный лексикон прилагательных. Объем адъективной продукции ребенка в первый год ее усвоения составил 7% от общего числа слов. В динамике прилагательных отмечен мощный взлет в 2;2–2;4 (7.2%–7.1%) и существенное падение в 2;5 (3.6%), после которого к 2.8 количество прилагательных постепенно уменьшается (2.6%).

Анализ семантического разнообразия показал, что мальчик начинает использовать прилагательные в 1;9 с непрототипичных для данного класса слов притяжательных лексем (*бабушкин, собачкин, Ванин*), не становящихся впоследствии наиболее частотными.

После первых признаковых слов в течение 3 месяцев прилагательные не отмечены. Однако в 2;1 появляются 20 качественных лексем, в большинстве своем сенсорных (эмпирических), репрезентирующих различные типы ощущений: зрительные (так, употребляются прилагательные, называющие цвет (*белый, красный* и др.), характеризующие величину (*маленький, длинный*), оценивающие движение (*быстрый*), степень удаления (*далекий*) и направление (*левый*)), тактильные (*сухой, мокрый*) и вкусовые (*кислый*). Выявленный состав начального лексикона прилагательных соотносится с наблюдениями И.М. Сеченова о степени дифференциации поведения, основанного на

разных ощущениях человека: наибольшей дифференциацией обладает зрение, «вкусовые и обонятельные ощущения расчленимы в чрезвычайно слабой степени» [1943: 146].

Соотношение старых и новых лексем (*cumulative index*) показывает, что количество новых прилагательных к 2;8 уменьшается (100–23%).

Наиболее частотными в раннем репертуаре оказались лексемы, передающие зрительный (цветовые *красный* (110), *зеленый* (71), размерные *большой* (100), *маленький* (69)) и вкусовой (*сладкий* (73)) опыт ребенка. То обстоятельство, что эти же лексемы наиболее часты в речи-источнике – *красный* (282), *маленький* (233), *большой* (205), *зеленый* (127), – свидетельствует о корреляции между ними [Frequency and the emergence of linguistic structures 2001].

Редко употребляющиеся прилагательные не превышают четверти признаков слов и являются периферийными по лингвистическим либо экстралингвистическим параметрам. Лингвистическими характеристиками периферии считаем принадлежность лексемы к непрототипичному лексикограмматическому разряду (относительные *легковой*, *манный*; притяжательные *лисичкин*); наличие в семантике дополнительных значений, выраженных словообразовательными аффиксами (диминытивы *малюсенький*, *новенький*); экстралингвистическими – выражение слабой дифференцированности поведения (вкусовые *горький*, *горячий*); ослабление степени связи означаемого признака с ощущениями (*специальный*, *живой*); полиmodalность – связь прилагательного с несколькими ощущениями (*злой* – зрение, вкус, слух) [Сеченов 1943; Колбенева, Александров 2010].

Обобщая ранние семантические доминанты, отметим, что главенствующая позиция принадлежит лексемам, выражающим ощущения, накопленные в результате зрительных контактов ребенка (цвет, размер); далее следуют лексемы, отражающие его вкусовые и тактильные ощущения.

Сравнение наших данных объективно оцениваемого возраста понимания (*age*

of acquisition) прилагательных с данными субъективной оценки [Колбенева, Александров: там же] показало, что адъективные репертуары совпадают отчасти. Из 70 прилагательных, известных испытуемым до 4-х лет, общими явились 10: *геркулесовый*, *громкий*, *кислый*, *колючий*, *манный*, *мягкий*, *синий*, *скользкий*, *сухой*, *яблочный*.

Речь взрослого: особенности адъективного инпута

Системно-языковой аспект. В первый месяц наблюдений (1;5) за речью взрослого прилагательные составляют 1.43% от всех слов (66 *tokens* / 44 *types*). Окружающие малыша реалии характеризуются по цвету (*белый*, *красненький*, *желтый* и др.), размеру (*большой*, *маленький*), форме (*кривой*, *круглый*), некоторым другим качествам (*чистый*, *молодой*, *веселый*, *красивый*). Преобладают сенсорные зрительные и тактильные прилагательные, относящиеся к разряду качественных и выражающие сильную степень связи с передаваемыми ощущениями. Притяжательные лексемы немногочисленны (*бабушкин*: 6 *tokens* / 3 *types*, *мамин*: 1 *tokens* / 1 *types*), относительные отсутствуют.

В следующем месяце инпут имеет сходные характеристики (1.32% от всех слов, 74 *tokens* / 42 *types*). По-прежнему лидируют цветовые прилагательные, пополняющиеся новыми номинациями (*фиолетовый*, *черный*); представлены зрительные размерные (*огромный*, *высокий*) и зафиксированы новые тактильные (*колючий*) лексемы. Репертуар расширяется и за счет слов, передающих ощущения в средней или слабой степени (*любимый*, *вредный*). Спорадически используются относительные прилагательные (*зубной*).

Однако в инпуте в 1;7 доля прилагательных уменьшается (0.63%; 27 *tokens* / 18 *types*). Признаковые лексемы вливаются в ряды зрительных размерных (*невысокий*, *длинный*), тактильных (*мокрый*) и не связанных с ощущениями рациональных (*нетерпеливый*) прилагательных. Такое падение, как и в целом незначительный объем адъективной продукции, кажется весьма симптоматичным перед тем мощным взлетом,

который происходит в речи, обращенной к ребенку в возрасте 1;8 и стабильно поддерживается до конца 3 г. ж.

Семантический анализ показал, что за месяц до появления прилагательных у ребенка (1;9) адъективный инпут обилен и весьма разнообразен, что становится очевидным, если сравнить индексы лексического разнообразия (*type / token ratio*) прилагательных (0.575) и всех использованных слов (0.239). В речи-источнике представлены обозначения различных признаков, причем как воспринимаемых органами чувств (*неумытый, легкий* и др.), так и не воспринимаемых (*интересный, верный*). Преобладают зрительные прилагательные, передающие разную степень связи с ощущениями (от сильной до слабой), в том числе полимодальные. Размерные лексем немногочисленны, но частотны. Количество притяжательных и относительных лексем остается крайне незначительным, однако в 2;5 относительные прилагательные составляют четверть признаков слов, а в 2;8 приближаются к половине.

17% прилагательных имеют антонимичную пару, которая, между тем, далеко не всегда используется взрослым в рамках одной реплики. Такие пары часто образуются антонимами, один из которых – дериват с приставкой-негативом: *горячий – негорячий, удобный – неудобный*. В ближайшие месяцы их число снижается до трех в течение записи.

Появление новых прилагательных к концу обозреваемого периода сокращается (65–22%). Предпочтительными формами адъективного инпута являются Им. п. и Вин. п., крайне редок Тв. п.

Диалогический аспект: инициативные реплики взрослых. С целью стимулировать продуцирование прилагательных взрослые задают качественные – специальные (*Какого цвета мячик?*), общие (*Мячик красный?*) либо альтернативные (*Мячик синий или зеленый?*) – вопросы. При этом если в первом случае требуется заполнение одной «позиции незнания», то во втором – верификация некоторого положения дел, что на ранних этапах выглядит, скорее, как выражение согласия / несогласия в варианте

да / нет-ответа или повтора конечного фрагмента реплики взрослого. Альтернативные вопросы, предполагающие выбор из предлагаемых вариантов, редки [Казаковская 2011: 220–300].

Вопреки ожиданиям, инициативная «извлекающая» стратегия (1а) не явилась доминирующей: представляющие ее контексты (27%) уступили другой тактике – реактивной (1б, 2б):

(1а) 2;1 Взрослый (В.): **Вот эта деталь какого цвета?**

Ребенок (Р.): *Зеленый* [izjonyj]*.

(1б) В.: *Правильно, зеленая.*

(2а) 2;4 В.: *Стишки какие будем читать?*

Р.: *Про [а] машину [bezinju], про [а] большую [basjuju].*

(2б) В.: **Про большую машину?**

Не исключено, что реакция как позиция реплики в диалоге охотнее используется взрослыми, поскольку предоставляет им более широкие возможности для увеличения семантического разнообразия прилагательных и совершенствования их грамматического выражения.

Анализ коммуникативных типов реплик обнаружил вполне прогнозируемый (см. [Казаковская 2011; Kazakovskaya, Balčiūnienė 2012б]), результат: доминируют реплики-вопросы (79%), за ними следуют восклицания (12%) и констатации (8%); редки императивы (1%).

Формальные типы вопросов, используемые в извлекающей тактике, различаются в зависимости от того, содержат ли они требуемое признаковое слово. Иными словами, чтобы «получить» от ребенка нужное прилагательное, взрослый может задать общий вопрос о номинации признака, используя это слово: *Мячик красный?* (так наз. закрытый вопрос, или вопрос с вариантом ответа). Либо взрослый задает специальный вопрос, в котором искомое слово отсутствует: *Какой мячик?*, но может быть обозначен параметр запроса (например, цвет): *Мячик какого цвета?* Подобные вопросы могут быть метафорически названы открытыми.

В большинстве случаев (66%) реплики взрослых не содержали прилагательное-цель. Такое положение дел интерпретируется как интуитивное создание ситуации выбора, что не является, однако, общим местом в адъективных стратегиях кеагиверов. Анализ других корпусов свидетельствует о том, что взрослые зачастую предоставляют ребенку вариант ответа, провоцируя его к повтору предложенного [Воейкова 2011; Kazakovskaya, Balčiūnienė 2012a] и способствуя тем самым повторительной стратегии усвоения.

Вопрос о том, чем обусловлены различия в тактиках – социальными ли характеристиками взрослых, индивидуальным ли стилем общения в диаде, гендерным ли аспектом, уровнем ли развития различных компонентов коммуникативной компетенции партнеров, – является в настоящее время дискуссионным, как и в целом вопрос о типовых тактиках кеагиверов.

Как упоминалось, инициативные контексты различаются с точки зрения объема – последовательно идущих друг за другом пар смежных реплик. Такие последовательности могут включать несколько минимальных диалогических единств, первые реплики которых апеллируют к определенному прилагательному, либо могут ограничиваться одной, но при этом успешной парой. В анализируемом корпусе преобладают минимальные разновидности – одиночные пары смежных реплик (70.2%). Неправильные ответы ребенка провоцируют появление двойных (20.2%) и тройных (7.4%) последовательностей.

Пытаясь получить от ребенка нужное прилагательное с использованием вопроса без варианта ответа, русский взрослый демонстрирует некоторую настойчивость, которая свидетельствует об особенностях его коммуникативной тактики. Полагаем, что такая стратегия позитивно сказывается на усвоении прилагательных: в речи Вани признаковые слова составили 7% от всех слов, в то время как в речи литовской малышки, мать которой чаще использовала закрытые вопросы, их было не более 4% [Kazakovskaya, Balčiūnienė 2012a].

Реактивные диалогические контексты. Анализ коммуникативных типов реплик-реакций взрослого выявил незначительное преобладание констатаций (49%) над вопросами (45%). По-прежнему одинаково редко использовались восклицания (5%) и императивы (1%).

Прагматический анализ реакций предполагал их дифференциацию в зависимости от того, на что направлена реакция взрослого – на форму детской реплики (3) или на ее содержание (4):

(3) 2;2 В.: *На тебе ключи, открывай замок.*

Р.: *Плохой [рохоj], плохая [рохаја]*.*

В.: *Не плохая, а плохой, ключ плохой.*

(4) 2;1 В.: *Ну, давай, рассказывай мне.*

Р.: *Длинную [dinnu] нет [e~a]*.*

В.: *Короткую?*

Большинство реплик взрослого явилось реакцией на то, что именно было сказано ребенком (82%), а не на то, как это было сказано (18%); иными словами, преобладали конверсациональные реплики. Исключение составил первый месяц использования прилагательных ребенком, когда большинство метадискурсивных реакций взрослого (62.5%) представляло собой коррекцию флексии прилагательного либо было направлено на выяснение того, что именно намеревался произнести ребенок. См. пример подобной кларификации (5):

(5) 2;3 Р.: *Зеленая [ijonja] сломался [sjamasja]*. Новую [njoju] купила [kupija] мама.*

В.: *А... зеленая сломалась, мама новую купила, понятно.*

Дистрибутивный анализ структурных типов реакций выявил предпочтения взрослых – реплики-расширения (6) и повторы (7):

(6) 2;2 Р.: *Длинная [dina] дорога [ujoga].*

В.: *Длинная дорога получилась из колес?*

(7) 2;3 В.: *Что купила?*

Р.: *Новую [noviju] коляску [tajas'ku].*

В.: *Новую коляску?*

Это означает, что взрослые предпочитают расширить – грамматически и/или лексически – детскую реплику, содержащую прилагательное (28.6%), либо, как минимум, ее повторить (26.2%), но не исправить (12.1%) (3), фокусированно сузить (10.7%) (10a) или реформулировать (14.0%) (8):

(8) 2;1 Р.: *Белые* [beii] *нет* [e~a]*.
В.: *Белух не было?*

Лингво-эмоциональный характер реакции взрослых на адъективную продукцию ребенка в рассматриваемом корпусе, главным образом, нейтральный или позитивный – независимо от того, правильной являлась реплика (6, 7) или ошибочной (9):

(9) 2;7 В.: *А поросенка другого нет.*
Р.: *Он на Московский* [masjofs'ki]*.

В.: *Да, он на Московском, ты прав.*

Взрослые склонны одобрить и поощрить сказанное мальчиком и тем самым поддержать его как партнера в диалоге: 27% реплик составляют реакции, содержащие соответствующие релятивы (*да, правильно* и под.) (9) и модусные рамки (10б) [Казаковская 2011: 129–173]:

(10) 2;6 Р.: *Темно-зелены й* [temnoizjony]*, *темно-зеленая* [temnoizjona] *машина* [masinja].

(10a) В.: *Ага, темно-зеленая.*

Р.: *Темно-зеленая* [temnoize].

(10б) В.: *Да, действительно, темно-зеленая машина.*

Эксплицитные исправления и ироничные ремарки довольно редки.

Заключение. Исследование показало, что получаемый ребенком адъективный

инпут не только обилен, но и хорошо структурирован в диалоге. Его семантическими доминантами являются сенсорные (преимущественно зрительные) прилагательные, частотность использования которых отражается на начальном детском лексиконе.

Особенностью коммуникативной организации инпута является использование прилагательных и поддержка содержащих их высказываний ребенка в реактивных репликах. Преобладающие реплики-реакции являются невопросительными расширениями и повторами, апеллирующими к содержанию детских прилагательных.

Инициативная стратегия взрослых сводится к использованию качественных вопросов без вариантов ответа, в когнитивном отношении более сложных, чем закрытые вопросы. При этом на фоне доминирования одиночных пар присутствуют двойные и тройные последовательности реплик. Использование открытых вопросов и настойчивость в получении нужного прилагательного интуитивно компенсируется взрослым подчеркнутым эмоционально-позитивным характером его коммуникативного поведения.

Наши результаты не только предоставляют новые данные для осмысления процессов формирования ментальных репрезентаций, связанных с постижением сенсорных эталонов, но и продолжают дискуссию об универсальных vs идеоэтнических особенностях речи-источника и адъективных стратегиях кеагиверов на материале языков, изучение инпута в которых началось сравнительно недавно.

Литература

Воейкова М.Д. Ранние этапы усвоения детьми именной морфологии русского языка. – М. «ЗНАК», 2011. – 328 с.

Казаковская В.В. Откуда берутся прилагательные, или опыт анализа диалога «взрослый – ребенок» // Материалы XXXIX Междунар. филолог. конф. Психолингвистика / Отв. ред. Т. В. Черниговская. – СПб.: Филологический факультет СПбГУ, 2010а. – С. 32–36.

Казаковская В.В. Реактивные реплики взрослого и усвоение ребенком грамматики родного языка // Вопросы языкознания, 2010б. – № 3 – С. 3–29.

Казаковская В.В. Вопрос и ответ в диалоге «взрослый – ребенок». – М. «Либроком», 2011. – 464 с.

Колбенева М.Г., Александров Ю.И. Органы чувств, эмоции и прилагательные русского языка: Лингво-психологический словарь. – М. «Языки славянских культур», 2010. – 368 с.

Ушакова Т.Н. Рождение слова: Проблемы психологии речи и психолингвистики. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 528 с.

Сеченов И.М. Элементы мысли: Сб. избр. статей. – М.;Л.: Изд-во АН СССР, 1943. – 223 с.

Цейтлин С.Н. Усвоение ребенком прилагательных // *Детская речь: норма и патология.* – Самара: Изд-во Самарского ун-та, 1996. – С. 4–15.

Цейтлин С.Н. Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи. – М. «ЗНАК», 2009. – 592 с.

Frequency and the emergence of linguistic structures / Bybee J., Hopper P. (Eds.) – Amsterdam; Philadelphia: John Benjamins, 2001. – 492 p.

Jones S., Murphy M.L. Antonyms in children's and child-directed speech // *First language*, 2008. – Vol. 28 (4) – P. 403–430.

Kazakovskaya V.V., Balčiūnienė I. Parental support strategy towards early conceptual development: Acquisition of adjectives // *Пятая международная конференция по когнитивной науке: Тезисы докладов. Том 1 / Под ред. Александрова Ю.И. и др.* – Калининград, 2012а. – С. 78–79.

Kazakovskaya V.V., Balčiūnienė I. Interrogatives in Russian and Lithuanian child-directed speech: Do we communicate with our children in the same way? // *Journal of Baltic Studies*, 2012b. – Vol. 43 (2) – P. 197–218.

Kilani-Schoch M., Balčiūnienė I., Korecky-Kröll K., Laaha S., Dressler W.U. On the role of pragmatics in child-directed speech for the acquisition of verb morphology // *Journal of Pragmatics*, 2008. – Vol. 41 (2) – P. 129–159.

Klibanoff R. S., Waxman S. M. Basic level object categories support the acquisition of novel adjectives: Evidence from preschool-aged children // *Child Development*, 2000. – Vol. 71 (3) – P. 649–659.

Markman E.M., Wachtel G.F. Children's use of mutual exclusivity to constrain the meanings of words // *Cognitive Psychology*, 1988. – Vol. 20 – P. 121–157.

Nicoladis E., Rhemtulla M. Factors that influence children's acquisition of adjective-noun order // R. Sun, N. Miyake (Eds.) *Proceedings of the 28th Annual Conference of the Cognitive Science Society.* – Mahwah, NJ, 2006. – P. 1875–1880.

Sassoon G.W. Adjectival vs. nominal categorization processes: The Rule vs. Similarity hypothesis // B. Gregory, Ph. De Brabanter, M. Kissine, D. Rossi (Eds.) *Cognitive and Empirical Pragmatics: Issues and perspectives.* – *Belgian Journal of Linguistics*, 2011. – Vol. 25 – P. 1 – 43.

Voejkova M. Acquisitions of adjectival inflections (Secondary paradigms in child Russian) // *Dziubalska-Kolaczyk K. (Ed.). Pre- and Protomorphology in Language Acquisition: Papers and Studies in Contractive Linguistics*, 1997. – Vol. 33 – P. 141–151.

А.А. Котов, Т.Н. Котова, Е.Ф. Власова, Л.Б. Агрба

**ЭФФЕКТ ИНТЕНЦИИ КАТЕГОРИИ:
КАК ПРОСТОЕ ПРИСУТСТВИЕ СЛОВА
АКТИВИРУЕТ КАТЕГОРИЗАЦИЮ ¹**

В эксперименте испытуемые запоминали объекты в условиях, когда они были ранее названы или одним словом, или двумя. Как оказалось, наличие двух слов привело к ухудшению запоминания индивидуальных свойств предметов, в отличие от условия с одним словом. Такой эффект интенции значения - спонтанной активацией категоризации в присутствии слова – впервые обнаружен на искусственном материале.

Ключевые слова: категоризация, речь, слово, интенция, зрительный поиск, память.

Alexei A. Kotov, Tatiana N. Kotova, Elizabeth F. Vlasova, Liana B. Agrba

**THE EFFECT OF THE CATEGORY INTENTION:
HOW THE MERE PRESENCE OF A WORD ACTIVATES
CATEGORIZATION**

In the present study subjects had to remember items in different conditions: those items were previously marked by either one word or by two words. It turned out that the presence of two different words made subjects less sensitive to individual distinctions between items and consequently resulted in poorer memory on such individual examples. The effect in the *one word condition* was the opposite. That effect – the intention of the word meaning – points to spontaneous activation of the categorization process in the mere presence of the word and for the first time it was found on artificial material.

Key words: categorization, speech, word, intention, visual search, memory.

¹ Исследование выполнено в рамках программы фундаментальных исследований НИУ ВШЭ в 2012 году.

Способность воспринимать группу объектов или событий, как имеющих между собой что-то общее, лежит в основе человеческого восприятия, делая его гибким. Эта способность возможна лишь благодаря наличию у человека большого количества понятий, с помощью которых репрезентируются объекты, их свойства, отношения с другими объектами и многое другое в зависимости от требований определенной ситуации [Murphy 2004]. Многие понятия, особенно относящиеся к так называемым «естественным категориям», связаны со словами, через которые они выражаются в речи. Долгое время исследователей интересовала связь между понятиями и речью, особенно в направлении влияния речи на способность категоризации, и в настоящее время существуют разнообразные экспериментальные данные о помощи со стороны слова при открытии правил категоризации объектов в условиях с обратной связью [Lipyan, et al. 2007] и без нее [Cabreга, Billman 1996], а также на распознавание индивидуальных объектов [Xu 2002].

Одним из гипотетических механизмов влияния слов на категоризацию является так называемый механизм интенции значения – слова воспринимаются человеком с точки зрения намерения кого-либо указать на что-то общее у ряда предметов. С.Воксман описала это как то, что слова распознаются детьми с раннего возраста и взрослыми как «приглашения» к созданию категорий [Waxman, Markow 1995]. Так, оказывается, что 6-месячные младенцы, которым демонстрируют набор предметов и называют их разными словами, не формируют категорию, но если называть одно и то же слово – формируют ее [Waxman, Braun 2005]. По-видимому, дети уже в возрасте до года ожидают, что разные слова обозначают разные категории. Интересно, что не лю-

бой звук, сопровождающий восприятие объекта, будет «приглашать» к образованию категорий. Так, образование категории происходит у 9-месячных младенцев, если используется любое новое и даже бессмысленное слово, но не происходит, если используется мелодия или тон [Balaban, Waxman 1997]. Но если нелингвистические звуки произносятся намеренно, то они приводят к формированию категорий [Fulkerson, Waxman 2007]. По-видимому, дети не просто воспринимают слова как дополнительные акустические признаки, а «видят» в них намерение произносящего указать на объект, включив его в некую категорию. При такой интерпретации на передний план выступает социальная природа знака, а его индуктивная сила происходит из ожиданий ребенка, что взрослый хочет показать ему что-то, не подчеркивая индивидуальные черты этого объекта, а выделяя его отношение к уже знакомым ситуациям или действиям.

Какие более конкретные факты указывают на то, что понимание интенции значения лежит в основе влияния речи на категоризацию? Во-первых, существуют данные, что количество слов, употребляемых по отношению к ряду объектов, определяет чувствительность к границам категорий. В эксперименте Б.Ландау и Д.Шипли [Landau, Shipley 2001] дошкольникам и взрослым показывали два разных объекта и называли их или одним общим новым словом, или двумя. Потом показывали набор объектов, который представлял собой ряд постепенно меняющихся форм от первого объекта до второго, и просили сказать, похож ли каждый объект на один из первоначальных. В условии одного слова как дети, так и взрослые были в большей степени согласны с тем, что объекты в середине ряда одинаково похожи на оба первоначальных, в то время как в условии с двумя словами объек-

ты из середины ряда рассматривались как крайние случаи двух категорий, образуемых первоначальными объектами.

В похожем исследовании Г.Лупяна [Лурия 2008] был показан аналогичный эффект на взрослых. От испытуемого требовалось запомнить набор изображений знакомых предметов из разных категорий, таких как столы или диваны. Оказалось, что если эти изображения сопровождаются названиями категорий, то потом испытуемые плохо запоминают индивидуальные особенности предметов. Слова создают особый режим для восприятия – категориальные признаки воспринимаются и запоминаются легче, чем индивидуальные.

В настоящем исследовании мы создавали эффект интенции категории в условиях, когда слово не присутствовало в момент самой категоризации. Во всех упомянутых ранее экспериментах слова демонстрировались испытуемым тогда, когда они в это время воспринимали объекты, к которым это слово относилось. В таких условиях влияние слова через эффект интенции категории трудно отделить от простого ассоциативного объяснения, согласно которому слова направляют внимание, поскольку сами являются коррелирующими признаками [Sloutsky 2003]. Мы же создали условия, в которых не было такой корреляции. Согласно нашей гипотезе, если испытуемый будет вначале пользоваться словами для действий, прямо не связанных с категоризацией объектов, то потом, когда он столкнется с похожими объектами, но уже в ситуации без наличия слов, то эффект интенции категории сохранится: восприятие этих объектов также будет категориальным, как если бы слово присутствовало в этот момент.

Метод

Испытуемые. В эксперименте участвовало 96 испытуемых, студенты 1-3

курсов психологического и антропологического факультета РГГУ. Из обработки были исключены данные четырех испытуемых, которые не смогли из-за ошибки инструктора правильно выполнить установочное задание. Испытуемые были распределены на экспериментальные группы методом регулярного чередования. В итоге численность каждой группы составила 32, 30 и 30 человек.

Материал и процедура. Эксперимент проходил на компьютерах с диагональю экранов 14 и 15 дюймов (статистически значимой разницы в результатах выполнения заданий не было). Предъявление стимулов и фиксация ответов испытуемых выполнялись с помощью программы PsychoPy v.1.73 [Pierce 2009].

Каждый испытуемый проходил последовательно три стадии эксперимента. На первой стадии он выполнял задание на простой *зрительный поиск*. На протяжении 1 с он видел фиксационный крест, а потом на 2 с ему демонстрировали в четырех углах экрана четыре возможных места (два куста и два дерева) появления объекта для поиска. После этого все изображения пропадали с экрана и в одном из четырех мест появлялось на 1 с изображение бабочки. Испытуемый должен был как можно быстрее обнаружить изображение бабочки и нажать на кнопку. Изображения представляли собой силуэты бабочек одинаковой формы. Они предъявлялись 16 раз, по четыре раза в каждом месте в случайном порядке. Весь набор изображений мы предъявляли два раза для того, чтобы оценить изменение времени поиска.

Испытуемые были разделены на три группы. Первая группа, условие *без слова*, получала инструкцию найти как можно быстрее бабочку на экране. Вторая группа, с *двумя словами*, перед зрительным поиском получала указание, что в инструкции бабочки будут называться двумя именами (искусственные слова,

«тульница» и «дарянка»). Перед каждой пробой было предупреждение «Сейчас будет <искусственное слово>». Зрительный поиск был устроен таким образом, что в пробах, где было предупреждение про «тульницу», бабочка предъявлялась всегда за изображениями деревьев, а про «дарянку» – за изображениями кустов. Поскольку все бабочки имели одинаковый внешний вид, то название вида, таким образом, подсказывало только месторасположение бабочки. Для контроля влияния на память именно со стороны слова, а не со стороны эффективности зрительного поиска мы использовали третью *контрольную группу*, в которой, также как во второй группе, нужно было найти «тульницу» или «дарянку», однако не существовало связи между названием бабочки и ее месторасположением.

Обнаружив целевой объект, испытуемые должны были нажать на кнопку. Перед этим мы просили произносить вслух название целевого объекта при чтении инструкции: испытуемые в группе с одним словом произносили слово «бабочка», а с двумя словами и контрольной – «тульница» и «дарянка».

Сразу после выполнения зрительного поиска испытуемые получали задание на *запоминание*. Они должны были посмотреть набор из 12 изображений бабочек той же формы, что и на предыдущем этапе, но большего размера. Однако теперь изображения были с разными рисунками на крыльях, и от испытуемого требовалось запомнить все изображения для последующего теста. Каждое изображение было симметрично относительно вертикали. При этом признаками в верхней части крыльев бабочек были два геометрических узора: шесть бабочек имели один узор, и шесть другой. Признаки в нижней части крыльев всегда были разными, то есть всего было 12 различных геометрических узоров. Таким образом,

признаки в верхней части крыльев были категориальными, то есть на их основании можно было разделить весь набор на две части. Признаки в нижней части крыльев были, соответственно, индивидуальными. Испытуемым не сообщали о такой структуре признаков.

Каждый объект предъявлялся на 4 с и сразу после предъявлялось на 2 с маскирующее изображение, чтобы избежать смешения признаков в зрительной памяти. На этом этапе эксперимента все объекты демонстрировались без слов и в случайном порядке.

Тестирование. На последней стадии эксперимента мы оценивали успешность запоминания, предъявляя испытуемым как уже виденные им на предыдущей стадии объекты, так и новые. Всего мы предъявляли 20 объектов по 10 новых и 10 уже виденных, чтобы избежать предрасположенности к определенным ответам. Новые объекты были получены с помощью систематических изменений уже виденных. Всего было четыре группы новых объектов. В первой группе были объекты, содержащие старые категориальные и новые индивидуальные признаки (4 объекта). Во второй группе были объекты с новыми категориальными и старыми индивидуальными признаками (2 объекта). В третьей группе оба признака – и категориальный, и индивидуальный – были новыми (2 объекта). В четвертой группе оба признака были старыми, но их расположение было новым – категориальный признак был внизу, а индивидуальный сверху (2 объекта).

Все изображения предъявлялись в случайном порядке на 2 с, после этого изображение пропадало и демонстрировался пустой экран, пока испытуемый не даст ответ, встречалось ли это изображение среди запоминавшихся или нет.

Таким образом, независимой переменной в нашем эксперименте было ко-

	Экспериментальные условия		
	Одно слово	Два слова	Контрольное
Первый блок	0.438	0.481	0.446
Второй блок	0.410	0.405	0.418

Табл. 1. Время зрительного поиска.

личество слов при наблюдении за объектами на этапе зрительного поиска. Зависимой переменной была успешность запоминания объектов с категориальными и индивидуальными признаками. Экспериментальный план был межсубъектным.

Согласно нашей гипотезе, запоминание зависит от отношения испытуемого к материалу. Экспериментальные условия с двумя словами должны создавать специальное понятийное отношение к объектам – тенденцию воспринимать их, как две категориальные группы. В этом случае испытуемые должны хуже опознавать тестовые объекты, которые имеют старые категориальные признаки и новые индивидуальные, чем наоборот (новые категориальные и старые индивидуальные). В условии с одним словом не должно быть разницы в запоминании объектов в зависимости от новизны категориального или индивидуального признака.

Результаты

Вначале мы оценили успешность зрительного поиска в трех экспериментальных условиях. Мы использовали дисперсионный анализ с повторными измерениями (ANOVA) для плана 3x2. Независимыми переменными были тип экспериментальной группы (три уровня, межсубъектная переменная) и блок научения (два уровня, внутрисубъектная). Время реакции испытуемых значительно отличалось в каждом экспериментальном условии в зависимости от блока научения – испытуемые быстрее находили цель во втором блоке, чем в первом ($p < 0.01$). Также дисперсионный анализ обнаружил значимые различия во времени поиска цели в трех экспериментальных группах, $F=3.37$, $p < 0.05$. Данное различие не очень велико, однако если посмотреть на конкретные значения (Табл.1), то видно, что, во-первых, группы почти не отличаются друг от друга временем поиска цели

Условие	Тип ответа	Тип тестового объекта				
		Старый	Ст-К/Н-И	Н-К/Ст-И	Н-К/Н-И	Н-расп
Одно слово	Неправильный	18.3	8.3	8.3	1.7	26.7
	Правильный	81.7	91.7	91.7	98.3	73.3
Два слова	Неправильный	24.1	25.0	10.0	6.8	53.3
	Правильный	75.9	75.0	90.0	93.2	46.7
Контрольное	Неправильный	29.0	21.7	8.5	5.0	38.3
	Правильный	71.0	78.3	91.5	95.5	61.7

Табл. 2. Успешность запоминания тестовых объектов (в процентах).

Обозначения для типов тестовых объектов: Ст – старый, Н – новый, К – категориальный признак, И – индивидуальный признак, Н-расп – новое расположение.

в конце научения и отличаются в начале. Во-вторых, как показал метод сравнений *post hoc* с поправкой Бонферрони, в начале обучения испытуемые из контрольной группы и группы с одним словом искали одинаково быстро ($p > 0.1$), а из группы с двумя словами искали значимо медленнее ($p < 0.001$).

Получается, что в целом контрольное условие не отличается от условия с одним словом. В условиях с двумя словами испытуемые дольше искали цель лишь в начале обучения. Возможное объяснение этому может заключаться в том, что они искали вначале возможные соответствия между видом объекта и его расположением на экране и не делали этого в конце.

Для оценки успешности запоминания мы считали количество правильных ответов (для старых объектов ответ, что он был, для новых – не был) и неправильных (Табл.2). Значимость различий между группами оценивалась с помощью попарного сравнения количества правильных и неправильных ответов по каждому из типов тестовых объектов с помощью критерия хи-квадрат Пирсона.

Как мы видим, успешность нахождения цели в условии с одним словом выше, чем в условиях с двумя словами и в контрольном условии. То есть, и старые объекты, и новые изображения распознавались очень хорошо. Несколько хуже распознавались новые объекты, у которых все признаки были старыми, но в новом расположении (73.3% правильных ответов).

Другая картина наблюдается в экспериментальном условии с двумя словами. Несмотря на то, что статистически количество правильных ответов для старых объектов не отличается от других групп, новые объекты запоминались иначе. Во-первых, как мы видим, гораздо хуже распознавались объекты со старыми

категориальными и новыми индивидуальными признаками ($p < 0.05$). Испытуемые ложно считали, что они видели их в 25% случаев. Тестовые объекты с новыми категориальными признаками и старыми индивидуальными, а также объекты с новыми категориальными и индивидуальными признаками распознавались также хорошо, как и в условии с одним словом ($p > 0.1$). Во-вторых, интересна успешность запоминания тестовых объектов, когда и категориальные, и индивидуальные признаки были старыми, но были переставлены местами. Успешность их распознавания составила 46.7%, то есть испытуемые отвечали на уровне случайных ответов, чего не происходило в условии с одним словом. По-видимому, категориальное восприятие, усиленное в условии с двумя словами, выделяло релевантный для категоризации признак, однако его месторасположение не было столь же явно выделено и то, что этот признак был найден в другом месте, создавало неоднозначные условия для категоризации.

Успешность запоминания в контрольной группе полностью повторяет результаты испытуемых в условии с двумя словами ($p > 0.1$). Таким образом, эффект влияния слова не был обусловлен тем, что это слово помогало искать объекты при зрительном поиске, поскольку в контрольной группе слова не были связаны с расположением предметов на сцене.

Обсуждение

В нашем эксперименте испытуемые вначале «привыкали» к словам и это усиливало у них тенденцию воспринимать объекты, как относящиеся к разным категориям. Даже такие новые и бессмысленные названия как «тульница» и «дарянка» заставляли испытуемых спонтанно сосредотачиваться на общих для объектов признаках и из-за этого хуже запоминать индивидуальные признаки.

Аналогичный эффект отсроченного влияния слова был получен лишь в эксперименте Э.Вишневецки и Д.Медина [Wisniewski, Medin 1994], в котором было обнаружено, что если создавать ожидания у испытуемых, что рисунки сделаны детьми с высокой и низкой креативностью, то потом испытуемые создают более конкретные правила категоризации этих рисунков, чем при создании ожиданий, что все рисунки сделаны разными людьми, без объединения их в группы. Данный результат авторы объясняли тем, что слова активируют уже готовые представления об окружающем мире и соответственно порождают категориальность восприятия.

Наш материал был полностью искусственным, так же как и слова, с помощью которых мы обозначали эти объекты. Поэтому наши результаты нельзя объяснить через наличие в прошлом опыте определенных знаний. Слова могут создавать категориальное отношение не посредством

апелляции к содержанию значений, а через более простые ожидания, что произносящий эти слова имеет в виду некоторую общность у набора объектов, которые можно назвать этим словом. Такое ожидание, по-видимому, лежит в основе раннего развития речи, когда дети усваивают множество слов из речи взрослых и правильно соотносят их с объектами.

Интересной особенностью наших результатов было то, что данный эффект не был получен на пилотажных этапах работы, в которых испытуемые не произносили названия объектов вслух, а читали их про себя. Только устное проговаривание слов приводило к различию между экспериментальными условиями. Несмотря на то, что у нас в настоящее время нет экспериментального обоснования данного факта, именно он должен стать важным свидетельством коммуникативной природы обнаруженного нами эффекта.

Литература

- Balaban, M.T., Waxman, S.R. (1997). Do words facilitate object categorization in 9-month-old infants? *Journal of experimental child psychology*, 64 (1), 3–26.
- Cabrera, A., & Billman, D. (1996). Language-Driven Concept Learning: Deciphering Jabberwocky. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, 22 (2), 539–555.
- Fulkerson, A.L., Waxman, S.R. (2007). Words (but not Tones) Facilitate Object Categorization: Evidence From 6- and 12-Month-Olds. *Cognition*, 105 (1), 218–228.
- Landau, B., Shipley, E. (2001). Labelling patterns and object naming. *Developmental Science*, 4 (1), 109–118.
- Lupyan, G. (2008). From Chair to «Chair»: A Representational Shift Account of Object Labeling Effects on Memory. *Journal of Experimental Psychology: General*, 137 (2), 348–369.
- Lupyan, G., Rakison, D.H., McClelland, J.L., McClelland, J.L. (2007). Language Is Not Just for Talking Redundant Labels Facilitate Learning of Novel Categories. *Psychological Science*. 18 (12): 1077–1083.
- Murphy, G.L. (2004). *The Big Book of Concepts*. MIT Press. 563 p.

Peirce, J.W. (2009). Generating Stimuli for Neuroscience Using PsychoPy. Frontiers in neuroinformatics, 2 (January), 10.

Sloutsky, V.M. (2003). The role of similarity in the development of categorization. Trends in Cognitive Sciences, 7 (6), 246–251.

Waxman, S.R., Braun, I. (2005). Consistent (but not variable) names as invitations to form object categories: new evidence from 12-month-old infants. Cognition, 95 (3). 59–68.

Waxman, S.R., Markow, D.B. (1995). Words as Invitations to Form Categories: Evidence from 12- to 13-Month-Old Infants. Cognitive Psychology, 29 (3), 257–302.

Wisniewski, E.J., Medin, D.L. (1994). On the Interaction of Theory and Data in Concept Learning. Cognitive Science, 18 (2), 221–281.

Wisniewski, E.J., Medin, D.L. (1994). On the Interaction of Theory and Data in Concept Learning. Cognitive Science, 18 (2), 221–281.

Xu, F. (2002). The role of language in acquiring object kind concepts in infancy. Cognition, 85 (3), 223–250.



В.В. Латынов

**РЕЧЕВЫЕ ПРИЕМЫ АПОЛОГИЗАЦИИ
НЕЭТИЧНОГО ПОВЕДЕНИЯ**

Исследовалось влияние различных типов объяснений – извинений и оправданий – на оценку неэтичного поступка, а также моральных качеств лица, его совершившего. Выявлены наиболее эффективные и, напротив, недейственные в плане формирования позитивного впечатления о человеке и его поступке типы апологизации.

Ключевые слова: неэтичное поведение, апологизация, извинение, оправдание.

Vladislav V. Latynov

**SPEECH TECHNIQUES OF APOLOGIZATION
OF UNETHICAL BEHAVIOR**

The paper deals with the influence of different types of explanations – justifications and excuses – on the assessment of unethical act, as well as moral character of a person who committed it. There have been revealed most effective and, conversely, least of effective types of apologization in terms of creating a positive impression of the man and his action.

Key words: unethical behavior, excuse, justification, apologization.

Неэтичное поведение, т.е. поведение, нарушающее общепринятые моральные нормы и имеющее негативные последствия для других людей, к сожалению, достаточно широко распространено в современном обществе. Большой вклад в изучение неэтичного поведения вносит психология. В психологических исследованиях рассматриваются различные стороны данного феномена: детерминанты, структура, последствия, способы выявления.

Имеет проблема неэтичного поведения и важный коммуникативный аспект, поскольку речь нередко сопровождает или реализует подобное поведение. Кроме того, речь используется и для того, чтобы придать иной смысл осуществляемым неэтичным действиям. Особенно активно применяются разного рода объяснения и оправдания в случае совершения поступков, которых либо не ожидают от совершившего их лица, либо эти поступки выходят за рамки социально принятых стандартов поведения. Цель подобных дискурсов – ввести поступки в круг социально ожидаемых и культурно приемлемых форм поведения.

Исследования показывают, что, совершив неэтичный поступок, человек может использовать различные речевые приемы для того, чтобы подобное поведение не повредило его репутации. Нередко люди просто отрицают сам факт аморального поступка. Подобный способ реагирования не лишен эффективности. К.Риордан с соавторами [1987] продемонстрировали, что в случае обвинения ученого в плагиате или фабрикации результатов отрицание факта совершения этих проступков позволило снизить обвинительный настрой коллег. Аналогичным образом реагируют многие политики в ответ на появление в средствах массовой информации различных обвинений в их адрес. Лучшим вариантом защиты от скандальных разоблачений считается игнорирование, либо полное отрицание высказываемых в адрес политика обвинений, поскольку установлено, что даже частичное признание политиком факта совершения проступка в

финансовой или семейной сфере приводит к падению его популярности [Sigal et al. 1988].

Существуют, очевидно, и более сложные, включающие выраженный речевой компонент способы представления неэтичного поступка в приемлемом свете. Принято выделять два основных способа объяснения ненормативных поступков: извинения и оправдания [Felson, Ribner 1981]. Извинение (excuse) – речевое высказывание, в котором лицо, совершившее неожиданный или неэтичный поступок, признает его неверность или неадекватность, однако, отрицает (полностью или частично) свою ответственность за данное поведение. Примерами извинений могут служить следующие фразы: *«У меня не было намерения совершить подобное действие, это произошло случайно»*, *«Я действовал под принуждением»*, *«Я не предвидел отрицательных последствий своего поведения»*. При помощи извинений обычно удается вызвать у окружающих более позитивную оценку ненормативного поступка [Riordan et al. 1983].

В случае оправдания (justification) человек, совершивший неожиданный или неэтичный поступок, признает свою ответственность за него, но стремится представить поступок или его последствия в более выгодном для себя свете. В свое оправдание человек может заявлять, что его действие не имело негативных последствий, либо апеллировать к высшим целям, ценностям или авторитетным фигурам. Оправдания позволяют улучшить впечатление скорее о лице, совершившем проступок, нежели о самом проступке [Riordan et al. 1983].

Следует отметить, что оправдание как способ апологизации достаточно сложно реализуемо на практике, требует творчества и оригинальности мышления. Найти в неэтичном поступке позитивную сторону гораздо труднее, чем просто извиниться за его совершение. Поэтому неслучайно отмечается, что использование оправданий связано с определенным риском [Tedeschi et al. 1983]. «Хорошо построенное» оправдание способно успешно защитить позитивный имидж человека, нарушившего моральные нормы,

однако, «неудачно сконструированное» может привести к выраженным негативным оценкам поступка и лица, его совершившего.

Эмпирические исследования и жизненный опыт свидетельствуют о том, что люди нередко сопровождают неожиданные или ненормативные поступки разного рода речевым «оформлением», направленным на формирование более благоприятного впечатления о поступке и его авторе. Возникает вопрос, насколько успешно подобный постсобытийный дискурс облегчает межличностное взаимодействие? В какой мере те или иные варианты объяснения поступка позволяют нивелировать негативное впечатление от аморального поступка?

Обращаясь к этим вопросам, мы провели специальное исследование, целью которого было изучение влияния различных способов объяснения неэтичного поступка на оценку окружающими самого поступка и лица, его совершившего.

В исследовании участвовало 125 студентов московских вузов. Участникам предлагалась оригинальная методика «Поведение в этически неоднозначных ситуациях», включающая описание различных ситуаций из жизни предпринимателей (всего 7 ситуаций). Ситуации различались тем, оправдывался ли и, если оправдывался, то каким образом, совершенный поступок – невозврат долга.

Ситуация 1. Один предприниматель занял у другого крупную сумму денег, однако, в положенный срок долг не вернул. Оправданий не последовало.

Ситуация 2. Один предприниматель занял у другого крупную сумму денег, однако, в положенный срок долг не вернул. В качестве оправдания своего поступка предприниматель заявил: *«Во всем виноват мой бухгалтер, который занимается всеми финансовыми вопросами, в том числе и отслеживанием сроков возвращения долгов».*

В других ситуациях использовались следующие варианты объяснения причин невозвращения долга:

«Я был вынужден отдать эти деньги своему другу, который оказался в сложной

финансовой ситуации, чреватой для него самыми серьезными последствиями.» (ситуация 3).

«В последнее время я был сильно загружен на работе и просто забыл вернуть долг.» (ситуация 4).

«В мире бизнеса мало кто вовремя отдает долги, и я лично знаю немало бизнесменов, задерживающих возврат занятых денег.» (ситуация 5).

«Я хотел вернуть долг вовремя, но дела у меня пошли плохо, и я оказался не в состоянии вернуть занятые деньги.» (ситуация 6).

«Я знаю, что предприниматель, у которого я занял деньги, сам никогда долги в срок не отдает.» (ситуация 7).

Участники исследования должны были ответить на ряд вопросов, касающихся оценки предпринимателя и его поступка:

- Какой оценки заслуживает поступок? Варианты ответов: Самой негативной (1 балл), Негативной (2), Скорее негативной, чем позитивной (3), Скорее позитивной, чем негативной (4), Позитивной (5), Самой позитивной (6).

- Насколько склонен предприниматель совершать подобные действия? Варианты ответов: Совершенно не склонен (1 балл), Не склонен (2), Скорее не склонен, чем склонен (3), Скорее склонен, чем не склонен (4), Склонен (5), Очень склонен (6).

- Как часто предприниматель будет совершать подобные поступки в будущем? Варианты ответов: Никогда не будет (1), Крайне редко (2), Редко (3), Время от времени (4), Часто (5), Очень часто (6).

- Насколько порядочен этот предприниматель? Варианты ответов: Совершенно не порядочный (1), Не порядочный (2), Скорее не порядочный, чем порядочный (3), Скорее порядочный, чем не порядочный (4), Порядочный (5), Очень порядочный (6).

Собранные данные были подвергнуты статистическому анализу. Рассмотрим, насколько эффективно воздействовали на респондентов различные виды объяснения неэтичного поведения, связанного с невозвратом долга. Для этого усредненные оцен-

ки поступка предпринимателя и его качеств в ситуации, когда поступок не сопровождался ни какими объяснениями (ситуация 1), сравним с соответствующими оценками в ситуациях, предусматривающих различные способы объяснения совершенного.

Прежде всего, выясним, каким образом различные варианты объяснения влияли на **оценку поступка**. Наиболее эффективными в плане формирования позитивного восприятия совершенного поступка были такие виды апологизации, как просоциальное оправдание («отдал занятые деньги другу, который оказался в сложном финансовом положении») и оправдание, касающиеся затруднения в делах («дела пошли плохо и я оказался не в состоянии вернуть занятые деньги») (Табл. 1). В этих случаях поступок чаще всего расценивался как «заслуживающий скорее негативной оценки, чем позитивной», либо как «заслуживающий скорее позитивной оценки, чем негативной». Самыми неэффективными оказались объяснения типа: «в мире бизнеса мало кто вовремя отдает долги», «виноват бухгалтер», «забыл», «лицо, у которого заняты деньги, сам не отдает долги». При использовании такого рода объяснений оценки поступка были, главным образом, следующие: «заслуживает самой негативной оценки», «заслуживает негативной оценки».

Если сравнить действенность извинений («виноват бухгалтер, который занимается всеми финансовыми вопросами», «забыл», «у меня плохо пошли дела») и собственно оправданий («отдал деньги другу,

который оказался в сложной финансовой ситуации», «в мире бизнеса мало кто вовремя отдает долги», «человек, у которого были заняты деньги, сам долги никогда в срок не отдает»), то обнаруживается следующее. На оценки неэтичного поступка два указанных класса объяснений влияли сходным образом: средний балл для извинений – 2,45, средний балл для оправданий – 2,37, то есть различия в эффективности минимальны.

В рамках данного исследования мы стремились также выяснить, как воздействовал способ оправдания неэтичного поступка на **оценку моральных качеств предпринимателя**. Обратимся к данным второй части анкеты, касающейся оценки респондентом того, насколько склонен предприниматель совершать неэтичные действия, как часто он будет совершать подобные поступки в будущем, насколько он порядочен.

Согласно полученным данным (Табл. 2), склонность бизнесмена к совершению рассматриваемых поступков признавалась максимальной в тех случаях, когда он оправдывал свой поступок аморальностью бизнеса в целом («редко кто отдает долги вовремя») и аморальностью лица, у которого были взяты деньги («сам долги не отдает»). Наиболее благоприятное впечатление (т.е. минимальная оценка склонности к совершению аналогичных поступков) достигалось при указании на трудности в бизнесе, с которыми столкнулся предприниматель, а также на необходимость помочь попавшему в трудное положение другу.

Табл. 1. Оценки неэтичного поступка при различных способах его апологизации

Способ апологизации поступка	Оценки поступка (средний балл)
«отдал занятые деньги другу, оказавшемуся в сложной ситуации»	3,38
«мои дела пошли плохо»	3,12
Без объяснений	2,33
«забыл»	2,23
«лицо, у которого заняты деньги, сам не отдает долги»	2,06
«виноват бухгалтер»	2,01
«в мире бизнеса мало кто вовремя отдает долги»	1,68

Табл. 2. Оценки моральных качеств предпринимателя при различных способах аполлогизации неэтичного поступка

Способ аполлогизации поступка	Оценки моральных качеств предпринимателя (средний балл)		
	Склонность к совершению неэтичных поступков	Возможность совершения неэтичных поступков в будущем	Порядочность
<i>«отдал занятые деньги другу, оказавшемуся в сложной ситуации»</i>	3,12	3,09	3,74
<i>«мои дела пошли плохо»</i>	3,10	3,45	3,78
<i>«забыл»</i>	4,12	4,45	2,65
<i>«лицо, у которого заняты деньги, сам не отдает долги»</i>	4,52	4,74	2,25
<i>«виноват бухгалтер»</i>	4,04	4,29	2,46
<i>«в мире бизнеса мало кто вовремя отдает долги»</i>	5,20	5,33	1,90
Без объяснений	3,84	3,57	2,96

Иную картину обнаруживают оценки, касающиеся склонности совершать неэтичные поступки в будущем. Эта склонность признавалась максимальной в тех случаях, когда предприниматель оправдывал свой поступок аморальностью бизнеса в целом (*«редко кто отдает долги вовремя»*), аморальностью лица, у которого были взяты деньги (*«сам долги не отдает»*) и собственной забывчивостью. Наиболее же благоприятное впечатление (минимальная склонность к совершению аналогичных поступков в будущем) достигалось при указании на трудности в бизнесе, с которыми столкнулся предприниматель, на необходимость помочь попавшему в трудное положение другу, а также при отсутствии каких-либо объяснений.

Знаменательно, что в случае оценки склонности предпринимателя совершать рассматриваемые поступки в принципе такой вариант аполлогизации, как отказ от объяснений демонстрировал среднюю степень эффективности. Однако при оценке склонности предпринимателя совершать подобные поступки в будущем данный вариант реагирования оказался одним из наиболее действенных.

Самыми эффективными приемами в плане формирования представления о порядочности предпринимателя оказались курсы типа: *«помог другу»* и *«плохо пошли дела»*. Самыми неэффективными были: *«в бизнесе долги не отдают»*, *«тот, у кого занимались деньги сам долги не отдает»*, *«виноват бухгалтер»*.

Обобщая рассмотрение собранных данных, сравним эффективность извинений и оправданий для формирования позитивного представления о личных качествах предпринимателя. В случае вынесения суждений о моральных качествах предпринимателя (склонность совершать неэтичные поступки, будущая вероятность их совершения, порядочность) извинения демонстрируют более высокую эффективность с точки зрения создания позитивного, социально приемлемого облика предпринимателя. Например, средний балл извинений при оценке порядочности предпринимателя равен 2,96, средний балл оправданий – 2,63. Подобные результаты соответствуют данным, полученным в предыдущих исследованиях [Riordan et al., 1983; Riordan et al. 1988].

Только пытаясь снять с себя ответственность за совершение аморального поступка («не подумал о последствиях», «не проконтролировал» и т.п.), не отрицая аморальной природы поступка, человеку, как правило, удается сохранить достаточно позитивное впечатление в глазах окружающих. Если же он старается оспаривать аморальность поступка, приводя различные доводы в пользу его обоснованности, то подобная оправдательная стратегия провоцирует у окружающих негативную оценку его морального облика. Конечно, из этого правила есть исключения: умело подобранное оправдание поступка (в нашем случае это ссылка на необходимость помочь другу) способно вызвать у окружающих впечатление моральности совершившего его лица.

Насколько различно влияние типов апологизации на восприятие респондентами самого поступка и морального облика лица, его совершившего? Согласно полученным данным это влияние имеет сходный характер. Наиболее действенными с точки зрения формирования благоприятного впечатления о поступке и его авторе оказались два варианта оправдания неэтичного поступка: ссылка на альтруистическую, просоциальную мотивацию поступка («помогал другу, который попал в сложное положение») и указание на объективный ход событий (ухудшение финансового положения биз-

несмена). К наименее действенным относятся декларирование тотальной аморальности бизнеса («мало кто вовремя отдает долги») и дискредитация лица, которому надо было отдавать долг («он сам никогда долги в срок не отдает»). В отдельных случаях более выгодным оказалось просто не давать никаких объяснений совершенному поступку, нежели пытаться оправдываться.

Исследование продемонстрировало роль коммуникации в интерпретации этически неоднозначных ситуаций. Изучено влияние различных типов объяснений - извинений и оправданий – на оценку поступка, а также моральных и деловых качеств лица, его совершившего. Выявлены наиболее эффективные и, напротив, недейственные в плане формирования позитивного впечатления о предпринимателе и его поступке типы апологизации.

Было показано, что дискурс, следующий за совершением аморального поступка, способен скорректировать негативное впечатление от этого поступка и позволяет сохранить позитивный имидж субъекта поступка. Однако не всякий способ объяснения проступка обеспечивает такой эффект. При использовании способов оправдания, не учитывающих возможные реакции окружающих, нередко возникают ситуации, когда лучше было бы вообще воздержаться от попыток апологизации поступка.

Литература

- Felson, R.B., Ribner, S.A.* An attributional approach to accounts and sanctions for criminal violence // *Social Psychology Quarterly*, 1981, Vol. 44. – P. 137–142.
- Riordan, C.A., Marlin, N.A., Kellogg R.T.* The effectiveness of accounts following transgression // *Social Psychology Quarterly*, 1983, Vol. 46. – P. 213–219.
- Riordan, C.A., Marlin, N.A., Gidwani, C.* Accounts for unethical research practices: Effects on the evaluations of acts and actors // *Journal of Social Psychology*, 1988, Vol. 128. – P. 495–505.
- Sigal, J., Hsu, L., Foodim, S., Betman, J.* Factors affections perceptions of political candidates accused of sexual and financial misconduct // *Political Psychology*, 1988, Vol. 9. – P. 273–280.
- Tedeschi, J.T., Riordan, C.A., Gaes, G.G., Kane, T.* Verbal accounts and attributions of social motives // *Journal of Research in Personality*, 1983, Vol. 17. – P. 218–225.

Н.А. Лемяскина

**РЕЧЕВЫЕ ЖАНРЫ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНИКА**

В статье рассматриваются результаты исследования речевых жанров, наиболее часто используемых в устной речи младшими школьниками (с 1 по 4 класс), их тематика, возрастная специфика развития речевых жанров и их составляющие в языковом сознании ребенка.

Ключевые слова: речевые жанры, младший школьник, языковое сознание.

Nataliya A. Lemjaskina

**SPEECH GENRES IN LANGUAGE CONSCIOUSNESS
OF YOUNGER PUPILS**

The article considers the results of the study of speech genres, most commonly used in the speech of younger pupils (1st to 4th class), their subjects, age-appropriate development of speech genres and their components in the linguistic consciousness of a child.

Key words: speech genres, the junior schoolchild, language consciousness.

В рамках изучения языковой личности младшего школьника нами проведено исследование использования речевых жанров детьми данного возраста (с 1 по 4 класс). Исследование осуществлялось с помощью экспериментальных методов (метод включенного и скрытого наблюдения, коммуникативное интервьюирование, метод наводящих вопросов, метод опосредованного наблюдения; метод субъективных дефиниций; сопоставительно-описательный метод), позволяющих, на наш взгляд, достаточно полно осуществить описание речевых жанров в языковом сознании младшего школьника и раскрыть их возрастную динамику [Лемяскина 2004]. В результате исследования определены речевые жанры, наиболее активно употребляемые младшими школьниками в общении с окружающими.

Как известно, существует несколько различных классификаций речевых жанров [Вежбицкая 1997, Седов 2007, Шмелева 1997, Шмелев, Шмелева 1999]. Так, Т.В.Шмелева предлагает «анкету» речевых жанров, состоящую из семи пунктов: 1) «коммуникативной цели жанра»; 2) «концепции автора»; 3) «концепции адресата»; 4) «событийного содержания»; 5) «фактора коммуникативного прошлого»; 6) «фактора коммуникативного будущего» и 7) «языкового воплощения», А. Вежбицкая – методы элементарных смысловых единиц, Н.Д. Арутюнова выделяет: 1) информативный диалог; 2) перспективный диалог; 3) обмен мнениями с целью принятия решения или выяснения истины (спор, дискуссия); 4) диалог, имеющий целью установление или регулирование межличностных отношений; 5) праздноречевые жанры.

Жанры речи присутствуют в сознании людей в виде фреймов. Фрейм включает в себя как обязательные компоненты: *участники общения, содержание общения* (тематика), *средства реализации* (стратегии и тактики), *формы выражения* (языковые средства) и соответствие их определенным *нормам*, так и дополнительные компоненты:

временная и пространственная протяженность, оценка.

При оценке речевых жанров младшего школьника мы исходим из классификации К.Ф. Седова и О.Б. Сиротининой, которые, вслед за М.М. Бахтиным, делят речевые жанры на первичные (нериторические), т.е. обслуживающие типические ситуации не-официального, непубличного, бытового по преимуществу поведения, и вторичные (риторические) жанры – способы оформления публичного, преимущественно «внепрактического», социально значимого взаимодействия людей [Седов 2007].

Наиболее активно используемые младшими школьниками нериторические (первичные) речевые жанры: рассказ-история, болтовня, разговор по душам, риторические (вторичные) речевые жанры – комплимент, анекдот.

Рассмотрим полученные данные, касающиеся использования детьми нериторических речевых жанров.

Так, дети в своей устной речи достаточно часто используют *рассказы-истории* (1 класс – 89% детей, 2 класс – 92%, 3 класс – 91%, 4 класс – 85%). Тематика рассказов-историй младших школьников следующая: домашние животные (1 класс – 44%, 2 класс – 41%, 3 класс – 53%, 4 класс – 33%); летний отдых (1 класс – 27%, 2 класс – 27%, 3 класс – 29%, 4 класс – 39%); увлечения, развлечения, игры (1 класс – 33%, 2 класс – 25%, 3 класс – 17%, 4 класс – 16%); о себе, своей семье. (1 класс – 18%, 2 класс – 24%, 3 класс – 15%, 4 класс – 7%); «страшные истории» (1 класс – 14%, 2 класс – 17%, 3 класс – 9%, 4 класс – 25%); телепередачи, фильмы, мультфильмы (1 класс – 8%, 2 класс – 11%, 3 класс – 15%, 4 класс – 16%); школа (1 класс – 7%, 2 класс – 8%, 3 класс – 18%, 4 класс – 8%).

Как показывает исследование, тематика рассказов-историй младших школьников определяется ведущей деятельностью и коммуникативными потребностями детей, а также отражает специфическую, детскую картину мира, отмеченную антропоморфизмом, преобладанием игрового над объективно-реалистическим, где героями

являются сказочные персонажи, герои популярных мультфильмов, животные. Следует отметить, что учащиеся 4 класса предпочитают рассказы-истории о летнем отдыхе (39%), детям становится интересен мир человеческих взаимоотношений, жизнь окружающих и своя собственная. Однако самой любимой темой с 1 по 4 класс остается тема домашних животных.

Ядром жанра рассказа-истории в языковом сознании учащихся с 1 по 4 класс является составляющая «текст небольшого объема». К 4 классу исчезает отождествление рассказа со сказкой, появляется более глубокое понимание этого речевого жанра с многочисленными пояснениями: функция рассказа, название, объем, настроение, тематика рассказа. С 1 по 4 класс значительно уменьшается количество детей, у которых отсутствует представление о рассказе (1 класс – 16%, 4 класс – 6%). Можно утверждать, что в языковом сознании учащихся 4 класса речевой жанр рассказа сформирован.

Достаточно широко младшими школьниками используется такой нериторический жанр, как *болтовня* (1 класс – 94% респондентов, 2 класс – 97%, 3 класс – 91%, 4 класс – 95%). Дети болтают с мамой и папой, с друзьями, чаще всего это происходит дома, несколько реже в школе и на улице. Тематика болтовни: школа и школьные дела (1 класс – 18%, 2 класс – 25%, 3 класс – 18%, 4 класс – 29%); домашние животные (1 класс – 13%, 2 класс – 6%, 3 класс – 20%, 4 класс – 14%); игры, увлечения (1 класс – 21%, 2 класс – 12%, 3 класс – 14%, 4 класс – 11%). Не обнаружено различий в степени длительности болтовни у учащихся 1 и 4 класса. Главное здесь, насколько заинтересован в разговоре собеседник. Интересно, что в процессе болтовни в силу комфортности самой ситуации дети редко допускают речевые ошибки. В языковом сознании младших школьников, исследуемом нами через анализ дефиниций респондентов различных возрастных групп, ведущей составляющей болтовни является «*бессодержательные разговоры, пустословие*», которая от 1 к 4 классу занимает все большее место в языковом сознании ребенка

(1 класс – 15%, 4 класс – 57%). Жанр болтовни представлен в языковом сознании детей в основном отрицательной оценкой, доля которой значительно увеличивается к 4 классу (1 класс – 6%, 4 класс – 57%). Дети дают, например, такие определения: *разговор никому не нужный; болтовня – это плохо*. Одна из составляющих болтовни – «беседа», занимающая главные позиции в 1 классе, к 4 классу не столь популярна среди младших школьников (1 класс – 67%, 4 класс – 36%). К 4 классу в сознании детей появляются представления о том, какое количество человек участвует в болтовне, в каком темпе должно идти общение. Отождествление болтовни с «разговором на уроке» возрастает к 3 классу (33%), но значительно снижается к 4 классу (5%): *болтовня – это то, чем дети занимаются на уроке вместо того, чтобы писать*. Таким образом, в языковом сознании большинства младших школьников существуют достаточно четкие и развернутые (с кем, о чем, в каком темпе) представления о жанре болтовни, как правило, с отрицательной оценкой. Представление о болтовне как об интересном общении присутствует в языковом сознании у незначительной части опрошенных детей.

Следующий достаточно распространенный нериторический речевой жанр в среде младших школьников – «*разговор по душам*» (1 класс – 80%, 2 класс – 78%, 3 класс – 76%, 4 класс – 74%). По душам – искренне, чистосердечно, откровенно, без утайки [ТСРЯ 2000]. В большинстве случаев такой разговор у детей происходит дома в кругу семьи, чаще всего перед сном (1 класс – 49% детей, 2 класс – 56%, 3 класс – 60%, 4 класс – 59%), главным собеседником при этом является мама. Ребенок делится своими переживаниями, радостями, огорчениями, успехами, неудачами. Можно выделить следующие тематические группы жанра разговора по душам, характерные для младших школьников: школьные дела, отношения с друзьями, семейные проблемы.

К 4 классу свои переживания ребенок начинает доверять лучшему другу. Некоторые дети могут откровенно разговаривать

с малознакомым взрослым (наблюдателем), если тот вызывает их расположение. При таком разговоре дети нередко делают паузы, количество которых зависит от степени трудности самого разговора. По объему «разговоры по душам» у детей 1–4 классов небольшие, в среднем 30–40 слов.

Рассмотрим результаты исследования, которые показывают особенности использования младшими школьниками риторических жанров (комплимент, анекдот).

Достаточно часто младшие школьники используют такой речевой жанр, как *комплимент* (1 класс – 56%, 2 класс – 70%, 3 класс – 69%, 4 класс – 76%). Исследователи определяют комплимент как «одобрительный фатический речевой акт, направленный на формирование положительной эмоциональной реакции собеседника, отличающийся субъективностью оценки, наличием небольшого преувеличения достоинств собеседника и повышенной эмоциональностью» [Серебрякова 2002].

Исследование показывает, что большинство детей говорит комплименты маме и друзьям, несколько реже – папе, бабушке и сестре. В речи детей преобладают личные, прямые, краткие комплименты. Комплименты, направленные в настоящее, составляют 95%, 30% – комплименты риторического восклицания (*Мама, ты неотразима; ты такой стильный!*), реже встречаются комплименты-сравнения (*Какие красивые у вас глаза, словно бриллианты!*), комплименты с междометиями (*ого, какая у тебя машина, это джип?*), с прилагательными и наречиями в сравнительной и превосходной степени (*бабуль, ты так вкусно готовишь, лучше, чем мама*), с обобщающими словами (*мама, ты всегда такая добрая*).

Комплименты внешнему виду наиболее частотны в речи младших школьников (1 класс – 28%, 4 класс – 36%): *Мамочка, ты у меня самая красивая!* Незначительно увеличивается число комплиментов, характеризующих одежду (1 класс – 16%, 4 класс – 18%): *Ух ты, какие у тебя кроссовки!* Крайне редко младшие школьники употребляют комплименты отдельным элементам

внешности (1 класс – 9%, 4 класс – 10%); *Галина Петровна, у Вас такие красивые волосы!*, а также комплименты, оценивающие определенные способности (1 класс – 7%, 4 класс – 6%): *Ты так хорошо танцуешь!*, *Ты такой хороший футболист!*, *Ты такой боец хороший!*

В языковом сознании младших школьников речевой жанр комплимента выражен составляющими: «приятные слова», «ласковые, добрые, красивые слова», «хорошие слова». Как показывают результаты исследования, практически без существенных изменений с 1 по 4 класс представлены составляющие комплимента «приятные слова» (1 класс – 21%, 2 класс – 20%, 3 класс – 18%, 4 класс – 23%). Составляющая «ласковые, добрые, красивые слова» (1 класс – 6%, 2 класс – 37%, 3 класс – 19%, 4 класс – 12%) изменяется с 1 по 4 класс: доля этой составляющей значительно увеличивается уже ко 2 классу, но идет на спад к 4 классу. Младшие школьники часто отождествляют комплимент с похвалой (1 класс – 12%, 2 класс – 5%, 3 класс – 14%, 4 класс – 20%). Хотя ко 2 классу отмечается значительное уменьшение доли таких ассоциаций, к 4 классу снова наблюдается их рост. В языковом сознании младших школьников значительно уменьшается доля «отсутствие представлений о комплименте»: 1 класс – 32%, 4 класс – 8%. Языковая личность почти сформирована, ребенок вписан в школьный и семейный «социумы», а намечающаяся динамика (и в целом стратегия) овладения жанром комплимента, как показало сопоставительное исследование, приближается к взрослым аналогам.

Среди младших школьников популярным является также речевой жанр *анекдота*. Исследователи определяют анекдот как «короткий устный смешной рассказ о вымышленном событии с неожиданной остроумной концовкой, в котором действуют постоянные персонажи, известные всем носителям русского языка» [Шмелева, Шмелев 2002: 20].

Как отмечают взрослые, подтверждают ответы респондентов-детей, наконец, как показывают зафиксированные нами наблюдения, младшие школьники любят рассказы-

вать окружающим анекдоты (1 класс – 44 %, 2 класс – 55 %, 3 класс – 68 %, 4 класс – 56 %). В основном рассказывают с целью самопрезентации, установления и поддержания контакта и инициативы в разговоре, а также для разрядки напряженного или негативного состояния партнера. Рассказывание анекдота – это представление, в котором интонация, мимика и жесты играют весьма часто ведущую роль [Шмелева, Шмелев 2002: 24].

Младшие школьники рассказывают анекдоты, стремясь привлечь к себе как можно больше внимания. Рассказывают эмоционально, широко используя невербальные средства: мимику и жесты, стараются заинтересовать слушателя. Анекдоты рассказывают преимущественно друзьям (1 класс – 32 %, 2 класс – 55 %, 3 класс – 37 %, 4 класс – 65 %), из взрослых – маме (1 класс – 30 %, 2 класс – 48 %, 3 класс – 33 %, 4 класс – 26 %). К 3-4 классу, как показало проведенное нами исследование состава анекдотов, возрастает доля использования анекдотов по ассоциативному принципу.

Пример.

Разговор трех детей на скамейке. Дети 3-4 класса.

Света: *Что-то скучно стало. Андрей, расскажи что-нибудь смешное.*

Андрей: *Рассказать анекдот? Играть Крокодил Гена и Чебурашка в шахматы, Гена говорит: «Чебурашка, не ходи на дискотеку, а то оглохнешь». «Спасибо, я уже пообедал».*

Вова: *О, я тоже знаю про Чебурашку и Гену. Приходит Чебурашка к Гене, а Гена спрашивает Чебурашку: «Откуда у тебя синяк под глазом?» Мне пинка хотели дать, а я увернулся. (2009).*

Наиболее часто младшие школьники рассказывают анекдоты о Вовочке, Ежике, Зайце и Волке, Медведе, Вороне, Чебурашке и Крокодиле Гене. Довольно часто младшими школьниками рассказываются анекдоты про Винни-Пуха и Пятачка, Колобка, Русалку и Буратино. Несколько реже рассказывают анекдоты о человеческих взаимоотношениях (мужа и жены, родителей и детей);

анекдоты о людях разных национальностей (немце, русском и американце), а также анекдоты о новых русских.

Исследование показывает, что у младших школьников встречаются так называемые анекдоты «с бородой», которые еще их родители рассказывали (*Выходит Колобок из бани и говорит: «Ой, голову забыл помыть»*), но есть новые, современные анекдоты, характеризующие эпоху развития новых технологий: *На уроке русского языка учительница спрашивает ученика: «Назови мне приставки». «Сега», «Денди», «Сони плейстейшн»* (Вова Т. 2009).

От 1 к 4 классу тематика анекдотов меняется. Для учащихся 1 класса характерны анекдоты о Вовочке и школе (33 %), для учащихся 2 класса (35 %) и 3 класса (26 %) типичны анекдоты о героях мультфильмов, в 4 классе преобладают анекдоты о животных (29 %). Следует отметить, что к 4 классу в речи детей снижается количество использования детьми анекдотов о Вовочке и школе, а также анекдотов о сказочных персонажах, но увеличивается, по сравнению с 1 классом число анекдотов о человеческих взаимоотношениях.

Рассказывая анекдоты, дети 1 – 4 классов довольно редко делают паузы и повторяют одни и те же слова. Многие дети рассказывают их на «одном дыхании», как стихотворение. Проведенное исследование показывает, что анекдоты учащихся 1 – 4 классов не всегда имеют четкую композицию, часто логически непоследовательны. может отсутствовать зачин или основная часть, но обязательно есть концовка.

Исследование жанра анекдота у учащихся 1 – 4 классов показывает, что в языковом сознании младших школьников есть достаточно четкие представления об анекдоте. Основной составляющей анекдота в языковом сознании младших школьников является «небольшой забавный, смешной рассказ». Как показывают результаты исследования, с 1 по 4 класс доля этой составляющей возрастает (1 класс – 49 %, 2 класс – 85 %, 3 класс – 87 %, 4 класс – 79 %). К 4 классу млад-

шие школьники определяют главную функцию анекдота: *чтобы другие люди смеялись; чтобы кого-то повеселить; для поднятия настроения*, лучше осознают особенности этого речевого жанра (какие анекдоты, о ком или о чем, для кого, как передается, откуда взят), нет детей, у которых отсутствует представление о речевом жанре анекдота. Младший школьник стремится овладеть этим речевым жанром, чтобы эффективно общаться и чувствовать себя комфортно и безопасно, находясь в роли знатока смешных историй. Анекдоты воспитывают внимательное отношение к слову, развивают воображение, тяга к анекдоту во многом показывает тягу детей к феномену языковой игры. Здесь же интел-

лектуальный вызов: раньше других уловить ключевое слово в анекдоте.

Следует отметить, что исследование речевого жанра анекдота, так же как и других жанров, необходимо для выявления лингвистического механизма развития речевых жанров в языковом сознании младшего школьника от 1 к 4 классу, что показывает особенности развития языкового сознания младшего школьника. Исследование показывает, что развитие речевых жанров в языковом сознании младшего школьника идет от практической реализации в речи к постепенному осознанию их и включению в типовую структуру речевого жанра (фрейм).

Литература

- Арутюнова Н.Д.* Язык и мир человека / Н.Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.
- Вежбицкая А.* Речевые жанры / А. Вежбицкая // *Жанры речи*. – Саратов: Колледж, 1997. – С. 99–111.
- Лемяскина Н.А.* Развитие языковой личности и коммуникативного сознания младшего школьника. / Н.А. Лемяскина. – Воронеж, Изд-во ВГУ, 2004. – 330 с.
- Седов К.Ф.* Человек в жанровом пространстве повседневной коммуникации // К.Ф.Седов // *Антология речевых жанров: повседневная коммуникация*. – М.: Лабиринт, 2007. – С 7–38.
- Серебрякова Р.В.* Национальная специфика речевых актов комплимента и похвалы в русской и английской коммуникативных культурах: дис. ... канд. филол. наук / Р.В. Серебрякова. – Воронеж. – 2002. – 202 с.
- Толковый словарь русского языка: В 4 т. / Под ред. Д.Н. Ушакова – М., 2000.
- Шмелев А.Д.* Рассказывание анекдота как жанр современной русской речи: проблемы вариативности / А.Д. Шмелев, Е.Я. Шмелева // *Жанры речи*. – Саратов: Колледж, 1999. – Вып.2. – С.133–146.
- Шмелева Е.А.* Русский анекдот: Текст и речевой жанр / Е.А. Шмелева, А.Д. Шмелев. – М.: Языки славянской культуры, 2002. – 144 с.
- Шмелева Т.В.* Модель речевого жанра / Т.В. Шмелева // *Жанры речи*. – Саратов: Колледж, 1997. – С. 88–98.

Е.Е. Ляксо, Т.Г. Кузнецова, О.В. Фролова

**ОТРАЖЕНИЕ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ
В ВОКАЛИЗАЦИЯХ ДЕТЕЙ И ШИМПАНЗЕ**

В статье приведены данные сравнительного анализа вокализаций младенцев первого года жизни и шимпанзе (*Pan troglodytes*). Показано, что эксперты с большей вероятностью распознают отражение в звуковых сигналах состояние дискомфорта, чем радости и комфорта. Выявлены общие закономерности в отражении в акустических характеристиках звуковых сигналов эмоциональных состояний у младенцев и шимпанзе.

Ключевые слова: Вокализации, младенец, шимпанзе, эмоциональное состояние, мелодический контур, частота основного тона.

Elena E. Lyakso, Tamara G. Kuznetsova, Olga V. Frolova

**THE REFLECTION OF THE EMOTIONAL STATE
IN VOCALIZATIONS
OF CHILDREN AND CHIMPANZEES**

The article presents a comparative analysis of the vocalizations of infant of the first year and chimpanzees (*Pan troglodytes*). There was been revealed general regularities in the reflection of the acoustic characteristics of the sound signals of emotional states of infants and chimpanzees.

Key words: vocalization, infant, chimpanzee, emotional state, melodic contour, fundamental frequency.

Изучением эмоций, их происхождением, влиянием на поведение, сходством проявлений у человека и животных научное сообщество занимается давно и плодотворно. Эмоции принимают участие в организации и инициации адекватного целенаправленного поведения; в определении полезности информации для организма, в компенсации дефицита информации в конкретный момент времени; в реализации коммуникации. Функциональные эмоции обеспечиваются врожденными программами, под воздействием среды они трансформируются в соответствии с требованиями социума и культуры [Ляко, Ноздрачев 2012: 123-139].

Роль эмоций в происхождении речи и языка, прямо или опосредованно через систему коммуникации, рассматривается практически во всех теориях. Она представлена широким спектром взглядов: от полного отрицания биологических предпосылок [Chomsky 1988: 167]; биологической обусловленности разницы в коммуникации животных и человека [Lai et al 2001: 519-523]; через модификацию «речевых областей мозга» под воздействием языка [Deacon 1997] к длительному процессу глоттогенеза [Иванов 1990:108-109; Snowdon 2001:193-127]. Аргументы за и против этих теорий мы не обсуждаем в данной работе. Существует представление о том, что исходной точкой формирования языка, языкового сознания и мышления был этап, предшествовавший выделению говорящим своего «я» из природы и абстрагированию ее признаков и характеристик [Сова 1996: 235]. Одной из характеристик этого довербального периода являются жесты руками, кликсы удовольствия, базисные звуки с некоторыми мелодическими особенностями речи [Сова 1996: 236]. То есть на этапе «фонетической» эволюции языка имели место вокализации, отражающие эмоциональное состояние. В обзоре В.И. Галунова приводится анализ работ, начиная с Ч. Дарвина и до исследований 90-х годов прошлого столетия, в которых указывается на возможность отражения в речи эмоционального состояния [Галунов 2008:

60-65] и обращается внимание на необходимость выбора модели. Она должна быть легко воспроизводима, позволять получать от испытуемых речевые реакции и эмоции широкого спектра и допускать контроль состояния информанта.

Моделью для изучения отражения эмоционального состояния в голосе могут служить довербальные вокализации младенцев первого года жизни и шимпанзе. Выбор обусловлен определенным сходством в строении вокального тракта новорожденных и человекоподобных приматов [Lieberman, Crelin, Klatt 1972: 287-307] и в мозговой организации отделов человека и шимпанзе, связанных с вокализациями [Wilson, Petkov 2011: 177-185; Taglialatela et al 2011: 3-6].

В работе проверяется гипотеза о сходстве акустических характеристик вокализаций младенцев и шимпанзе, отражающих разное функциональное состояние. Задача исследования заключается в определении возможности отражения эмоционального состояния в вокализациях младенцев и шимпанзе и в выявлении сходства и различия в вокализациях младенцев и шимпанзе.

Методика. Объектом исследования явились вокализации 5 здоровых по заключению неонатолога детей в возрасте 3, 6, 9, 12 месяцев и 5 шимпанзе (*Pan troglodytes*) в возрасте 3 – 17 лет.

Запись детей проводили в домашней обстановке в присутствии матери. Матери не имели хронических или острых заболеваний, нарушающих процесс естественного взаимодействия с ребенком. Вокализации записывали в модельных ситуациях взаимодействия матери с ребенком «лицом к лицу» и «игра» [Ляко и др. 2001: 68]. Общее время записи составляло от 40 до 60 мин.

Вокализации шимпанзе записывали в условиях антропоидника института физиологии им И.П. Павлова РАН. Во время записи шимпанзе находились в привычной для себя ситуации, при взаимодействии друг с другом, в процессе кормления и реагирования на экспериментатора [Ляко, Кузнецова, Фролова 2010: 17]. Запись осуществляли от 2 до 4 часов.

Вокализации детей и шимпанзе записывали на цифровой магнитофон «Marantz PMD660» с помощью микрофона «SENNHEIZER e835S» с параллельной регистрацией поведения на видеокамеру «Sony DCR HC40E». Инструментальный анализ вокализаций проводили в программе «Cool Pro» (Syntril. Software Corp., USA). Оценивали значения частоты основного тона (ЧОТ, F0) и длительность вокализаций; вариативность мелодического контура определяли как разность $F0 \max - F0 \min$.

Оценку состояния младенцев и шимпанзе осуществляли на основе контекста ситуации, зафиксированного в протоколе эксперимента и по видеозаписям. С целью распознавания состояния, отраженного в звуковых сигналах, проводили экспертный аудиторский перцептивный анализ. Аудиторам предлагали для прослушивания тестовые последовательности. При подготовке тестовых последовательностей из записей каждого ребенка экспертами, имеющими опыт работы с детской речью, на основе протокола записи, отбирали звуки, издаваемые в разном состоянии: дискомфорт – хныканье или плач, комфорт – спокойное состояние, радостное комфортное состояние. Брали по 10 сигналов каждого возрастного среза и замешивали их по закону случайных чисел. Вокализации комфорта, дискомфорта и издаваемые в спокойном состоянии сигналы с равной вероятностью включали в тест. В тесте каждую вокализацию предъявляли по три раза с интервалом в 5 с, с паузой между разнородными сигналами в 15 с. Последовательность сигналов предъявляли для прослушивания с компьютера или с магнитофона.

Аудиторы (n=133 взрослые носители русского языка) заполняли анкету, содержащую вопросы о возрасте, поле, образовании, опыте общения с детьми; и отмечали в таблице возможное психоэмоциональное состояние ребенка: дискомфорт; ровное, спокойное; комфортное состояние.

Звуковые сигналы шимпанзе в соответствии с протоколом поведенческих реакций классифицированы в зависимости от

ситуации взаимодействия обезьян между собой [Кузнецова, Сыренский, Гусакова 2006: 108]. Нами для экспериментального материала выделены звуки в ситуации, когда одна особь шимпанзе проявляла агрессию по отношению к другой, игровые звуки, звуки, сопровождавшие проявление волнения одной из шимпанзе, находившейся в данный момент в одиночестве. Созданы две тестовые последовательности, при этом организация тестового материала была аналогична тестам, содержащим вокализации детей. Первая тестовая последовательность содержала сигналы (n=10), отражающие гнев, страх, радость, печаль. Запись вокализаций произведена в 2004 г. Вторая (n=30 сигналов) – содержала сигналы агрессии, требовательные, агрессии и контактные, игровые, пищевые и контактные, записанные в 2010 г.

Первую тестовую последовательность прослушали 20 аудиторов (n=10 – носителей русского языка, n=10 – носителей корейского языка). Перед ними стояла задача выделить сигналы, отражающие состояние страха, гнева, радости, печали. Аудиторами (n=99), прослушавшими вторую тестовую последовательность, явились носители русского языка (n=65), туркменского, (n=16), других языков – кабардинского, монгольского, узбекского, аварского, татарского, калмыцкого (n=18). В соответствии с инструкцией они должны были выделить четыре варианта состояний, соответствующих «базовым» эмоциям: грусть, страх, радость, печаль и отнести их к прослушиваемым сигналам.

При обработке материала оценивали правильность распознавания аудиторами состояния и определяли временные и спектральные характеристики вокализаций. Статистическую обработку данных проводили в программе «SPSS v. 20» «Statistica 8» с использованием непараметрических методов ANOVA, Краскела-Уоллиса, Манна-Уитни.

Результаты исследования показали, что аудиторы при прослушивании тестовых последовательностей, содержащих звуковые сигналы детей, издаваемых в разных состояниях, выделили вокализации, отражающие состояние дискомфорта, комфортные и

спокойные. Большее количество auditors ($p < 0.01$) выделяло состояние дискомфорта. При распознавании состояния детей по их звуковым сигналам для двух детей выявлены значимые различия между экспертами, имеющими опыт работы с детской речью и без такового ($p < 0.05$; $p < 0.01$ - по критерию Краскела-Уоллиса, соответственно для тестов двух детей). С увеличением возраста детей все auditors относят меньше звуков к комфортному и спокойному состоянию, заменяя их на сигналы дискомфорта. «Отрицательно» окрашенные сигналы auditors лучше определяют в сигналах детей первого полугодия жизни.

Выявлены значимые различия в значениях ЧОТ и длительности гласноподобного звука [а] в вокализациях, отражающих разное состояние ребенка и правильно определенных auditors. Сигналы дискомфорта характеризуются более высокими значениями ЧОТ (460 Гц, 473 Гц – соответственно в 3 и 12 мес, медиана), чем сигналы комфорта (440 Гц, 360 Гц) и спокойные (390 Гц, 350 Гц) вокализации. Анализ ЧОТ выявил различия в сигналах дискомфорта и спокойных вокализациях ($p < 0.05$ – критерий Манна-Уитни, между вокализациями дискомфорта младенцев в 3 мес и сигналами, характерными для спокойного состояния в 3 мес и 12 мес; $p < 0.05$ – между сигналами дискомфорта в 12 мес и спокойными вокализациями в 3 мес и 12 мес); вокализациями, отражающими состояние дискомфорта и комфорта ($p < 0.001$; $p < 0.001$ – в 3 мес и 12 мес между вокализациями дискомфорта и комфортными сигналами). Комфортные сигналы имеют более высокие ($p < 0.01$) значения ЧОТ в вокализациях трехмесячных младенцев (440 Гц - медиана). Не выявлено значимых различий между спокойными и комфортными сигналами по значениям ЧОТ.

Сигналы дискомфорта и спокойные сигналы имеют большую длительность у детей в 12 месяцев по сравнению с сигналами трехмесячных детей ($p < 0.001$; $p < 0.01$ – соответственно). Различия в длительности комфортных сигналов установлено на уровне тенденции. Сигналы дискомфорта

детей в возрасте 12 месяцев имеют большую длительность, чем спокойные сигналы ($p < 0.001$; $p < 0.01$ – соответственно в 3 мес и 12 мес) и чем комфортные сигналы ($p < 0.001$). Длительность спокойных сигналов выше ($p < 0.001$) длительности сигналов, отражающих состояние комфорта.

Таким образом, в данной части работы установлена способность к определению взрослыми состояния ребенка, преимущественно дискомфортного, при прослушивании его вокализаций и показаны значимые различия в ЧОТ и длительности сигналов, отражающих состояние дискомфорта.

При распознавании эмоционального состояния шимпанзе по их вокализациям 80% носителей русского языка определили состояние печали, почти не распознали (10%) радость. Носители корейского языка более хорошо определили радость (46%) по сравнению с носителями русского языка; состояние печали определили 80% носителей русского языка, 70% носителей корейского языка. На уровне тенденции страх с более высокой вероятностью распознавали носители корейского языка, по сравнению с носителями русского языка. Значения ЧОТ в вокализациях шимпанзе в состоянии страха значительно превышали значения ЧОТ в вокализациях при состоянии радости ($p < 0.05$), печали ($p < 0.001$) и гнева ($p < 0.001$). Вариативность мелодического контура для сигналов страха (1464 Гц) и гнева (516 Гц) имела максимальные значения, для печали (430 Гц) и минимальные для сигналов, отражающих состояние радости (301 Гц).

Следует отметить, что сигналы, в которых auditors правильно распознано эмоциональное состояние, различаются по значениям ЧОТ. Так, выявлены различия между вокализациями, отнесенными носителями корейского и русского языка к сигналам страха и печали ($p < 0.01$; $p < 0.001$); страха и гнева ($p < 0.001$). Между вокализациями разных особей, отнесенными к сигналам страха, различий не выявлено. Результаты исследования показали, что дискомфортное состояние шимпанзе правильно распознается по их звуковым сигналам. Состояние страха и печали в

вокализациях шимпанзе выделили более 50% носителей русского и корейского языков. Выделенные сигналы страха характеризуются высокими значениями ЧОТ и значимо превышают значения ЧОТ вокализаций печали.

При прослушивании тестовой последовательности, содержащей более разнообразный звуковой репертуар шимпанзе, носители разных языков выделяли сигналы, отражающие состояния в грусти и страха, но не гнева и радости. Как вокализации, отражающие грусть, аудиторы описывали пищевые – контактные сигналы, контактные и требовательные – контактные вокализации; как отражающие состояние страха – агрессивные вокализации. Аналогично результатам перцептивного анализа первой тестовой последовательности, показавшим некоторые отличия в распознавании состояния аудиторами-носителями русского и корейского языков, выявлены различия и между аудиторами второй тестовой последовательности.

Вокализации, которые все группы аудиторов отнесли к сигналам, отражающим разное эмоциональное состояние, значимо различались по своим акустическим характеристикам. Значения ЧОТ и длительности сигналов грусти (172 Гц, 105 мс) значимо ($p < 0.001$) меньше, вокализаций страха (904 Гц, 195 мс).

Полученные результаты позволяют полагать, что отнесение звуковых сигналов младенцев и шимпанзе к определенной категории основывается на различиях в их акустических характеристиках (рис.1)

Таким образом, результаты проведенного исследования показали способность взрослых к правильному распознаванию состояния младенцев и шимпанзе по их вокализациям. Сигналы дискомфорта младенцев, вокализации страха, печали и гнева шимпанзе эксперты распознавали с большей вероятностью, чем вокализации, отражающие комфортное состояние.

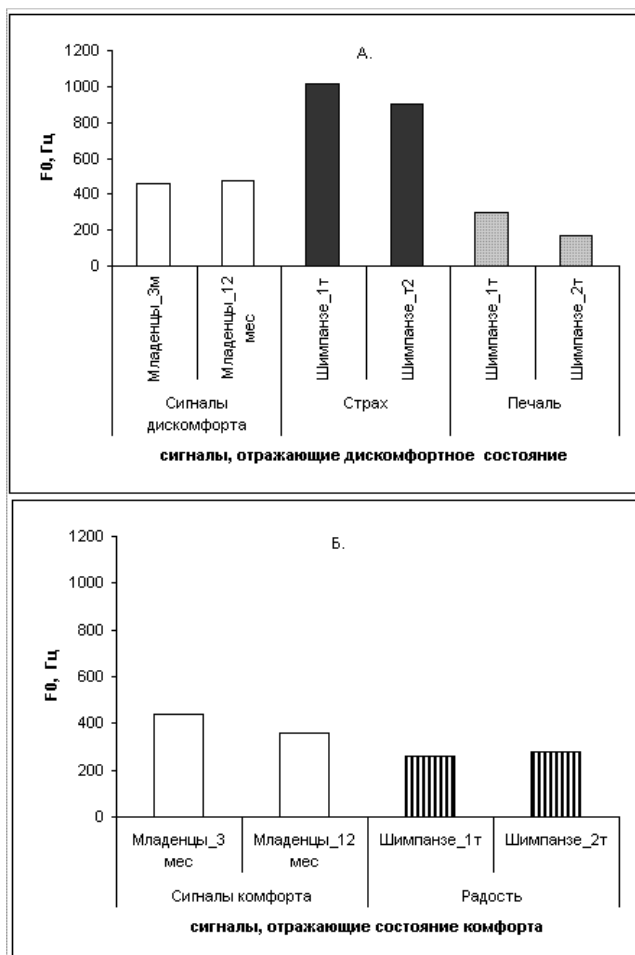


Рис. 1. Значения частоты основного тона вокализаций младенцев и шимпанзе, отражающих состояние дискомфорта, страха и печали (А), комфорта и радости (Б).

Обозначение: Шимпанзе_1т – вокализации, входящие в первую тестовую последовательность, Шимпанзе_2т – вокализации, входящие во вторую тестовую последовательность.

Обсуждение результатов. Основоположник теории эмоции У. Джеймс считал, что появление эмоций связано с речью. С появлением технических средств для анализа речевых высказываний говорящих, находящихся в разных эмоциональных состояниях, возникли классификации состояний так, на основе акустических параметров речи. Гневу присуща резкая артикуляция; страх характеризуется прерывистой, нисходящей мелодией; печаль – медленной и вялой, вздохами; счастье – оживленной мелодией [Галунов 2008: 60-62]. По данным К.Стивенса состояние гнева характеризуется увеличением значений ЧОТ и его диапазона, частоты первой форманты, темпа речи [Галунов, Пиктурна, Янушавичюс 1989: 22]. Страх характеризуется превышением нормы ЧОТ, наличием пиков на мелодической кривой, замедлением темпа; для печали характерны низкие значения ЧОТ и небольшие ее изменения, увеличение длительности звука и пауз [Галунов 2008: 60].

Передача эмоционального состояния посредством голосовых средств применительно к проблеме становления речи рассматривается в рамках довербального периода [Сова 1996: 235-236]. В нашем исследовании осуществлено сравнение перцептивных и акустических характеристик эмоционально окрашенных вокализаций младенцев и шимпанзе, что традиционно используется в рамках исследований эволюции языка (например, [Tagliatalata, et all 2011:1-7]). Показано, что вокализации дискомфорта у младенцев характеризуются более высокими значениями ЧОТ и длительности, чем спокойные и комфортные вокализации; вокализации, отражающие состояние страха и гнева шимпанзе, также имеют высокие значения частоты основного тона. При анализе взрослой речи другими исследователями установлены сходные частотные и временные характеристики сигналов, отражающих соответствующие эмоциональные состояния. При гневе частота фонации и величина первой форманты резко увеличивается по сравнению с нейтральной

речью; при страхе – частота фонации ниже, чем в гневе, содержит резкие пики; печаль имеет малые вариации в частоте фонации, характерна большая длительность гласных [Хроматиди, Старченко 2005: 87-90]. Таким образом, полученные данные об отражении эмоционального состояния в вокализациях, т.е. в доречевых сигналах, не только подтвердили результаты акустического анализа речи, но и показали общие закономерности отражения состояния у детей и шимпанзе в их звуковых сигналах.

В нашем исследовании была осуществлена запись вокализаций шимпанзе, проживающих в лабораторных условиях, что не является полностью аналогичным естественным условиям их обитания [Tomasello, Call 2011: 1227-1228]. Однако выбранные ситуации позволяют сделать предположения об истинности эмоциональных состояний, проявляемых шимпанзе. В частности, «пищевые» сигналы шимпанзе в качестве эмоциональных изучаются и другими исследователями [Slocombe, Zuberbühler 2005: 1779-1784].

Выявленные в нашей работе общие закономерности в отражении в акустических характеристиках звуковых сигналов эмоциональных состояний у младенцев и шимпанзе подтверждается и результатами сравнительного исследования смеха, вызванного щекотанием [Ross, Owren, Zimmermann 2009: 1106-1110]. На основе сходства спектрально-временных характеристик вокализаций смеха у младенцев и шимпанзе, авторы работы делают заключение о свидетельстве полученных данных в пользу постулата о филогенетическом континууме эмоциональных выражений [Ross, Owren, Zimmermann 2009: 1110]. Можно предположить, что эмоции, являясь основой и сопровождением разных аспектов познавательной деятельности, у младенцев и шимпанзе проявляются через общее возбуждение (комфорт, дискомфорт), отражаемое, в том числе, и в голосовых реакциях, и в этой связи имеют сходные акустические характеристики.

Литература

Галунов В.И. О возможности определения эмоционального состояния говорящего по речи // Речевые технологии. 2008. – № 1. – 2008. – с.60-66.

Галунов В.И., Пиктурна В.В., Янушавичус В.И. Акустические корреляты эмоциональной речи // Материалы докладов и совещаний 5-го Всесоюзного совещания-симпозиума цикла «Акустика речи и слуха». – Одесса, 1989. – С.16-25.

Иванов В.В. Глоттогенез. Лингвистический энциклопедический словарь. – М., 1990. – С. 108-109.

Кузнецова Т.Г., Сыренский В.И., Гусакова Н.С. Шимпанзе. Онтогенетическое и интеллектуальное развитие в условиях лабораторного содержания. – СПб. Изд-во: Политехника. 2006. – 448 с.

Ляко Е.Е., Кузнецова Т. Г., Фролова О. В. Отражение эмоционального состояния в вокализациях шимпанзе и опознание его человеком // Механизмы регуляции физиологических систем организма в процессе адаптации к условиям среды. Всероссийская конференция с международным участием, посвященная 85-летию со дня основания Института физиологии им. И.П. Павлова РАН, 2010. – С. 171-172.

Ляко Е.Е., Ноздрачев А.Д. Психофизиология. // Учебник для студентов учреждений высшего профессионального образования. – М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 336 с.

Ляко Е.Е., Петрикова Н.А., Челибанова О.В., Остроухов А.В., Разумихин Д.В. Звуки русских детей первого года жизни и их восприятие взрослыми // Детская речь: Психолингвистические исследования. Под ред. Т.Н.Ушаковой, Н.В. Уфимцевой. – М.: ПЕР СЭ, 2001. – С.65-87.

Сова Л.З. У истоков языка и мышления. Генезис африканских языков. // Российская Академия наук. Институт лингвистических исследований. – СПб. Издательство ТОО «Лабрис». 1996. – 384 с.

Хроматиди А.Ф., Старченко А.Ф. Оценка акустических параметров эмоциональной речи. // Сборник трудов XVI сессии Российского акустического общества. Акустика речи, медицинская и биологическая акустика. –М.: ГЕОС. 2005. – Т.3. – С.87-90.

Chomsky N. Language and Problems of Knowledge: The Managua Lectures. – Cambridge, 1988.

Deacon T. The Symbolic Species: The Co-evolution of Language and the Brain. – W.W. Norton & Co., – New York. 1997. – 527 p.

Lai C.S., Fisher S.E, Hurst J.A., Vargha-Khadem F, Monaco A.P. A forkhead-domain gene is mutated in severe speech and language disorder. – Nature, 2001. – Vol. 413. (6855). – P. 519-523.

Lieberman P Y., Crelin E.S., Klatt D.H. Phonetic ability and related anatomy of the newborn and adult human. Neanderthal man and chimpanzee // American Anthropologist. 1972. – Vol.74. – P. 287-307.

Ross M.D, Owren M.J., Zimmermann E. Reconstructing the evolution of laughter in great apes and humans // Current Biology. 2009. – Vol. 19. – P. 1106-1111.

Slocombe K. E., Zuberbühler K. Functionally Referential Communication in a Chimpanzee // Current Biology, 2005. – Vol. 15. – P. 1779-1784.

Snowdon C.T. From primate communication to human language /Tree of Origin: What Primate Behavior Can Tell Us About Human Social Evolution / Ed. F.B.M. de Waal. Cambridge, MA: Harvard Univ Press. 2001. – P. 193-227.

Tagliatela J. P., Russell J.L., Schaeffer J.A, Hopkins W.D. Chimpanzee Vocal Signaling Points to a Multimodal Origin of Human Language// PLoS ONE 2011 Vol. 6 Issue 4 e18852 – P. 1-7.

Tomasello M, Call J. Methodological challenges in the study of primate cognition // Science. 2011. – Vol. 334. – P. 1227-1228.

Wilson B., Petkov C.I. Communication and the Primate Brain: Insights from neuroimaging studies in Humans, Chimpanzees and Macaques // Human Biology, 2011. – Vol. 83. – No. 2. – P. 175–189.

Псих

А.Г. Сонин, Д.С. Мичурин

**ЭВОЛЮЦИЯ ПОЛИКОДОВЫХ ТЕКСТОВ:
ОТ ВОЗДЕЙСТВИЯ К ВЗАИМОДЕЙСТВИЮ**

Исследование поликодовых текстов – одно из актуальных направлений, посвященных изучению языка в контексте иных семиотических систем. В статье рассматривается новейший этап в эволюции текстов, включающих вербальную и изобразительную составляющие: их использование в интернет-коммуникации. Авторы анализируют основные виды поликодовых произведений, зародившихся в интернете, и оценивают перспективы их изучения в контексте речемыслительной деятельности, обусловленной использованием поликодовых сообщений.

Ключевые слова: поликодовый текст, интернет-коммуникация, имидж-форум.

Alexander G. Sonin, Dmitry S. Michurin

**EVOLUTION OF MULTIMODAL TEXT:
IMPACT TO INTERACTION**

Analyzing multimodal texts is regarded as one of key avenues within the framework of research into language in the context of other semiotic systems. The paper looks into the use of multimodal texts in Internet-based communication known as the latest trend in evolution of the texts which incorporate both verbal and visual components. It analyzes mainstream forms of Internet-based multimodal texts and argues the potential of adopting the framework of speech production/comprehension research.

Key words: multimodal text, Internet-based communication, image-board.

Термин «поликодовый» используется для обозначения специфических сообщений, включающих гетерогенные по своей семиотической природе составляющие, которые воздействуют на реципиента в рамках одной модальности восприятия – обычно зрительной. К поликодовым текстам традиционно относятся иллюстрированные журналы, комиксы, наружная и транзитная реклама. Долгое время они выступали основой для массового регулирующего воздействия в социуме. С появлением виртуальной среды коммуникации в сети Интернет поликодовые произведения приобрели новое качество – они стали средством двусторонней индивидуальной коммуникации. Ниже мы кратко рассмотрим основные этапы эволюции сообщений, включающих элементы разной семиотической природы.

1. Поликодовый текст в истории цивилизации

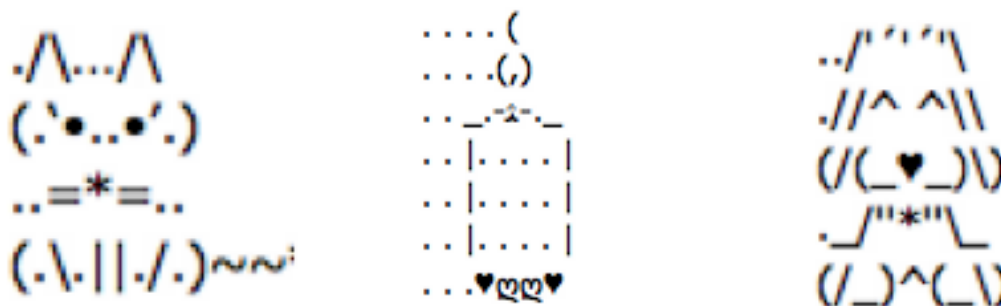
Первый этап в распространении поликодовых текстов можно условно назвать эзотерическим. Некоторые авторы склонны видеть первые образцы поликодowości в древнеегипетских письменных памятниках – «самом древнем примере изобразительных историй, последовательные сцены которых располагаются в стоящих одна над другой полосах, а текст (идеографический) находится внутри изображения» [Lacassin 1982: 6]. Однако речь идет об единичных случаях, свидетельствующих скорее о постепенном становлении письма как средства фиксации речи, его вызревании в теле пиктографических и идеографических произведений, чем о текстах, соединяющих полноправные гетерогенные составляющие. Чтение таких произведений было доступно лишь специально подготовленным людям: жрецам, писцам, – ведь сам характер идеографического письма (например, иероглифов) предполагал использование тысяч символов, что существенно затрудняло их массовое освоение. Впрочем, даже после появления алфавита грамотность осталась уделом избранных.

«Эзотерический» период существования поликодовых текстов, эпизодически представленными отдельными, разрозненными манифестациями, продолжался до конца XIX века. Именно в это время во многих развитых странах был принят закон о всеобщем начальном образовании, выполнение которого привело к появлению целой армии потенциальных читателей поликодовых текстов. Освоение азбуки само по себе не приобщало к чтению шедевров мировой литературы, но позволяло потреблять газетные тексты, сопровождаемые иллюстрациями. На рубеже XIX–XX вв. происходит настоящая культурная революция, связанная с массовым переходом к потреблению поликодовых текстов. Наряду с появлением и быстрым распространением кино и телевидения, существенные изменения претерпевают массовые газеты и журналы. Соотношение вербального текста и иллюстраций в них изменяется в пользу второго (собственно, рисунок со временем перестает играть роль иллюстрации, превращаясь в равный по правам элемент сообщения). При этом вербальная составляющая подвергается все большей сегментации на полосу и на развороте, подстраиваясь под композицию, задаваемую рисунками, диаграммами и фотографиями. Именно формальное равноправие двух гетерогенных составляющих, допускающее функциональное варьирование, позволяет говорить о завершении становления поликодового текста в качестве специфического орудия современных форм опосредованной коммуникации.

Третий этап в эволюции поликодовых произведений наступает вместе с началом цифровой эры. Он характеризуется появлением ряда новых жанров, получивших распространение в виртуальной среде.

2. Поликодовый текст в интернет-коммуникации

Основой для распространения поликодовой коммуникации в интернете стали имидж-форумы. Пробраз первого такого форума (*2channel* по адресу *2ch.net*) появил-



Илл. 2. Примеры аски-арта

жений также переключалась в твиттер.

2.2. Эмотиконы (смайлы)

В интервью газете *The New York Times*, состоявшемся в 1969 г., великий В. Набоков, отвечая на вопрос о том, какое место он отводит себе среди писателей-современников, заметил примерно следующее: «Мне часто приходит на ум, что надо придумать какой-нибудь типографский знак, обозначающий улыбку, – какую-нибудь закорючку или упавшую навзничь скобку, которую я мог бы начертить в ответ на ваш вопрос». Появиться такому типографскому знаку не было суждено, однако идея скобки-улыбки была реализована примерно через 15 лет Ск. Фалманом, предложившим подчеркивать шуточный характер сообщения в электронной переписке при помощи сложного знака – :-). В дальнейшем эта и другие комбинации знаков кода *ASCII*, отражающие эмоцию коммуникантов, стали называться эмотиконами. (Нередко эмотиконы называют смайлами, однако при строгом словоупотреблении к смайлам должны относиться только те эмотиконы, на которых изображена улыбка.)

Необходимость появления и частотность использования эмотиконов связана главным образом с решением центральной проблемы опосредованного взаимодействия – проблемы передачи эмоции, стоящей за сообщением. Современная психолингвистика (вслед за Л.С. Выготским) рассматривает эмоцию в качестве внешнего репрезентанта мотива, лежащего в основе речевых действий индивида. Выключение канала, информирующего об эмоциональном состоянии продуцента (например, невозмож-

ность услышать интонацию, с которой произнесена фраза), существенно затрудняет понимание текста, лишая реципиента опоры для оценки цели, которую преследует автор обращенного к нему сообщения, и для вывода о мотивах и вместе с ними о смысле его высказывания.

Простейший эмотикон представляет собою комбинацию двух графических символов (двоеточия и открывающей/закрывающей скобки), приобретающих при сопряжении условно-иконический характер. (Некоторыми авторами вместо двоеточия используется знак равенства.) Указанное сочетание схематически изображает лицо коммуниканта: двоеточие символизирует глаза, а скобка – губы. Направление скобки – важнейший элемент эмотикона. Открывающая скобка, следующая за двоеточием, изображает опущенные уголки губ и передает негативные эмоции, закрывающая скобка, напротив, напоминает улыбку и служит для передачи хорошего настроения. Рассмотрим пример. Односложное сообщение «Идиот!», скорее всего, будет воспринято адресатом как проявление агрессии. При дополнении эмотиконом текст воспринимается иначе. «Идиот:») может трактоваться как несогласие с речевым действием коммуниканта при сохранении общего положительного отношения к нему. «Идиот:(» также не ассоциируется с грубостью; скорее, такая реплика сигнализирует о разочаровании/огорчении, связанном с действиями адресанта. В русскоязычном сегменте интернета часто используются упрощенные версии эмотиконов, включающие только скобки. При этом

Собственно эмоции		Связанные с эмоциями действия	
бурной радости	:D	подмигивание	;)
восхищения	* * _	демонстрация языка	:-P
недовольства	:-/	поцелуй	:-*
сильного огорчения	:C	слезы	:_(
удивления	:O либо o_O	гневный крик	:-@

Таб. 1. Эмотиконы

количество скобок может варьировать в зависимости от интенсивности отображаемого в тексте эмоционального состояния и от ситуации общения.

Со временем аналогичные знаки были найдены и в других системах письма (например, в японской иероглифике ツ и в арабской вязи ٢). Самое широкое распространение получили эмотиконы в Восточной Азии, где сложилась своя развернутая номенклатура комбинаций (например, ^_^ для положительной эмоции и v_v для отрицательной).

Кроме базовых эмотиконов, указывающих на общий характер эмоции (+/-), в процессе развития интернет-коммуникации был сформирован комплекс символов, более нюансированно обозначающих типичные эмоции. Среди них отметим знаки (Табл. 1.).

Использование эмотиконов в интернет-коммуникации не кодифицировано, однако, оценивая их использование в печатных текстах, корректоры ориентируются на приня-

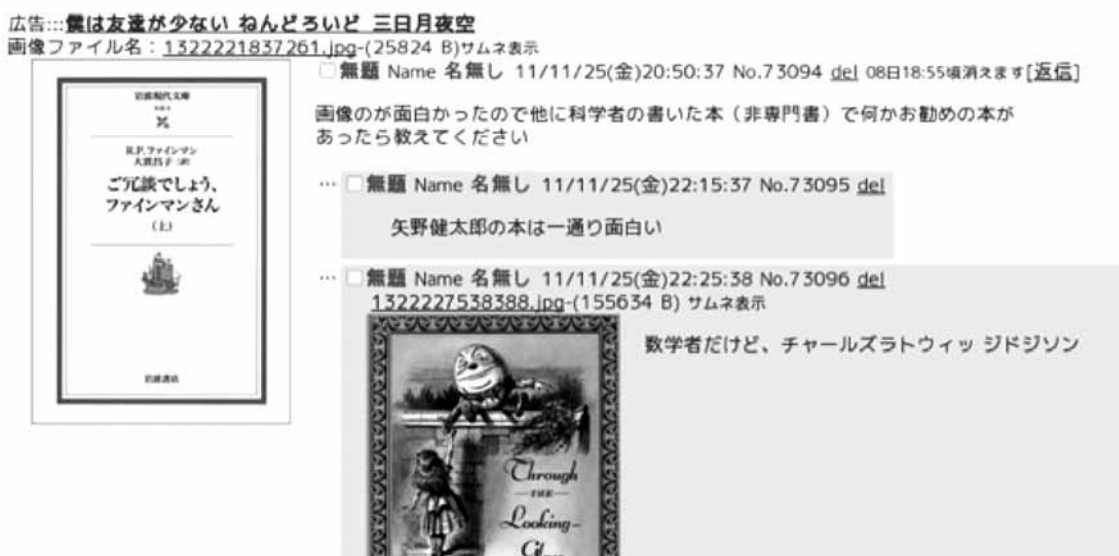
тые негласные правила. Например, правило неиспользования точки после смайла, завершающего предложение, или отсутствия пробела между смайлом и следующим за ним знаком препинания.

2.3. Имидж-форумы

Интернет-сайты уже в 90-х г.г. XX в. становятся полноценными поликодовыми произведениями, однако с точки зрения взаимодействия вербального текста и рисунка они мало чем отличаются от уже существующих носителей (например, газет и журналов). Импульсом к созданию принципиально новых феноменов стало появление имидж-форумов. Первый такой форум – *Futaba Channel* (2chan.net) – появился в 2001 г. Он позволял прикреплять к сообщениям графические файлы (Илл. 3.).

Получив возможность использовать в общении на сайте прикрепляемые изображения, участники сообщества стали активно ею пользоваться, порождая новые

Илл. 3. Типичная страница сайта *Futaba Channel*



формы сообщений, которые в случае успеха распространялись в сети. Популярность *2chan*-а сделала его известным за пределами японской культуры. Через некоторое время (в 2003 году) появился его первый англоязычный аналог – имидж-форум *4chan.org*. Поскольку задумывался он как копия с японского, то общение в нем было поделено на два раздела : /a/ для аниме и /b/ для случайных тем, к аниме не относящихся. По мере роста количество разделов увеличивалось (на момент написания статьи их 58). (Еще через два года имидж-форумы появились в русскоязычном сегменте интернета.)

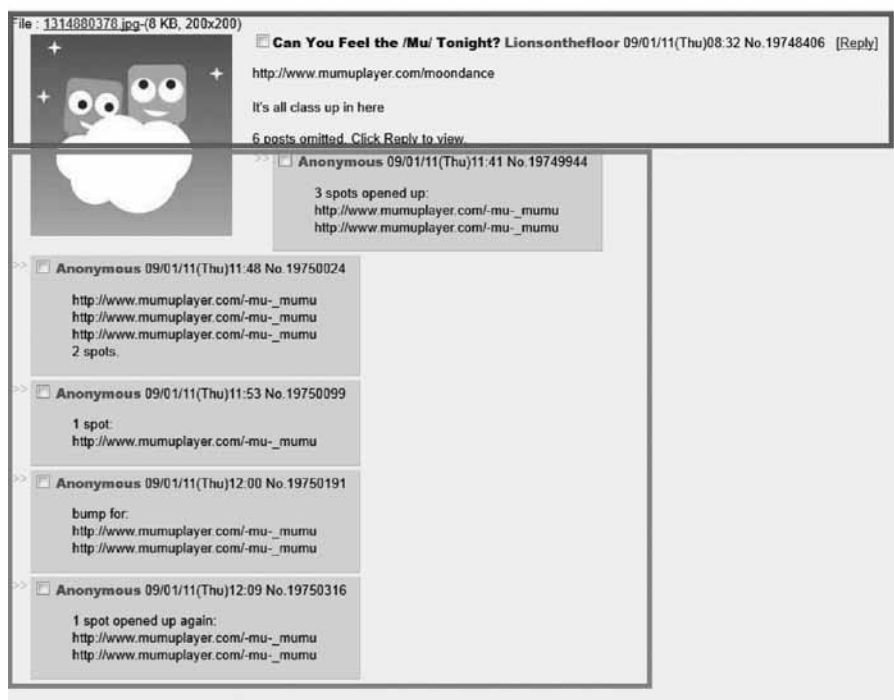
Внутренняя часть каждого раздела и есть та площадка, на которой разворачивается коммуникация. На ней публикуются сообщения («посты»), предназначенные для комментирования членами сообщества (см. Илл. 5, верхняя горизонтальная рамка). Традиционно первое сообщение, запускающее общение (*OP*, или *original post*), включает вербальную и изобразительную составляющие и выступает тем самым специфическим видом поликодовых текстов. Первый пост вместе со всеми комментариями, которые

он собрал, формируют так называемый тред – нитку общения внутри заданного тематического раздела. Заданная тема разворачивается сверху, от начального сообщения, вниз, пополняясь все новыми репликами коммуникантов (см. Илл. 5, средняя рамка). Комментарии также могут содержать изобразительную составляющую.

В общении на анонимных имидж-форумах появились специфические поликодовые вербально-изобразительные произведения, которые затем получили широкое распространение в сети и за ее пределами. К ним в первую очередь следует отнести различные виды макросов – шаблонов, заполняемых интернет-пользователями при помощи компьютерных программ (и продуктов их заполнения). В статье мы рассмотрим три вида макросов: *Advice Dog* и его производные – демотиватор и интернет-комикс.

2.4. Макросы

Макросы – стереотипная комбинация вербального текста и изображения, стабильно воспроизводимая в интернет-коммуникации. Пользователь может либо привлекать уже существующую комбина-



Илл. 4. Структура треда на имидж-форуме

цию, либо, скачав шаблон, внести в него свою фразу. Таким образом, сохраняя свою «мемитичность» за счет стабильности изобразительной составляющей, макрос эволюционирует, наполняясь новыми фразами.

Первым макросом считают картинку с собакой, дающей сомнительные советы (*Advice Dog*). Согласно традиции, цветное поле заполняется двумя глаголами в повелительном наклонении.



Илл. 5. Макрос *Advice Dog*

Реже на альтернативном фоне могут появляться другие персонажи, также дающие советы иного характера. Довольно широкую известность получили макросы с:

- храбрым волком-автором настоящих мужских советов

У ТЕБЯ НИКОГО НЕТ @ ТЕБЕ НИКТО НЕ НУЖЕН,

УПАДИ СЕМЬ РАЗ @ ВСТАНЬ В ВОСЬМОЙ;

- сумасшедшим волком, высказывающий самые неожиданные и неpolitкорректные соображения:

ЖЕСТОКОСТЬ НЕ ОТВЕТ, ЖЕСТОКОСТЬ ВОПРОС @ ОТВЕТ – «ДА»

КТО-ТО НЕНАВИДИТ ТЕБЯ БЕЗ ПРИЧИНЫ @ ДАЙ УРОДУ ПРИЧИНУ;

- социально дезадаптированным пингвином:

ВЫГЛЯНИ В ОКНО @ ОСТАНЬСЯ ДОМА;

ОПУБЛИКУЙ СООБЩЕНИЕ @ СРАЗУ ЖЕ ЕГО УДАЛИ.

Среди нескольких десятков макросов к высокочастотным относятся филосораптор, педобир, жаба-холостяк, не разбирающаяся в технике утка, голубь-религиовед, равнодушная Мона Лиза, Фрай из «Футурамы», Вилли Вонка, нудная девица из Фэйсбука и другие.

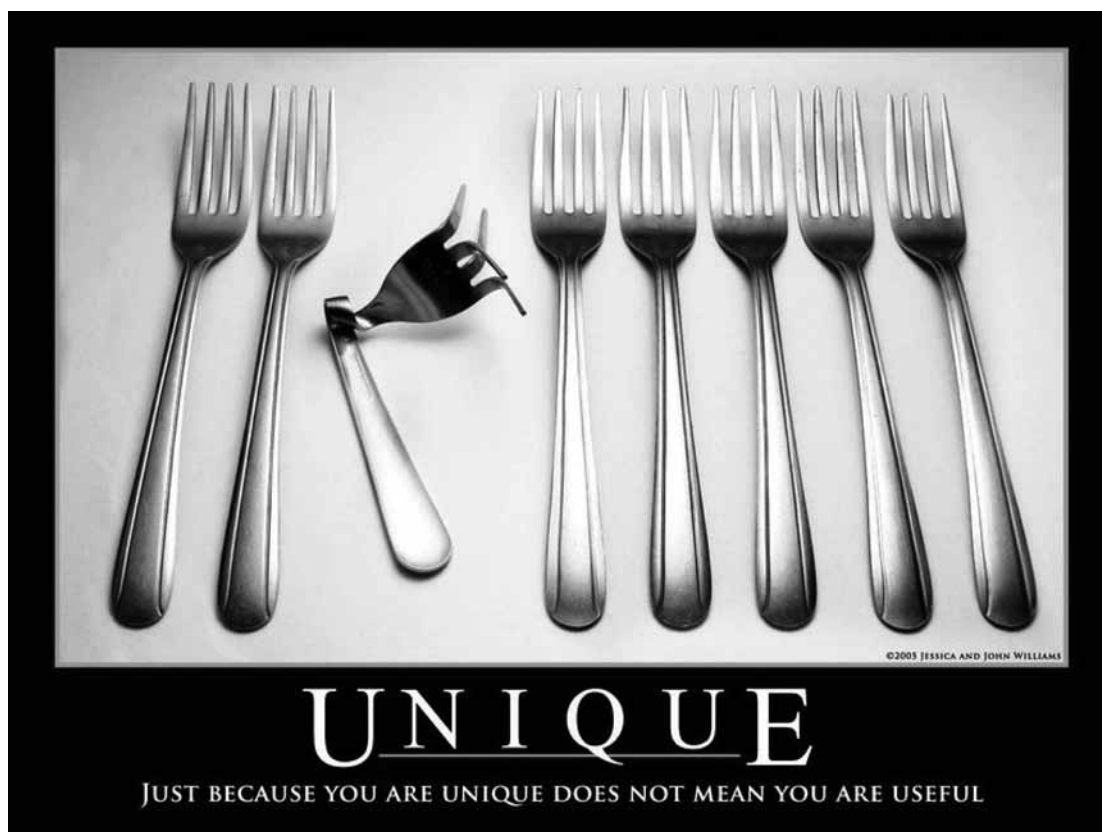


Илл. 6. Другие макросы

Изображение каждого из этих персонажей задает специфическую эмоцию, известную реципиенту, но при этом нюансированную подписью адресанта. В этом смысле макросы представляют собой пиктографические фразеологизмы, однако они гораздо сложнее, и не только из-за сочетания в них разных семиотических систем, но также из-за постоянного варьирования вербального элемента.

Изучение макросов представляется важным направлением для исследования речемыслительных процессов, связанных как с порождением поликодового сообщения, так и с его пониманием. Слово, размещенное в макросе, оказывается в двойном контексте: его понимание обусловлено не только общими параметрами коммуникативной ситуации, приведшей к порождению поликодового произведения, но и его сопряжением с пиктографической составляющей.

Еще одна разновидность поликодовых текстов, получившая распространение на страницах имидж-форумов, – *демотиватор*. Механизм его использования в общении аналогичен тому, что описан для макросов; он и есть разновидность макроса. Самая идея демотивационного постера как пародии на агитационные плакаты зародилась задолго до появления интернета, однако ее реализация была доступна только профессионалам-полиграфистам. Ситуация изменялась по мере глобальной информатизации: с распространением доступных графических редакторов и с появлением возможности опубликовать свое произведение в сети. Со временем рост популярности демотиваторов привел к размещению в интернете специ-



Илл. 7. Демотиватор.

альных программ, максимально упростивших их создание.

От других макросов демотивационный плакат отличается формально и содержательно. По характеру шаблона он допускает максимальное разнообразие изобразительной составляющей, так как единственный стабильный элемент здесь – это черный фон. (Напомним, что в других макросах четко задается персонаж, от лица которого производится фраза.) Формальная специфика состоит также в расположении текста за пределами изображения (под ним) и «двуслойном» использовании вербальной составляющей: первая строка набирается заглавными буквами (она должна бросаться в глаза), вторая – строчными (считывается реципиентом в последнюю очередь). (Речь идет об эталонном варианте, так как массовое подключение к его созданию новых пользователей приводит к постепенной утрате изначального отношения между фрагментами текста.) Указанные формальные особенности обусловлены специфическим содержанием демотиватора; точнее – особой

интонацией, предполагающей иронично-пессимистическую оценку сообщаемого. Демотиватор – реакция на примитивную, скучную однозначность агитационных материалов середины прошлого века, поэтому важная его черта – неприменный легкий диссонанс между лозунгом, зафиксированным крупными прописными буквами и скептическим комментарием к нему, напечатанным строчными буквами и заставляющим переосмыслить содержание основного сообщения. В терминах интернет-дискурса это правило звучит так: «Шаблон должен трещать, но не рваться». Неоднозначность, многослойность комментария – важная черта демотиватора, определившая широкое распространение этой формы в сети.

Одну из особенностей демотиватора, важную для исследования взаимодействия между вербальной и изобразительной составляющей поликодовых текстов, отмечает А.В. Кирилина. Ученый указывает, что при всем многообразии изобразительной составляющей демотиватора могут формировать довольно продолжительные сино-

нимические (по характеру рисунка) ряды. Изображение, представленное в демотиваторе, может быть переосмыслено любым пользователем, что находит отражение в составленном им комментарии. Мы полагаем, что обращение к анализу демотиваторов с общим изобразительным элементом – интересное направление (а) в изучении поликодовых произведений и особенно механики их восприятия и понимания реципиентом; (б) в анализе поликодовой коммуникации, так как мотивом составления подписи к изображению в одном демотиваторе может быть подпись к тому же изображению в другом. Кроме того, по справедливому замечанию А.В. Кирилиной, демотиватор (как, впрочем, и других макросы) интересен и тем, что служит источником знаний о языке в динамической синхронии и позволяет проследить тенденции его развития [Кирилина 2011].

Наконец, отдельного упоминания заслуживают макросы-комиксы, обычно представляющие собою четырехкадровый стрип, нарисованный грубыми штрихами в программе Paint. По аналогии с другими макросами в комиксах задается базовая эмоция (отвращение, как в комиксе Ragegu, злорадство, как в комиксе Trollface, и т.п.), вокруг которой создаются различные индивидуальные вариации.

3. От изучения поликодового текста к моделированию поликодовой коммуникации

Если XX в. стал, как отмечалось выше, веком потребления поликодовой продукции, то XXI в. можно считать веком поликодовой коммуникации. Использование поликодовых сообщений на имидж-форумах принципиально отличается от классических форм взаимодействия на основе поликодовых текстов. Иллюстрированный текст, комикс, реклама не предполагают прямого ответа коммуниканта, не подразумевает живого диалога. На одной стороне профессионалы, располагающие необходимыми орудиями

для создания поликодового текста и возможностями для его размещения, на другой – «безответный» адресат, не имеющий ни того, ни другого. Коммуникация, в которую включаются эти произведения, асимметрична. Принципиально иная ситуация складывается в общении на имидж-форумах, где, напротив, всякий текст подразумевает изоморфный ответ и адресант с адресатом пользуются равными правами и имеют равные возможности. Специфическая среда интернет-коммуникации позволяет любому из участников вступать в равноправное виртуальное взаимодействие с использованием гетерогенных знаковых средств. Указанная специфика заставляет предположить, что анализ коммуникации, которая направляется одновременно содержанием реплик и содержанием изобразительного материала, может представлять интерес как для теории коммуникации, так и для изучения содержания речевых действий в контексте поликодового виртуального диалога.

Глобальное распространение поликодовых текстов, их превращение в основу массовой коммуникации позволяет считать, что, однажды использовав рисунок как отправную точку для формирования алфавитного письма, человечество веками оттачивало последнее, чтобы на определенном этапе своего развития вновь обратиться к первоисточнику, произвести синтез и продолжить движение от цивилизации пишущей и читающей к цивилизации, взаимодействующей при помощи поликодовых текстов. Изучение механизмов этого взаимодействия – одна из важнейших задач современной науки. Насколько нам известно, психолингвистика пока не выработала орудия анализа поликодовых коммуникативных событий. Наряду с первичным исследованием материала в ближайшие годы потребуются разработка специальных методик анализа динамики движения смыслов при обмене поликодовыми произведениями.

Литература

Lacassin, F. Pour un neuvième art : la bande dessinée. Paris: Editions Slatkine, 1982. – 505 p.

Анисимова Е.Е. Лингвистика текста и межкультурная коммуникация: на материале креолизованных текстов: учебное пособие. – М.: Академия, 2003. – 128 с.

Кирилина А.В. Жанр «демотиватор» как проявление полифонии и фиксация повседневности Полифония большого города: Сб. научных статей / Под ред. Л.М. Терентия, В.В. Красных, А.В. Кирилиной. – М.: МИЛ, 2012. – С. 54-74.

П П

И.А. Стернин, А.В. Рудакова

**ПРОБЛЕМЫ СОЗДАНИЯ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО
ТОЛКОВОГО СЛОВАРЯ РУССКОГО ЯЗЫКА**

Предлагается концепция психолингвистического значения как значения, описываемого как принадлежность обыденного языкового сознания, выявляемого ассоциативным экспериментом.

Ключевые слова: психолингвистика, ассоциативный эксперимент, психолингвистическое значение, лексикография

Iosif A. Sternin, Alexandra V. Rudakova

**PROBLEMS OF CREATION OF PSYCHOLINGUISTIC
EXPLANATORY DICTIONARY OF RUSSIAN**

The concept of psycholinguistic meaning as the meaning described as an accessory of ordinary language consciousness, revealed by associative experiment is offered.

Key words: psycholinguistics, associative experiment, psycholinguistic meaning, lexicography.

Отождествление толкования значения слова в традиционных толковых словарях с реально представленным в сознании носителей языка значением слова – обычное явление обыденного языкового сознания носителя языка. Имплицитно этому принципу следуют и классические филологи, анализируя значения слов по их словарным дефинициям, отраженным в толковых словарях.

Однако анализ употребления слова в контексте всегда выявляет семы, которые не вошли в словарное толкование. Психолингвистический анализ семантики слова еще более усложняет проблему описания значения: значение, выявляемое психолингвистическими экспериментами, практически всегда оказывается намного объемнее и глубже, чем его представление в словарях.

Экспериментальное исследование значений слова в психолингвистике позволяет говорить о возможности углубленного описания значений слов, приближающего описание значений в сознании носителей языка к реальному значению, представленному в языковом сознании рядового носителя языка. В связи с этим предлагаем терминологически разграничить два типа значений – значение, представленное в толковом словаре, и значение, представленное в сознании носителя языка [Попова 2007: 94-97]. Необходимо четко осознавать, что значение, фиксируемое в толковых словарях и именуемое в лингвистике системным, создается лексикографами в соответствии с принципом редукционизма, то есть минимизации признаков, включаемых в значение.

Редукционизм выступает в данном случае в двух ипостасях – как логический и как описательный. Логический редукционизм связан с традиционной идеей лингвистики первой половины XX века о том, что значения (как и понятия) – это небольшой набор логически сформулированных признаков называемого явления, отражающий его (явления) сущность. Описательный редукционизм диктуется практическими сооб-

ражениями – объемом словарной статьи, которая не может быть слишком большой, так как тогда объем словаря увеличится до беспредельности. Именно эти два принципа обуславливают описание значений в словарях.

Формулируемое в толковом словаре в результате применения принципа редукционизма значение целесообразно именовать *лексикографическим*, поскольку оно сформулировано (смоделировано) лексикографами специально для представления слова в лексикографических пособиях. Это даже и не «ближайшее значение» (по А.А. Потебне), а некоторая его часть.

Сказанное, разумеется, несколько не умаляет достижений лексикографов, не ставит под сомнение необходимость и ценность толковых словарей – они соответствуют своему назначению «натолкнуть» читателя на узнавание слова, но однозначно свидетельствует о несводимости реально существующего в сознании носителей языка значения слова к его краткой дефиниции в толковом словаре.

Поскольку многие семантические компоненты слова, не фиксируемые словарными дефинициями толковых словарей, регулярно проявляются в определенных контекстах употребления слова (ср., к примеру, признаки «слабая», «капризная», «непостоянная» и др. в значении слова «женщина» – во фразах типа *что ты хочешь, она же женщина*, где контекст выявляет указанные нами семантические признаки), постоянно выявляются в художественных текстах, в метафорических переносах и т.д., лексикографам и лексикологам, описывающим значения слов в опоре на словарные дефиниции, приходится идти на определенные «уловки» – признавать возможность наличия у слова неких дополнительных «оттенков значения», «периферийных», «потенциальных» и т.д. семантических компонентов, неких «семантических ассоциаций», не фиксируемых словарными дефинициями. Все эти термины не имеют (и не могут иметь) четкого определения именно в связи с тем, что они отражают попытки

лингвистов как-то семантически «дополнить» словарное значение до «семантической реальности», не признавая за такими семантическими компонентами статуса реального, законного компонента системного значения слова, каковыми они, несомненно, являются.

В связи с этим представляется целесообразным говорить о выделении еще одного типа значения – *психологически реального* (или *психолингвистического*) значения слова. А.А. Леонтьев употреблял термин «психологически релевантное значение», «психологическое значение» [Леонтьев 1969: 197]. Термин *психолингвистическое значение* представляется нам более удобным, так как указывает источник выявления и описания значения – психолингвистический эксперимент.

Психолингвистическое значение слова может быть определено следующим образом: это *упорядоченное единство всех семантических компонентов, которое актуализирует изолированно взятое слово в сознании носителей языка, в единстве более и менее ярких, ядерных и периферийных, все из которых реально связаны с данной звуковой оболочкой (лексемой).*

И.Г. Овчинникова, соглашаясь с предложенным нами разграничением лексикографического и психолингвистического значения, определяет их следующим образом: «Под лексикографическим значением подразумевается словарное толкование, под психолингвистическим – интерпретация экспериментальных данных, позволяющая установить смыслы, связанные со словом в языковом сознании» [Овчинникова 2009: 261].

Психолингвистическое значение всегда шире и объемней, нежели его лексикографический вариант (который, как правило, целиком входит в психолингвистическое значение, хотя его компоненты могут занимать в психолингвистическом значении разное место по яркости).

Психолингвистическое значение структурировано по полевому принципу, а

образующие его компоненты образуют иерархию по яркости. В рамках семанты многозначного слова отдельные психолингвистические значения также ранжируются по уровню яркости, выделяются ядерные и периферийные значения, при этом набор и количество психолингвистических значений обычно оказывается больше, чем набор и количество значений в традиционных лексикографических источниках, а соотношение главного и периферийных значений выглядит часто совсем иначе, чем в словаре.

Подчеркнем, что определение психолингвистического значения как *психологически реального* – это теоретическое допущение, указание на то, что такое значение ближе к психологической реальности, к обыденному языковому сознанию носителя языка, нежели лексикографическое значение. Но, конечно, необходимо отдавать себе отчет в том, что полностью значение как психологическая реальность не может быть описано – всегда какие-то психологически релевантные компоненты значения окажутся вне поля зрения исследователя, не будут выявлены применяемыми им методами. При экспериментальных процедурах всегда велико значение таких факторов, как возраст, пол, социальная принадлежность, образование, место жительства испытуемых, сбалансировать которые при проведении экспериментов удается обычно лишь до определенной степени.

Таким образом, понятие *психологически реального значения* – это некоторая научная абстракция, эталон, к которому должны стремиться исследователи значения. Понятие же *психолингвистическое значение* представляется нам более конкретным и определенным – это реально функционирующее в языковом сознании носителей языка значение, выявляемое и описываемое по результатам психолингвистических экспериментов.

Экспериментальное исследование и описание психолингвистических значений слов на развитии психолингвистических исследований представляется вполне решаемой задачей.

При этом возникают две основные теоретические проблемы – отбор наиболее эффективных и экономных экспериментальных процедур и форма представления психолингвистического значения.

Имеющийся у нас опыт [Фридман 2006; Лингвоконцептология и психолингвистика 2010, 2011, 2012] показывает, что наиболее эффективны для описания психолингвистического значения следующие виды экспериментов: 1) свободный ассоциативный эксперимент, результаты которого подвергаются семной интерпретации, то есть ассоциаты интерпретируются как вербализация отдельных сем слова-стимула (в соответствии с предикативной гипотезой Дж. Миллера); 2) направленный ассоциативный эксперимент: *X какой?*; 3) дефиниционный эксперимент (метод субъективных дефиниций): *X – это...*; 4) лингвистическое интервьюирование в форме свободного опроса: *X что делает? для чего нужен?* и под. Результаты интервьюирования также подвергаются семной интерпретации.

При анализе результатов психолингвистических экспериментов важным представляется определение способа связи между стимулом и реакцией.

Ч. Осгуд выдвигал предикативную гипотезу ассоциирования. Данная гипотеза поддерживается рядом других исследователей (И.Г. Овчинниковой, Ю.Н. Карауловым и др.).

С точки зрения Ю.Н. Караулова [Караулов 2010: 220], все разнообразие связей, которые обнаруживаются между словами и словоформами в ассоциативно-вербальной сети (между стимулами и реакциями), можно обобщить в одном широком понятии – понятии *предикации*. Ю.Н. Караулов выделяет 5 типов связи:

- предикация в узком смысле – приписывание признака предмету (*консервы – испорчены, Сталин – злой*);

- номинация – дефиниция и вторичная номинация, которая включает реагирование на стимул синонимом, гипонимом, антони-

мом, конверсивом (*стихия – ураган, карнавал – праздник в масках*);

- локация – выражение причины, принадлежности, предназначенности и др. (*сатира – Кантемира, поход – в горы*);

- оценка – реакции, в значении которых коннотативный элемент превалирует (*катиться – к черту, немец – скупой, медицина – плохая*);

- элементы пропозиции – особенность реагирования на стимул актантом или актантами, при которых предикация прямо не обозначена, а только подразумевается, и которые вместе со стимулом задают пропозицию (*1917 год – революция, мятеж, пламя; дрожать – холод, одежда; мгла – тьма, ночь, поле; контрольная – ручка, тетрадь, задумчивость*).

Типы ассоциативных реакций по А.А. Залевской [Залевская 1982: 31]:

- реализация денотативного значения слова – стимула (*деревня – город*) – это отдельные семы;

- актуализация референта (*деревня – Лужки*) – это идентификация референта;

- актуализация некоторого наглядного образа или представления (*деревня – лес, гриб*) – наглядный признак семемы;

- эмоциональный компонент значения (*война – ужас*) – эмоциональные семы;

- оценочный компонент значения (*добрый – хороший*) – оценочные семы;

- стилистический аспект (*говорить – болтать*) – стилистическая сема;

- реализация сочетательных потенций исходного слова (*голова – седая, думать – долго*) – возможная сочетаемость.

Существуют и другие классификации типов связи «стимул – реакция» в ассоциативном эксперименте.

Таким образом, пары «стимул – реакция» ассоциативного эксперимента представляют собой «синтаксические примитивы», в которых обнаруживается «отчетливая ситуативно-тематическая связь» [Караулов 2010: 220]; «лексические элементы – актанты – пропозиции, которые в результате

<...> простейших трансформаций превращаются на поверхностном уровне в предложение русского языка» [Караулов 2003], коммуникативные фрагменты (Б.М. Гаспаров); текст-примитив (Л.В. Сахарный), в котором слово-стимул осознается реципиентами как обозначение ситуации или ее части.

По результатам экспериментальных процедур строится обобщенная интегральная модель значения исследуемого слова – то есть описывается психолингвистическое значение этого слова.

Если некоторые совокупности сем относятся к разным денотатам слова, то описываемое слово интерпретируется как многозначное и описывается отдельно каждое из значений этого слова. Соответствующие значения описываются как совокупности сем с определенным индексом яркости, вычисляемым как отношение количества испытуемых (ИИ), вербализовавших данную сему в экспериментах, к общему числу ИИ. Индекс яркости семы (ИЯ) представляется очень важным показателем семантического компонента, так как он показывает реальное место, занимаемое им в значении слова в языковом сознании носителя языка, отражает степень их актуальности для языкового сознания.

Вычисляется также совокупный индекс яркости (СИЯ) отдельного значения как сумма индексов яркости отдельных образующих значение сем, что позволяет выделить ядерные и периферийные значения в семанте слова и ранжировать их по яркости.

Психолингвистические значения слов могут найти отражение в психолингвистическом толковом словаре, который разрабатывается на кафедре общего языкознания и стилистики Воронежского университета.

Необходимость психолингвистического толкового словаря определяется наличием в современном русском языке большого пласта лексических единиц, которые нуждаются:

- в частом объяснении их значений и правил употребления при отсутствии до-

статочно полного отражения их семантики в имеющихся толковых словарях; это новые употребительные слова (*блог, форум, инновация, гламур, гляцевый, креативный*) и переосмысленные старые (*агрессивный, амбиционный, большевизм, олигарх, элита*);

- в дифференциации их значений от сходных по семантике слов (прежде всего это касается синонимов, толкуемых в словарях друг через друга) – *вежливый, культурный, тактичный; метель, пурга, вьюга; врач, доктор*.

Кроме того, психолингвистический словарь необходим для:

- описания значений, оценочности, эмоциональности, функциональных характеристик слов с нечеткой (недифференцированной, размытой) семантикой: лозунговые слова (*свобода, демократия, порядок, демократ, либерал, модернизация, реформирование, оптимизация*); морально-оценочная лексика (*достоинство, честь, правда, оскорбить*); рекламная мелиоративная лексика (*успех, престиж, стильный, роскошь, выгодный, эксклюзивный*); экспрессивно-эмоциональная, в том числе бранная лексика (*урод, гнида, тварь, быдло, жлоб*); наименования эмоций (*любовь, счастье, горе*);

- установления и дифференциации научных (специальных, терминологических) и обыденных значений в семантике слова (*оскорбление, достоинство, честь, неприличный, культура, зачистка, скачать, зависнуть*);

- разграничения оценочных значений в смысловой структуре разнооценочных слов типа *гибкий, аккуратист, амбиционный, бодрячок, грамотей, дипломат, доступный, пробивной, творить, энергичный* и под.;

- определения групповой (возрастной, гендерной, социальной) специфики значения таких слов, как *прогресс, достоинство, лидер, амбиционный* и под.;

- определения стереотипной символической (мифологической) семантики наименований лиц (*бюджетник, учитель, библиотечкарь, артист, интеллигент, немцы, американцы, японцы, русские* и др.);

- определения значений слов высокого уровня обобщенности значения (*вещь, дело, выпендриваться, штука, вкусенькое, причиндалы* и под.);

- описания семантики собственных имен (*Петр Первый, Сталин, Горбачев, Иван Грозный, Хрущев, Берия, Столыпин, Путин, Пушкин, Москва, Петербург, Чукотка, Магадан, Колыма, Крым, Сочи, Америка, Россия, Грузия, Чечня* и под.).

Психолингвистический словарь описывает *обыденное языковое сознание*, то есть реально сложившееся массовое употребление слов в современном языке, выявляя состояние, проблемы и тенденции развития семантики коммуникативной активной части лексики русского языка.

Единицей словника является слово, реже – устойчивое словосочетание.

Данные толкового психолингвистического словаря русского языка позволяют выявить:

- уровень знания значений коммуникативно релевантных слов современным языковым сознанием;

- реальный объем значения этих слов в современном языковом сознании;

- тенденции развития современной семантики, тенденции развития языкового сознания на современном этапе.

Данные словаря покажут, какие слова носители современного языкового сознания уже не знают, какие знают неправильно, какие знают в незначительном смысловом объеме, какие новые, разговорные, специальные, сниженные, сленговые значения освоены языковым сознанием и какое место они занимают в современной смысловой структуре соответствующего слова.

Приведем некоторые примеры словарных статей разрабатываемого нами психолингвистического толкового словаря.

Статья состоит из ассоциативного поля слова-стимула, кратких и полных дефиниций с указанием симиляров, оппозитивов, стилистических, оценочных и эмоциональных характеристик, СИЯ каждой семемы, при-

мера употребления. Иногда в статью включаются комментарии составителей.

ЖЕРЕБЕЦ

ЖЕРЕБЕЦ 100: конь 50; лошадь 10; животное 3; лошадка, молодой конь, скачки 2; алло, Антон, арабский, гнедой, грива, дикий, здоровый, итальянский, кобыла, копытом бить, маленькая лошадка, маленькая лошадь, мерин, молоденький, молодой, мужчина, немецкое порно, овечка, огромный, племенной конь-осеменитель, породистый, приобрёл, ребенок лошади, резвый, хорси, шустрый 1; отказы 5.

Психолингвистическое значение

1. Самец лошади, конь.

Самец лошади 19, с гривой 1; молодой 4; крупный 2; породистый 2, арабский 1; гнедой 1; резвый 2, дикий 1; бьет копытом 1; противоположен мерину 1; приобретает 1 для участия в скачках 2, для выведения породы 1.

То же, что конь 54.

устойчивые выражения – как сивый мерин 1

актуализация прецедентных текстов – мультфильм «Покемон» (морской конек «хорси») 1 (ложная актуализация)

неоценочное

неэмоциональное

межстилевое

СИЯ 95

Пример употребления: *В иранской символике жеребец олицетворяет силу солнца и огня и является атрибутом класса воинов.*

2. Детеныш лошади, жеребенок.

Детеныш 1 лошади 18; незрелая 6 лошадь; резвый 2.

неоценочное

неэмоциональное

межстилевое

СИЯ 27

Пример употребления: отсутствует.

Ложная дефиниция – контаминация со словом «жеребенок».

3. Сексуально активный молодой мужчина.

Мужчина 1, обычно молодой 2, крупного телосложения 2; сексуально активный 2.

идентификация 1 – Антон 1

актуализация прецедентных текстов
2 – фильм «Итальянский жеребец» 1, немецкий порнофильм 1

неоценочное

неэмоциональное или ироническое
разговорно-сниженное, бранное

СИЯ 10

Пример употребления: *Если парень переспал с сотней девушек, то он жеребец!*

Неактуально 5

Не интерпретировано 1 (*алло*)

КОЗА

КОЗА 100: животное 11; рогатая 10; рога 7; молоко 6; дереза, драная, козел 5; дура 3; белая, девушка, металл, сарай 2; Валентина, вредина, глупая девушка, два кольца, деревня, доить, жест рукой, животное с рогами, зверь, зоопарк, Ира, Ирка, капуста, копыта, короткое замыкание, мех, овца, огород, одноклассница, плохая девушка, подруга, пух, ругательство, с рогами, сердитая; та, которая досадила; упрямая, фильм 1; отказ 12.

Психолингвистическое значение

1. Домашнее животное с рогами, дает молоко.

Животное 13, самка козла 5 с рогами 19 и копытами 1, дает молоко 7, имеет шерсть 2 белого цвета 2; пасется на привязи 1, питается капустой 2; упрямая 1; держат в деревне 1, содержат в сарае 1, реже – в зоопарке 1.

устойчивые выражения 1 – пустить козла в огород 1

актуализация прецедентных текстов
16 – мультфильм «Веселая коза: легенды старой Праги» 1, русская народная сказка «Коза-дереза» 5, детская потешка «Идет коза рогатая» 10

неоценочное 69, *неодобрительное* 4

неэмоциональное 70, *отрицательно-эмоциональное* 3

межстилевое

СИЯ 73

Пример употребления: *Наша коза начала давать молоко.*

2. Глупая, вредная, неприятная девушка.

Глупая 4, вредная 2 девушка 2, упрямая 1, сердитая 1; вызывает неодобрение 12; отрицательные эмоции 1.

идентификация 5 – Валентина, Ира, Ирка, одноклассница, подруга

устойчивые выражения 5 – коза драная 5

неоценочное 16, *неодобрительное* 17

неэмоциональное 22, *отрицательно-эмоциональное* 11

разговорно-сниженное, бранное

СИЯ 33

Пример употребления: *Эта Людка-коза мне колготки порвала.*

3. Жест рукой.

Жест рукой 1, например, в среде металлостов 2; сопровождает текст чего-либо, например, детской потешки «Идет коза рогатая» 10.

неоценочное

неэмоциональное

разговорное

СИЯ 13

Пример употребления: *Бабушка, сделай козу – у тебя смешно получается.*

4. Девушка.

Девушка 2.

идентификация 5 – Валентина, Ира, Ирка, одноклассница, подруга

устойчивые выражения 5 – коза-дереза 5

неоценочное

шутливое

разговорное

СИЯ 12

Пример употребления: *Ты, коза, беги домой, а то мама заждалась.*

5. Короткое замыкание.

Короткое замыкание 1.

неоценочное

неэмоциональное

профессиональное

СИЯ 1

Пример употребления: *Вчера опять коза была – свет погас во всем доме.*

Неактуально 12

Не интерпретировано 0

БАЛДЕТЬ

БАЛДЕТЬ 202: отдыхать 38; кайфовать 30; получать удовольствие 19; наслаждаться 15; кайф 11; от музыки 8; на солнце, хорошо 4; блаженство, музыка, отдых, спать 3; испытывать удовольствие, нравиться, отрываться, радость, хорошо себя чувствовать 2; веселиться, восхищаться, зависать, кайфушка, каникулы, кафе, класс, кот, кумарить, лениться, лето, море, на нарах, на пляже, от апельсина, от города, от запаха, от кайфа, от книги, от наркотика, от парня, от песни, от похвалы, от радости, от увиденного, от удовольствия, от чего-либо, обалдеть, отлично, отпуск, пельмени, пустая трага времени, развлекаться, расслабление, сидеть, торчать, удовольствие, ужасно наслаждаться, чувствовать себя прекрасно 1; отказ 12.

Психолингвистическое значение

1. Испытывать сильное удовольствие, наслаждение.

Испытывать сильное 3 удовольствие, наслаждение 84, восхищение 42, радость 3; характерно для [человека], животного, например, кота 1; вызывает одобрение 20; положительные эмоции 22.

То же, что кайфовать 30, торчать 1.

сочетаемость – от музыки 12, апельсина 1, запаха 1, города 1, книги 1, кота 1, похвалы 1, наркотика 1, парня 1, кайфа 1, пельменей 1, увиденного 1 или от чего-либо другого 1

неоценочное 179, *одобрительное* 20

неэмоциональное 177, *положительно-оценочное* 22

разговорно-сниженное

СИЯ 199

Пример употребления: *Он всегда балдел от ее пирога. Он балдел от похвалы. Ты такая классная – я балдею.*

2. Отдыхать, развлекаясь.

Находиться в приятном состоянии 4, отдыхать 43, расслабляться 1, бездельничать 2, развлекаясь 4, веселясь 1; в отпуске 1 или на каникулах 1, летом 1, на солнце 4, на море 1, на пляже 1, в кафе 1; характерно для [человека], кота 1; вызывает одобрение 20, по-

ложительные эмоции 22.

То же, что отдыхать 38, зависать 1. *неоценочное* 88, *одобрительное* 20, *неодобрительное* 1

неэмоциональное 86, *положительно-эмоциональное* 22

сленговое

СИЯ 108

Пример употребления: *Он все еще продолжает балдеть на пляже. Вчера целый день балдел: спал, ел, телик смотрел.*

3. Находиться под воздействием наркотического средства.

Находиться в состоянии сильного 3 наркотического 2 опьянения 45; вызывает одобрение 20, положительные эмоции 22.

То же, что кумарить 1.

неоценочное 72, *одобрительное* 20

неэмоциональное 70, *положительно-эмоциональное* 22

наркоманский жаргон

СИЯ 92

Пример употребления: *По-моему, Витек уже балдеет.*

4. Отбывать срок заключения.

Отбывать срок заключения 2.

устойчивое сочетание 2 – балдеть на нарах 2

неоценочное

неэмоциональное

уголовное

СИЯ 2

Пример употребления: *Его подруга по фашистской идеологии Евгения Хафиц будет «балдеть» на нарах 18 лет.*

5. Тупеть.

Терять способность соображать, тупеть.

То же, что обалдевать 1.

неоценочное

неэмоциональное

разговорное

СИЯ 1

Пример употребления: *Она балдела от обилия информации, тупо смотрела на учителя и кротко ждала, когда же это все закончится.*

Неактуально 12

Не интерпретировано 0
АФРОАМЕРИКАНЕЦ

АФРОАМЕРИКАНЕЦ 100: негр 48; чёрный 16; нигер 7; человек 5; национальность 2; американец, белые зубы, в России, друг, живёт в Африке, житель Америки, житель Африки, из Нью-Джерси, иностранец, нация, негр из США, нерусский, смесь, смуглый, темный, человек-иностранец, чернокожий, шоколадка 1; отказ 4.

Психолингвистическое значение

Темнокожий человек негроидной расы.

Нерусский 3 человек 5, представитель негроидной 74 расы 3, родившийся и проживающий в Америке 4, Африке 2, России 1, темнокожий 20, с ослепительно белыми зубами 1.

То же, что негр 48, черный 16, нигер 7, чернокожий 1.

идентификация 1 – друг 1

неоценочное 90, *неодобрительное* 23, *одобрительное* 1

неэмоциональное 91, *негативно-эмоциональное* 23

книжное

СИЯ 114

Пример употребления: *Официально сейчас у афроамериканцев даже больше прав и возможностей, чем у белых.*

Неактуально 4

Не интерпретировано нет

Возможны и другие способы представления психолингвистических значений – например, в виде перечисления семантических компонентов по убыванию яркости без формулирования связной дефиниции и др. [Стернин 2010: 23-26]. Разные приемы представления экспериментальных результатов описания психолингвистических значений слова представлены в сборнике «Лингвоконцептологии и психолингвистика», вып.

3-5 (2010, 2011, 2012) – на примере лексем *вежливость, извинение, деревня, отдых, чайник, гламурный, свистушка, алкаш, мент* и др. См. также многочисленные примеры в [Стернин 2011].

Психолингвистическое значение как принадлежность языкового сознания и основа системного значения обладает определенными отличительными признаками, которые отличают его от лексикографического и коммуникативного. Эти особенности требуют серьезного дальнейшего изучения, но некоторые из них уже вполне очевидны и характеризуют, очевидно, также и системное значение слова.

Так, в психолингвистическом значении (в сознании носителя языка) не ограничивается полисемия и омонимия; в одной семеме могут присутствовать разные оценочные компоненты; выявляются значения, ложные с точки зрения лексикографов и образованных людей, вызванные паронимическими сближениями или контаминацией; есть сугубо индивидуальные значения и семантические компоненты; есть семантические компоненты, отражающие практику употребления слова в речи – характеризующие типичную сочетаемость, частотные выражения, фразеологизмы с тем или иным словом; есть символические компоненты (медведь – *символ России*), компоненты, отсылающие к прецедентным текстам; семантические компоненты, указывающие на личный опыт носителя языка (брат – *мой, Сережа, любимый*), региональные, профессиональные, возрастные, гендерные особенности семантики и под.

Все эти явления представляют несомненный научный интерес и должны быть теоретически осмыслены в процессе работы над психолингвистическим толковым словарем русского языка.

Литература

Караулов Ю.Н. Ассоциативная грамматика русского языка / Ю.Н. Караулов. – 2-е изд. – М.: ЛКИ, 2010.

Караулов Ю.Н. Типы коммуникативного поведения носителя языка в ситуации лингвистического эксперимента / Ю.Н. Караулов // Этнокультурная специфика языкового сознания: сб. статей / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М., 2003. – Изд. 2-е. – 256 с.

Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М., 1969. – 220 с.

Лингвоконцептология и психолингвистика / Под ред И.А. Стернина. – Воронеж: «Истоки», 2011. – Вып. 4. – С. 73–180.

Лингвоконцептология и психолингвистика / Под ред И.А. Стернина. – Воронеж: «Истоки», 2012. – Вып. 5. – С. 45–151.

Лингвоконцептология и психолингвистика / Под ред. И.А. Стернина. – Воронеж: «Истоки», 2010. – Вып. 3. – 195 с.

Овчинникова И.Г. Диалог субкультур (концепты *деньги* и *бизнес* в сознании молодых россиян) / И.Г. Овчинникова // Я и другой в пространстве текста / Под ред. В.А. Салимовского. – Пермь-Люблина, 2009. – Вып.2. – С. 256–280.

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

Стернин И.А. О новых возможностях лингвокогнитивного анализа (концептуальный анализ и описание психолингвистического значения слова) / И.А. Стернин // Лингвоконцептология и психолингвистика / Под ред. И.А. Стернина. – Воронеж: «Истоки», 2010. – Вып. 3. – С. 14–33.

Стернин И.А. Психолингвистическое значение и его описание. Теоретические проблемы / И.А. Стернин, А.В. Рудакова. – Lambert Academic Publishing: Saarbrücken, 2011. – 192 с.

Фридман Ж.И. Психологически реальное значение слова как феномен языкового сознания: автореф. дисс. ... канд. фил. наук / Ж.И. Фридман. – Воронеж, 2006. – 23 с.



Т.Н. Ушакова, А.А. Григорьев, Е.В. Гаврилова, Е.А. Голышева

**ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ОРГАНИЗАЦИЯ
ПОЛИСЕМИЧЕСКИХ СТРУКТУР¹**

Явление многозначности слов языка, полисемии, изучалось с когнитивно-психолингвистической позиции. В эксперименте использовалась методика воспроизведения испытуемым значений, присущих многозначным словам, выявления последовательности ответов, их частотности и согласованности. Показано, что семантические компоненты (значения) функционируют в соответствии с легкостью их активации и устойчивостью по отношению к воздействиям. Характеризована функциональная организация полисемической структуры: наличие «прототипического», центральных и периферических компонентов, «ядерной идеи». Описаны особенности хранения и активации семантического материала в вербальной системе человека.

Ключевые слова: полисемия, психолингвистическое экспериментальное исследование, хранение и активация семантического материала.

**Tatiana N. Ushakova, Andrey A. Grigoriev,
Eugenia V. Gavrilova, Euginia A. Golysheva**

**FUNCTIONAL ORGANIZATION
OF POLYSEMIC STRUCTURES**

Phenomenon of polysemy was investigated from the cognitive-psycholinguistic position. In the experiments the subjects reproduced the meanings of a polysemic word, as many as they could. The succession of the meanings reproduced, the frequency of their occurrence and their co-ordination were registered. It's shown that the semantic components (meanings) are functioning accordingly to their capability of activating and resistance to influence. The functional organization of polysemic structure is characterized: the existence of central and peripheral components, "kernel idea". The storing and activating of semantic elements in the verbal human system is described.

Key words: polysemy, cognitive-psycholinguistic experiment, storing and activating of semantic material.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ (грант № 11-06-01113а).

Термином *полисемия*, по А.А. Реформатскому, в лингвистике обозначается многозначность слов, их «равноименность». Это явление поясняется также как «перенос смысла (значения)» [Реформатский 1967: 74-76]. Тема многозначности слова стала предметом многих лингвистических работ и освещается в длинном ряду профильных учебников и монографий [Виноградов 1977; Зализняк 2006; Реформатский 1967; Розенталь, Голуб, Теленкова 1995 и мн. др.]. Значительная часть проведенных исследований находится в рамках лексикологии и лексикографии. В них описывается многозначность, проявляющаяся как в словах, так и их отдельных частях (морфемах), выделены особенности центральных и периферических элементов полисемантической структуры, обсуждается отличие полисемии от омонимии и др. [Виноградов 1977]. Такие исследования строятся в виде формальных описаний языковых показателей, без попыток привлечь для их анализа более глубокие процессы, протекающие при функционировании речи и языка. Вместе с тем обнаружено, что полисемия проявляет себя как значимое явление вербального механизма, она является универсальным свойством всех существующих на сегодняшний день естественных языков [Зализняк 2006; Виноградов 1977; Жаботинская 2011; Кошелев 2008 и мн. др.]. Это значит, что многозначность слов отражает крупную, хотя до сих пор и не разгаданную, функцию языка и речи. Феноменологические описания свойств полисемии оказываются для понимания ее природы недостаточными. Требуется понять ее место в деятельности целостного языкового механизма, рассмотреть полисемические образования в функциональном плане, выявить естественный путь ее возникновения в истории языка у маленького ребенка и др.

Характерно, что в последние десятилетия произошел сдвиг исследовательских ориентаций в отношении многозначности слов. Специалисты отмечают связь этого сдвига с общим повышением интереса

к семантическим процессам языка. В этой ситуации явление полисемии, как на это указывает А.А. Зализняк, стало центром тяжести семантических теорий [Зализняк 2006]. Интересными в нашем контексте оказываются разработки, ведущиеся по линии когнитивной лингвистики, «Когнитивная лингвистика, – по утверждению С.А. Жаботинской, – направлена на изучение стоящей за языковыми знаками информационной системы» [Жаботинская 2011: 359]. В ней явления языка объясняются с учетом мышления человека, придается значение принципу психологической точности исследований. Через языковые явления авторы стремятся характеризовать организацию понятийной системы человека и его мышления [там же: 357]. При использовании представления о концепте (понятии), лежащем в основании языковых проявлений, его содержательные компоненты с большой полнотой и точностью описываются специалистами [там же: 363]. В этих тезисах ясно сказывается внимание к психологической реальности, лежащей в основании языковых проявлений.

Психолингвистический подход включает в исследование еще более глубокие функциональные уровни когнитивной системы человека. Основанием для исследования природы многозначности слов служит разработанное представление о принципах организации вербальной системы человека [Ушакова 2011: 77 и далее]. По теории, структурно-функциональной базой каждого слова языка является логоген, фиксирующий звучание слова, моторную программу его произнесения, а также – концептуально-семантический компонент слова, включающий воспринимаемые перцептивные признаки называемого объекта, образы, связанные с ними разнообразные ситуативные и понятийные ассоциации. Эти высокой сложности функционально-структурные образования мозга человека активизируются при восприятии звучания соответствующего слова, его обработке и включении в процесс производства речи. В других ситуациях логоген находится в латентном, дремлющем состоянии.

Характерная особенность структурно-функциональной базы многозначного слова (полисемы) состоит в том, что в нем несколько логогенов, имеющих сходные семантические признаки, оказываются связанными в единую структуру общим для всех логогенов именуемым их звучанием, т.е. словом. В этих условиях физически воздействующий на нервную систему речевой сигнал через общий перцептивно-моторный элемент в той или иной мере актуализирует концептуально-семантический аппарат ряда связанных с ним логогенов. Таким образом, структура функционирует как *полисемическое поле* когнитивной сферы человека, что в схематической форме показано на Рис. 1.

В предыдущих работах по когнитивно-психолингвистическому исследованию полисемии показан ряд особенностей в организации и функционировании полисемических полей [Ушакова 2009; Ушакова, Белова, Валужева 2009; Ушакова, Сметанина, 2011; Ушакова 2011].

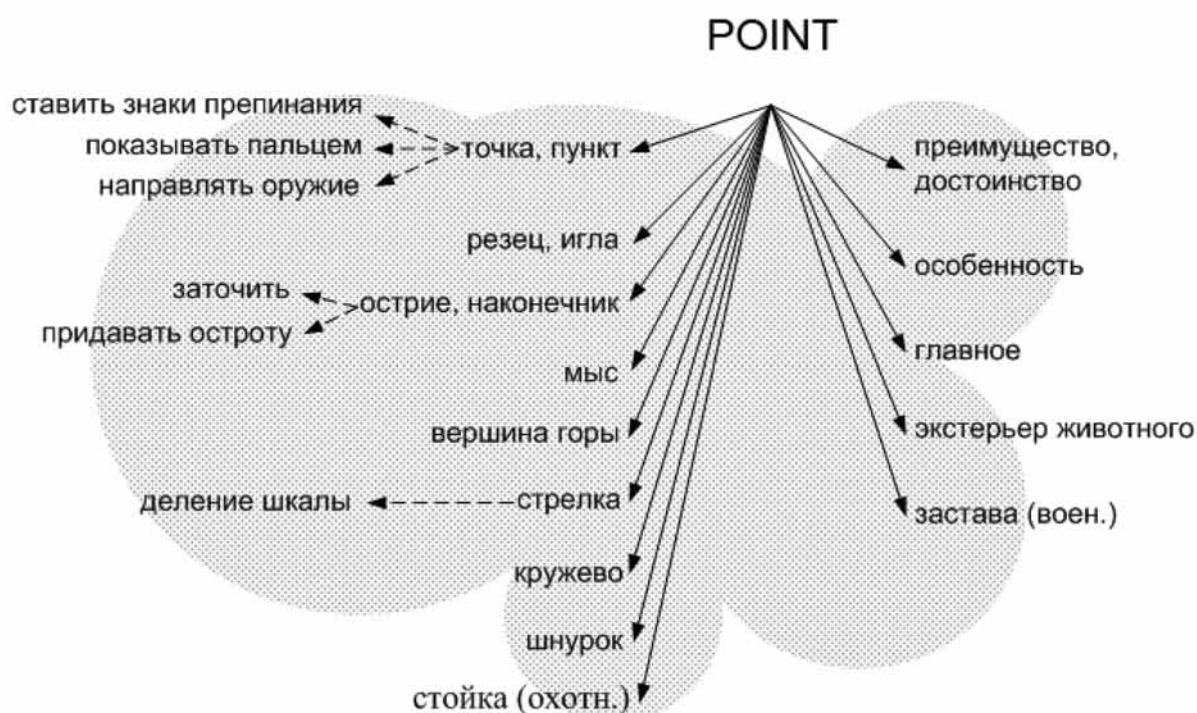
Данная работа направлена на дальнейшее развитие представлений о функциональной организации полисемических структур. Ее задача состоит в обнаружении особен-

ностей в структурированности компонентов полисемического поля, а также понимании факторов, влияющих на эту структуру.

Среди работ по изучению обобщенных форм когнитивной сферы человека получили известность исследования ментальных категорий, выявившие «прототипический принцип» их внутренней организации (Дж. Лакофф, Э. Рош и др.). Согласно этому принципу, члены категории различаются по степени близости к прототипу – идеальному образцу категории; члены категории, сходные с прототипом, являются типичными, центральными, а члены, более отличающиеся от него – периферийными. Возникает предположение о действии прототипического принципа в организации и полисемических полей.

В ряде работ по изучению ментальных категорий использован оригинальный и удобный для реализации метод, при котором испытуемый последовательно воспроизводит члены категории в том порядке, как они приходят ему на память [Григорьев 2004; Battig & Montague 1969; Van Overshelde 2004]. Показано, что анализ последовательности воспроизведения дает возможность

Рис. 1. Схема организации полисемического поля английского слова *POINT*.



раскрыть некоторые механизмы организации категорий. Методические принципы этих разработок легли в основание нашего исследования функциональной организации полисемических структур.

Проверялись следующие гипотезы:

1) Компоненты полисемического поля обнаруживают структурированность, аналогичную по характеру прототипической организации категориальных структур.

2) Структурированность полисемического поля в той или иной мере единообразна у людей с близкой степенью владения данным языком. В связи с поступающими влияниями структура поля подвержена изменениям.

Методика

Исследование проводили с использованием многозначных слов английского языка. Испытуемые получали инструкцию, работая в быстром темпе, перечислять и записывать на русском языке все известные значения каждого предъявленного в списке многозначного английского слова в том порядке, как они приходят на память. Испытуемыми были 71 студент Института иностранных языков Московского городского педагогического университета: 42 студента 2-го курса и 29 – 4-го курса². Использование английской лексики удобно по ряду причин: а) английский язык богат многозначностью слов, что позволяет выбрать для эксперимента примеры полисем, имеющих большой ряд значений; б) запись вариантов значений английской полисемии в форме «перевода» на русский язык адресуется к концептуальному пласту полисемии и одновременно компактна и удобна для испытуемого; в) работая со студенческим контингентом, мы получили возможность сравнивать людей с разным уровнем владения языком. В экспериментальный список входило 40 многозначных английских слов, из которых 30 были существительными и 10 глаголами. Продолжительность эксперимента 60 мин.

Результаты

Полученный материал проходил этапную обработку: перевод записанных испытуемыми слов в компьютерную форму; составление компьютерной программы для статистической обработки экспериментального материала; получение числовых значений интересующих нас параметров, представление результатов обработки в табличной и графической форме.

Подсчитывались частоты упоминания испытуемыми каждого названного ими значения предъявленного многозначного слова. Эти данные брались в соответствии с номером в последовательности ответов испытуемых. Полученные значения переводились в процентное соотношение с общим количеством полученных ответов по данному номеру. Подсчеты осуществлялись как для объединенных суммарных данных по всей группе, так и для каждого их двух курсов в отдельности. Таким образом, для анализа были сформированы три массива данных: суммарные данные, по 2-му курсу, по 4-му курсу. Общее количество ответов испытуемых, около 15000, подверглось статистическому анализу.

Полученные результаты представлены в Табл. 1 и на Рис. 2-4.

Порядковый номер ответа	Средний процент наиболее частотного ответа для данного номера		
	2 курс	4 курс	Суммарные данные
1	62	62	62
2	26	27	24
3	24	19	18
4		15	14
5		14	15

Табл. 1. Средние процентные данные по 3-м группам

Примечание: результат для номера учитывался, если частота самого частотного ответа была больше 5 или если число давших ответ испытуемых было больше 10.

² Приносим искреннюю благодарность директору Института педагогики и психологии образования Московского городского педагогического университета проф. А.И. Савенкову за большую помощь в организации эксперимента в студенческой аудитории.

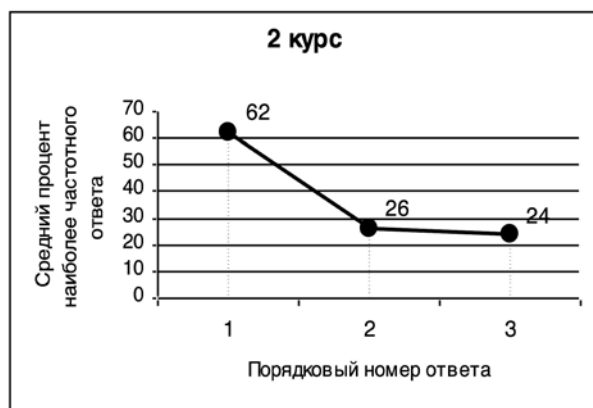


Рис. 2. Данные испытуемых 2-го курса.



Рис. 3. Данные испытуемых 4-го курса.



Рис. 4. Суммарные данные по всем испытуемым

Различие между первым и вторым номером ответа в суммарных данных статистически значимо ($p < 0,001$).

Обсуждение результатов

Требуется понять значение полученных результатов применительно к разрабатываемой модели полисемии и исходно выдвинутых гипотез. В 1-й из сформулированных выше гипотез содержалось предположение, что компоненты полисемического поля образуют структуру, характер которой аналогичен или близок прототипической организации категориальных структур.

Данные Табл. 1 и Рис. 2-4 с несомненностью указывают на существование выраженной и относительно стабильной

структуры полученных результатов. Ее характерные черты состоят в том, что числовая величина, связанная с называемым первым значением многозначного слова, оказывается наибольшей и поддерживается большинством испытуемых в исследуемой группе (62%). Начиная со 2-го называемого значения эта цифра постепенно и равномерно все более и более снижается. Такая структура отчетливо проявляется при подсчете показателей как всех участвовавших в эксперименте испытуемых совокупно (Табл.1, Рис. 4), так и относящихся отдельно к студентам 2-го и 4-го курсов (Рис. 2 и 3). В соответствии с исходными представлениями, эти материалы трактуются в том смысле, что компоненты полисемического поля «выстраивают-

ся» в определенном порядке, отражая их способность приходить в состояние активации и включаться в текущий процесс. В субъективном плане представляемое ими значение многозначного слова наиболее легко «приходит человеку на ум» (Г. Пауль, А.А. Григорьев) и потому воспроизводится в первую очередь³. Один из компонентов поля по сравнению с другими активизируется в первую очередь и по этому признаку оказывается прототипическим в полисемической структуре. В последующих компонентах полисемического поля значения многозначного слова воспроизводятся с все убывающей легкостью (динамичностью), «отодвигая» их к концу ряда.

Такое достаточно привлекательное представление оказывается, однако, неполным. Динамичность реагирования сказывается на порядке воспроизведения значений (на Рис. 2-4 она соответствует месту соответствующего значения в ряду на графике). Показатель частотности этого значения обусловлен другим фактором, который мы интерпретируем как согласованность суждений испытуемых о значениях многозначного слова. Если бы согласованность ответов не была значащим фактором, то на Рис. 2-4 кривая располагалась бы приблизительно параллельно горизонтальной оси. Однако картина на графиках оказывается другой. Высокий процент согласованности суждений в отношении первых значений многозначного слова означает, что подавляющее число испытуемых реагировали согласно. Что касается последних в ряду значений, то они индивидуализированы и отличаются разнообразием.

В начале ряда воспроизводимой испытуемым последовательности единообразие проявляется достаточно ясно, последующие элементы ряда – все более и более индивидуализированы. Таким образом,

оказывается, что прототипичный компонент полисемического поля отличается не только легкостью активизации, динамичностью, но также устойчивостью в воспроизведении его значения. Периферические компоненты содержат в себе источник разнообразия. Это обстоятельство можно объяснить влиянием индивидуального опыта человека, пережитых ассоциаций и т.п. В этой связи представляется интересной точка зрения А.Д. Кошелева, предположившего, что периферические компоненты полисемических структур не закреплены в них, а складываются динамично в ходе речевого процесса под влиянием текущих впечатлений [Кошелев 2011].

Проявление динамичных преобразований в структуре полисемического поля особенно интересно в связи с второй выдвинутой в начале статьи гипотезой. Полученные факты показывают, что динамические проявления довольно широко обнаруживаются в функционировании полисемических структур. При разработке замысла работы предполагалось, что процесс обучения иностранному языку может быть значимым фактором, меняющим структуру полисемического поля. Однако сравнение данных по испытуемым 2-го и 4-го курсов обнаружило лишь тенденцию к проявлению такого влияния.

Заключение

Исследование показало, что компоненты полисемического поля имеют структуру, которая может быть квалифицирована как содержащая прототипическую, центральную и периферические части. Такая структура имеет черты сходства с прототипической организацией ментальных категорий. Прототипический и центральный компоненты в структуре поля обладают по сравнению с другими компонентами более легкой акти-

³ Данная особенность реагирования была описана В.Д. Небылицыным в широком круге явлений и квалифицирована как черта динамичности нервной системы человека [Небылицын 196: 38-158].

вацией (динамичностью) и одновременно устойчивостью для воспроизведения в сознании человека. Кроме структурных особенностей, в полисемических структурах отмечается роль динамического фактора, особенно при функционировании семантических компонентов периферической части поля.

Поскольку в задачу данной работы входит по возможности полное описание функциональной организации полисемических структур, дополним полученные экспериментальные данные материалами, представленными в наших предшествующих публикациях [Ушакова и др., 2009-2011]. В них развита идея, согласно которой каждое полисемическое поле, помимо компонентов, несущих конкретное, часто наглядно подкрепленное содержание, включает в себя своего рода *общую идею, ядерное семантическое содержание*.

Абстрактное ядерное содержание в той или иной мере присуще многим компонентам внутри полисемического поля, хотя

каждый из них имеет собственные семантические отличия и оттенки. В приведенном выше примере на Рис. 1 английское слово *POINT* обозначает точку, вершину горы, мыс и др. Общая идея обозначения выступает как ориентация на признак заостренной формы, вершины, точки (в прямом и переносном смысле) называемых объектов. Формирование и поддержание ядерной идеи может быть следствием нейрофизиологической организации, при которой звучание слова, общего для данного полисемического поля, вызывает в нем активизацию «пучка логогенов», несущих различные концептуально-семантические содержания.

Совокупная активизация нескольких компонентов поля способна поддерживать присущие человеку обобщающие абстрактные идеи, не имеющие конкретных референтов. По своему механизму сохранение и актуализация абстрактной идеи могут быть объяснены как результат функционирования полисемического поля по принципу распределенной сети.

Литература

Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова // Избр. труды: Лесикология и лексикографии. – М., 1977, – С. 162-189.

Григорьев А.А. Репрезентация лексических категорий в сознании носителя языка. – М.: Институт языкознания РАН. 2004. – 180 с.

Григорьев А.А. Все ли категории имеют структуру: сопоставительный анализ категорий «Фрукт» и «Овощ» // Общение. Языковое сознание. Межкультурная коммуникация. Сборник статей. – Калуга, 2005.

Жаботинская С.А. Принципы лингвокогнитивного анализа и феномен полисемии // Проблеми загального, германського та слов'янського мовознавства. До 70-річчя професора В.В. Левицького / Під ред. Альтмана Г., Задорожної І., Мацкуляк Ю. – Чернівці: Книги ХХІ, 2008. – С. 357-368.

Зализняк А.А. Многозначность в языке и способы ее представления. – М.: Языки славянских культур, 2006.

Кошелев А.Д. Почему полисемия является языковой универсалией? / Слово и язык. Сб. ст. к 80-летию ак. Ю.Д. Апресяна. 2011. – М.: ЯСК, – С. 696-735.

Небылицын В.Д. Основные свойства нервной системы человека. 1965. – М.: Изд-во «Просвещение». – 384 с.

Пауль Г. Принципы истории языка. – М.: Изд-во иностр. л-ры, 1960.

Ушакова Т.Н. Рождение слова. – М.: Изд-во ИП РАН. – 2011 – 524 с..

Ушакова Т.Н. Полисемия как отражение семантических процессов вербальной сферы человека // Вопросы психолингвистики. 2009, № 1, с. 8-18.

Ушакова Т.Н., Белова С.С., Валуева Е.А. Лингвопсихологическое исследование вербальной семантики // Психол. журн. 2010, №6, – С. 83-97.

Ушакова Т.Н., Сметанина Т.В. Репрезентация полисемических структур в вербальной системе человека // Вопросы психолингвистики, №2 (14), 2011, – С.16-27.

Battig W., Montague W. Category norms for verbal items in 56 categories // Journal of Experimental Psychology. Monograph, 1969, 80.

Van Overschelde J.P., Rawson K.A., Dunlosky J. Category norms: An updated and expanded version of the norms // Journal of Memory and Language, 2004, 50, 289-335.



С.В. Боголепова

СОМАТИЗМ «РУКИ» В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ

В статье представлен психолингвистический анализ соматизма «руки», осуществлена попытка выявить образы, с которыми данная часть тела ассоциируется в языковом сознании носителей русского и английского языков. С этой целью привлекается обширный материал: национальные корпуса, корпус чатов, результаты ассоциативного эксперимента. Описывается методология анализа и его качественные и количественные результаты. Сравниваются результаты анализа различных источников.

Ключевые слова: языковое сознание, национально-культурная специфика, корпус, ассоциативный эксперимент, соматизм.

Svetlana V. Bogolepova

“HANDS” IN RUSSIAN AND ENGLISH LINGUISTIC CONSCIOUSNESS

This article represents an attempt to analyze the somatism (nomination of the bodypart) “hands” from the psycholinguistic point of view. It aims to reveal the mental images Russian and English speakers associate with the word “hands”. For this purpose, a wide range of linguistic sources such as language corpora and the results of an associative experiment have been studied and compared. The methods of the analysis are described, its qualitative and quantitative results are presented.

Key words: linguistic consciousness, cultural characteristics, corpus, associative experiment, somatism.

В последнее время во многих областях науки прослеживается обращение к человеку как к основному фокусу исследований. *Антропологическая парадигма становится центральной и в языкознании: язык постигается в тесной связи с бытием человека. В связи с этим, одним из центральных понятий современной психолингвистики становится понятие языкового сознания, а одним из центральных вопросов, ею решаемых, – его национально-культурная специфика.*

Языковое сознание – относительно молодой, но широко используемый в современной психолингвистике термин. Под языковым сознанием психолингвистика понимает «совокупность образов сознания, формируемых и овнешняемых при помощи языковых средств – слов, свободных и устойчивых словосочетаний, предложений, текстов и ассоциативных полей» [Тарасов 2004: 36].

Проявления особенностей языкового сознания носителя языка следует ожидать, прежде всего, в области лексики, в том числе, связанной с такими универсальными для языка понятиями как части тела. Ведь «при восприятии и оценки внешности людей человек опирается на возрастные, национально-этнические, эстетические, гендерные, социально-статусные стереотипы, функционирующие в национальном сознании и разделяемые каждым членом этого сообщества» [Нестерова 2007: 9]. К тому же, «названия частей человеческого тела, помимо наименования, являются носителями значимых для культуры смыслов, выступая в роли знаков «языка» культуры и образуя ее соматический код» [Гудков 2003: 20]. Поэтому в фокусе данного исследования – соматизмы, номинации элементов строения тела человека [Занковец 2007:

123], в частности, соматизм *руки*. Материалом исследования явились определения к данному слову в различных контекстах на русском и английском языке.

Определения (в большинстве своем прилагательные или причастия) отражают большую область действительности, передавая как реальные свойства объектов, отраженные органами чувств, так и виртуальные, приписываемые объектам на основе эмоционального восприятия и умственных суждений. К тому же, определения находятся в тексте или устной речи в непосредственной близости от определяемого слова (в нашем случае соматизмов), что значительно облегчает их поиск. В качестве источников их отбора были взяты различные виды текстов: текстовые корпуса, корпусчатые, а также результаты цепного ассоциативного эксперимента. Ведь что есть в речи, текстах, так или иначе отражается и закрепляется в языковом сознании людей. И наоборот: то, что есть в языковом сознании людей, так или иначе проявляется в речи, текстах и в эксперименте [Мартинovich 1990: 144].

Таким образом, задачами данного исследования мы видим:

- выявление образов сознания, связанных с соматизмом *руки*, языковом сознании носителей русского и английского языков путем классификации, качественного и количественного анализа определений к данному слову;

- сопоставление результатов анализа различных источников данных.

Результаты исследования национальных корпусов

Английский язык различает кисть руки (*hand*¹) и саму руку от запястья до плеча (*arm*²), причем слово *hand* в английском языке зачастую используется в контекстах, в которых носитель русского языка исполь-

¹ the end part of a person's arm beyond the wrist, including the palm, fingers, and thumb (<http://oxforddictionaries.com/definition/hand>)

² each of the two upper limbs of the human body from the shoulder to the hand (<http://oxforddictionaries.com/definition/arm?rskey=Hs89QQ&result=2>)

зовал бы слово *рука*, а не *кисть*. В ходе исследования были классифицированы 291 определение к слову *рука* (источник – Национальный корпус русского языка, НКРЯ), 466 – к слову *hand*, и 44 к слову *arm* (источник – British National Corpus, BNC). В целях анализа определения были классифицированы, что отражено в таблице 1.

Как демонстрирует таблица 1, результаты для *arms* и *hands* отличаются в 5 случаях их 8, но при этом каждый раз один из вариантов близок к русскому *руки*. Возникает мысль, что *рука* также подразумевает два значения и реализует тот или иной признак в зависимости от того, в каком значении оно в данный момент употреблено.

Рассмотрим категорию **размер**. Эта категория примерна в равной степени важна для *рук* (НКРЯ) и для *arms* (BNC). В результатах НКРЯ самым частым определением, описывающим размер, стало *длинные* ³, та же ситуация для слова *arms* (*long* ¹¹).

Если обратиться к составу категории **форма**, увидим, что наиболее популярными определениями, описывающими форму рук в русском языке, являются *тонкие* ⁶, *худые* ⁵, *худенькие*, *худощавые*, но, по-

мимо этого, руки могут описываться как *костлявые* ⁴, *толстые* ³, *жилистые* ³, *крепкие* ³, *тяжелые* ³, *мускулистые* ³, *гладнаторские*, *дюжие*, *лопаты*, *могучие*, как *крылья* и др. Как выясняется из контекстов, большинство этих определений описывает форму именно той части руки, которая по-английски называется *arm*. Английский язык описывает часть руки от плеча до кисти определениями *thin* ³, *slender* ², *pipestem*, *short*, *plump* ². Правда, и для описания кисти были обнаружены определения, описывающие **форму**, среди них такие интересные как *square*, *long-fingered* ⁵, *clawlike*, *claw*, *scrawny*, *bearish*, *misshapen*, *goblin*, *rake-tine*, *hamlike*.

Отразить **физическое состояние** рук оказалось важно и для английского языка. Определения, попавшие в данную категорию, отражают физическое здоровье (руки – *оцарапанные*, *неразгибающиеся*, *одеревеневшие*, *озябшие* ², *окоченевшие* ², *здоровые*, *изуродованные*; hands – *broken*, *injured*, *bleeding*, *calloused*, *swollen*, *aching*, *severed*, *half-numb*, *dying-dove*, *rotting*, *scabbed*; arms – *broken*, *aching*, *injured*, *broken-off*, *pinned*); температуру (руки – *тепленькие*, *горячие*,

Таблица 1.
Доля категорий в письменных источниках (в %)

	категория	НКРЯ	BNC	
			hands	arms
1	цвет	11,5	4,4	5
2	размер	10,1	11,1	15,9
3	форма и конструктивные особенности	7,5	5,7	1,7
4	свойства поверхности	8,5	17,9	10,3
5	физическое состояние	29,7	16,4	18,8
6	отражение сиюминутных состояний	--	--	--
7	отражение черт, присущих человеку	4,9	6,7	5,1
8	эмоционально-эстетическая оценка	13,4	14,5	1,7
9	действие	14,4	23,3	36
	Всего	100	100	100

³ Здесь и далее цифра после слова показывает, сколько раз данная лексическая единица встретилась в массиве данных.

холодные 2; hands – cold 7, chilled, clay-cold, warm 4, cool 3, frozen; arms – warm). Важной характеристикой для рук является сила: руки – сильные 7, слабые 3; hands – powerful, strong 8, strengthless; arms – strong 8, powerful 2. Руки также могут отражать возраст человека: руки – детские, молодые; hands – young, old. Также руки (hands) могут описываться в английском языке такими определениями как iron, pudgy 2, gentle 4, delicate 2, thick, hard, soft 2, workable, sensitive, limp 3 (ср. рус. железные, цепкие, мягкие 2, алюминиевые, дубленые и др.). Можно сделать вывод о том, что при описании **физического состояния** рук носители русского языка подразумевают в большинстве случаев кисти. Физическое состояние рук подчеркивается особо, т.к. они являются основным рабочим органом.

Именно для кистей рук важна такая характеристика как **свойства поверхности**. Важно отразить покрытие рук (руки – голые 7, обнаженные, оголенные; hands – gloved 7, bare 5, mittened, white-gloved, и др.); физические свойства поверхности (руки – конопатые, волосатые, мозолистые 2, морщинистые, грубоватые; hands – gnarled 9, hairy 2, smooth, coarse и др.; arms – white-shirted, goose-bumped, stubby, mottled, horny, freckled); чистоту (руки – липкие, нечистые, запачканные, окровавленные 3, потные, чистые 4, hands – unclean 2, dirty 7, dry 3, wet 2, dripping, clean 3, oily, grimy, clammy, slimy, floury, sweaty; arms – grimy).

Большая доля определений к слову руки (13,7%) и hands (14,5%) описывает **эмоционально-эстетическую оценку**, даваемую им. Как основное орудие труда человека, руки описываются как трудовые 2, золотые 9, умелые, ловкие; hands, в свою очередь, capable 5, dexterous 2, practiced, sure, trained, old 4, busy, skilled 2, capacious, inexperienced, awkward. Рукам может приписываться принадлежность представителю пола или профессии: руки могут быть женские, мужские, разбойничьи, крестьянские, рабочие 2; hands – masculine, feminine, piano. В исследовании [Сорокин,

Тарасов, Уфимцева 1991] авторы также отмечают склонность русских давать подобные характеристики рукам, там они стали частью категории «социальные характеристики». Также восприятие отражается с помощью таких определений как красивые 6, надежные 2, хорошие 2, изящные, аристократические, опрятные и др. (руки); good 9, wrong 9, beautiful 8, idle 4, pretty, elegant, magic, excellent, sweet, hateful и др. (hands). Как видим, при даче эмоционально-эстетической оценки рукам носители как русского языка, так и английского чаще подразумевают кисти рук.

Русскоязычные авторы чаще обращают внимание на **цвет** рук (руки 11,7%; hands – 4,4%; arms – 5%), причем описывается как естественный цвет рук (руки – загорелые 2, коричневые 2, смуглые; белые 5, белые-белые, мучнисто-белые, бумажно-белые; hands – brown 5, white 5, pale 2, tanned 2, darkly-tanned; arms – bronzed, tanned, brown, black, fair), так и измененный в результате внешних воздействий (руки – красные 6, красные с синевой, бурые; hands – red 4, work-reddened). Только в русском языке руки описываются как синие, посиневшие, синенькие. Вероятнее всего, это связано с присущими российской действительности погодными условиями: руки синего цвета – руки сильно замерзшие (Соколовский остался один возле железной печки, грел посиневшие руки. Г.М. Марков, НКРЯ).

Интересные примеры определений, описывающих руки, находим в категории **качества, присущие человеку**. С точки зрения русского языка, руки могут быть заботливые 3, ласковые, нежные 2, чуткие и даже бешеные, нетерпеливые и безмозглые; с точки зрения английского hands характеризуют человека как obscene, greedy, insistent, cruel, wicked, enthusiastic и др.; arms – charitable, supportive, protective.

По результатам для BNC и англоязычной литературы большое количество определений описывает **действия**, производимые руками, в результатах для рус-

ского языка выборка также достаточно велика (ср. *руки* – 15,5% от общего числа определений; *hands* – 23,3%; *arms* – 36%). Для слова *hands* здесь преобладают определения, описывающие действия (*shaking* 12, *trembling* 11, *palsied*, *flailing*, *spasming*, *searching*, *comforting*, *stroking*, и др.); для *arms* – слова, означающие статические состояния (*folded* 11, *outstretched* 9, *open* 4, *spread open* 4, *raised*, *straight*, *upwrenched*, *come out* и др.), для описания слова *руки* количество определений в каждой из подкатегорий одинаково, причем для описания движений, производимых руками, чаще остальных используются слова *дрожащие* 12, *трясущиеся* 3, что согласуется с результатами для слова *hands*.

Таким образом, носители русского языка при описании **физического состояния, действия, эмоционально-эстетической** оценки рук чаще подразумевают часть тела, которая по-английски называется *hand*. Когда же речь идет о длине рук или их статических состояниях, подразумевается *arm*. Для носителей обоих языков важно **физическое состояние** рук как основного инструмента деятельности. Эта особенность рук отражена в частом использовании определений, описывающих **действия**, производимые руками. Важно также отразить **эмоционально-эстетическую оценку**, причем особо выделяются определения, описывающие умения и способности.

Результаты исследования корпуса чатов и ассоциативного эксперимента

В англоязычных чатах при описании кистей рук (*hands*) наблюдаются сходные акценты: акцентируются **свойства их поверхности** и, в особенности, покрытие (закрыты они или нет: *bare* 37, *gloved* 125), и, в меньшей степени, **размер** (*small*, *large*, *tiny*), **форма** (*slender*, *boney*, *strong*) и **цвет** (*pale*, *ivory*, *pallid*). При описании непосредственно рук (*arms*) важна **форма** (*muscular*, *powerful*, *slim*), **поверхность** (в основном, за счет слова *tattooed*, отражающего модные на Западе веяния – 37 употреблений), и, в меньшей степени, **размер** (*large*, *long*,

petite) и **цвет** (*ebony*, *brown*, *tanned*). Стоит заметить, что определения, применяемые носителями английского языка для отражения размера, формы, цвета для *arm* и *hand* часто совпадают (*pale*, *white*, *porcelain*; *large*, *little*, *small*, *tiny*; *slender*, *strong*, *slim*). Действительно, и в русском языке мы можем употребить выражения *костлявые руки*, *сильные руки*, *большие руки* применительно и к самим рукам, и кистям рук. А *нежные руки*, как и *delicate hands*, мы говорим преимущественно про кисти.

По результатам анализа корпуса чатов для *arms* и *hands* важно и **физическое состояние** (*stiff*, *injured*; *calloused*, *aged*, *gnarled*), что согласуется с результатами анализа Британского национального корпуса. Однако в результатах для корпуса чатов при описании рук не выделяется **эмоционально-эстетическая оценка**.

В результатах цепного ассоциативного эксперимента среди русскоязычной аудитории также наблюдается подобная тенденция. При описании *рук* русскоязычные респонденты выделяют **размер, эмоционально-эстетическую оценку, физическое состояние, свойства поверхности**. Наиболее частыми ассоциациями и ассоциациями, возникающими в первую очередь, к слову *руки* были *длинные*, *большие*, *сильные*, *умелые*.

Таким образом, в различных источниках данных наблюдаются сходные акценты при описании *рук*. Различия, с нашей точки зрения, могут быть объяснены особенностями контекстов: в художественных текстах, составляющих НКРЯ, описательность проявляется в частом использовании определений, составивших категорию **действие**; в корпусе чатов наблюдается тенденция к описанию внешних признаков. Н.Б. Павлыгина отмечает, что «общение в чатах представляет собой письменную фиксацию устной речи», при этом создается обстановка, при которой информация, «как при живой речи», передается «минимальным временным лифтом» [Павлычева 2007], поэтому здесь передача эмоциональных состояний не всегда релевантна.

Литература

Гудков Д.Б. Нос в телесном коде культуры // Лакуны в языке и речи: сб. науч. тр. – Благовещенск: Изд-во БГПУ, 2003. – С. 50–61.

Занковец А.А. Лексическая полисемия и фразеологическая активность слова: закономерности взаимовлияния (на примере ЛСГ «соматизмы» русского и белорусского языков) // Славянские языки: системно-описательный и социокультурный аспекты исследования: материалы междунар. науч.-метод. конф. – Брест: Изд-во БрГУ, 2008. – с. 123–125 [Электронный ресурс]. Систем. требования: Adobe Acrobat Reader. – URL: <http://www.bsu.by/Cache/pdf/218213.pdf> (дата обращения: 09.11.2011).

Мартинович Г.А. Типы вербальных связей и отношений в ассоциативном поле // Вопросы психологии. – М.: РАН, 1990. – № 2. – С. 143–146.

Нестерова М.В. Вербализация концептосферы HUMAN FACE в американской языковой картине мира: автореф. дис. ... канд. филол. наук. – Владивосток: Дальневосточный гос. ун-т, 2007. – 29 с.

Павлычева Е.Д. Специфика коммуникации в виртуальном пространстве Интернета // Проблемы теории языка и переводоведения: сб. статей. – М.: Изд-во МГОУ, 2007. – № 33. – С. 68–83.

Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Уфимцева Н.В. Язык, сознание, культура // Методы и организация обучения иностранному языку в языковом вузе: сб. науч. тр. – М.: МГЛУ, 1991. – Вып. 370. – С. 20–29.

Тарасов Е.Ф. Языковое сознание // Вопросы психолингвистики. – М.: Ин-т языкознания РАН, 2004. – № 2. – С. 34–47.



Е.В. Архипова

**ОСОБЕННОСТИ ФУНКЦИОНИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО АКТА
СОГЛАСИЯ/НЕСОГЛАСИЯ В РАЗЛИЧНЫХ ТИПАХ ЭПИЗОДОВ
ОБЩЕНИЯ**

В статье рассматривается согласие/несогласие как респонсивный речевой акт, функционирующий в эпизодах речевого общения. Аргументируется, что речевой акт согласия/несогласия инициируется репрезентативными, директивными, комиссивными и экспрессивными речевыми актами. Описываются процедуры построения моделей эпизодов общения в зависимости от инициального речевого акта и реакции согласия/несогласия с учетом ключевых параметров контекстов. Выявляются особенности функционирования рассматриваемого речевого акта.

Ключевые слова: речевая коммуникация, речевой акт, согласие/несогласие, эпизод общения, модель.

Elena V. Arkhipova

**FUNCTIONAL PECULIARITIES OF AGREEMENT/
DISAGREEMENT
IN DIFFERENT TYPES OF EPISODES OF COMMUNICATION**

Agreement/disagreement is viewed as a specific type of speech act. It is claimed that the speech act of agreement/disagreement appears as a reaction to representative, directive, commissive and expressive speech acts in different types of episodes of communication. An attempt to model episodes of communication according to initial speech acts and agreement/disagreement as a reaction for each case is made.

Key words: communication, speech act, agreement/disagreement, episode of communication, model.

Современная коммуникативная лингвистика характеризуется постоянным интересом исследователей к функционированию языка в реальных процессах речевого общения. В центре внимания оказывается речевое поведение языковой личности в тех или иных коммуникативных ситуациях. Важность эффективности коммуникации обуславливает актуальность изучения свойств, функций и языкового воплощения речевого акта согласия/несогласия (РА с/н) в связи с его большой степенью распространенности в диалогическом общении.

Целью данной статьи является выявление прагматического потенциала согласия/несогласия, установление его диалогообразующей и диалогоорганизующей функции, а также воссоздание типичных моделей эпизодов общения в зависимости от речевого акта, инициирующего возникновение согласия/несогласия. В фокусе исследования также оказались факторы, обуславливающие построение той или иной модели. Материалом исследования послужили около 2350 эпизодов общения, полученных методом сплошной выборки из художественных произведений современных британских авторов.

В диалогической речи возникновение реакции согласия/несогласия инициируется предшествующим высказыванием адресанта (A_1), который использует различные языковые средства с целью речевого воздействия на адресата (A_2). Коммуникативная цель A_2 состоит в том, чтобы выразить свою точку зрения, сходную либо противоположную, по отношению к предыдущему высказыванию A_1 . Таким образом, **речевой акт согласия/несогласия** представляет собой реагирующий РА, который выражает положительную либо отрицательную реакцию адресата на предшествующий РА, что находит в речи определенное языковое воплощение. Результаты исследования практического материала показали, что речевой акт согласия/несогласия является реакцией на такие речевые акты как репрезентативы, директивы, комиссивы и экспрессивы.

Обратимся к одним из наиболее распространенных эпизодов общения, в которых возникновение согласия/несогласия инициировано репрезентативными речевыми актами (РРА). Количество эпизодов, иллюстрирующих подобную реакцию, составило 40,4 % от общего числа примеров. **Репрезентативы** представляют собой речевые акты, в которых говорящий принимает на себя ответственность за “сообщение о некотором положении дел, за истинность выражаемого суждения” [Серль 1986-а: 170 – 194]. К таким речевым актам относятся сообщения, утверждения, описания, констатации и т.д.

Как показывают наблюдения, эпизоды общения, в которых согласие/несогласие инициируется репрезентативными речевыми актами, могут развиваться следующим образом. Адресант излагает свою точку зрения, мнение по поводу некоторого положения дел, либо его оценку. В случае согласия адресат признает правоту собеседника по рассматриваемому вопросу, разделяет его точку зрения, и не оспаривает правильность отношения адресанта к обсуждаемой проблеме. Признавая утверждение истинным, адресат полностью разделяет мнение своего собеседника, безоговорочно принимает его позицию по обсуждаемому вопросу. В таких случаях мы можем говорить о возникновении *полного согласия*. Например:

“...*Things always turn out differently from what you expect.*” – “*And that's true,*” *said Mrs Tydings.*” [Aiken 1987: 50].

Интерпретация адресатом реплики адресанта также может выступать в качестве реакции согласия. В таком случае адресат рассматривает высказывание собеседника как правильное и достоверное, но считает возможным дополнить ее своими комментариями и собственными рассуждениями по обсуждаемой проблеме, что можно наблюдать в следующем отрывке:

“*I'm sure Mum thinks I'm still at school.*” – “*Yeah,*” *agreed Anna.* “*My Mum thinks I'm twelve and still in love with Martin Sheen.*” [Harris 2000: 118].

Реакция согласия может представлять собой подтверждение адресатом мнения своего собеседника, но с некоторыми коррективами, исправлениями, либо уточнениями спорных или вызывающих сомнение моментов. В таких случаях можно говорить о возникновении *частичного согласия*. Например:

“... *I think you're not old.*” – “*Maybe. But I'm certainly no longer a spring chicken.*” [Pilcher 1995: 47].

В диалогической речи адресат далеко не всегда солидарен с адресантом в отношении сформулированной им точки зрения или конкретных высказанных суждений. Поэтому выражение несогласия, отрицания и смежных с ними прагматических смыслов – вполне естественное явление в диалогическом дискурсе.

Реакция несогласия возникает в том случае, когда адресат рассматривает высказывание адресанта как ошибочное, ложное суждение, которое не соответствует реальному положению дел. В таком случае адресат в своем высказывании указывает собеседнику на его неправоту и констатирует верную, правильную точку зрения на обсуждаемое явление или факт реальной действительности. Таким образом несогласие в ответ на РРА отражает позицию A_2 , противоположную позиции A_1 , которая основана на отказе адресата признать утверждение истинным.

Являясь негативной реакцией, несогласие не способствует кооперативному общению и может привести к конфликту [Михальская 1996]. Как отмечает И.И. Токарева, несогласие представляет собой «коммуникативно опасный поступок, создающий дискомфорт» [Токарева 2001: 149]. Данный факт обуславливает стремление коммуникантов сгладить негативный характер высказывания, придать ему вежливый характер. По этой причине реплика несогласия, как правило, сопровождается дополнением, разъяснением адресатом его отрицательной реакции. Как показывает проведенный нами анализ практического материала, еще одним распространенным способом придания вежливого характера реакции несогласия является так называемое “возражение под видом

согласия”, когда “выражение частичного согласия имплицитно несогласие” [Булыгина, Шмелев 1997: 140]. Например:

“*I didn't like the other South American, the dark one,*” *Maisie said.* – “*Micky? He was gorgeous.*” – “*Yes, but there was something sly about him, I thought.*” [Follett: 101].

В подобных случаях адресат как будто соглашается с высказыванием своего собеседника, а затем приводит контраргумент.

На основании проведенного анализа фактического материала попытаемся создать наиболее полную модель эпизода общения, в котором реакция согласия/несогласия инициируется РРА:

- 1) A_1 – РРА
- 2) A_2 – РА с/н
- 3) A_1 – запрос подтверждения согласия/несогласия, идентификация причин возникновения согласия/несогласия, реакция разъясняющего/корректирующего характера (необязательный шаг)
- 4) A_2 – подтверждение согласия/несогласия, обоснование согласия/несогласия (необязательный шаг, зависит от возникновения шага 3).

В диалогической речи возможна неполная реализация данной схемы: в ситуации согласия, особенно, если речь идет о полном совпадении взглядов коммуникантов, основным вариантом является эпизод, состоящий из шагов 1 и 2. Эпизодам общения несогласия с несогласием свойственна реализация как полной, так и усеченной модели. Однако в наибольшей степени реализуется полная модель, поскольку выражение противоположной позиции предполагает ее обоснование. Таким образом, в эпизодах, где реакция адресата представляет собой несогласие, реакция адресанта может представлять собой возражение, запрос обоснования несогласия, принятие точки зрения A_2 .

Резюмируя вышесказанное можно отметить, что речевой акт согласия/несогласия как реакция на РРА представляет собой констатацию точки зрения A_2 на истинность/ложность представленного A_1 суждения/мнения/точки зрения/предположения, оценку этого мнения как соответствующе-

го/несоответствующего действительности, проявление общности/разобщенности взглядов коммуникантов. Реагируя на некое утверждение, мнение A_1 адресат в ответном высказывании может представить обоснование своего согласия или несогласия, пересмотреть свои взгляды на обсуждаемое положение и присоединиться к точке зрения своего собеседника, привлечь его внимание к основной идее своего высказывания и т.д. Возникновение РА согласия/несогласия в свою очередь может детерминировать появление на него ответной реакции A_1 .

Речевой акт согласия/несогласия может быть инициирован **директивными речевыми актами**. Количество эпизодов, иллюстрирующих подобную реакцию, составило 36,1 % от общего числа примеров. Директивные речевые акты представляют собой акты побуждения, осуществляя которые адресант пытается добиться совершения/не совершения адресатом некоторого действия. Внутри данного класса выделяются кооперативные (просьба, совет, предложение, приглашение) и некооперативные (приказ, команда, инструкция, распоряжение). Речевой акт согласия/несогласия на директивы – это речевой акт со значением волеизъявления, т.е. согласие/несогласие адресата выполнить некое действие, к совершению которого его побуждает адресант.

Эпизоды общения, в которых согласие/несогласие инициируется директивными речевыми актами, могут развиваться следующим образом. После побуждения к совершению действия ответ адресата может быть реализован невербально или вербально. В последнем случае перед собеседником стоит выбор ответного хода. Если он заинтересован в совершении побуждаемого действия, его мотивы и желания совпадают с мотивами и желаниями адресанта, тогда ответный ход будет выражать согласие. Согласие выражается также и тогда, когда в зависимости от тех или иных обстоятельств (статус коммуникантов, ситуация общения и т.д.) адресат не может противоречить адресанту. В этом случае общение исчерпывается простой интеракцией собеседников.

Согласие/несогласие на побуждение может возникать не сразу, ответный ход адресата может быть уточняющего характера, целью которого является идентификация причин появления директивного РА, целей и условий и обстоятельств для его реализации. Если цели и условия осуществления действия удовлетворяют адресата, тогда его ответным ходом будет согласие. Если же адресат выбирает линию противодействия, то он выражает свое несогласие, отказ, обосновывая или не обосновывая его с помощью различных аргументов:

“Just tell me what really happened, please” she said. – “Do you really want to know that?” – “Yes... tell me.” – “Very well.” [Follett 1993: 26].

В представленном эпизоде на просьбу адресанта рассказать правду о некотором событии, адресат делает запрос о реальности желания адресанта получить информацию. И только, после утвердительного ответа адресат реагирует положительно.

Как показывают наблюдения, получив отказ на побуждение, адресант либо прекращает общение, понимая неудачность своей попытки и считая дальнейшее общение бесполезным, либо настаивает на своем. В последнем случае он повторяет свое побуждение, но на этот раз приводит новые доводы или контрдоводы в пользу своей позиции. После повторного побуждения адресат может согласиться сделать требуемое действие, если доводы адресанта переубедили его. Если же позиция последнего остается для него неприемлемой, то он снова выражает свое несогласие, дает отказ, в свою очередь, обосновывая его новыми доводами или контрдоводами.

В качестве реакции на ДРА может последовать реакция несогласия/отказа, а затем сразу же, без ответного хода адресанта, – согласие, либо, наоборот. Такая реакция возникает в ситуациях, когда адресат сначала реагирует одним образом, а затем, по каким-либо причинам (которые могут быть эксплицированы в ходе общения или нет), меняет свое решение на противоположное.

Например:

She noticed his glance wander to her glass. "Have a drink?" – "No." He changed his mind. "All right, I'll join you." [Follett 1985: 53].

Реакцией несогласия в ответ на ДРА может служить имплицитный отказ через его эксплицитную мотивировку, что является достаточно коммуникативно-безопасным способом. В следующем ЭО на предложение выпить собеседник (доктор) говорит о необходимости посещения пациентов, что является веской причиной отказа. Тем не менее, несогласие/отказ в данном случае не вносит в разговор деструктивный характер:

"Have another drink?" – "I've got to see some patients. One thing I've learned in general practice, if you smell faintly of alcohol just once, the word goes round by next morning that the doctor's a drunkard." – "I see." [Gordon 1955: 124 – 125].

Наиболее полная модель эпизода общения, в котором реакция согласия/несогласия инициируется ДРА, может быть представлена следующими шагами:

- 1) A_1 – ДРА
- 2) A_2 – уточнение, т.е. идентификация причин появления директивного РА, целей и условий и обстоятельств для его реализации (необязательный шаг)
- 3) A_1 – реакция на уточняющий шаг A_2 (необязательный шаг, зависит от появления шага 2)
- 4) A_2 – РА с/н
- 5) A_1 – запрос обоснования согласия/несогласия (необязательный шаг)
- 6) A_2 – обоснование согласия/несогласия (необязательный шаг, зависит от появления шага 5).

Наблюдения над языковым материалом выявили возможность различных вариантов реализации данной схемы. Наибольшую степень распространенности имеют ЭО, состоящие из шагов 1 и 4, а также 1, 4 – 6.

Таким образом, реагируя на директивные речевые акты, A_2 может принять/не принять на себя обязательство выполнить искомое Д, ссылаясь на какие-либо обстоятельства, акцентировать внимание собесед-

ника на целесообразности/нецелесообразности реализации Д, уместности/неуместности его выполнения, обсудить условия выполнения/невыполнения Д, сослаться на мнение третьего лица или некий авторитетный источник, выступить с контрпредложением. Возникновение подобных реакций возможно при условии равнозначности социальных ролей коммуникантов, поскольку их асимметрия влечет за собой строго регламентированный порядок исполнения действия, что находит свое проявление и в языковом выражении реакции согласия/несогласия. В некоторых контекстах согласие/несогласие не выражается словесно: посредством реплик различных типов внимание собеседника акцентируется на том, что наиболее важно для адресата в данный момент.

Исследование практического материала выявило, хотя и немногочисленные (16,2%), эпизоды общения, в которых речевой акт согласия/несогласия инициируется комиссивными речевыми актами (КРА). **Комиссивы** представляют собой речевые акты, в которых говорящий принимает на себя обязательство совершить некоторое будущее действие, что представлено в пропозициональном содержании его высказывания. К речевым актам данного класса принадлежат обещания, клятвы, заверения.

Эпизоды общения, в которых согласие/несогласие инициируется комиссивными речевыми актами, могут развиваться следующим образом. Адресант принимает на себя обязательства совершить некое действие, либо следовать определенной линии поведения и информирует адресата о своем намерении. Реакция согласия возникает при наличии у A_2 заинтересованности или потребности в исполнении действия A_1 . Кроме того, адресат может оценить предполагаемое действие с точки зрения его обязательности/необязательности, целесообразности/нецелесообразности, уместности/неуместности.

Если адресат в силу каких-либо обстоятельств не заинтересован в выполнении адресантом действия, либо в данном действии нет необходимости, то он выра-

жает свое отрицательное отношение на обязательство A_1 совершать или не совершать указанное действие. Например:

"I'll pay you. I promise." – *"Don't bother. The company will put it on the account."* [Hannay 2003: 17].

Если адресата не устраивает либо непонятен какой-то момент, то возникает реакция корректирующего либо уточняющего характера. И только после прояснения вопросов, интересующих адресата, появляется реакция согласия или несогласия:

"... I'll come and meet you at the station." – *"And what about your job? Will you be free?"* – *"I'll be free."* – *"Well, Ok then. ..."* [Drabble 1968: 12].

Положительный или отрицательный ответ адресата может, в свою очередь, каузировать ответный ход адресанта. Это происходит в тех случаях, когда адресанту не ясны причины возникновения, например, реакции несогласия, либо он не до конца уверен в положительном ответе адресата.

Таким образом, наиболее полная модель ЭО, в котором реакция согласия/несогласия инициируется КРА, может быть представлена следующим образом:

- A_1 – КРА
- A_2 – уточнение (идентификация причин появления КРА, целей, обстоятельств или возможностей для его реализации)
- A_1 – реакция на уточняющий шаг A_2
- A_2 – РА с/н
- A_1 – запрос обоснования согласия/несогласия (необязательный шаг)
- A_2 – обоснование согласия/несогласия (необязательный шаг, зависит от появления шага 5).

К наиболее распространенным, согласно результатам исследования, относятся эпизоды, состоящие из шагов 1 и 4, а также 1, 4 – 6.

Реакция согласия/несогласия на комиссивные речевые акты возникает, в основном, в эпизодах неофициального общения, при любых значениях статусности коммуникантов. Подобный факт можно объяснить тем, что, в отличие от эпизодов, в которых реакция согласия/несогласия детерминруется

директивными речевыми актами, в эпизодах с инициальными комиссивными речевыми актами адресат не является предполагаемым исполнителем, а тем, кто оценивает планируемое действие.

Представляют интерес также эпизоды, в которых речевой акт согласия/несогласия инициирован экспрессивными речевыми актами (ЭРА). Количество эпизодов, иллюстрирующих подобную реакцию, составило 40, 4 % от общего числа примеров. **Экспрессивы** представляют собой речевые акты, определяющим признаком которых является "выражение говорящим своего психологического состояния, рассматриваемого относительно некоторого положения дел" [Семенов 1996: 193]. К составу класса экспрессивов относятся такие речевые действия как благодарность, извинение, комплимент, приветствие и прощание, соболезнование, выражение радости или гнева и многие другие. Большинство из них занимают важное место в системе ритуальных актов речевого этикета, которые предполагают стандартные формы поведения при взаимодействии коммуникантов в определенных ситуациях. То есть, существуют типизированные ситуации с фиксированной последовательностью речевых действий участников общения. Помимо этого, в процессе речевого взаимодействия возникают ситуации, в которых функционирование экспрессивных речевых действий и реакций на них отличаются от шаблонных, стандартных образцов ритуального пространства. Такие ситуации особенно интересны в плане реализации РА согласия/несогласия как ответной реакции на некоторые типы экспрессивных речевых актов.

Эпизоды общения, в которых согласие/несогласие инициируется экспрессивными речевыми актами, могут развиваться следующим образом. Адресант считает некоторое положение заслуживающим выражения определенного «психологического состояния», что отражается в пропозициональном содержании его инициальной реплики. Если адресат считает потребность своего партнера по коммуникации выразить переживаемое

мое психологическое состояние уместным данной ситуации, его респонсивная реплика будет носить положительный характер. В противном случае, возникнет негативная реакция. Если в инициальной реплике адресанта содержится какой-либо компонент, не соответствующий реальному положению дел, то в реплике адресата будет содержаться отрицание данного компонента с дополнительной корректирующей информацией. Примеры, иллюстрирующие данный факт, будут рассмотрены ниже.

Проведенный нами анализ практического материала позволяет представить модель ЭО, в котором реакция согласия/несогласия инициируется ЭРА, следующим образом:

- 1) A_1 – ЭРА
- 2) A_2 – РА с/н
- 3) A_1 – уточняющая реакция (необязательный шаг)
- 4) A_2 – пояснение (необязательный шаг, зависит от появления шага 3).

Наиболее распространенной является модель ЭО, состоящего из шагов 1 и 2. Например:

“... *he looked saggy, like a pillow that had lost half its feathers. A man pushing sixty. – ‘Great to see you, Mr. Sepetti. You’re looking great.’ – Nicky frowned... ‘Yeh, I look great,’ he says.*” [Clark 1990: 60].

В данном эпизоде адресант приветствует своего соседа и делает ему комплимент о хорошем внешнем виде. Несмотря на подтверждающий характер ответного высказывания (*Yeh, I look great*), оно представляет собой негативную реакцию на комплимент, поскольку адресат осведомлен о своем действительном состоянии. Об этом свидетельствует описание адресата, а также авторская ремарка, сопровождающая его высказывание *Nicky frowned*.

В ходе исследования были обнаружены эпизоды общения, в которых речевой акт согласия/несогласия инициируется речевыми актами приветствия или прощания. Такие акты представляют собой языковые обороты, которые используются в межличностном взаимодействии и отличаются ритуализиро-

ванным характером их употребления. Цель РА *приветствия* заключается в желании инициатора общения установить контакт с адресатом, соответственно целью РА *прощания* – завершить его. Типовая модель ситуации приветствия/прощания предполагает ответную вербальную реакцию адресата в соответствии с обстановкой общения, социальным статусом коммуникантов, дистанцией между ними. Обычным является повторение адресатом конкретной формулы приветствия адресанта без изменения, с незначительными вариациями или употребление соответствующего синонима. В ходе анализа фактического материала были выявлены факты замещения адресатом ответного приветствия реакцией несогласия. Например:

‘*Good morning, Jim,*’ said Joe. – ‘*A filthy morning, Joe. What load of old rubbish are you peddling today?*’ [Follett 1985: 97].

Несогласие в данном случае представляет собой фактическое отображение адресатом реалий действительности (утро не доброе, а отвратительное). Возникновение такой реакции обусловлено, в первую очередь, психологическим состоянием коммуниканта, а равенство социального статуса и неформальные отношения коммуникантов “допускают” отступление от общепринятого образца поведения.

Предпосылкой возникновения реакции согласия/несогласия может служить РА *прощания*, в котором адресантом эксплицируется момент предстоящей встречи коммуникантов. В таком случае согласие адресата выражается обещанием своего присутствия, а несогласие – отказом, подкрепленным комментариями, либо только обоснованием отказа. Основанием возникновения такой реакции является предварительный общий фонд знаний коммуникантов, на основе которого разворачивается ситуация. Очевидность обстоятельств и предмета разговора делают возможным для собеседников сводить языковые усилия к минимуму, опуская этикетные формулы. Например:

‘*Until tonight,*’ she said. – ‘*I’ll be there.*’ [Follett 1993: 142].

В ходе исследования были обнаружены примеры возникновения реакции несогласия на РА *представления* в ситуации *знакомства*. Знакомство представляет собой речевую ситуацию, характеризующуюся ритуализированным характером, суть которой заключается в желании коммуниканта войти в контакт с незнакомым ему человеком и состоящая из набора речевых актов, входящих в нее. В некоторых контекстах реакция несогласия возникает на один из компонентов РА *представления*, что проявляется в корректирующем высказывании адресата после его ответного представления, либо только в корректирующей реплике. Второй вариант наименее вежлив и обусловлен, как правило, психологическим состоянием коммуниканта. Например:

'My name is Major Porter. ... If I may effect an introduction to your good self and your lady wife...' – 'I'm a lady, but no wife,' Nurse Macpherson said tartly. [Gordon 1955: 194].

Извинение представляет собой речевое действие, целью которого является признание оплошности, ошибки, вины, сожаления о случившемся. Наблюдения над языковым материалом выявили следующие вариации построения реакции согласия/несогласия на РА *извинения*: *принятие + мотивировка его справедливости; неприятие + мотивировка его необоснованности*.

"Oh, Louise, I'm sorry. Now I feel I've let you down." – *"Rubbish. Better for us all to have a bit of a change."* [Pilcher 1995: 24].

В данном примере несогласие проявляется в ответной реплике как неприятие адресатом высказанного сожаления с экспликацией собственного видения положения дел. *Rubbish* представляет собой коммуникатив отрицательной семантики. Выбор такой, достаточно резкой, формы обусловлен равнозначным статусом коммуникантов и неформальной обстановкой общения.

Благодарность представляет собой выражение/изъявление чувства признательности за оказанное добро. Правила хорошего тона предполагают, в качестве вежливого ответа на формулу благодарности, употре-

бление адресатом таких клише как *Not at all, Not a bit* и т.п. Тем не менее, фактический материал выявил контексты, в которых реакция согласия/несогласия проявляется в экспликации адресатом собственного видения ситуации общения в целом и предмета благодарности в частности, что выражается следующими комбинациями построения высказываний: *принятие; принятие благодарности с мотивировкой его справедливости; только обоснование справедливости; неприятие; неприятие с обоснованием; только обоснование*.

'It's lovely. ... I know I shall love being here. Thank you very much for getting it so nice for me, Mrs. Trapp.' – *'I told you, we couldn't let you come in, the way it was. Not so much done downstairs, there wasn't time.'* [Stewart 1988: 53].

Комплимент являет собой целенаправленное на адресата речевое действие, подчеркивающее его положительные качества. В качестве предмета комплимента наиболее часто выступают профессионализм или определенные способности человека, его поступки, моральные качества, точка зрения либо образ мыслей, а также внешний вид в целом. Среди зафиксированных типов негативной реакции на комплимент отмечены такие как принижение адресатом качества предмета комплимента, опровержение справедливости комплимента, переключение темы разговора, а также отсутствие реакции.

К причинам возникновения негативной реакции относятся неуверенность адресата в искренности комплимента, антипатия к адресанту, ошибка последнего в выборе предмета комплимента, неуместность комплимента в конкретной ситуации общения. В качестве положительной реакции на комплимент может выступать ответный комплимент адресата, либо благодарность.

В эпизодах, содержащих реакцию согласия/несогласия на комплимент, отражаются такие ограничения как стремление к подтверждению одобрения (максима согласия) и стремление избежать самовосхваления (максима скромности). Именно руководство максимальной скромности является

причиной отрицания адресатом комплимента в свой адрес.

В речевом акте *упрека* выражается отрицательная оценка “поступка, поведения адресата с целью приведения межличностных отношений в состояние, которое отвечало бы интересам упрекающего” [Давыдова 2003: 10]. Реакция согласия/несогласия проявляется в экспликации собственного мнения адресата на предмет упрека:

‘You ought to have had him X-rayed before calling the Prof ...’ – ‘I suppose I ought.’ [Gordon 1955: p. 30].

В ситуации *самоупрека* упрекающий сам выступает в роли адресата, а его собеседник выражает свое согласие либо несогласие, что проявляется в экспликации критики относительно поведения адресанта, мнения о соответствии/несоответствии самоупрека случаю:

‘I should have taken my chance with you when I had it, when you were young and stupid, before you found Prince Charming and got stuck in the castle.’ – ‘Don’t be silly,’ she said.’ [Gregory 1998: 34].

Наименее частотными являются случаи возникновения реакции согласия/несогласия на речевые акты *соболезнования* и *утешения*, которые представляют собой близкие по своей цели (выразить утешение, поддержку адресата) акты. В ходе исследования было выявлено несколько причин, которыми может объясняться возникновение отрицательной реакции. К таким причинам относятся неуместность соболезнования/утешения ситуации, психологическое состояние адресата, его личное отношение к собеседнику, а так же несоответствие данных актов с реалиями действительности. В последнем случае адресатом корректируется несоответствующий факт:

‘There now, if I didn’t forget what I should have said straight away, how sorry I was about your poor aunty ...’ – ‘My cousin.’ – ‘What?’ – ‘She wasn’t my aunt. Miss Saxon was my mother’s cousin. I always called her Cousin Geillis.’ [Stewart 1988: 51].

Положительная реакция, как правило, соответствует правилам речевого этикета,

выражается соответствующими формулами и проявляется в выражении адресатом благодарности (*Thank you*) либо взаимным выражением соболезнования (*Please accept my most sincere sympathies. – Please accept mine*).

Таким образом, корпус проанализированного материала показал, что в ритуальных ситуациях, требующих соблюдения правил речевого этикета, имеют место случаи отступления от общепринятого образца поведения. Среди причин возникновения реакции несогласия можно назвать такие как психологическое и эмоциональное состояние адресата, расхождение позиций коммуникантов относительно ситуации общения, их личностные и социальные характеристики.

Подводя итоги можно сделать следующие выводы. Речевой акт согласия/несогласия представляет собой речевой акт респонсивного типа, в котором отражается позиция адресата, сходная либо противоположная позиции адресанта. Речевые акты, инициирующие реакцию согласия/несогласия, выступают как репрезентативные, директивные, комиссивные, а также экспрессивные акты. Объектом согласия/несогласия может выступать истинность пропозиции, искренность адресанта, наличие у него полномочий для осуществления предшествующего акта, соответствие/уместность его высказывания ситуации общения.

В вербальной коммуникации речевой акт согласия/несогласия занимает важное место в системе респонсивных речевых актов, поскольку ответная реакция согласия/несогласия является важным прагматическим фактором диалогического дискурса, которая охватывает коммуникативно-психологическую, регулятивную и интерактивную деятельность партнеров по диалогической коммуникации. Диалогическая деятельность адресата, результат которой проявляется в ответной реплике, обладает определенной прагматической нагрузкой, которая заключается в конструировании совместного с адресантом диалогического дискурса.

Литература

Булыгина Т.В., Шмелев А.Д. Возражение под видом согласия / Т.В. Булыгина, А.Д. Шмелев // Облик слова. – М., 1997. – 383 с.

Давыдова Т.А. Речевой акт упрека в английском языке [Электронный ресурс]: дис. ... канд. филолог. наук: 10.02.04. / Т.А. Давыдова. – М.: РГБ, 2003 (Из фондов Российской Государственной Библиотеки). – 164 с.

Михальская А.К. Основы риторики: Мысль и слово / А.К. Михальская. – М.: Просвещение, 1996. – 415 с.

Семененко Л.П. Аспекты лингвистической теории монолога / Л.П. Семененко. – М.: Московский государственный лингвистический университет, 1996. – 323 с.

Серль, Дж. Классификация речевых актов // НЗЛ. Вып. 17. Теория речевых актов. – М.: Прогресс, 1986-а. – 423с. 170 – 194.

Токарева И.И. Этнолингвистика и этнография общения: Монография / И.И. Токарева / Под ред. Ф.А. Литвина. Издание 2-е. – Мн.: МГЛУ, 2001. – 244 с.

Использованные художественные тексты

Aiken, J. The Shadow Guests / J. Aiken. – London: Puffin Books, 1987. – 170 p.

Clark, M.H. While My Pretty One Sleeps / M.H. Clark // While My Pretty One Sleeps. – London: Cresset Editions, 1990. – P.1 – 255.

Drabble, M. A Summer Bird-Cage / M. Drabble – London: Penguin Books, 1968. – 208 p.

Follett, K. The Modigliani Scandal / K. Follett. – London: Pan Books, 1985. – 280 p.

Follett, K. A Dangerous Fortune / K. Follett. – London: Island Books, 1993. – 570 p.

Gordon, R. Doctor at Large / R. Gordon. – London: Michael Joseph, 1955. – 208 p.

Gregory, Ph. The Little House / Ph. Gregory. – London: Harper Collins Publishers, 1998. – 365 p.

Hannay, B. Her Playboy Challenge / B. Hannay. – London: Mills and Boon, 2003. – 185 p.

Harris, S. Closure / S. Harris. – London: Harper Collins Publishers, 2000. – 420 p.

Pilcher, R. Coming Home / R. Pilcher. – London: Coronet Books, 1995. – 1016 p.

Stewart, M. Thornyhold / M. Stewart. – London: Coronet Books, 1988. – 224 p.



**Общероссийский научно-теоретический семинар
«ЭМОТИВНАЯ ЛИНГВОЭКОЛОГИЯ
В СОВРЕМЕННОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ»**

5-6 октября 2012 года в Институте иностранных языков Волгоградского государственного социально-педагогического университета (ВГСПУ) при поддержке гранта РГНФ (проект № 12-04-00008 а) состоялся общероссийский научно-теоретический семинар «Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве». Организаторами семинара выступили научно-исследовательская лаборатория «Язык и личность» и кафедра языкознания ФГБОУ ВПО «ВГСПУ».

Целью научно-теоретического семинара явилось 1) привлечение внимания широкого круга лингвистов, лингвоэкологов, лингвокультурологов к роли эмоций в человеческой коммуникации, к изучению их влияния на здоровье человека через правильное / неправильное пользование языком, а также на здоровье, экологию самого языка; 2) обсуждение актуальных вопросов нового лингвистического направления – эмотивной лингвоэкологии; разработка методологии и терминологического аппарата данной отрасли языкознания.

В этом семинаре приняло участие более 60 профессоров, доцентов, аспирантов и студентов-исследователей, интересующихся проблемами лингвистики эмоций.

Семинар был построен следующим образом: была прочитана установочная лекция доктора филологических наук, профессора В.И. Шаховского (г. Волгоград, ВГСПУ) «Модус экологичности в эмоциональной коммуникации». Далее были прочитаны 7 лекций лингвистов-теоретиков из Москвы, Ульяновска, Краснодара, Воронежа и Ростова-на-Дону. Кроме этого в чтении лекций по проблеме семинара принял активное участие и ряд ученых-лингвистов из волгоградских вузов.

В этих лекциях развивались и комментировались положения установочного выступления, назывались различные аспекты этой сложной теоретической проблемы, анализировались конкретные примеры из разных сфер человеческой коммуникации.

Семинар проходил в течение двух дней. Первая половина каждого дня была посвящена лекциям, вопросам к лекторам и дискуссиям по затронутым в них проблемам. Вторая половина дня была посвящена круглым столам, на которых обсуждались частные вопросы становления и развития нового направления в лингвистике эмоций. По частным выступлениям также были проведены дискуссии. Завершился научно-теоретический семинар обсуждением и принятием резолюции о перспективах развития эмотивной лингвоэкологии с призывом к объединению различных лингвоэкологических школ России и центров по изучению эмоций вокруг этого направления.

В первый день в лекции проф. В.И.Шаховского прослеживаются истоки возникновения эмотивной лингвоэкологии, рассматривается вопрос о ее объекте и предмете, а также анализируются возможные направления исследований и пути развития данной отрасли лингвистики. В частности, по мнению лектора, в рамках эмотивной лингвоэкологии предстоит решить вопрос о типах зависимости экологичного / неэкологичного общения от амбивалентных / поливалентных эмоций; об амбиэкологичности дискурсивных практик оскорбления и мата; о влиянии масс-медиа поведения на здоровье получателей информации и др. Особое внимание проф. В.И. Шаховский уделяет вопросу о здоровьеохранительной функции языка, а также о необходимости включения в коммуникативную компетенцию личности эмоциональной и эмотивной

компетенций, участвующих в формировании экологической компетенции, и как компонентов, формирующих эмоциональный интеллект человека и его экологическую составляющую (экологический интеллект). В лекции поднимается также вопрос о необходимости особого внимания лингвистов к развитию эмотивной лингвоэкологии (эколингвистики) как новой отрасли лингвистики эмоций.

В лекции доктора филологических наук, профессора А.В. Пузырева (г. Ульяновск, УлГУ) «Лингвоэкология (эколингвистика) в аспекте субстратного подхода к языку» предлагается перечень проблем, которые предстоит осмыслить, если ставить задачу выделения эколингвистики в составную и самостоятельную часть лингвистики. Изучение проблематики проф. А.В. Пузыревым осуществляется в рамках субстратного подхода к языку, который являет собой вариант конкретно-научной (общелингвистической) методологии и может быть использован при изучении любых языковых феноменов. Необходимое для лингвистов разграничение пяти ипостасей языка (уровней мышления, языка, психофизиологии, речи и общения), по мнению проф. А.В. Пузырева, ставит перед эколингвистами задачу различать уровни экологического и экологичного мышления, экологического и экологичного языка, экологической и экологичной психофизиологии, экологической и экологичной речи, а также экологического и экологичного общения. Лектор выделяет 25 проблем эколингвистики, объединенных в пять основных групп на уровне мышления, языка, психофизиологии, речи и общения, включая и их эмоциональный / эмотивный аспект, в соответствии с предложенным им подходом.

В лекции доктора философских наук и доктора искусствоведения, профессора П.С. Волковой (г. Краснодар, КГАУ) «Эмотивность как принцип экологической коммуникации: методологический подход» представлен оригинальный лингвокультурологический подход к пониманию категории

эмотивности и ее роли в определении экологичности / неэкологичности различных видов коммуникации. Как продемонстрировала проф. П.С. Волкова, множественность и неоднозначность ситуаций, с которыми языковая личность сталкивается в процессе мыслеречи, актуализируемом в работе с текстами культуры, преодолевается только и исключительно в опоре на *категорию эмотивности*, которая является неотъемлемой составляющей всякого реального и художественного текста, независимо от его языковых средств выражения и, вследствие этого, носит универсальный характер. Эмотивность рассматривается проф. П.С. Волковой как «пусковой механизм» процесса смыслообразования, стимулирующий речевую способность носителя языка, что, по ее мнению, позволяет говорить о методологической направленности данной категории. Лектор последовательно аргументирует свою позицию, основываясь на деятельностном подходе к языку, и приходит к выводу, что категория эмотивности оказывается на сегодняшний день одним из фундаментальных методологических принципов, обеспечивающих полноценную жизнедеятельность сознания языкового носителя.

В лекции кандидата филологических наук, доцента Е.С. Кара-Мурзы (г. Москва, МГУ) «Юридизированные эмоции как причины и последствия речевых конфликтов» анализируется российское законодательство с позиций наличия в нем «антидиффамационных законов», призванных защищать нематериальные права как личности, так и разных групп – социальных и национальных. Нанесенный вред, по убежденному мнению лектора, воплощается в юридизированных эмоциях оскорбленности и униженности, в психологическом эффекте дискредитации. При этом два феномена, как считает доц. Е.С. Кара-Мурза, нематериальные блага и права социальных групп и сами эти социальные группы, не определены в должной мере; лингвоправовые признаки этих преступлений вместе с их юрислингвистическими показателями существенно

различаются, психологическая составляющая не верифицируема. Лектор приходит к выводу, что в «речевом блоке» российского законодательства недостаточно учитываются внутренние закономерности речевого взаимодействия. Это затрудняет производство судебных лингвистических экспертиз и вынесение справедливых приговоров, что в свою очередь становится источником новых конфликтов, т.е. приводит к созданию неэкологических эмотивных ситуаций. Выход из такого положения видится доц. Е.С. Кара-Мурзе в создании и внедрении специального лингвоконфликтологического курса для будущих юристов, который можно было бы читать в дополнении к курсам законодательной техники, гражданского и уголовного права.

В лекции кандидата филологических наук, доцента Т.И. Суриковой (г. Москва, МГУ) «Эмотивные компоненты этической рефлексии в языковой картине мира (по материалам СМИ)» на практическом материале массмедийной коммуникации анализируется этическая рефлексия, под которой лектор понимает дискурсивные реакции коммуникантов на свое и чужое речевое поведение. В сфере этического регулирования практически все императивы наивной этики детерминированы эмоционально, при этом они ориентируют поведение и задают оценки. Лектор обращает внимание, что в некоторых из них эмоциональная сторона может доминировать настолько, что мотивирует результаты противоположные задуманным. В качестве примера доц. Т.И. Суриковой детально анализируется ориентация на социальное благо. В лекции показывается, что новые эмотивы этической оценки возникают и как следствие логического осмысления в сфере действительности, и как чисто эмоциональное явление, психологическая ориентация личности, которая вербализуется в речевом поведении и коммуникации, управляет интерпретацией сведений о действительности, формирует чувства и эмоции. Но при всем этом они остаются в неосознаваемой сфере сознания и поэтому могут приво-

дить к следствиям, противоположным желаемому. Таким образом, доц. Т.И. Сурикова включает этичность в качестве компонента в лингвоэкологическую (эколингвистическую) эмотивность.

В лекции доктора филологических наук, профессора Н.И. Клушиной (г. Москва, МГУ) «Эмоциогенность как критерий дифференциации современного медийного пространства» анализируется современное медийное пространство с позиций разработанного ею интенционального метода описания медиадискурса. Этот метод основан на выявлении ведущей интенции адресанта, которая проявляется через специфический набор интенциональных категорий и формирует общую интенциональность целого текста и шире – дискурса. Лектор полагает, что современная российская медиакоммуникация представлена тремя основными типами дискурсов: информационным, публицистическим и развлекательным, различающимися своей интенциональностью, коммуникативными стратегиями и тактиками порождения текстов, а также перлокутивным эффектом, направленным на адресата. Таким образом, новейший российский медиадискурс, по мнению проф. Н.И. Клушиной, в полной мере отражает разновекторные интересы современного медиаадресата. Но поскольку русский национальный стиль сегодня формируется в медиапространстве, а не в пространстве классической литературы, постольку современные журналисты, в каком бы типе изданий они ни работали, должны осознавать свою ответственность за судьбу родного языка, т.е. в их коммуникативной компетенции должны находиться признаки и параметры экологичности массмедийного общения.

После перерыва в рамках семинара были проведены два круглых стола.

На первом из них «Эмотивная лингвоэкология: параметры и аспекты. Валеология и экология в их отношении к экологии языка» была проведена дискуссия по следующим проблемам: содержание научного направления «Эмотивная лингвоэкология» (доц. Н.Г.

Солодовникова, г. Волгоград, ВГСПУ), языковая категоризация «смешанных чувств» (канд. филол. наук А.А. Штеба, г. Волгоград, ВГСПУ), экологичность Новозаветной притчи (канд. филол. наук И.Ю. Рыкунова, г. Волгоград, ВГСПУ), неэкологичные компоненты современного коммуникативного поведения (доц. В.А. Буряковская, г. Волгоград, ВГСПУ).

На втором круглом столе «Номинативный аспект лингвоэкологических исследований» обсуждались следующие вопросы: конфликтность в русской эргонимии (проф. И.В. Крюкова, г. Волгоград, ВГСПУ), эргонимия как объект лингвоэкологического анализа (эмотивный аспект) (доц. О.В. Врублевская, г. Волгоград, ВГСПУ), оценочная семантика бленда и оксюморонима как индикатор их экологичности / неэкологичности (асп. Н.И. Коробкина, г. Волгоград, ВГСПУ).

Присутствующие на семинаре задали много вопросов участникам этих двух дискуссий, что значительно увеличило их интерес к проблемам эмотивной лингвоэкологии, которую большинство выступавших в дискуссиях предлагали назвать эмотивной эколлингвистикой.

На второй день участники семинара прослушали и обсудили лекции:

В лекции доктора филологических наук, профессора С.В. Ионовой (г. Волгоград, ВолГУ) «Признаки экологичности и проблема их выделения в лингвоэкологии» рассматривается центральный вопрос лингвоэкологии: проблема установления признаков экологичности в применении к языковым и речевым явлениям как объектам рассмотрения или фактам среды жизнедеятельности людей. Проф. С.В. Ионовой выделяются две основные группы признаков экологичности: биологические, в которые включены эргономические особенности влияния информационных потоков на человека, ортобиотические признаки информационной среды, синтаксические, семантические, прагматические факторы информационного воздействия, эмоциональная сфера челове-

ка, и социальные, к которым следует отнести митигационные тактики и применение средств позитивной эмоциональной модальности. Лектор приходит к выводу, что сочетание биологических и социальных признаков экологичности в применении к анализу информационной среды жизнедеятельности человека должно корректироваться с учетом законов языкового и текстового существования, а также особенностей организации информационно-текстовых пространств.

В лекции доктора филологических наук, профессора Е.Ю. Ильиновой (г. Волгоград, ВолГУ) «Эмоциональный интеллект и ироничный идиостиль как основа коммуникативной лингвотерапии» анализируется проблема установления эколлингвистических особенностей прагматики публичного текста. Лектор обращает внимание на следующие факторы эколлингвистического баланса информации: правдивость / вымысел, точность / неточность, логичность / нелогичность, а также тональность. Проф. Е.Ю. Ильиновой предпринимается попытка обосновать положение о том, что эмоциональный интеллект человека специфичен, он формирует особый образ мира, в котором перекликаются позитивные и негативные смыслы. Предлагаемый проф. Е.Ю. Ильиновой взгляд на информационно-текстовую среду позволяет в рамках многогранной парадигмы анализа публичного текста соотнести сведения о типичных стратегиях, приемах и языковых средствах информирования с возможными морально-этическими последствиями воздействия текста на психоэмоциональное состояние современного гиперинформированного сообщества и предложить приемы коммуникативной терапии, позволяющей нивелировать неэкологичные последствия пребывания человека в гиперинформативной среде.

В лекции кандидата филологических наук, доцента Л.П. Амири (г. Ростов-на-Дону, ЮФУ) «Языковая игра – угроза языковой экологии (на материале рекламной коммуникации)» выделяются игровые факты рекламной коммуникации, наличие и

распространение которых в состоянии непосредственно повлиять на формирование общественной речевой компетенции молодого поколения. Рассматриваемые доц. Л.П. Амири примеры текстов рекламной коммуникации имеют диагностирующее значение для развивающейся эмотивной лингвоэкологии и могут способствовать выработке определенного рода приемов, необходимых для усовершенствования методов лингвистической экспертизы, направленной на сохранение экологии языка в современной языковой ситуации. Доц. Л.П. Амири делается вывод, что исследование проблематики языковой и речевой деградации в текстах рекламной коммуникации объясняет необходимость более глубокого изучения именно нравственных аспектов лингвоэкологии и доказывает тот факт, что опасаться следует не самой реализации неэкологичной языковой игры, а снятия эффекта табуирования с открыто вульгарных, нарушающих рамки современной морали рекламных текстов. Таким образом, по мнению доц. Л.П. Амири, центральной проблемой лингвоэкологии применительно к текстам рекламной коммуникации является создание базы конкретных образцов рекламных текстов, реализация которых в рамках современной языковой и культурной ситуации является недопустимой и неприемлемой, и приравнивается к речевому хулиганству.

В лекции доктора филологических наук, профессора В.И. Карасика (г. Волгоград, ВГСПУ) «Ценностные параметры лингвоэкологического общения» подробно рассматриваются ценностные параметры неэкологичного общения. Лектором отмечается необходимость учитывать ценностные ориентиры социума при изучении любого вида коммуникации. Проф. В.И. Карасиком делается вывод, что экологичность / неэкологичность конкретного коммуникативного события может быть определена только в зависимости от ценностных установок участников этой коммуникации. Поэтому ценностные матрицы конкретного языкового общества, по мнению проф. В.И. Карасика,

должны быть включены в коммуникативную, как внутри-, так и межкультурную, компетенцию.

В лекции доктора филологических наук, профессора Н.А. Красавского (г. Волгоград, ВГСПУ) «Индивидуально-авторские концепты Германа Гессе в повести «Сиддхартха. индийская поэма»: лингвоэкологический аспект» проводится интерпретация в лингвоэкологическом аспекте повести «Сиддхартха. Индийская поэма» («Siddhartha. Eine indische Dichtung», 1922 г.) швейцарско-немецкого писателя Германа Гессе. Проанализировав основные индивидуально-авторские концепты данного произведения (мудрость, терпение, невозмутимость, неизбирательная любовь), лектор приходит к выводу, что данная повесть Г. Гессе является эталоном художественного лингвоэкологического общения. Г. Гессе умело используются языковые (прежде всего стилистические) ресурсы для создания сложного мира образов протагонистов, выражающих вербальными и авербальными поступками оценочное отношение к миру, аксиологически интерпретирующих его. Использование в полемике протагонистами стилистически нейтральной и позитивно-оценочной лексики, уравновешенная тональность голоса, плавные буддистские жесты и дружелюбная мимика, добрая улыбка, выражающая парадоксальным образом для европейца несогласие с оппонентом, эмоционально настраивающие собеседника к искреннему разговору – это те, по мнению проф. Н.А. Красавского, коммуникативные средства, которые в высшей степени экологичны и эффективны в эмотивном аспекте.

В лекции доктора филологических наук, профессора Н.А. Сребрянской (г. Воронеж, ВГПУ) «Национально-культурная асимметрия семантики инвективной лексики» рассмотрена проблема национально-культурной асимметрии лексики, в результате чего показано несоответствие между дискурсивной нормой и словарной семантикой инвектив. На обширном материале англоязычных инвектив, используемых чаще в

своей культурно-языковой среде в переносных значениях и заимствованных в русскую коммуникацию, проф. Н.А. Сребрянской устанавливаются как не сбалансированность значения и смыслового наполнения данной группы лексики, так и лакуарность коммуникативной компетенции российских школьников в ее использовании в русскоязычной культурной среде. Этот факт лектор объясняет тем, что актуализация переносного значения инвектив может вызвать в иной культурно-языковой среде коммуникативный сбой и приводить к взаимному непониманию.

На третьем круглом столе «Коммуникативный аспект лингвоэкологических исследований» была проведена дискуссия участников семинара и гостей по следующим проблемам: деструктивность как характеристика неэкологичного межличностного общения (доц. Я.А. Волкова, г. Волгоград, ВГСПУ), лингвоэкологический аспект категории инакости в межконфессиональном общении (доц. Е.Ю. Кислякова, г. Волгоград,

ВГСПУ), правда и искренность в экологичной / неэкологичной коммуникации (проф. Н.Н. Панченко, г. Волгоград, ВГСПУ), лингвоэкология эмотивного компонента бизнес-коммуникации (доц. А.И. Цой, г. Волгоград, ВИБ).

Потом была проведена заключительная дискуссия, на которой выступили проф. С.В. Ионова, проф. В.И. Карасик, доц. Е.С. Кара-Мурза, проф. Н.И. Клушина, доц. Т.И. Сурикова, а также председатель оргкомитета данного научно-теоретического семинара проф. В.И. Шаховский, которые подвели итоги высказанным участниками семинара мнениям по обсужденным проблемам.

В заключении заседания зам. председателем оргкомитета доктором филологических наук, профессором Н.Н. Панченко был зачитан проект резолюции научно-теоретического семинара.

В.И. Шаховский, Я.А. Волкова



РЕЗОЛЮЦИЯ ОБЩЕРОССИЙСКОГО НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКОГО СЕМИНАРА

**«ЭМОТИВНАЯ ЛИНГВОЭКОЛОГИЯ
В СОВРЕМЕННОМ КОММУНИКАТИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ»**

Целью научно-теоретического семинара явилось 1) привлечение внимания широкого круга лингвистов, лингвоэкологов, лингвокультурологов к роли эмоций в человеческой коммуникации, к изучению их влияния на здоровье человека через правильное / неправильное пользование языком, а также на здоровье, экологию самого языка; 2) обсуждение актуальных вопросов нового лингвистического направления – эмотивной лингвоэкологии; разработка методологии и терминологического аппарата данной отрасли языкознания.

Эмотивная лингвоэкология предназначена не только для установления тесной связи языка с эмоциональным мышлением его носителей, для характеристики позитивных перспектив и опасных тенденций эмоционального общения, но и для поиска возможностей преодоления евиантного развития русской речи и, опосредованно, языка.

По итогам научно-теоретического семинара были сделаны следующие выводы:

1) Предложено определение эмотивной экологичности коммуникации, согласно которому она представляет собой ее синергетическую характеристику: это эмоциональная мощь языка как вербальной и невербальной семиотической системы в совокупности с культурой речи и соблюдением правовых и этических норм коммуникативного кодекса. Вопрос о разграничении экологичного и неэкологичного в эмоциональной коммуникации требует обязательного учета экстралингвистических факторов в конкретной коммуникативной ситуации. Данный подход представляет собой новый виток развития эмотиологии: от категоризации эмоций в системе языка к коммуникативному аспекту эмотивности. Такой подход имеет значительный прикладной аспект – он заключается в разработке моделей

адекватного поведения в разных эмоциональных коммуникативных ситуациях и вузовском обучении ему будущих работников социально-педагогических отраслей.

2) Разграничены термины «лингвоэкология» как наука о бережном отношении к языку и «эмотивная лингвоэкологичность» как культура речи во взаимосвязи с этическими и правовыми нормами речевого поведения, в том числе проявления эмоций – как универсальных, так и этноспецифичных. Установлена тесная связь эмотивной лингвоэкологии (эколингвистики) и валеологии, одним из проявлений которой является терапевтическая функция языка, связанная со здоровьесохранительной деятельностью человека: в центре внимания лингвоэкологов находится изучение того, как язык влияет на здоровье человека, точнее, как осмысленная, здравая, эмоционально выверенная речь способствует сохранению здоровья человека, что, в свою очередь, способствует сохранению «здоровья» национального литературного языка.

3) Продемонстрирована сложность установления зависимости между эмоцией и модусом экологичности. Предполагается, что эта зависимость преломляется через конкретный дискурс, эмоциональный интеллект коммуникантов, помноженные на эмоциональность конкретной ситуации. Все это требует многочисленных экспериментов в разных сферах коммуникации и на примере конкретных положительных и отрицательных эмоций, упакованных в положительную и отрицательную вербалику / невербалику.

4) Установлено, что не любое выражение отрицательных эмоций и употребление соответствующих вербальных и невербальных средств является неэкологичным. Определено понятие амбиэкологичности эмотивного общения.

5) Посредством анализа ситуаций эмоционального человеческого общения выделены параметры эмотивной экологичности коммуникации. Отмечено, что экологичность / неэкологичность коммуникации может быть измерена не только параметрами позитивного или негативного эмотивного общения, что затрагивает поверхностный психоэмоциональный уровень личности. На степень экологичности влияет также и рациональная оценка, имеющая более глубинную, когнитивную основу и направленная на трансформацию ментальной сферы, когнитивной базы человека говорящего.

Участники семинара считают необходимым:

- обратить внимание всех лингвоэкологов, и прежде всего тех, кто занимается эмотивным аспектом этой науки, на необходимость разработки таких первоочередных проблем, как онто- и филогенетические аспекты лингвоэкологии как дисциплины; факторы, влияющие на бытие лингвоэкологии в языковом и метаязыковом мышлении личности; психофизиологические основания лингвоэкологии; соотношение рационального, рассудочного и иррационального, интуитивного начал в лингвоэкологически ориентированном мышлении; специфика лингвоэкологического общения; аксиологические аспекты лингвоэкологии; параметры разграничения лингвоэкологического / не лингвоэкологического; параметры лингвоэкологической катастрофы; речевые проявления эффективности лингвоэкологического текста; параметры и эволюция образцовых текстов в русской лингвоэкологии; амбивалентность экологичности текстов СМИ; роль средств массовой коммуникации в пропаганде лингвоэкологии и образцов экологичности межперсонального, группового и массмедийного общения; и др.

- составить перечень практических лингвоэкологических рекомендаций для типизированных эмоционально-коммуникативных ситуаций как проявлений межперсонального, группового и институционального конфликта: бытовой ссоры и спора; научной полемики; правовых дискус-

сий и проч., где используются эмоционально насыщенные речевые акты взаимных обвинений, признания вины, примирения и др., реализуются экспрессивные речевые акты раздражения, гнева и проч.;

- разработать специальные лингвоэкологические рекомендации для различных сфер коммуникации:

- профессиональной: медицинской, бизнес-коммуникации, юридической и др.;

- массмедийной: журналистской, рекламной, связей с общественностью;

- научающей коммуникации в школе, в вузе, в дополнительном образовании и др.,

- межкультурной коммуникации;

- создать компьютерную базу «отрицательного материала»: рекламных, дидактических, политических и др. текстов, которые привели к конфликтам и в современной языковой и культурной ситуации должны быть оценены как недопустимые и неприемлемые; подготовить ее силами всех лингвоэкологов (зколингвистов), занимающихся разработкой данной проблематики, в первую очередь, лингвоэкологическими центрами России;

- подготовить учебные программы спецкурсов по коммуникологии и лингвоэкологии общения силами межвузовских научно-методических коллективов;

- по мере их готовности предложить Министерству образования и науки РФ рассмотреть возможность их введения во всех направлениях высшего и среднего специального образования;

- подготовить и внести предложение в соответствующие ведомства о необходимости экспертизы текстов детских журналов на предмет их эколингвистической эмотивности;

- оповестить научную общественность о результатах семинара;

- издать материалы научно-теоретического семинара в виде коллективной монографии;

- провести очередную встречу специалистов по лингвоэкологии для обсуждения намеченного круга проблем в формате конференции / школы-семинара в 2014 / 2015 году. Место проведения определить позже.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Азрба Лиана Беслановна, аспирант РГГУ, e-mail: al.kotov@gmail.com

Алмаев Николай Альбертович, доктор психологических наук, ведущий научный сотрудник Института психологии Российской академии наук, e-mail: almaev@mail.ru

Архипова Елена, старший преподаватель УО «Мозырский государственный педагогический университет им. И.П. Шамякина».

Белова Софья Сергеевна, научный сотрудник Институт психологии РАН, заведующая лабораторией Московского городского психолого-педагогического университета, e-mail: sbelova@gmail.com

Белякова Лидия Ивановна, доктор медицинских наук, профессор, профессор кафедры логопедии Московского педагогического государственного университета, e-mail: yofilatova@yandex.ru

Боголепова Светлана Викторовна, соискатель кафедры английской филологии, Московского государственного областного университета; ассистент кафедры иностранных языков естественных факультетов Московского педагогического государственного университета, e-mail: bogolepovasv@mail.ru

Валуицева Ирина Ивановна, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теоретической и прикладной лингвистики Московского государственного областного университета, e-mail: khukhuni@mail.ru

Власова Елизавета Федоровна, студентка РГГУ, e-mail: al.kotov@gmail.com

Гаврилова Евгения Викторовна, аспирант Института психологии РАН, научный сотрудник Московского городского психолого-педагогического университета, e-mail: g-gavrilova@mail.ru

Голышева Евгения, аспирант Института психологии РАН, e-mail: jessy.gea@gmail.com

Горностаева Анна Алексеевна, старший преподаватель кафедры общепереводческой подготовки факультета межкультурной коммуникации МИПК МГЛУ (Межотраслевой институт повышения квалификации Московского государственного лингвистического университета), e-mail: anngornostaeva@yandex.ru

Гребенщикова Таисия Александровна, ассоциированный научный сотрудник ФГБУН Институт психологии РАН,

Григорьев Андрей Александрович, доктор филологических наук, доцент, ведущий научный сотрудник Института языкознания РАН; заведующий лабораторией Московского городского психолого-педагогического университета, e-mail: andrey4002775@yandex.ru

Журавлев Игнатий Владимирович, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Отдела психолингвистики ИЯз РАН, e-mail: semiotik@yandex.ru

Зачесова Ирина Анатольевна, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник ФГБУН Институт психологии РАН. e-mail: zachiova-2004@mail.ru

Котов Алексей Александрович, кандидат псих.наук, научный сотрудник Лаборатории когнитивных исследований Центра фундаментальных исследований НИУ Высшей школы экономики, e-mail: al.kotov@gmail.com

Котова Татьяна Николаевна, кандидат псих.наук, ведущий научный сотрудник, Лаборатория социальных компетенций и интеллекта МГППУ, e-mail: al.kotov@gmail.com

Кузнецова Тамара Георгиевна, доктор биологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории физиологии ВНД, антропоидник ФГБУН Института физиологии им. И.П. Павлова РАН, e-mail: lyakso@gmail.com

Ларина Татьяна Викторовна, доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков филологического факультета РУДН, e-mail: larinat@list.ru

Латынов Владислав Викторович, кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Института психологии РАН, e-mail: greben@bk.ru

Лемяскина Наталия Александровна, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой педагогики и методики дошкольного и начального общего образования Воронежского

областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, e-mail: nlemyaskina@mail.ru

Ляксо Елена Евгеньевна, доктор биологических наук, ведущий научный сотрудник кафедры общей физиологии биолого-почвенного факультета Санкт-Петербургского государственного университета, e-mail: lyakso@gmail.com

Миронова Наталья Изяславовна, доктор филологических наук, старший научный сотрудник Лаборатории фонетики и речевой коммуникации филологического ф-та МГУ, e-mail: mironnat@rambler.ru

Мичурин Дмитрий Сергеевич, аспирант кафедры общего языкознания Московского института лингвистики, e-mail: max.prigogin@rambler.ru

Озюменко Владимир Иванович, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков юридического факультета РУДН, e-mail: Vladimir@ozyumenko.ru

Ощепков Иван Владимирович, Московский городской психолого-педагогический университет, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, e-mail: illumina@tochka.ru

Пешкова Наталья Петровна, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой иностранных языков естественных факультетов, Башкирского государственного университета, e-mail: peshkovanp@rambler.ru

Сдобнова Алевтина Петровна, кандидат филологических наук, доцент кафедры начального языкового и литературного образования Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, e-mail: sdobnovaar@yandex.ru

Рудакова Александра Владимировна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания и стилистики филологического факультета ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный университет», e-mail: sterninia@mail.ru

Сонин Александр Геннадиевич, доктор филологических наук, профессор кафедры общего языкознания Московского института лингвистики, e-mail: max.prigogin@rambler.ru

Спиридонов Владимир Феликсович, доктор психологических наук, профессор Института психологии им. Л.С. Выготского РГГУ (Москва), e-mail: vfspiridonov@post.ru

Стернин Иосиф Абрамович, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой общего языкознания и стилистики филологического факультета ФГБОУ ВПО «Воронежский государственный университет», e-mail: sterninia@mail.ru

Тарасов Евгений Федорович, доктор филологических наук, профессор, заведующий сектором психолингвистики Института языкознания РАН, e-mail: eft35@mail.ru

Ушакова Татьяна Николаевна, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, e-mail: tn.ushakova@gmail.com

Филатова Юлия Олеговна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры логопедии Московского педагогического государственного университета, e-mail: yofilatova@yandex.ru

Фролова Ольга Владимировна, кандидат биологических наук, научный сотрудник кафедры общей физиологии биолого-почвенного факультета Санкт-Петербургского государственного университета, e-mail: lyakso@gmail.com

Хухуни Георгий Теймуразович, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой теории языка и англистики Московского государственного областного университета, e-mail: khukhuni@mail.ru

Шаховский Виктор Иванович, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой языкознания Волгоградского государственного педагогического университета, e-mail: shakhovsky2007@yandex.ru

Юрьева Надежда Михайловна, доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник отдела экспериментальных исследований речи Института языкознания РАН, e-mail: ouuriev@list.ru

Reda Toleikienė, Elena Akimova, Universitāt Šiauliai, Litauen, e-mail: eakimova@hu.su.lt

ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ СТАТЕЙ, ПРИСЫЛАЕМЫХ В ЖУРНАЛ «ВОПРОСЫ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ»

Подготовка рукописи к публикации

Рукопись должна быть представлена в бумажном варианте и в электронном виде или послана по почте непосредственно ответственному редактору выпуска по адресу: editorial-vpl@yandex.ru

На отдельном листе прилагаются сведения об авторе с указанием его звания, ученой степени, должности, места работы, почтового адреса, телефона и контактного адреса электронной почты, который затем будет опубликован в журнале.

В течение 10 дней после получения рукописи она направляется члену редколлегии для рецензирования. О результатах рецензирования автору сообщается по тем контактным адресам и телефонам, которые указаны в заявке. В течение месяца редколлегия принимает решение об очередности опубликования статей, получивших положительный отзыв рецензента.

Структура статьи

Статья в обязательном порядке должна содержать:

- название статьи (прописными буквами полужирным шрифтом по центру);
 - инициалы и фамилии авторов (строчными буквами полужирным шрифтом по центру);
 - аннотацию на русском языке (не более 10 строк);
 - ключевые слова (обычно 5-7) на русском языке;
 - перевод названия статьи и фамилии автора на английский язык (строчными буквами полужирным шрифтом по центру);
 - аннотацию на английском языке;
 - ключевые слова на английском языке.
- Основной текст статьи должен содержать:

- введение, где необходимо указание на имеющиеся результаты в данной области исследования и цели работы, направленные на достижение новых знаний;

- основную часть, которая в зависимости от рода работы может включать разделы (материалы и методы исследования, результаты и обсуждение и т.п. или другие, подобные им);

- заключение (выводы), в котором по мере возможности должны быть указаны новые результаты и их теоретическое или прикладное значение;

- библиографический список.

Текст статьи

Статья должна быть набрана на компьютере с полуторным интервалом между строками на одной стороне листа стандартного формата бумаги – А4 с полями 2,5 см с каждой стороны (не более 30 строк на одной странице и по 60 знаков в строке вместе с междусловными интервалами). Размер шрифта 12. Абзацный отступ – 1,25 см.

Все страницы рукописи в бумажном варианте с вложенными таблицами и рисунками должны быть пронумерованы (в счет страниц рукописи входят таблицы, рисунки, подписи к рисункам, список литературы).

В электронном файле страницы не нумеровать!

Объем статьи – до 40000 знаков.

Аннотация статьи на русском и английском языках (не более 10 строк), ключевые слова (5-7) на русском и английском языках размещаются перед основным текстом. Размер шрифта для аннотации и ключевых слов – 12. Междустрочный интервал – одинарный.

Текст аннотации должен содержать основные результаты проведенного исследования.

Обязательно должен быть дан перевод имени и фамилии автора и названия статьи на английский язык.

Особенности набора знаков, цифр, формул

Следует делать ясное различие между заглавными и строчными буквами, а также четко различать О (букву) и 0 (цифру), 1 (единицу) и I (римскую единицу или букву «i»). Обозначение веков следует писать римскими цифрами (XIX век).

Следует по возможности упрощать набор формул. Цифры, числа и дроби, математические символы, греческие буквы набираются прямым стандартным шрифтом. Математические знаки действий и соотношений отбивают от смежных символов.

Иллюстрации

Из иллюстраций в тексте статьи допускаются только четкие рисунки, графики и схемы. Размер одного штрихового рисунка не должен выходить за рамки текстовых границ, все надписи приводятся шрифтом одной величины. Следует максимально сокращать пояснения на рисунке, переводя их в подписи. Все детали рисунка при его уменьшении должны хорошо различаться.

Фотографии к публикации принимают-

ся. Все иллюстрации нумеруются единой порядковой нумерацией и снабжаются краткими и точными подписями. На все иллюстрации должны быть ссылки в тексте.

Таблицы

Таблицы должны использоваться исключительно для представления данных, которые не могут быть описаны в тексте. Слова в таблицах должны быть написаны полностью, верно должны быть расставлены переносы. В ячейке таблицы в конце предложения точка не ставится.

Библиографическое описание

Библиографические описания в библиографическом списке даются в алфавитном порядке с указанием общего количества страниц. Размер шрифта – 12. Междустрочный интервал – одинарный.

При этом в тексте в квадратных скобках после цитаты указывается фамилия автора цитированного источника, год издания, если нужно – страница: [Иванов 2000: 18].

При оформлении библиографического списка следует руководствоваться Правилами библиографического оформления всех видов печатных изданий (подробнее см.: <http://www.bookchamber.ru/gost.htm>).



УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Сообщество психолингвистов нуждается в постоянной организации своей работы. Ранее таким средством служили только наши Симпозиумы. В настоящее время мы создали еще одно средство информационной поддержки работы нашего психолингвистического сообщества – это журнал «Вопросы психолингвистики», который издается Институтом языкознания РАН при поддержке Московского института лингвистики.

Для распространения журнала необходима коллективная поддержка. Мы обращаемся к Вам с просьбой организовать в Вашем научном подразделении подписку на журнал «Вопросы психолингвистики», чтобы сделать его доступным через ВУЗовские библиотеки как можно более широкому кругу исследователей. В первую очередь мы обращаем Ваше внимание на желательность ознакомления с журналом не только студентов старших курсов, но и преподавательского состава.

Как показывает практика последнего времени, круг людей, проявляющих интерес к журналу, постоянно расширяется. Подтверждением этому является высокий импакт-фактор Российского индекса научного цитирования «Вопросов психолингвистики» – 0,232 по данным 2009 г.

Напоминаем Вам, что Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки России журнал «Вопросы психолингвистики» включен в Перечень российских рецензируемых научных журналов, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Оформить подписку на журнал «Вопросы психолингвистики» можно в любом отделении Роспечати. Подписной индекс **37152**.

Свои вопросы и предложения Вы можете отправлять на электронный адрес редакции editorial-vpl@yandex.ru.

