Институт Языкознания
Российской академии наук

Московский институт лингвистики
МИЛ
Moscow Institute of Linguistics

ВОПРОСЫ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

2013
2 (18)
Москва

JOURNAL OF PSYCHOLINGUISTICS

2013
2 (18)
Moscow

СОУЧРЕДИТЕЛИ:
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ НАУКИ ИНСТИТУТ ЯЗЫКОЗНАНИЯ РАН
НОУ ВПО «МОСКОВСКИЙ ИНСТИТУТ ЛИНГВИСТИКИ»
Регистрационный ПИ № ФС 77-38423
ISSN 2077-5911
В перечене российских рецензируемых научных журналов ВАК № 641
Подписной индекс Роспечати 37152

РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

Тарасов Евгений Федорович, главный редактор, доктор филологических наук, профессор.
Уфимцева Наталья Владимировна, заместитель главного редактора, доктор филологических наук, профессор.
Балясникова Ольга Вениаминовна, кандидат филологических наук.
Дмитрюк Сергей Валерьевич, ответственный секретарь, кандидат филологических наук.
Марковина Ирина Юрьевна, кандидат филологических наук.
Маховиков Денис Викторович, кандидат филологических наук.
Свинчукова Елена Геннадьевна, кандидат филологических наук.
Степанова Анна Александровна, кандидат филологических наук.

РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

Ахутина Татьяна Васильевна, доктор психологических наук, профессор, Москва.
Виноградов Виктор Алексеевич, доктор филологических наук, член-корреспондент РАН, Москва.
Гольдин Валентин Евсеевич, доктор филологических наук, профессор, Саратов.
Дмитрюк Наталья Васильевна доктор психологических наук, профессор, Чимкент (Казахстан).
Залевская Александра Александровна, доктор филологических наук, профессор, Тверь.
Карасик Владимир Ильич, доктор филологических наук, профессор, Волгоград.
Кирилина Алла Викторовна, доктор филологических наук, профессор, Москва.
Леонтьев Дмитрий Алексеевич, доктор психологических наук, профессор, Москва.
Ли Тоан Тханг, доктор филологических наук, профессор, Ханой (Вьетнам).
Мягкова Елена Юрьевна, доктор филологических наук, профессор, Тверь.
Овчинникова Ирина Германовна, доктор психологических наук, профессор, Пермь.
Пельгун Мария Александровна, доктор филологических наук, Москва.
Стернин Иосиф Абрамович, доктор филологических наук, профессор, Воронеж.
Терентий Ливиу Михайлович, кандидат политических наук, Москва.
Чжао Цюе, доктор филологических и педагогических наук, профессор, Харбин (Китай).
Шапошникова Ирина Владимировна, доктор филологических наук, профессор, Новосибирск.
Шаховский Виктор Иванович, доктор филологических наук, профессор, Волгоград.
Шкатова Людмила Александровна, доктор филологических наук, профессор, Челябинск.

Редактор-составитель выпуска – **Н.В. Уфимцева**.
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 2013
© Учреждение Российской академии наук
Институт языкознания РАН, 2013
© НОУ ВПО «Московский институт лингвистики», 2013
© Авторы

Подписано в печать 31.10.2013. Формат 60x84/8. Бумага офсетная.
Печать офсетная. Зак № 0217. Усл. печ. л. 17,7. 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
ISSN 2077-5911

EDITORIAL BOARD
E.F. Tarasov, Editor in Chief, Dr., Professor (Philology).
N.V. Ufimtseva, Managing Editor, Dr., Professor (Philology).
O.V. Balyasnikova, Ph.D. (Philology).
S.V. Dmitryuk, Executive Assistant Ph.D. (Philology).
I.Yu. Markovina, Ph.D. (Philology).
E.G. Svinchukova, Ph.D. (Philology).
A.A. Stepanova, Ph.D. (Philology).

ACADEMIC ADVISORY BOARD
T.V. Akhutina, Dr., Professor (Psychology), Moscow, Russia.
V.A. Vinogradov, Dr., Professor (Philology), Moscow, Russia.
V.E. Gol'din, Dr., Professor (Philology), Saratov, Russia.
N.V. Dmitryuk, Dr., Professor (Philology), Shymkent, Kazakhstan.
A.A. Zalevskaya, Dr., Professor (Philology), Tver, Russia.
V.I. Karasik, Dr., Professor (Philology), Volgograd, Russia.
A.V. Kirilina, Dr., Professor (Philology), Moscow, Russia.
D.A. Leontiev, Dr., Professor (Psychology), Moscow, Russia.
Ly Toan Thang, Dr., Professor (Philology), Hanoi, Vietnam.
E.Yu. Myagkova, Dr., Professor (Philology), Tver, Russia.
I.A. Strenin, Dr., Professor (Philology), Voronezh, Russia.
L.M. Terentiy, Ph.D. (Politology), Moscow, Russia.
E.V. Kharchenko, Dr., Professor (Philology), Chelyabinsk, Russia.
Zhao Qiuye, Dr., Professor (Philology), Harbin, China.
I.V. Shaposhnikova, Dr., Professor (Philology), Novosibirsk, Russia.
V.I. Shahovskiy, Dr., Professor (Philology), Volgograd, Russia.
L.A. Shkatova, Dr., Professor (Philology), Chelyabinsk, Russia.

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 2013
© Institute of linguistics of Russian academy of sciences, 2013
© Moscow institute of linguistics, 2013
© Authors

СОДЕРЖАНИЕ

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Уфимцева Н.В. *(Москва, Россия)* Предисловие.....8

Ушакова Т.Н., Григорьев А.А. *(Москва, Россия)* Полисемия как форма организации вербально-семантического пространства.....10

Сигал К.Я. *(Москва, Россия)* Словосочетание в языковом сознании: теория и эксперимент.....20

Лобанова Л.П. *(Москва, Россия)* Понятие ословливания мира в теории языка Л. Вайсгербера.....26

Кирилина А.В. *(Москва, Россия)* Лингвофилософская рефлексия в эпоху глобализации.....36

Пацовска Ясня *(Либерец, Чехия)* Диалог на языке тела и психосоматическая фразеология.....46

Горошко Е.И. *(Харьков, Украина)* Образование 2.0 или социальный веб в действии: (попытка психолингвистической рефлексии).....54

Мыскин С.В. *(Москва, Россия)* Профессиональное самоопределение языковой личности.....66

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ В ОБУЧЕНИИ

ДоценкоТ.И., Лещенко Ю.Е., Остапенко Т.С. *(Пермь, Россия)* Кодовые переключения как межъязыковые взаимодействия в ситуации комбинированного билингвизма (на фоне становления профессиональной лингвистической компетенции).78

Никуличева Д.Б. *(Москва, Россия)* Применение психолингвистических стратегий полиглотов в практике изучения иностранных языков.....90

Чиршева Г.Н. *(Череповец, Россия),* **Хьюстон М.А.** *(Канберра, Australia)* Отношение русско-английских моноэтнических детей-билингвов к их билингвизму.....98

Белякова Л.И., Филатова Ю.О., Харенкова А.В. *(Москва, Россия)* Онтогенез речевых и двигательных ритмов у детей до трех лет.....108

Юрьева Н.М. *(Москва, Россия)* Устное повествование в детской речи (по материалам эксперимента).....114

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Дзялошинский И.М., Пильгун М.А. *(Москва, Россия)* Современный предприниматель: восприятие и оценки личностных характеристик в различных культурах.....122

Денисова-Шмитд Е. *(Санкт Галлен, Швейцария)***, Дашидоржиева Б.** *(Агинское, Россия)* Как иностранные компании розничной торговли нанимают на работу сотрудников: некоторые культурные особенности.....136

Дмитрюк Н.В., Молдалиева Д.А. *(Шымкент, Казахстан)* Пословицы в материалах свободного ассоциативного эксперимента: внутриэтнические исследования.148

Бутакова Л.О., Гуц Е.Н. *(Омск, Россия)* Ассоциативно-семантический словарь как основа для моделирования ценностных фрагментов языкового сознания носителей языка.....158

Баринова А.О. *(Нижний Новгород, Россия)* Языковая репрезентация собирательного образа мигранта в российском обществе.....174

ТРИБУНА МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

Макарова А.А. *(Москва, Россия)* Особенности построения тематического эпизода в хронотопе как средство построения гендерной метафоры в романе О.Ниффенеггер «Жена путешественника во времени»....182

Выговская Д.Г. *(Челябинск, Россия)* Отражение общечеловеческой ценности *безопасность* в сознании различных поколений россиян....196

Никаева Т.М. *(Якутск, Россия)* Функционирование авто- и гетеростереотипов в языковом сознании русских, якутов, эвенков и эвенов....202

Аминов Н.А., Дубовой С.Н. *(Москва, Россия)* Исследование фонематической категоризации как базового уровня лингвистических способностей (по результатам экспериментального исследования)....208

НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

Уфимцева Н.В., Степанова А.А. *(Москва, Россия)* X Конгресс Международного общества прикладной психолингвистики 222

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ....226

ИНФОРМАЦИЯ....228

CONTENTS

THEORETICAL AND EXPERIMENTAL RESEARCH

Nataliya V. Ufimtseva *(Moscow, Russia)* Introduction.....8

Tatiana N. Ushakova, Andrei A. Grigoriev *(Moscow, Russia)* Polysemy As A Form Of Verbal Semantic Space.....10

Kirill Ya. Sigal *(Moscow, Russia)* Word Combination In Language Consciousness: Theory And Experiment.....20

Lidia P. Lobanova *(Moscow, Russia)* The Concept Of The Wording Of The World In L. Weisgerber's Language Theory.....26

Alla V. Kirilina *(Moscow, Russia)* The Linguophilosophical Reflexion In The Age Of Globalization.....36

Jasna Pacovska *(Liberec, Czech Republic)* Dialogue In The Body Language And Psychosomatic Phraseology.....46

Olena I. Goroshko *(Kharkiv, Ukraine)* E-Learning 2.0 Or Social Web In Action: The Opportunities Of Psycholinguistic Methodology.....54

Sergey V. Myskin *(Moscow, Russia)* Professional Self-identification Of A Linguistic Personality 66

DEVELOPING LANGUAGE ABILITY WHILE STUDING

Tamara I. Dotsenko, Yuliya E. Leschenko, Tatiana S. Ostapenko *(Perm, Russia)* Code-Switching As Language Interaction In Case Of Combined Bilingualism (Against Their Professional Linguistic Competence Formation) 78

Dina B. Nikulicheva *(Moscow, Russia)* Studying Linguistic And Psychological Strategies Of Polyglots For The Purposes Of Language Learning.....90

Galina Chirsheva *(Cherepovets, Russia)***, Marina Houston** *(Canberra, Australia)* The Attitude Of Russian-English Monoethnic Bilingual Children To Their Bilingualism.....98

Lidia I. Belyakova, Yulia O. Filatova, Anna V. Kharenkova *(Moscow, Russia)* Speech And Motor Rhythms Ontogenesis Of Children Under 3 108

Nadezhda M. Yurieva *(Moscow, Russia)* Oral Narrative In Child Language (Materials Of The Experiment).....114

EXPERIMENTAL RESEARCH

Iosif M. Dzyaloshinskii, Mariya A. Pilgun *(Moscow, Russia)* Modern Businessman: Perception And Evaluation Of Personal Characteristics In Different Linguistic Cultures.....122

Elena Denisova-Schmidt *(Sankt Gallen, Switzerland)*, **Bairma Dashidorzhieva** *(Russia)* How International Retailers Recruit Employees in Russia: Some Cultural Peculiarities.....136

Nataliya V. Dmitryuk, Dinaida A. Moldalieva *(Shymkent, Kazakhstan)* The Proverbs In The Materials Of The Free Associative Experiment: The Intraethnic Research.....148

Larisa O. Butakova, Elena N. Goots *(Omsk, Russia)* Associative-Semantic Dictionary As The Base Of Building A Value Part Of Native Speakers Language Consciousness Model..158

Anastasia O. Barinova *(Nizniy Novgorod, Russia)* Conceptualizing A Migrant In Russian Society: An Ethnic Slur 'Churka' In Terms Of Migration Discourse.....174

PUBLICATIONS OF YOUNG SCIENTISTS

Anastasiya A. Makarova (*Moscow, Russia*) Means Of Theme Development In Chronotope As Means Of Gender Metaphor Construction In A. Niffenegger's Novel "The Time Traveler's Wife".....182

Daria G. Vygovskaya *(Chelyabinsk, Russia)* Reflection Of The Universal Value «Safety» In Consciousness Of Various Generations Of Russians.....196
Tatiana M. Nikaeva *(Yakutsk, Russia)* Functioning Of Auto- And Heterostereotypes In Language Consciousness Of Russians, Yakuts, Evenks And Evens.....202
Nikolay A. Aminov, Stepan N. Dubovoy *(Moscow, Russia)* Phonemic Categorization As Basic Level Of Linguistic Abilities In L2 Acquisition.....208

SCIENTIFIC LIFE
Nataliya V. Ufimtseva, Anna A. Stepanova *(Moscow, Russia)* Xth Congress Of International Society Of Applied Psycholinguistics.....222

NOTES ON CONTRIBUTORS.....226

INFORMATION.....228

ПРЕДИСЛОВИЕ

Очередной номер журнала «Вопросы психолингвистики» посвящен Десятому Международному конгрессу Международной ассоциации прикладной психолингвистики (ISAPL) «Проблемы информационного общества и прикладная психолингвистика» и в своей значительной части содержит тексты докладов, прочитанных на этом конгрессе с 26 по 29 июня 2013 года.

Идея провести очередной конгресс ISAPL в Москве принадлежит известному румынскому психолингвисту профессору Татьяне Слама-Казаку, основателю и первому Президенту ISAPL. К великому сожалению, до реализации своей идеи она не дожила. В одном из номеров нашего журнала мы печатали статьи профессора Слама-Казаку, посвященные истории создания ISAPL. Напомню только основные вехи.

ISAPL родился 2 ноября 1982 года в Милане во время Первой Международной конференции AILA-комиссии по психолингвистике.

В манифесте, подписанном профессором Татьяной Слама-Казаку (Румыния) и професором Ренцо Титоне (Италия), были заявлены основные цели новой научной ассоциации:

1. стимулировать и развивать активность в области изучения психолингвистики и прикладной психолингвистики;

2. активизировать научные контакты и научные обмены в этой области;

3. организовывать новые конгрессы и конференции в этой области.

Подводя итог 27 летней истории ISAPL (текст был написан к IX конгрессу в Бари, Италия), Т.Слама-Казаку приходит к выводу, что все поставленные цели были реализованы, конгрессы стимулировали интерес к исследованиям в различных областях психолингвистики, были созданы устойчивые научные связи и коллективы исследователей, бюллетень ISAPL, который издает профессор Леонор Скляр-Кабрал (Бразилия), является связующим звеном между всеми членами ассоциации.

Мы надеемся, что и X конгресс ISAPL, который прошел в Москве, также внес свой вклад в развитие и популяризацию исследований в области психолингвистики и достойно продолжил дело профессора Татьяны Слама-Казаку.

Президент X Международного конгресса ISAPL
Профессор Н.В. Уфимцева

INTRODUCTION

This regular issue of "Journal of psycholinguistics" is devoted to the X h International congress of International Society of Applied Psycholinguistics (ISAPL) named "Challenges Of Information Society And Applied Psycholinguistics" and its major part contains texts of the reports presented at the congress from the 26th till 29th of June, 2013.

The idea to organize the next congress of ISAPL in Moscow belongs to the famous Romanian psycholinguist Professor Tatiana Slama-Kazaku who is the founder and the first president of ISAPL. To our great regret she didn't live till the realization of her idea. In one of the previous issues we published the article of Professor Slama-Kazaku, devoted to the history of ISAPL. I'll remind you only some main points.

ISAPL was created on the 2nd of November, 1982 in Milan during the 1st International conference AILA of the Psycholinguistics Committee.

In the manifesto signed by Professor Tatiana Slama-Kazaku (Romania) and Professor Rensto Titone (Italy) the main aims of the new scientific association were proclaimed:

1. to stimulate and develop activity in the sphere of psycholinguistic studies and in applied psycholinguistics;
2. to promote scientific contacts and scientific interchange in this field;
3. to organize new congresses and conferences in this sphere.

Summarizing the 27-year history of ISAPL (the text was written for the IXth Congress in Bari, Italy) Tatiana Slama-Kazaku came to the conclusion that all the set aims had been achieved: the congresses stimulated interest to the studies in different spheres of psycholinguistics, strong scientific contacts and research collectives were established, ISAPL Bulletin edited by Professor Leonore Sklyar-Kabral (Brazil) was a connecting link between all members of the Society.

We hope that the Xth Congress of ISAPL what took place in Moscow has also made its contribution to development and popularization of research in psycholinguistics and in a worthy manner continued Professor Tatiana Slama-Kazaku's deed.

President of the Xth International Congress of ISAPL
Prof. N.V. Ufimtseva

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

Т.Н. Ушакова, А.А Григорьев **УДК 81'23**

ПОЛИСЕМИЯ КАК ФОРМА ОРГАНИЗАЦИИ ВЕРБАЛЬНО-СЕМАНТИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА*

Проведена экспериментальная работа с целью выявления психологических процессов, связанных с использованием в языке принципа полисемии. Использовалась методика воспроизведения испытуемым значений, присущих многозначным словам. Выявлялась последовательность ответов, их связь с типом предъявляемых многозначных слов, структурированностью полисемического поля и др. Показано, что внутренняя организация полисемической структуры подчиняется ряду правил: поддержании ядерной идеи, неравномерности распределения способности к активации и устойчивости между компонентами поля, их различиям в зависимости от ориентации на форму, движение или функцию обозначаемых объектов. Полученные факты кладут начало дальнейшей разработке проблемы принципа полисемии в главном процессе вербального механизма – построении словесного высказывания.

Ключевые слова: принцип полисемии, психолингвистическое экспериментальное исследование, структурная организация полисемического поля, хранение и активация семантического материала.

Tatiana N. Ushakova, Andrei A. Grigoriev

POLYSEMY AS A FORM OF VERBAL SEMANTIC SPACE

The goal of the research was to reveal the psychological processes connected with the linguistic phenomenon of polysemy. In the experiment a subject had to reproduce the meanings of polysemantic English words. The succession of the words reproduced, their connection with the type of polysemantic word and the structure of the polysemantic network were analyzed. Some rules in the internal organization of a polysemantic structure have been shown: sustenance of the kernel idea, uneven ability to activation and stability between the elements of the polysemantic network.

Key words: polycemy; psycholynguistic experimental research; structural organization of the polysemantic network; storage and activation of semantic material.

* Исследование поддержано грантом РГНФ №11-06-01113а.

Теоретические основания исследования

Согласно принятому в научном мире взгляду, процесс говорения и восприятия речи обеспечивается у человека скрытым вербальным механизмом, связанным с определенными мозговыми структурами и протекающими на их основе нервными процессами (см. [Ушакова 2011]). Вербальный механизм формируется, достраивается, порой деградирует, в течение всей жизни человека. Для того чтобы этот механизм пришел из исходного при рождении состояния к полноценному функционированию, человек должен обучаться, начиная с младенческого возраста. Начальным и важнейшим моментом в обучении становится закладка и накопление структур, которые будут обеспечивать функционирование и хранение слов. Такие структуры, получившие название ***логогенов*** [Morton 1980], выступают как важнейшие функциональные единицы вербального механизма.

В структуре логогена взрослого человека выделяется несколько сторон. Одну из них составляют следы тех впечатлений, которые возникают при восприятии объектов и явлений мира, поименованных с помощью данного слова. Это может быть внешний вид объектов, их форма, функции, движения, цвет, звуки, события, сцены и пр. Другая сторона логогена образуется следами от самих воздействующих слов, т.е. звуковыми сигналами при слуховом их восприятии, а также артикуляторными сигналами при их произнесении, письменными обозначениями слов при их написании и чтении (более подробно см. об этом [Ушакова 2011: 86]. Все слова языка, которые произносит, слышит, пишет или как-то еще воспринимает человек, сохраняют свои следы в логогенной структуре вербального механизма.

Третью и важнейшую сторону логогена обеспечивает *осмысленность* вербальных компонентов слова. Ее характеристика представляет собой наиболее трудный и фундаментальный вопрос психологии речи и психолингвистики. Вопрос этот часто обходится молчанием в научных исследованиях. Представляется необходимым затронуть его, используя хотя бы гипотетические объяснения. В анализе этой темы мы опираемся на разработки, выполненные в русле психофизиологической концепции сознания отечественными и западными авторами: Е.Н. Соколовым [Соколов 2004: 3], Ю.И. Александровым [Александров 2006], В.Б. Швырковым [Швырков 2006], Morton J. [Morton 1980], Pylkkanen L., Llinas R., Murphy G.L. [Pylkkanen, Llinas, Murphy 2006]. Отметим, что термин *сознание* в названных работах применяется широко и включает разнообразные подлежащие осознанию психологические феномены: восприятие, эмоции, мышление.

В рамках развиваемых представлений высказывается гипотеза, что в основе субъективных переживаний и способности к их рефлексии лежит активность особого типа нервных клеток, которые могут быть названы «нейронами сознания» [Соколов 2010: 132]. Как показывают факты локальных выпадений психических функций, множество “нейронов сознания” встраивается в нейронные структуры и распределяется по пространству мозга [там же: 129].

На основании указанных данных возможно предположение, что сторона логогена, связанная с обеспечением *осмысленности, семантического содержания* вербальных компонентов слова, содержит (или формирует) в составе логогена по крайней мере один специализированный «нейрон сознания», выполняющий функцию понимания соответствующего слова в речи говорящего человека (отнесенности к тому или иному объекту, ситуации, контексту). В соответствии с единой концепцией сознания и эмоций (Ю.И. Александров), у маленького ребенка в сравнении с взрослым можно ожидать скорее эмоциональную, нежели рациональную, субъективную оценку используемых слов.

Не исчерпав, а лишь наметив тему

когнитивной организации логогена (тема эта еще требует глубокого фактического изучения), проследим развитие специфики вербальной системы маленького ребенка. Под воздействием восприятия и понимания слышимой извне речи, подкрепляющих и тормозящих жизненных обстоятельств, а также в ходе общего взросления и семантико-акустического научения, логогенные механизмы постепенно образуют внутреннюю систему. Логогенные структуры объединяются между собой, создавая огромную «вербальную сеть» [Ушаков 2011а, 2011б], которую можно также назвать своего рода виртуальным «вербальным пространством» [Караулов и др., 1994-1999; Ушакова 1979, 2011 и мн. др.]. Узлами этой сети являются логогены. Как и всякая сетевая структура, вербальная сеть осуществляет распространение по своим путям возникающего активационного процесса [Ушакова 2011]. В то же время, как хорошо известно, центральная задача, решаемая вербальным механизмом, состоит в возможности целенаправленно строить осмысленные речевые последовательности и понимать аналогичные последовательности, услышанные от других. На пути построения такого рода структур важным оказывается направленный и ориентированный на смысл выбор локальных логогенных элементов для их последующего включения в текущую речь. При направленном построении речевой последовательности извлечение логогенов, релевантных смыслу решаемой задачи, становится важным моментом процесса.

Отсюда возникает вопрос, какими средствами располагает «вербальная сеть» для решения задачи семантического выбора слов, отвечающих характеру протекающего речевого процесса. В общей форме можно считать, что таким средством является то или иное упорядочивание вербального пространства по семантическому принципу, установление «семантически удобного» порядка хранения и активизации ее элементов, другими словами, семантическая упорядоченность вербальной памяти. Объединение, обобщение близких по тому или другому признаку элементов вербальной системы может рассматриваться как средство упорядочивания вербального материала. Одной из форм такого рода обобщения является, по нашему мнению, полисемическая организация вербальных структур.

Полисемия

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; Розенталь, Голуб, Теленкова 1995; Попова, Стернин 2007.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. Феноменологические описания оказываются недостаточными для понимания свойств и природы полисемии. 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.

В наших разработках темы мы ориентировались на общие особенности структуры полисемических образований. Они состоят в том, что каждое полисемическое поле включает вербальные структуры, свя-

занные одним заглавным элементом, содержащим «ядерную идею» вербального полисемического поля. Одновременно в него входят рядовые лексические элементы, каждый из которых выражает тот или другой аспект заглавного именования. Характерно, что заглавный элемент не имеет своего собственного представителя в структуре полисемического поля, но, как мы полагаем, поддерживается со стороны каждого его рядового элемента. Такого рода организация поля воспроизводит принцип распределенной сети и объясняет механизм хранения семантических идей абстрактного, обобщенного характера в когнитивной системе человека [Ушакова 2009; Ушакова, Белова, Валуева 2010; Ушакова, Григорьев, Гаврилова, Голышева 2012]. Возникает предположение, что полисемические образования приспособлены своей организацией и содержанием для успешного формирования речевого продукта в процессе говорения. Это предположение нуждается, однако, в уточнении на основе фактических данных.

Характерно, что в последние десятилетия когнитивная лингвистика меняет свои исследовательские ориентации 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].

Поскольку структурно-функциональная база многозначного слова (полисемы) включает несколько логогенов, то они оказываются связанными в единую структуру общим для всех логогенов именующим 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 совокупности связанных с ним логогенов. Таким образом, структура функционирует как *полисемическое поле* когнитивной сферы человека, что в схематической форме показано на Рис.1.

Настоящее исследование направлено на дальнейшее развитие представлений о функциональной организации полисемических структур. Его задача состоит в обнаружении особенностей в структурированности компонентов полисемического поля, а также понимании факторов, влияющих на эту структуру.

Экспериментальный подход опирался на продуктивный и удобный для реализации метод, использованный ранее в работах по изучению структуры ментальных категорий. В этих работах 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

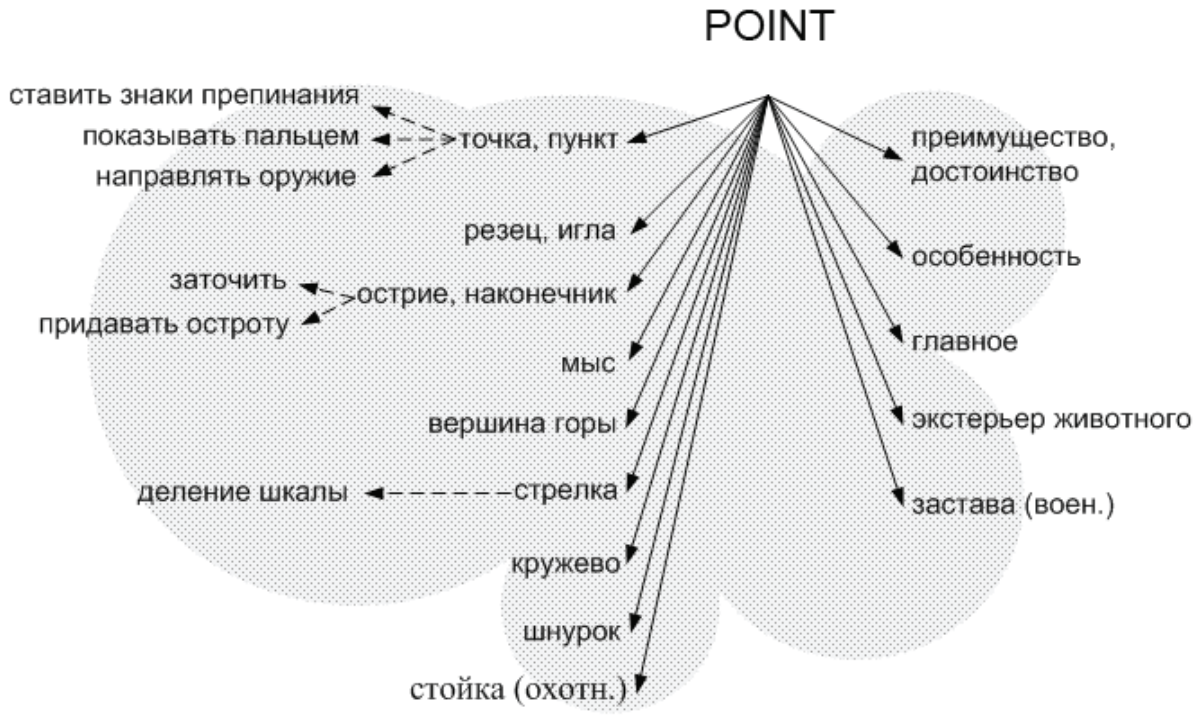


Рисунок 1. Схема организации полисемического поля английского слова *POINT*.

возможность раскрыть некоторые структурные особенности в организации ментальных категорий (типа «Овощи», «Фрукты» и т.п.). Методические принципы этих разработок легли в основание нашего исследования функциональной организации полисемических структур.

Анализ полученного в наших экспериментах материала, показал, что компоненты полисемического поля обнаруживают структурированность, аналогичную по характеру прототипической организации категориальных структур, и что структурированность полисемического поля в той или иной мере единообразна у людей с близкой степенью владения данным языком [Ушакова, Григорьев и др. 2012].

В предшествующих исследованиях обнаружилось, что полисемические образования английского языка обнаруживают различия в зависимости от того, какие стороны действительности они отражают [Ушакова 2009]. По этому основанию выделились 4 типа полисем: существительных, в значении которых системообразующим элементом является форма предмета (тип Форма); существительных, значение которых задается характером движения, действия (тип Движение); существительных, в значении которых главную роль играет функция предмета (тип Функция); глаголов (тип Глагол).

В настоящем исследовании мы сопоставляем структурированность полисемантического поля четырех типов слов. Представляется вероятным, что слова разных типов по-разному репрезентированы во внутреннем лексиконе. В частности, возможно, что в репрезентации слов, принадлежащих к типу Форма, большую роль играет визуальная составляющая. Можно предположить, что наличие визуализации приводит к большей выделенности ядерной идеи, что означает бóльшую структурированность. Представленный в настоящей работе анализ собранных данных имел целью проверку этих предположений.

Проверялась гипотеза: структурированность полисемантического поля слов разных типов различается. Наиболее структурированными являются полисемантические поля слов, характеризующие форму обозначаемых слов.

Организация экспериментального исследования и его результаты

Методика[1]

Исследование проводилось с использованием многозначных слов английского языка. Испытуемые получали инструкцию 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 курса[2]. 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 полисемы 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 (4-х обозначенных выше типов) и 10 глаголов.

Продолжительность эксперимента составила 60 мин.

Результаты и обсуждение[3]

Анализ проведен в отношении 37 слов, 12 из которых относились к типу Форма, 7 к типу Движение, 9 к типу Функция и 9 к типу Глагол[4].

Полисемические поля слов могут быть охарактеризованы с точки зрения своего размера и структуры. Вначале сопоставим размер полисемических полей слов, принадлежащих к четырем указанным типам. Показатель размера полисемического поля для слов некоторого типа очевиден – это среднее количество переводов для слов этого типа, которые давали испытуемые. Соответствующие значения представлены в Таблице 1.

Тип слова			
Форма	Движение	Функция	Глагол
49,6 (14,5)	41,7 (10,0)	42,2 (14,1)	48,8 (5,0)

Таблица 1. Средние и стандартные отклонения (в скобках) количества переводов для четырех типов слов.

Различия между средними в Таблице 1 статистически незначимы ($F(3,33) = 1,12$). Обращает на себя внимание, однако, то, что стандартное отклонение для глаголов заметно ниже стандартных отклонений для существительных: глаголы в этом отношении образуют более однородную группу (хотя отличие их среднего от среднего всех существительных также не является значимым). Возможно, не случайным является и то, что из существительных наименьшим стандартным отклонением характеризуется тип слов Движение, т.е. существительным, наиболее близким глаголам. Возможно, наличие в репрезентации слова содержания, связанного с движением, действием, является фактором, регламентирующим размер полисемического поля.

Рассмотрим теперь выделенные типы слов с точки зрения их структурированности. Обычно о структурированности катего-

[1] Эксперименты проведены Е.В. Гавриловой.

[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.

[3] Статистический анализ материала проведен А.А. Григорьевым.

[4] В ходе количественной обработки данных обнаружилось, что данные для трех слов, (entry, turn и bed) были введены в базу данных с опечатками. Эти слова были исключены из проводимого в работе анализа.

рии судят по трем показателям: частотности упоминания, среднему порядковому номеру упоминания и числу упоминания на первом месте. Мы, однако, сочли целесообразным проанализировать структурированность репрезентации с помощью другого показателя. В качестве такого показателя мы взяли *степень единообразия* ответов испытуемых, полученных при использовании метода перечисления в произвольном порядке. Этот показатель сводится к следующему. Использованные нами слова переводились испытуемыми более или менее единообразно. Например, перечисляя переводы слова bag, испытуемые упомянули первыми только три разных перевода (сумка, чемодан, портфель), в то время как, переводя point, они упомянули первыми 16 разных переводов (точка, указывать, пункт, очко и т.д.). В качестве меры такого единообразия можно взять отношение числа разных переводов к числу всех переводов. Значения этой меры, близкие к нулю, показывают большое единообразие переводов, значение 1 показывает максимальное разнообразие: среди переводов нет ни одного повторяющегося. Мы рассчитали значения этого показателя для первого, третьего и пятого мест в последовательности переводов. Коэффициенты корреляции полученных значений для этих трех мест приведены в Таблице 2.

	3-е место	5-е место
1-е место	0,28	0,11
3-е место		0,34*

* – $p < 0,05$

Таблица 2. Коэффициенты корреляции показателей единообразия переводов, приведенных на первом, третьем и пятом местах в последовательности упоминания.

Как можно видеть, все коэффициенты корреляции положительны, коэффициент между 3-м и 5-м местами (0,34) является значимым на 5%-м уровне. Кроме того, коэффициент корреляции между 1-м и 3-м местами (0,28) является маргинально значимым. Это говорит об определенной тенденции к устойчивости показателя единообразия: те слова, первые переводы которых более единообразны, несколько чаще характеризуются и большим единообразием 3-х и 5-х переводов.

Сравним теперь значения показателя единообразия переводов слов, принадлежащих к четырем типам: Форма, Движение, Функция и Глагол. Средние и стандартные отклонения значений этого показателя для четырех типов слов, вычисленных для 1-го, 3-го и 5-го мест в последовательности переводов, представлены в Таблице 3.

В данных Таблицы 3 отчетливо видно, что с увеличением места в последовательности упоминания степень единообразия переводов падает. Это, на наш взгляд, можно объяснить, во-первых, тем, что продуцирование первого перевода в значительной мере определяется ядерной идеей, которая у всех носителей языка в значительной мере униформна (это объясняет большое единообразие первых переводов), и, во-вторых, тем, что по мере продуцирования новых вариантов перевода испытуемые все больше использовали осознанные стратегии поиска информации (это объясняет различие между третьим и пятым переводами).

Для определения значимости различий в единообразии между типами слов был проведен однофакторный дисперсионный анализ для каждого из трех мест в по-

Место в последовательности переводов	**Тип слова**			
	Форма	Движение	Функция	Глагол
1	0,12 (0,07)	0,16 (0,13)	0,22 (0,13)	0,22 (0,10)
3	0,68 (0,11)	0,63 (0,14)	0,60 (0,13)	0,74 (0,15)
5	0,89 (0,10)	0,96 (0,07)	0,93 (0,09)	0,99 (0,03)

Таблица 3. Средние и стандартные отклонения (в скобках) единообразия ответов для четырех типов слов для 1-го, 3-го и 5-го мест в последовательности переводов

следовательности упоминания. Для первого места $F(3, 33) = 2,06$ (незначимо); для третьего $F(3,33) = 1,94$ (незначимо); для пятого $F(3,33) = 2,58$ ($p < 0,1$). Таким образом, в трех сравнениях получено только одно маргинально значимое различие. Тем не менее можно считать, что результаты в целом согласуются с гипотезой. На первом и пятом местах в последовательности упоминания наибольшим единообразием характеризуется тип слов Форма. То, что тип слов Глагол на всех трех местах характеризуется низким единообразием, является свидетельством различия степени структурированности слов разных типов.

Таким образом, результаты проведенного анализа в целом соответствуют предположению о различной структурированности репрезентации разных типов слов, о большей структурированности слов типа Форма, что, предположительно, объясняется ролью, которую играет визуальная составляющая в репрезентации слов этого типа.

Заключение

Работа по исследованию полисемии, начавшись с простого отбора и анализа случаев полисемии по словарю [Ушакова 2009], имела с самого начала цель проникнуть в глубинные психологические процессы, связанные с использованием в языке принципа полисемии. Этот принцип, предполагающий использование одного слова для обозначения часто весьма различных явлений действительности, казалось бы, должен приводить к непониманию общающихся людей и быть неудобным при коммуникации. Однако же он внедрен в структуру всех известных языков и составляет одну из языковых универсалий. В чем его необходимость и польза? Для ответа на этот вопрос требуется понимание того, каков механизм функционирования полисемических образований в вербальной сфере.

Достаточно просто организованный психологический эксперимент, основанный на процессе припоминания человеком компонентов полисемической структуры [Григорьев 2004], позволил составить некоторые содержательные суждения о характере репрезентации полисемических структур во внутреннем лексиконе человека. По данным, описанным в публикации [Ушакова, Григорьев и др. 2012], компоненты полисемического поля обладают структурой, в которой выделяется центральная и периферическая части. Центральный компонент в структуре поля обладает по сравнению с другими компонентами более легкой активацией (динамичностью) и одновременно устойчивостью для воспроизведения в сознании человека. Такая структура имеет черты сходства с прототипической организацией ментальных категорий, исследованной в работах Э. Рош, Дж. Лакоффа и др.

В тексте настоящей статьи описываются дополнительные характеристики структуры полисемического поля. Использовались данные по 4-м типам обнаруженных в исследовании полисем: существительным, ориентированным на форму предмета (тип Форма); существительным, значение которых задается характером движения, действия (тип Движение); существительным, в значении которых выражена функция обозначаемого предмета (тип Функция); глаголам (тип Глагол). Показано, что репрезентации всех исследуемых типов полисемических полей могут характеризоваться своим уровнем структурированности и размером.

Для характеристики структурированности репрезентации слов разных типов использовали показатель единообразия значений, приведенных на первом, третьем и пятом местах в последовательности их упоминания испытуемым. Подтвердилось предположение о большей структурированности слов типа Форма, что можно, вероятно, объяснить весом визуальной составляющей в словах этой категории.

В виде показателя размера полисемического поля использовалось количество разных переводов, даваемых испытуемыми. Согласно полученным данным, на каждое предъявляемое многозначное слово в

среднем дается 41-50 разных переводов. Не обнаруживается статистических различий при использовании слов разных типов, хотя различия между отдельными словами велики.

Более полная характеристика структуры полисемических полей содержится в общем цикле работ коллектива по данной теме [Ушакова и др. 2009-2012]. Важной представляется развитая в них идея, согласно которой каждое полисемическое поле, помимо компонентов, несущих конкретное, часто наглядно подкрепленное содержание, включает в себя своего рода *общую идею, ядерное семантическое содержание.* В той или иной мере отголоски ядерного содержания проявляются во многих компонентах внутри полисемического поля, хотя каждый компонент имеет и свои особенные семантические отличия и оттенки. Формирование и поддержание ядерной идеи может быть следствием структурной организации полисем, при которой звучание слова, общего для данного полисемического поля, вызывает активизацию целого комплекса его компонентов, несущих различные концептуально-семантические содержания. Совокупная активация нескольких компонентов поля способна поддерживать присущие человеку обобщающие абстрактные идеи, не имеющие конкретных референтов. По своему механизму возможность сохранения и актуализации абстрактной идеи может быть объяснена как результат функционирования полисемического поля по принципу распределенной сети.

Общий итог исследования состоит в том, что выявляется определенная семантическая упорядоченность полисемического поля. Внутренняя организация полисемической структуры подчиняется ряду выявляемых в эксперименте принципов: выработке ядерной идеи, неравномерности распределения способности к активации и устойчивости между компонентами поля, их различиям в зависимости от ориентации на форму, движение или функцию обозначаемых объектов. Разработка представлений об особенностях структурной организации полисемического поля дает, как мы полагаем, основание для развития исследования его функционирования в главном процессе вербального механизма – построении словесного высказывания.

Список литературы

Александров Ю.И. От эмоций к сознанию // Психология творчества. Школа Я.А. Пономарева. Под ред. Д.В. Ушакова. – М.: Изд-во Институт психологии РАН, 2006.

Виноградов В.В. Основные типы лексических значений слова // Избр. труды: Лесикология и лексикографии. – М., 1977. – С. 162–189.

Григорьев А.А. Все ли категории имеют структуру: сопоставительный анализ категорий «Фрукт» и «Овощ» // Общение. Языковое сознание. Межкультурная коммуникация. Сборник статей. Калуга, 2005.

Григорьев А.А. Репрезентация лексических категорий в сознании носителя языка: Монография. – М.: Ин-т языкознания РАН. 2004. – 180 с.

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 XXI, 2008. – С. 357–368.

Зализняк А.А. Многозначность в языке и способы ее представления. – М.: Языки славянских культур, 2006.

Караулов Ю.Н., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Уфимцева Н.В. ,Черкасова Г.А. Русский ассоциативный словарь. Т.1-6. – М., 1994–1999.

Лакофф Дж. Мышление в зеркале классификаторов // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XX111. Когнитивные аспекты языка. – М. «Прогресс», 1988. – С. 12–52.

Небылицын В.Д. Основные свойства нервной системы человека. – М.: Изд-во «Просвещение», 1965. – 384 с.

Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ, 2007.

Реформатский А.А. Введение в языковедение. – М. «Просвещение», 1967.

Розенталь Д.Э., Голуб И.Б., Теленкова М.А. Современный русский язык. – М. «Международные отношения», 1995.

Ушакова Т.Н. Рождение слова. – М.: Изд-во ИП РАН, 2011. – 524 с.

Соколов Е.Н. Очерки психофизиологии сознания. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 2010.

Соколов Е.Н. Нейроны сознания // Психология. Журн. Высш. школы экономики. 2004, т.1, №2. – С. 2–16.

Ушаков Д.В. Психология интеллекта и одаренности. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011а.

Ушаков Д.В., Белова С.С., Валуева Е.А. От психологии творчества к методологии психологии: к 90-летию со дня рождения Якова Александровича Пономарева // Психологический журнал, 2011б, №2. – С. 125–132.

Ушакова Т.Н. Рождение слова. Проблемы психологии речи и психолингвистики. М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2011. – 528 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., Григорьев А.А., Гаврилова Е.В., Голышева Е.А. Функциональная организация полисемических структур // Вопросы психолингвистики, №2 (16), 2012. – С.184–191.

Швырков В.Б. Нейрональные основы психики. Избранные труды. Под ред. Ю.И. Александрова. – М.: Изд-во ИП РАН, 2006.

Battig W., Montague W. Category norms for verbal items in 56 categories // Journal of Experimental Psychology. Monograph, 1969. – P. 80.

Boroditsky Lera. How the languages we speak shape the ways we think / Plenary lecture // Proc. Of the 3-th Intern. Conf. on cognitive science, Moscow, 2008. June 20-25, Vol. 1. – P. 16.

Morton J. The logogen model and the orthographic structure // Cognitive processes in spelling/ Ed.U.Fruth. L., 1980.

Morton J. Word recognition // Morton J.& Marshall J.C. (Eds.) . Psycholynguistics 2: Structures andprocesses. Cambridge, 1979. – P.107–156.

Pylkkanen L., Llinas R., Murphy G.L. The representation of polysemy; MEG evidence // Journal of Cognitive Neuroscience, 2006, 18; 1, – P. 97–100.

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. – P. 289–335.

К.Я. Сигал **УДК 81’23(075.8)**

СЛОВОСОЧЕТАНИЕ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ: ТЕОРИЯ И ЭКСПЕРИМЕНТ

Статья посвящена осмыслению предпринятого автором экспериментального исследования прототипической модели среди русских словосочетаний. В статье показано, что в русском языковом сознании прототипической является бинарная модель субстантивно-адъективного словосочетания.

Ключевые слова: словосочетание, прототипическая модель, языковое сознание, эксперимент в психолингвистике.

Kirill Ya. Sigal

WORD COMBINATION IN LANGUAGE CONSCIOUSNESS: THEORY AND EXPERIMENT

The paper deals with the experimental study of prototypical model of Russian word combinations. In this paper it is shown that in the Russian language consciousness the binary combinations of substantive and adjective belong to the prototypical model of word combinations.

Key words: word combination, prototypical model, language consciousness, experiment in psycholinguistics.

Для психолингвистики, преодолевшей хомскианское по своему происхождению представление о полностью бессознательном характере речевых действий и операций в речепроизводственном процессе, стало очевидно, что речевая активность субъекта не может не быть связанной с его метаязыковой рефлексией, с тем, как обобщены в его языковой способности структурные, семантические и функциональные свойства тех или иных вербальных операторов (слов, синтаксических моделей и т.д.). Так, например, в ходе специального экспериментального исследования было обнаружено, что действие «прескрипторных» (т.е., по сути дела, психолингвистических) правил линеаризации сочиненных словоформ при порождении речевого высказывания может упреждаться, сопровождаться или завершаться метаязыковым осознанием значимости самого акта выбора одной из возможных схем линеаризации [Сигал 2003].

Из этого, конечно, отнюдь не следует, что метаязыковая рефлексия и тем самым сознательная селекция детерминируют речепроизводственный процесс в любых когнитивных и / или дискурсивных (в частности, коммуникативно-средовых, ситуативно-жанровых и т.п.) вариациях его осуществления. Однако из этого необходимо следует, что психолингвистическое моделирование речепроизводственного процесса (в том числе наиболее ранних, превербальных, его этапов, и, безусловно, контролирующих, поствербальных, этапов) не может не учитывать того эвристического потенциала речевой активности субъекта, который обусловлен наличием у него выработанных (самонаучением и обучением) в ходе онтогенеза метаязыковых представлений о речи в целом (ср., например, формирующий эксперимент Ф.А. Сохина, направленный на включение в фокус метаязыкового внимания ребенка линейного характера речи [Сохин 2002: 80 и сл.]), а также о различных ее сегментах, отождествляемых с определенными разноуровневыми единицами языка как системы, и их семасиологизированных свойствах.

По-видимому, метаязыковая лакунарность большинства психолингвистических моделей (особенно речепроизводственных) объясняется тем вполне разумным предположением, в соответствии с которым в языковой способности обычного носителя языка вряд ли могут находиться научные дескрипции тех или иных вербальных явлений и процессов. Ни одного психолингвиста, как можно предполагать, не придется убеждать в том, что ни в языковой способности, ни в языковом сознании обычного носителя русского языка нет, например, описательной «Русской грамматики» 1980 года и ее таксономических построений, как нет и иных дескриптивных репрезентаций языка, а есть функциональная система вербальных операторов, приводимая в движение коммуникативной волей создателя речевого высказывания.

Однако из этого нельзя заключать, что якобы метаязыковая рефлексия обычного носителя языка примитивна, наивна, случайна и пр., поскольку, если бы все было именно так, многие прагматически «заряженные» формы речепостроения, столь изощренно используемые в народной речи (ср., допустим, комический эффект, основанный на противоречиях между синтаксической моделью и ее лексическим воплощением, между речевым жанром как моделью дискурсивного взаимодействия и его конкретной речевой реализацией вопреки жанровым конвенциям и т.д.), оказались бы принципиально неспособными достичь адекватного понимания.

Скорее всего, нужно говорить не о том, в чем проигрывает обыденная метаязыковая рефлексия научной, а о том, в чем заключается ее своеобразие, что в ее устройстве позволяет ей быть подвижной, адаптивной, легко усваиваемой путем опытного постижения. Именно при таком повороте в анализе обыденной метаязыковой рефлексии появляется возможность найти не недостатки ее, а, наоборот, важные достоинства.

Одно из них заключается в том, что метаязыковые представления обычного носителя языка о тех или иных вербальных

операторах, в частности непосредственные метаязыковые образы этих единиц, строятся на основе тех функциональных принципов, к пониманию которых наука о языке, всегда стремившаяся избавиться от учета субъективного речевого опыта лингвиста как носителя языка (ср., в частности, критику интуитивизма традиционной грамматики в период увлечения структурализмом), подходит только в последнее время. В частности, в качестве одного из таких функциональных принципов здесь выступает принцип ориентации на прототип, на прототипическую модель явления.

Прототипичность как особый признак того или иного вербального оператора является достоянием не только языковой способности, которую мы понимаем как операциональный механизм речевой деятельности и в которой прототипичность отражается, например, в большей доступности слова или синтаксической модели при их поиске и, конечно, в онтогенезе, но и (и даже в первую очередь!) языкового сознания, к которому мы относим исключительно метаязыковое осознание обычными носителями языка структурных, семантических и функциональных свойств вербальных операторов, а также типизированных форм речи (в частности, речевых жанров или речевых стратегий типа «описание», «наррация» и т.д.) и ее конститутивных свойств.

Из этого следует, что нам не близка точка зрения, согласно которой языковое сознание человека – это все то в содержании его сознания, для чего имеется определенное вербальное опосредование. В соответствии с давней традицией, в лингвистике идущей едва ли не от И.А. Бодуэна де Куртенэ, языковое сознание есть осознание языка как самостоятельного объекта мыслительных интенций человека (необязательно лингвиста), поэтому тождество языкового сознания и метаязыкового осознания является для нас очевидным.

Для того чтобы принцип ориентации на прототип приобрел методологическую релевантность для психолингвистики, было бы разумно построить его определение таким образом, чтобы оно имело выход в область эксперимента. Для нас содержание термина-понятия «принцип ориентации на прототип» заключается в следующем: это произвольное формирование устойчивой связи типа «стимул – реакция» между именованием вербального оператора (термином) и его обобщенным речевым образцом (в условиях эксперимента – статистически преобладающим).

Допустим, если высказать гипотетическое утверждение о том, что в языковом сознании обычного носителя языка любому вербальному оператору (слову, синтаксической модели и т.д.) соответствует особое прототипическое образование, то, с учетом подобного определения принципа ориентации на прототип, появляется возможность проверить данное гипотетическое утверждение экспериментальным путем.

Предположим, например, что обычного носителя русского языка попросили написать в столбик несколько *слов* (здесь существенно то обстоятельство, что метаязыковой стимул следует вводить без всяких комментариев и уточнений со стороны экспериментатора). Вероятнее всего, среди полученных реакций мы обнаружим скорее такие, как *дом* или *человек*, чем такие, как *кино- и фотомонтаж* или *кабычегоневышлизм* (во всяком случае, статистически преобладать явно будут реакции первой разновидности). Из этого следует, что для прототипа слова (в русском языковом сознании) характерны, в частности, такие свойства, как единичность корня, цельность (непрерывистость) основы, освоенность и т.д.

Подобного рода экспериментирование может привести к обнаружению всех релевантных для русского языкового сознания признаков прототипического слова. Зная их, очень легко прогнозировать, например, эффективность стилевой атрибуции текста по списку ключевых слов, так как, надо думать, в различных функционально-стилевых парадигмах языка допустимые отклонения от

словесной прототипичности окажутся статистически предсказуемыми в текстовой реализации того или иного признака.

Иначе говоря, знания о прототипических явлениях языка и речи обладают несомненной ценностью для решения ряда прикладных задач психолингвистики (в данном случае мы назвали лишь одну из них).

В специальном экспериментальном исследовании, изложенном в нашей книге «Словосочетание как лингвистическая и психолингвистическая единица» [М., 2010], были обнаружены прототипические структуры в сфере русского словосочетания. Так, оказалось, что в русском языковом сознании прототипической для словосочетания является по количеству компонентов двухкомпонентная (бинарная) модель, а по их морфологическому составу – субстантивная модель в целом и субстантивно-адъективная модель в частности.

Выяснилось также, что прототипический статус субстантивно-адъективной модели словосочетания имеет константный характер на протяжении, по крайней мере, последних четырех десятилетий, о чем свидетельствуют данные диахронии психолингвистических (экспериментальных) исследований (ср., например, [Уфимцева 1972] и [Сигал 2010: 40–55], где, кстати говоря, применяются разные экспериментальные методики).

Почему же субстантивно-адъективные словосочетания образовали в языковом сознании обычных носителей русского языка прототипическую модель словосочетания?

По-видимому, это, во-первых, связано с тем, что данная модель словосочетания отражает способность одного типа синтаксической связи – согласования – выражать один тип смысловых отношений – атрибутивные отношения, а во-вторых, с тем, что выполнять функции главного и зависимого компонентов здесь могут любые субстантивные и адъективные словоформы соответственно, вне зависимости от их частного таксономического (лексико-грамматического) статуса.

Сам факт формирования прототипической модели словосочетания и ее константный характер указывают как на категориальную автономность словосочетания на уровне синтаксических генерализаций, так и на функциональную ценность словосочетания как особой синтаксической формы, задействованной в процессе грамматического структурирования речевого высказывания, т.е. в «психолингвистической грамматике».

Прототипический статус субстантивных словосочетаний в целом объясняется, по всей видимости, тем, что сфера словосочетания ориентирована в значительной степени на описательное наименование предметов и явлений, т.е. на построение ситуативно конкретизированных номинаций. Номинация же прочно связана в русском языковом сознании с категорией субстантивности (кстати, не что иное, как потребность свободной описательной номинации в новых вербальных ресурсах, обусловило «многоканальность» субстантивации и повышенный тонус, продуктивность номинализации в русской речи).

В связи с этим определенную теоретико-методологическую ценность представляет следующее размышление И.В. Высоцкой, разработавшей объяснительную модель субстантивации в русистике: «Субстантивная форма оказывается востребованным «шаблоном» (выражаясь словами Э. Сепира) для компоновки действительности. Существительное является прототипическим, «идеальным» именем, поскольку лучше других частей речи соотносится с понятием (кстати, и в описании концептосферы преобладают имена существительные)» [Высоцкая 2010: 227].

Весьма показательно, что активация субстантивной формы в речепорождающем процессе охватывает не только слова, но и предикативные номинации (т.е. так называемые конструкции неполной номинализации) и, главным образом, словосочетания. По мнению Л.П. Столяровой, субстантивная конструкция является основным звеном «малого» синтаксиса [Столярова 1990].

Особое внимание здесь хотелось бы обратить на то, что в прототипической модели словосочетания нашла непосредственное отражение и подтверждение гипостазированная Н.И. Жинкиным «модель двух слов». Напомним, что, согласно Н.И. Жинкину, модель двух слов обеспечивает ту фазу интеграции, когда «каждое слово… связывается с другим… и образует такое целое, в котором возникает закономерная динамика словоизменения» [Жинкин 1982: 45–46].

Модель двух слов, по-видимому, вообще является устойчивой формой хранения синтаксической информации в языковой способности человека. Не случайно в метаязыковом образе словосочетания, также обнаруженном в материалах описанного в нашей книге эксперимента, доминантным (в ряде же метаязыковых реакций – вообще единственным) признаком оказался именно квантитативный признак «два слова» [Сигал 2010: 42].

В этом контексте важное значение приобретают недавние наблюдения А.А. Степановой, согласно которым в ассоциативно-вербальной сети структурная модель хранения фразеологизма (т.е. словосочетания лишь по генотипу) может не совпадать со структурной моделью употребления фразеологизма по своему квантитативному составу и в общем случае тяготеет к двухкомпонентной организации. Так, например, трехкомпонентный (по модели употребления) глагольный фразеологизм *вешать лапшу на уши* редуцирован в модели хранения до преобладающей в свободных ассоциациях носителей русского языка двухкомпонентной субстантивной конфигурации: *лапша* (S) → *уши* (R) и т.п. Ср., однако, встречающиеся в ассоциативном тезаурусе в 4,5 раза реже исключения из обнаруженной психолингвистической закономерности: ассоциативные пары типа *лапша* (S) → *вешать на уши* (R) [Степанова 2010: 8 и сл.].

Если же учесть, что фразеологизм представляет собой деактуализованное словосочетание, семиотически преодолевшее свою синтаксическую форму, то нельзя не заметить, что модель двух слов выступает как своеобразная константа словесной комбинаторики, сопровождающая словосочетание (как факт речевой феноменологии) от момента его порождения в свободном синтаксическом процессе, предполагающем лексическую незакрепленность компонентов и семантическую композициональность, до момента лексической стабилизации словосочетания и приобретения им способности к фразеологической сигнификации.

Вместе с тем представляется, что «модель двух слов» или – шире – «модель двух компонентов» является аналоговым процессором, психологическим механизмом отображения синтаксических операций, не привязанным к единственному синтаксическому субстрату – словосочетанию, свободному или же подвергнувшемуся фразеологизации. Несмотря на то, что в интроспекции это суждение выглядит вполне правдоподобным, было бы целесообразно осуществить его проверку в условиях решения той или иной экспериментальной задачи испытуемыми.

Список литературы

Высоцкая И.В. Рец. на кн.: Сигал К.Я. Словосочетание как лингвистическая и психолингвистическая единица / К.Я. Сигал; [отв. ред. В.А. Виноградов]; Рос. акад. наук, Ин-т языкознания. – М.: Ключ–С, 2010. – 92 с. / И.В. Высоцкая // Сибирский филологический журнал. № 4. 2010. – С. 223–230.

Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 159 с.

Сигал К.Я. Метаязыковая функция в свете экспериментально-психолингвистического исследования сочинительных отношений / К.Я. Сигал // Экспериментальные исследования языка и речи. Сб. научн. трудов. – М.: ИЯз РАН, 2003. – С. 25–68.

Сигал К.Я. Словосочетание как лингвистическая и психолингвистическая единица / К.Я. Сигал. – М.: Ключ–С, 2010. – 92 с.

Сохин Ф.А. Обучение старших дошкольников анализу и синтезу предложения (членению его на слова и составлению из слов) / Ф.А. Сохин // Психолого-педагогические основы развития речи дошкольников. – М.; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2002. – С. 78–93.

Степанова А.А. Фразеологические единицы: их редукции и трансформации (на материале «Русского ассоциативного словаря»). Автореферат дис. … канд. филол. наук / А.А. Степанова. – М.: ИЯз РАН, 2010. – 22 с.

Столярова Л.П. Субстантивная конструкция – основное звено малого синтаксиса / Л.П. Столярова. – Днепропетровск: ДГУ им. 300-летия воссоединения Украины с Россией, 1990. – 72 с.

Уфимцева Н.В. Словосочетание как оперативная единица построения высказывания / Н.В. Уфимцева // Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1972. – С. 170–179.

Л.П. Лобанова **УДК 81’23**

ПОНЯТИЕ ОСЛОВЛИВАНИЯ МИРА В ТЕОРИИ ЯЗЫКА Л. ВАЙСГЕРБЕРА

В статье рассматривается ключевое понятие «ословливания мира» (Worten der Welt) в рамках терминологической эволюции в теории языка Лео Вайсгербера, который привлек внимание к основному процессу языковой деятельности в языковой общности как манифестации жизненного мира человека в словах. Сущность этого процесса заключается в том, что языковая общность «ословливает мир» (wortet die Welt), «преобразует мир в собственность духа», т.е. преобразует жизненные реалии в языковое сознание. Это означает, что носители разных языков обитают в разных «духовных промежуточных мирах» (geistige Zwischenwelten) и что разные языки представляют разные картины мира.

Ключевые слова: ословливание мира, духовный промежуточный мир, языковая картина мира, языковая общность, языковая деятельность.

Lidia P. Lobanova

THE CONCEPT OF THE WORDING OF THE WORLD IN L. WEISGERBER’S LANGUAGE THEORY

This paper discusses the key concept of the «wording of the world» (Worten der Welt) within the terminological evolution in the language theory of Leo Weisgerber, who drew attention to the manifestation of the human world in words as the basic process of linguistic activity in a language community. The essence of this process is the fact that a language community «words the world» (wortet die Welt), «transforms the world into the property of the mind», i.e. that it transforms the realities of life into language consciousness. It means that speakers of different languages inhabit different «mental inter-worlds» (geistige Zwischenwelten) and that different languages represent different images of the world.

Key words: Worten der Welt, wording of the world, mental inter-world, linguistic image of the world, language community, linguistic activity.

Понятие ословливания мира Л. Вайсгербер вводит [Weisgerber 1954: 255–267] в стремлении проложить путь к пониманию языка как действующей силы [Weisgerber 1949; Weisgerber 1951b: 127–136] и попытке терминологически по-новому осветить центральное понятие такого подхода, вытекавшего из его диссертации «Язык как форма общественного познания» [Weisgerber 2008], в которой уже была заложена мысль о «действительности языка» (см. также [Weisgerber 1926: 241–256; Weisgerber 1929: 44]) как форме его бытия, требовавшей описания, более точно представляющего ее формы и направления. Из понимания языка как общественной формы познания, в котором заключена идея, что родной язык является для языковой общности «мысленным подступом к миру», следовала необходимость выявить языковой характер этого подступа к миру. Сначала Вайсгербер пытался, как он сам подчеркивает, решить эту проблему через гумбольдтовское понятие внутренней формы языка, причем «методическим центром был "языковой промежуточный мир" как стоящая между миром и человеком, привязанная соответственно к какой-то определенной языковой общности умственная действительность, строение которой рассматривалось под эгидой изучения картины мира каждого родного языка» [Weisgerber 1955b: 249] (см. также [Weisgerber 1951a]). Он исходил из утверждения Гумбольдта, что «язык есть не просто средство общения и взаимопонимания, но настоящий мир, который дух вынужден полагать между собой и предметами внутренней работой своей силы» [Humboldt 1835: 567], и выводил из этого, что выявление этого промежуточного мира есть лишь первый шаг, а настоящая языковедческая работа должна быть направлена на исследование того, как полагается этот духовный мир между человеком и «предметами» с помощью языковой способности. Таким образом, возникают три «измерения» языка – а) звуковое, б) статически-семантическое и в) энергейтическое, которое подразделяется на работу языка по освоению мира (его продуктивность) и влияние языка на культуру в разных ее сферах (его эффективность).

«Если существует ядро, занимающее главное место в исследовании отдельных языков, – пишет Вайсгербер, – то это выявление действующей в каждом родном языке формы языкового усвоения мира» [Weisgerber 1955b: 250]. Он подчеркивает, что Гумбольдт стремился объяснить эту задачу как подлинную цель науки о языке, но она оставалась непонятой и в XX веке как в практических исследованиях, так и в теоретических разработках, так что изучение отдельных языков ограничивалось фактически предварительной ступенью статического описания их содержательного строения, а понимание каждого родного языка как силы, формирующей мир, сложилось как бы окольными путями в результате наблюдения «культурных и исторических сил языка», его влияния на культурный и исторический процесс. Вайсгербер уже в 1933 году определяет в своей работе «Место языка в построении всей культуры» [Weisgerber 1933] тот круг проблем, который сохраняет свою актуальность и впоследствии. «Мысль Гумбольдта о языке как энергейе, лежащая пространственно и предметно в непосредственной близости от суждений о внутренней форме языка, которая была воспринята в смысле действительности, присущей как форма бытия любому языку и распространяющей на жизнь языковых общностей свой исторический образ действий и свои культурные достижения», – пишет он спустя два десятилетия в работе «Понятие ословливания» [Weisgerber 1955b: 251], трактуя энергейю как «человеческое усвоение бытия» и требуя методически строгого разграничения статического и энергейтического рассмотрения языка. Исходя из философии языка Гумбольдта и его «гениальнейшего определения сущности родного языка» [Weisgerber 1955b: 252] как «акта превращения мира в мысли» [Humboldt 1835: 413], Вайсгербер проводит различие между языком как достоянием

группы людей и родным языком как формой действия человеческой языковой способности в языковой общности, как процессом языкового усвоения мира языковой общностью и обращается к поискам подходящего термина для именования этого процесса, который не должен был заключать в себе идею использования языка как средства.

Ословливанием мира он называет «осуществление языкового формирования мира» и поясняет, что под этим понимает: «Превратить действительность в языковой мир, насколько простирается сфера внечеловеческого, внеязыкового, выстроить языковой мир, насколько простирается развертывание языковой способности, соединяет то и другое в многообразных градациях – это есть фундаментальный языковой процесс, на который направлено в конечном счете всякое изучение языка» [Weisgerber 1963: 17–18]. Понятие ослóвливания мира требует уточнения и проведения границ между терминами, объясняющими «терминологическую эволюцию» в трудах Вайсгербера. Разграничения требуют в первую очередь понятия «языковое усвоение мира» (sprachliche Anverwandlung der Welt) в смысле его уподобления человеку, «очеловечивания» посредством языка и «языковое освоение мира» (sprachliche Erschließung der Welt) в смысле его духовного одоления с помощью языковой способности. Вайсгербер исходит из того, что в центре всех попыток проникновения в процесс взаимодействия человека с миром, в котором он живет, находится основополагающая для энергейтического подхода к языку в целом мысль о принципе действия языковой способности. Применительно к исследованию какого-то конкретного языка это вопрос о том, как некая общность, т.е. группа людей, может в совокупной языковой способности своих членов, пересекая границы пространства и времени, придать значимость (Geltung), силу закона языковым приемам (sprachliche Zugriffe), позволяющим устраивать жизнь на определенных основаниях и условиях.

Эта основополагающая мысль сама по себе требует дополнительного уточнения в отношении того, как лучше обозначить тот процесс, о котором идет речь. Вайсгербер употребляет разные вариации терминов, следуя основной идее Гумбольдта о «преобразовании мира в собственность духа» [Humboldt 1822: 64], о «мире, превращенном в язык» [Humboldt 1829: 151], об «акте превращения мира в мысли» [Humboldt 1835: 413], «о «превращении, которое [язык] производит с предметами» [Humboldt 1826: 57]. «Здесь, безусловно, – пишет он, – наиболее ярко выступает фундаментальная функция языка (sprachliche Grundleistung) – очеловечивание мира, перевод сущего в осознанное бытие для человека, и формула «языковое усвоение мира» является убедительной в качестве путеводной точки зрения» [Weisgerber 1962: 80]. Однако он вносит существенное уточнение относительно ограниченности этой формулы: идея усвоения подразумевает преимущественно некий данный «внечеловеческий», внешний по отношению к человеку объект, которым овладевает языковая способность, делая его доступным для человеческого сознания. Признавая безусловную важность этого, Вайсгербер, однако же, подчеркивает, что это только лишь фрагмент, некая часть процесса, который не ограничивается внешним миром, но может точно так же касаться внутреннего мира самого человека и включать в себя, возможно, какие-то иные элементы. Поэтому при употреблении термина «языковое усвоение мира» всегда необходима оговорка относительно того, что формирующая сила языка распространяется не только на вещи внешнего мира, но имеет и иные основания для создания умственных предметов.

Это заставляет его задуматься о возможности более емкой формулы, и он вводит понятие «языковое освоение мира». Главная мысль состояла при этом в том, что подлинная активность в «одолении мира» (Bewältigung der Welt) принадлежит все-таки языковой способности. Конечно, и языковое усвоение мира рассматривалось тоже уже

энергейтически, но все же в первую очередь имелась в виду внешняя задача, требовавшая решения, а с введением понятия языкового освоения мира и сама задача перемещалась в пространство раскрытия и развертывания языковой способности. Если в первом случае речь шла скорее о языковой активности как форме постижения (begreifen) мира человеком, то во втором случае подразумевался уже скорее некий способ вмешательства (zu-greifen) человека в мир. Одновременно расширялось и понятие мира, в которое включался не только изначально данный мир, но и духовный мир, обретавший лишь через это освоение свои черты. Однако и это представлялось Вайсгерберу недостаточным для решения задачи энергейтического описания языка, поскольку при внимательном рассмотрении языкового усвоения мира и языкового освоения мира обнаруживалось еще нечто, что следовало признать скорее собственным творением языка и учесть в качестве третьего аспекта. В результате возникло понятие «ослóвливание мира» (Worten der Welt), которое Вайсгербер ввел уже во втором издании своего фундаментального четырехтомного труда [Weisgerber 1954: 254].

Выбор новообразованного субстантивированного инфинитива глагола worten он объясняет, с одной стороны, наличием продуктивной словообразовательной модели: в числе лексических сословий (Wortstände) нововерхненемецкого языка имеется семантический класс глаголов (орнативов), произведенных от существительных и указывающих на превращение существа или предмета в то, что подразумевает существительное, например: knechten = zum Knecht machen, vergöttern = zum Gott machen (соответственно русск. поработить = превратить в раба, обожествить = превратить в бога). С формально-грамматической точки зрения этот класс охватывает целый ряд продуктивных словообразовательных моделей, например: knechten, münzen, vergöttern, verrömern, zerstückeln, romanisieren, russifizieren (соответственно русск. поработить, чеканить монету, обожествить, латинизировать, т.е. подчинить Риму, разбить на куски, романизировать, русифицировать). Это позволяло бы предложить разные возможности образования нового термина, например: *versprachlichen (*оязычить) от существительного Sprache или производное на –fizieren (*словофицировать).

С другой стороны, выбор пал на worten по той причине, что кроме яркой образности этот глагол имеет в истории немецкого языка опору: образцом послужило Вайсгерберу понятие «ословливания» (Worten) в позднесредневерхненемецком языке мистики, в частности в трудах Мейстера Эккарта. «В сочинениях Мейстера Эккарта, – пишет он, – постоянно звучат сетования на то, как трудно душе явить в слове ((ge)worten) свои переживания. Контекст, конечно, поначалу другой: речь идет об отдельном человеке, который в своем языковом делании (Sprachtun) стоит перед неразрешимой задачей. Но это контекст, близко родственный нашей проблеме, поскольку это (ge)worten понимается не как внешнее приложение звуков, а как полнозначное (vollgültig) превращение в языке. Мистика придала здесь известному в древневерхненемецком и средневерхненемецком языках, хотя и не слишком частотному глаголу worten "sich äußern" оборот, который поддерживается еще и другими производными, такими как geworten, verworten, wortigen, gewortigen, ungewortet, unwortlich» [Weisgerber 1955b: 252]. Добавим, что примеры таких словоупотреблений можно найти не только у Мейстера Эккарта (например, gewortigen [Eckhart 1857: 465, 470], ungewortet [Eckhart 1857: 579], unwortlich [Eckhart 1857: 77, 162]), но также и в проповедях Иоганна Таулера: «daz ist unwortlich,wan diu sêle enkan sin niht geworten» (dieß ist unwörtlich, denn die Seele kann es nicht geworten) [Tauler 1824: 83]; «das ist nit was man verstan oder geworten mag» (das ist, was man nicht verstehen oder geworten mag) [Tauler 1826: 277]. Впоследствии этот глагол встречается в проповедях теолога XVI века Иоганна Гайлера фон Кайзерсберга

(о чем упоминает Гердер в своей «Метакритике к "Критике чистого разума"»: «Придет время, когда большую часть словарей, написанных о "критической философии", станут считать правилом того, как не дóлжно философские понятия называть, или, как говорит Кайзерсберг, ословливать» [Herder 1799: 300]) и позднее, например, у Филиппа Цезена в его (ложном) объяснении этимологии фр. parler («so heisset auch eben daher parler, worten oder sich verworten, reden u. a. m., weil die worte in der rede müssen gepaaret und verwörret werden» [Zesen 1973: 207]).

Вайсгербер ссылается на четвертую проповедь Мейстера Эккарта в издании Йозефа Квинта, в частности на следующие строки: «Я уже говорил: чтó в подлинном смысле может явиться в слове, тó должно исходить из души (букв. изнутри. – Л.Л.) и побуждаться внутренней формой, и не входить извне, а исходить из души (букв. изнутри. – Л.Л.). Тó живет подлинно в глубинах души» (Ich sprach einest: swaz eigenlich gewortet mac werden, daz muoz von innen har ûz komen unde sich bewegen von innerer forme und niht von ûzen în komen, mêr: von inwendic sol ez her ûz komen. Daz lebet eigenlîche in dem innersten der sêle) [Eckhart 1936: 66]. (Ср. перевод на нововерхненемецкий язык: «Ich sagte einst: Was im eigentlichen Sinne in Worten geäußert werden kann, das muß von innen heraus kommen und sich durch die innere Form bewegen, nicht dagegen von außen hereinkommen, sondern: von innen muß es heraus kommen. Es lebt recht eigentlich im Innersten der Seele» [Eckhart 1985: 170]). Вайсгерберу представляется важным, что понятие worten употребляется здесь рядом с понятием внутренней формы, хотя следует заметить, что те же строки в издании трудов немецких мистиков XIV века, предпринятом Францем Пфайфером, имеют отличие: вместо «должно исходить из души (букв. изнутри. – Л.Л.) и побуждаться внутренней формой» значится «должно исходить из души (букв. изнутри. – Л.Л.) и побуждаться ее формой» [Eckhart 1857: 135]. Вместе с тем, нужно признать, что это никак не меняет смысл высказывания, поскольку форма души есть, конечно, форма внутренняя.

Понятие ословливания мира Вайсгербер вводит по разным причинам. Основной внешней побудительной причиной явилось, конечно, то обстоятельство, что процесс языкового освоения и формирования мира чаще всего оставался за пределами внимания языковедов. Собственно терминологическая причина того, что он хотел иметь емкую формулу, которая бы подчеркивала главное достижение языковой способности и тем самым указывала на систематическую сущность языка как главную цель его исследования, заключалась в том, что его не вполне устраивали его прежние формулировки, поскольку ни одна из них не казалась ему достаточно полной. Освоение мира подразумевает в основном открытие и уяснение того, что имеется в окружающем мире, т.е. своего рода работу открывателя. Усвоение мира хотя и указывает на развитие активности (превращение в свое, уподобление себе), но все равно остается рецептивным: нечто внешнее, данное человек воспринимает, овладевает им и усваивает, собственно, «очеловечивает» с помощью языковой способности. Отношение данного и усваиваемого Вайсгербер понимает при этом как одностороннее – имеется нечто данное, испытывающее превращения. Однако вслед за Гумбольдтом (см., например, [Лобанова 2013: 190–191, 228–243]) он считает, что языковая способность человека может развивать и самостоятельную созидательную деятельность и создавать некий духовный мир, и только в превращениях того, что имеется во внешнем мире, с одной стороны, и созидании нового духовного мира, с другой стороны, можно увидеть свершения языка. Именно эта мысль заключена в понятии языкового формирования мира (sprachliche Gestaltung der Welt). Все эти три аспекта взаимодействия языковой способности с миром Вайсгербер объединяет в понятии ословливания мира, как бы подводя их под один угол зрения, и определяет его как «перевод сущего в языковое бытие для челове-

ка» [Weisgerber 1967: 17], осуществляемый родным языком, и тем самым «родной язык есть процесс ословливания мира языковой общностью» [Weisgerber 1963: 8].

Признавая, однако, что ввиду многих нерешенных проблем «описание языка как процесса ословливания мира сегодня пока невозможно» [Weisgerber 1962: 83], Вайсгербер ставит задачу исследования языкового формирования мира. «В принципиальной оправданности предположения о ‘языковом формировании мира’ не может быть сомнений, – пишет он. – Как только преодолевается грамматическое (т.е. статически-описательное. – Л.Л.) ограничение, возникают вопросы, связанные с результатами первичной работы языка, и в каждом из таких подходов более или менее ясно выступает основная проблема духовного формирования» [Weisgerber 1962:79]. Этот переход от языкового освоения к языковому формированию мира позволяет ему определить методический подход, достаточный для того, чтобы охватить не только внешний, но также и внутренний мир, при этом слово «формирование» (Gestaltung) (собств. придание облика) указывает на участие языковой способности человека. Этот подход требует, в свою очередь, более точного определения понятия мира в его связи с языком, помимо изначально подразумеваемого «жизненного мира человека» (gelebte Welt des Menschen) [Weisgerber 1962: 248–249].

Уточнение понятия мира как второй части термина «ословливание мира» связано с необходимостью ответа на вопрос, чтó такое «ословливание мира» – языковое освоение или языковая чеканка (Ausprägung), поскольку этот термин как таковой ничего об этом не говорит: мир в его составе никак не определен, хотя именно понятие мира является здесь центральным и требует объяснения, чтó подразумевается под миром. Вайсгербер считает необходимым определить понятие мира еще и потому, что, как видно из предыдущего рассуждения, в случае освоения мира и формирования мира имеется в виду не один и тот же мир. В первом случае это внешний по отношению к человеку мир, а во втором случае очевиден сдвиг в сферу духовного в целом и во внутренний мир человека в частности. Преимущественно по этой причине Вайсгербер настаивает на необходимости твердо определиться с понятием «мир»: «Его ведь действительно нужно твердо установить. Нужно, следовательно, рассмотреть, можем ли мы, следует ли нам, имеем ли мы право оперировать понятием мира, которое, как было предложено, охватывает жизненный мир человека. Поэтому и подчеркивалась так отчетливо оппозиция "действительность – мир"» [Weisgerber 1963: 41]. Он обращает внимание на то, что слово «мир» фигурирует в таких словосочетаниях терминологического характера уже у Гумбольдта («превращение мира в собственность духа», «превращение мира в мысли» [Humboldt 1835:413]), и здесь царит тоже неясность относительно того, какой мир имеется в виду – внешний мир или внутренний мир, чувственный мир или духовный мир. Признавая необходимость уточнения этого понятия, Вайсгербер подчеркивает одновременно, что оно является гораздо более сложным и запутанным, чем это представляется на первый взгляд, и слово Welt неоднократно привлекает в качестве примера в своих трудах.

Описание слова Welt в словаре братьев Гримм (статья Йоханнеса Эрбена), к которому обращается Вайсгербер, содержит 11 способов его употребления в словосочетаниях, из которых некоторые представляют собой лишь остатки некогда продуктивных моделей, другие же, напротив, обрели в истории языка семантический вес. В первую очередь разграничению подлежат внешний и внутренний мир, что требует определения критериев такого разграничения, в том числе с учетом отношения к соседним понятиям (действительность, сущее и т.п.). Разобрав разные случаи понимания мира в статье Йоханнеса Эрбена в поисках определения того мира, который ословливается, Вайсгербер находит основание для того, чтобы опереться в конечном счете на

аргументацию современного ему философа Эриха Ротхакера, который пишет, проводя различие между миром и действительностью: «Я называю миром то, что́ языки в содержательном отношении создали себе толкованием, выработали, ословили, и провожу различие между этим миром и тем, что́ я (за неимением более подходящего слова) называл бы последней, трансцендентной нашему человеческому познанию, совершенно загадочной, наконец, абсолютной, "сущей в себе" действительностью, которая нас теснит, которую мы тесним своими действиями (Handeln), которая сопротивляется нашим действиям, является, соответственно этому, для нас релевантной и ословливается» [Rothacker 1959: 40]. Важным в этом положении Ротхакера Вайсгербер считает то, что оно проводит два принципиальных разграничения: с одной стороны, в нем подразумевается в некотором приближении оппозиция внешнего и внутреннего мира, а с другой – в пределах внутренней жизни человека выделяется ословленная, т.е. языковая сфера в качестве мира.

Говоря об оппозиции «мир – действительность», в которой под миром подразумевается «жизненный мир человека» (menschlich gelebte Welt), а под действительностью – недоступная для человека действительность, Вайсгербер подчеркивает, что в ней нельзя видеть простую замену оппозиции «внутренний мир – внешний мир». Что же касается отношения ословленного мира (который составляет огромную часть мира, но не является единственным конституирующим его элементом) и жизненного мира человека в целом, то здесь существует теснейшая связь. В определении границы между миром и действительностью, которая в понятийном отношении является твердой, но на самом деле очень подвижна, важную роль играют, согласно Вайсгерберу, два аспекта. Сферы «внечеловеческие» имеют, по сути, характер действительности, но если они оказываются доступными для (понимания) человека, то становятся элементами его жизненного мира. Некоторые сферы «внутричеловеческие», касающиеся, например, физиологии тела человека, остаются недоступной действительностью (даже там, куда уже проникла наука) без всяких перспектив перехода в мир человека в качестве частей его внутреннего мира. Иными словами, границы между миром и действительностью с их неустойчивостью постоянно сдвигаются и позволяют многое рассматривать двояко – и как мир, и как действительность. Что же касается недоступной действительности, то, по всей вероятности, справедливым можно считать предположение О.А. Радченко, что «Вайсгербер имеет в виду реальность еще не постигнутую, а вовсе не "непостижимую", как он квалифицирует термин Wirklichkeit» [Радченко 2006: 266].

Четыре сферы, или четыре площадки (Schauplätze) ословливания Вайсгербер определяет, по сути, соответственно четырем основным формам ословливания. Во-первых, это непосредственное ословливание действительности, которое происходит при непосредственном столкновении языковой способности и действительности. Вайсгербер подчеркивает, что здесь пока представляется невозможным указать «чистые случаи» такого ословливания мира в силу отсутствия критериев, позволяющих отделить непосредственное взаимодействие языковой способности с действительностью от опосредованного. Более того, он признает, что вероятность такого взаимодействия может быть сочтена очень низкой, и все же приводит аргумент в пользу того, что нельзя просто исключить с самого начала такое взаимодействие. «Ведь в каких-то формах, – пишет он, – должна же устанавливаться связь между человеком и действительностью, и если мы признаем за чувственными способностями такое посредничество, то было бы опрометчиво отказывать в такой возможности духовным способностям и среди них языковой способности» [Weisgerber 1962: 253].

Во-вторых, это ословливание уже усвоенной, «очеловеченной» действительности. В первую очередь здесь имеется в

виду то, «что называют иногда "внутренним внешним миром" (innere Außenwelt), языковое формование картины действительности (Formen des Bildes der Wirklichkeit), которую сообщают нам наши чувства. <…> Ословливается при этом взаимодействие органа чувств с действительностью, какой она предстает сознанию человека» [Weisgerber 1962: 253]. Вайсгербер исходит из того, что языковые средства такого ословливания имеют свое основание в действительности, из которой исходят импульсы для органов чувств. Поскольку, однако же, сами органы чувств решительным образом участвуют в формировании общей картины, то невозможно напрямую проецировать языковую картину во внешний мир: «цвета, вкуса, конечно же, нет в действительности» [Weisgerber 1962: 253], они возникают в человеческом мире, будучи помещены в него чувствами, и становятся предметами для действия языковой способности. Наряду с уже усвоенной чувственными способностями действительностью с такого рода предметами следует признать, согласно Вайсгерберу, наличие действительности, «очеловеченной» другими, духовными способностями (например, оформленной религиозным или художественным чувством), которая также подвергается ословливанию. Из этого видно, что при такой форме ословливание происходит в результате двойного «очеловечивания» действительности.

В-третьих, это ословливание, имеющее «внутричеловеческие» основания в данных чувственных и духовных способностей. Сюда относится словарный состав таких, например, смысловых сфер, как «прекрасное и безобразное», «радость и печаль» и т.п. В особенности же это касается, подчеркивает Вайсгербер, синтаксических средств, не имеющих достаточного основания во внешнем мире – частей речи, вида глагола, строя предложения и т.п. Такая форма ословливания представляет собой превращение в слово (Verworten) самостоятельного внутреннего мира человека.

В-четвертых, это ословливание, происходящее в виде чистых форм развертывания самой языковой способности, которые часто бывает трудно отличить от ословливания в результате чувственных и духовных побуждений, идущих из внутреннего мира человека. Однако же Вайсгербер не видит оснований для сомнений в том, что языковая способность пребывает постоянно в действии, и считает неестественным видеть работу (Leistung) языка только лишь в ословливании побуждений трех вышеназванных видов, указывая, вслед за Гумбольдтом, на необходимость учитывать самодеятельность языковой способности и ее собственные «языковые творения», заметные, в первую очередь, в словообразовании. В пример он приводит слово rötlich (красноватый), являющееся «чистым продуктом языковой способности, которая тем самым полагает в человеческом духовном мире нечто, что не определяется ни одной из других сфер ословливания» [Weisgerber 1962: 254]. Особенно важно учитывать это при анализе многократного словопроизводства, например: lehren – belehren – belehrbar – unbelehrbar – Unbelehrbarkeit (ср. русск. учить – обучать – обучаемый – необучаемый – необучаемость). «С каждым из таких расширений, – подчеркивает Вайсгербер, – умножаются независимые действия языковой способности, и поскольку наш словарный состав состоит более чем на девять десятых из производных и сложносоставных слов, то окраска (Einschlag), которую вносит в целом этот способ в ословливание мира, становится очень заметной» [Weisgerber 1962: 254–255].

По способу ословливания в пределах понятия «worten» возможна еще внутренняя дифференциация, уточняющая, где это представляется необходимым, основное направление действия языковой способности. Уже Э. Ротхакер вводит производное erworten: «Весь мир, в котором мы живем и с наглядной картиной которого соотносятся наши действия, является языковым содержанием, т.е. высловленным (erwortet). Все феномены, которые мы вообще знаем, являются высловленными феноменами» [Rothacker 1959: 43]. О.А. Радченко очень точно опре-

деляет понятие Erworten как «лингвоиммanентное освоение мира» [Радченко 2006: 265]. Вайсгербер пишет по поводу этой возможности словопроизводства с целью нюансировки способа ословливания: «Это выражение (Prägung) является вполне точным для обозначения продуктивной действенности языковой способности. К ней присоединяется по противоположности "переложить на слово" (verworten), которое любой поймет непосредственно как языковое преобразование [чего-то] уже имеющегося вне языка. Тем самым, имеется триада worten, verworten, erworten, в которой worten можно относить ко всему спектру активности языковой способности, в то время как verworten уместно там, где необходимо недвусмысленно указать на языковое преобразование уже имеющегося мира, а erworten выдвигает на передний план спонтанную творческую силу языка, в особенности в конституировании языкового мира» [Weisgerber 1962: 255].

Иными словами, ословливание (worten) мира включает в себя как результаты обращения в слово уже освоенного другими чувствами (verworten), т.е. языкового освоения внеязыковых побуждений, так и творения словом и из слова (erworten), т.е. результаты собственной формирующей деятельности самой языковой способности, объединяя их в целостную картину ословленного мира. «Конституирование этого ословленного мира» есть, согласно Вайсгерберу, «процесс ословливания мира, т.е. воплощение языка (Inbegriff der Sprache)» [Weisgerber 1962: 256].

Список литературы

Лобанова Л.П. Концепция языковой картины мира и ее истоки в трудах Вильгельма фон Гумбольдта. – М.: АПК и ППРО, 2013. – 408 с.

Радченко О.А. Язык как миросозидание. Лингвофилософская концепция неогумбольдтианства. – М.: КомКнига, 2006. – 312 с.

Eckhart Meister // Deutsche Mystiker des vierzehnten Jahrhunderts. Herausgegeben von Franz Pfeiffer. Zweiter Band: Meister Eckhart. – Leipzig: G. J. Göschen'sche Verlagshandlung, 1857. – XIV, – 686 S.

Eckhart Meister. Predigten. Hrsg. und übersetzt von Josef Quint. Die deutschen Werke. Band 1 // Meister Eckhart. Die deutschen und lateinischen Werke. Band IV. Herausgegeben im Auftrage der deutschen Forschungsgemeinschaft. – Stuttgart/Berlin: W. Kohlhammer, 1936. – XIV, – 256 S.

Eckhart Meister. Deutsche Predigten und Traktate. Hrsg. und übers. von Josef Quint. 7. Auflage. – München/Wien: Carl Hanser Verlag, 1985. – 547 S.

Herder J.G. Verstand und Erfahrung. Eine Metakritik zur Kritik der reinen Vernunft. Erster Theil. – Leipzig: Bei Johann Friedrich Hartknoch, 1799. – 479 S.

Humboldt W. von. Ueber den Nationalcharakter der Sprachen (Bruchstück) (1822) // Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Band 3. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1963. – S. 64–81.

Humboldt W. von. Grundzüge des allgemeinen Sprachtypus (1824-1826) // Wilhelm von Humboldt. Grundzüge des allgemeinen Sprachtypus. Hrsg. von Christian Stetter. – Berlin/Wien: Philo-Verlag, 2004. – S. 33–144.

Humboldt W. von. Ueber die Verschiedenheiten des menschlichen Sprachbaues (1827–1829) // Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Band 3. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1963. – S. 144–367.

Humboldt W. von. Ueber die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluß auf die geistige Entwickelung des Menschengeschlechts (1830-1835) // Wilhelm von Humboldt. Werke in fünf Bänden. Hrsg. von Andreas Flitner und Klaus Giel. Band 3. – Darmstadt: Wissenschaftliche Buchgesellschaft, 1963. – S. 368–756.

Rothacker E. Ontologische Voraussetzungen des Begriffs Muttersprache // Sprache: Schlüssel zur Welt. Festschrift L. Weisgerber. – Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1959. – S. 39–46.

Tauler J. Predigten. Erster Theil. Vom Advent bis zum Himmelfahrtstage. – Frankfurt am Main: Joh. Christ. Hermann'sche Verlagsbuchhandlung, 1824. – 304 S.

Tauler J. Predigten. Zweiter Theil. Von Ostern bis zum Advent. – Frankfurt am Main: Verlag der Hermannschen Buchhandlung, 1826. – 472 S.

Weisgerber L. Das Problem der inneren Sprachform und seine Bedeutung für die deutsche Sprache // Germanisch-Romanische Monatsschrift 14 (1926). – S. 241–256.

Weisgerber L. Muttersprache und Geistesbildung. – Göttingen: Vandenhoeck & Rupprecht, 1929. – 170 S.

Weisgerber L. Die Stellung der Sprache im Aufbau der Gesamtkultur. 1. Teil // Wörter und Sachen XV (1933). – Heidelberg, 1933. – S. 134–224.

Weisgerber L.. Die Stellung der Sprache im Aufbau der Gesamtkultur. 2. Teil//Wörter und Sachen XVI (1934). – Heidelberg, 1934. – S. 97–236.

Weisgerber L. Die Sprache unter den Kräften des menschlichen Daseins. – Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1949. – 49 S.

Weisgerber L. Sprachwissenschaftliche Methodenlehre // Deutsche Philologie im Aufriß. Hrsg. von Wolfgang Stammler. – Berlin/Bielefeld/München: Erich Schmidt Verlag, 1951a. – S. 1–38.

Weisgerber L. Die Sprache als wirkende Kraft // Studium Generale 4 (1951b). – S. 127–136.

Weisgerber L. Vom Weltbild der deutschen Sprache. I. Halbband. Die inhaltbezogene Grammatik. – Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1953. – 267 S.

Weisgerber L. Vom Weltbild der deutschen Sprache. II. Halbband. Die sprachliche Erschließung der Welt. – Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1954. – 284 S.

Weisgerber L. Das Worten der Welt als sprachliche Aufgabe der Menschheit // Sprachforum 1, 1955a. – S. 10–19.

Weisgerber L. Der Begriff des Wortens // Corolla Linguistica. Festschrift für Ferdinand Sommer. Hrsg. von Hans Krahe. – Wiesbaden: O. Harrasowitz, 1955b. – S. 248–254.

Weisgerber L. Die sprachliche Gestaltung der Welt. – Düsseldorf: Pädagogischer Verlag Schwann, 1962. – 455 S.

Weisgerber L. Grundformen sprachlicher Weltgestaltung. – Köln/Opladen: Westdeutscher Verlag, 1963. – 56 S.

Weisgerber L. Die Sprachgemeinschaft als Gegenstand sprachwissenschaftlicher Forschung. – Köln und Opladen: Westdeutscher Verlag, 1967. – 57 S.

Weisgerber L. Sprache als gesellschaftliche Erkenntnisform. Eine Untersuchung über das Wesen der Sprache als Einleitung zu einer Theorie des Sprachwandels. Hrsg von Bernhard Lauer und Rudolf Hoberg. Mit einer Einführung von Bernhard Weisgerber. – Kassel: Brüder-Grimm-Gesellschaft, 2008. – 224 S.

А.В. Кирилина **УДК 81’16**

ЛИНГВОФИЛОСОФСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ В ЭПОХУ ГЛОБАЛИЗАЦИИ[1]

В статье критически рассмотрены некоторые аспекты формирования новой философии языка на рубеже XX – XXI вв. – концепция фрагментарного, усеченного и мобильного языка Й. Бломмаэрта; интерпретация языка как культурного конструкта; апология ослабления коммуникативно мощных европейских языков. Сделан вывод о новой философии языка как идеологическом обеспечении глобализации.

Ключевые слова: глобализация, социолингвистика, лингвофилософия.

Alla V. Kirilina

THE LINGUOPHILOSOPHICAL REFLEXION AT THE AGE OF GLOBALIZATION

The article deals with some new aspects of language philosophy at the turn of XX – XXI centuries: the conception of fragmentary, truncated, mobile language (J. Blommaert); language as a cultural construction; an apology of the submergence of communicative powerful European languages. The conclusion about the new language philosophy as the ideological support of globalization is formulated.

Key words: globalization, sociolinguistics, linguophilosophy.

[1] Исследование проведено в рамках ФЦП «Научные и научно-педагогические кадры инновационной России» на 2009-2013 годы (Мероприятие 1.1. «Проведение научных исследований коллективами научно-образовательных центров»).

С осознанием глобализационных тенденций и накоплением данных о функционировании языка в новых условиях стали появляться инновации в осмыслении сущности языка. Отчасти они вызваны стремлением согласовать понимание языка с глобализацией и с понятием *потоков*, широко распространенным в интерпретации глобального. С другой стороны, усиливающаяся вариативность и фрагментированность языка отражают усиление локальных процессов, в определенной мере противодействующих глобализации [Gardt, Hüppauf 2004].

Не имея возможности в рамках одной статьи осветить все стороны вопроса, мы остановимся главным образом на идеологическом аспекте философии языка эпохи глобализации.

Концепции языка эпохи глобализации [2]

Глобализация исследуется с точки зрения ее импликаций для использования языка; рассматриваются язык как социальная деятельность и его изменение под воздействием меняющихся социальных условий.

Социолингвистическую теорию эпохи глобализации предлагает Й. Бломмаэрт [Blommaert 2010], отмечая, что языки все больше используются «фрагментами», связанными с одной – очень узкой – областью. Репертуар такого «фрагмента» Бломмаэрт предлагает называть *усеченным* (*truncated*) использованием языка.

Бломмаэрт считает, что большинство социолингвистических теорий рассматривает язык как принадлежность определенных территориальных рамок - города/населенного пункта, – однако сегодня вследствие мощных миграционных процессов и новых коммуникационных технологий языковой мир вышел за их пределы, и необходима новая теория. В качестве решения Бломмаэрт предлагает пересмотреть соссюрианскую модель языка и призывает видеть в языке набор мобильных транслокальных оперативных ресурсов, а не локализованные и привязанные к месту («sedentary») социолингвистические модели.

Свою концепцию автор называет социолингвистикой ресурсов, а не языков; центральным теоретически понятием является *мобильность* – «смещение языка и языковых событий с фиксированных позиций во времени и пространстве, атрибутируемых им более традиционной лингвистикой и социолингвистикой (соссюровская синхрония), что влечет за собой смену парадигмы» [Blommaert 2010: 21].

Наряду с рассмотрением языка как потока, как мобильной сущности, в научной литературе обсуждаются частотная для языков с высоким коммуникативным рангом тенденция, названная *сокращением языка* (*submergence*) – уход языков из ряда важных общественных сфер – научного дискурса, международной, коммуникации, бизнеса и др. под влиянием глобального английского [Ammon 2010], а также ряд общих черт, которые проявляют коммуникативно мощные языки стран Европы.

Язык рассматривается и как важнейшая составляющая глобализационного дискурса [Fairclough 2006; Гриценко, Кирилина 2010].

Объективные изменения в функционировании и научном осмыслении языков приобретают, однако, идеологизированное звучание при рассмотрении проблемы с точки зрения взаимосвязи языка и этнической/национальной идентичности.

Интерпретация понятия *национальный язык*, в связи с критическим переосмыслением понятия «нация» и разработкой социальной философии «постнационального мира»

К концу первого десятилетия XXI века стало ясно, что глобализационные процес-

[2] Более подробно см. «Вопросы психолингвистики» №1, 2013 – раздел «Язык и глобализация».

сы более сложны и противоречивы, чем это представлялось на рубеже веков [Coupland 2010]. Например, усилилась фрагментация общества, и на территории одной страны можно обнаружить и области наднациональной метроэтничности [Maher 2005] и локусы традиционные, слабо затронутые глобализацией; растет, воздействуя на местные идиомы, число «гибридных форм» языка, что связано с мощными миграционными процессами. Интерпретация этих процессов в гуманитарном знании не свободна отидеологической ангажированности. Еще более значим тот факт, что сегодня со всей очевидностью происходит создание новой модели человека и ее внедрение в массовое сознание. Это означает и политизацию обсуждения вопроса о языке. Так, уже примерно с 80-х гг. XX в. происходит активизация конструктивистских идей [Einführung... 1992] и в их свете ширится критическое осмысление сущностей, связанных с миром национальных государств.

Важную роль в этой дискуссии играет критика понятия «национальный язык». Здесь мы отметим явное оживление полемики универсалистов (конструктивистов) и лингводетерминистов (нередко стоящих на примордиалистских позициях). Достаточно вспомнить дискуссию Анны Вежбицкой с С. Пинкером, И. Валлерштайном и др. (См. например, [Вежбицкая 1999]). Так, на взгляд И. Валлерштайна, «расы, культуры и народы не представляют собой сущностей. Они не имеют фиксированных очертаний. Таким образом, каждый из нас является членом многочисленных – на самом деле несчетного числа – «группировок», пресекающихся, частично совпадающих и вечно развивающихся» ([Vallerstein 1994] – цит. по [Вежбицкая 1999: 286]).

Эта полемика продолжается и по сей день (см. дискуссию в журнале «Политическая лингвистика» – [Аникин, Чудинов 2011]; [Серио 2011], [Павлова, Безродный 2011], [Шмелев 2011], [Дементьев 2012], а также отзыв Д.Б. Гудкова о лекции П. Серио, прочитанной в МГУ в марте 2010 г. – http://discoursforum.forum24.ru) и принимает подчас весьма ожесточенный характер[3].

Универсалисты, отрицающие взаимосвязь языка и мышления, лингвокультурную самобытность народов, сближаются в этом отрицании с радикальными конструктивистами. Те же вслед за Б. Андерсоном [Anderson 1983] объявляют нации воображаемыми сущностями, а национальные языки (со ссылкой на М.М. Бахтина) – сконструированными артефактами. Так, М. Биллиг считает: «Понятие «языка», по крайней мере, в том смысле, который кажется «нам» столь банально очевидным, само может быть изобретенной непреложностью, созданной в эпоху национального государства. Если дело обстоит именно так, то не столько язык создает национализм, сколько национализм создает язык; или, скорее, национализм создает «наше» обыденное представление о том, что существуют «естественные» и бесспорные вещи, называемые различными «языками», на которых мы говорим» [Биллиг 2005: 77].

При формировании политической, культурной и этнической идентичности сообществ язык всегда играет центральную роль [Gardt 2004], поэтому разрушение понятий *нация*, *культура*, *национальная идентичность*, *этничность* влечет за собой и ревизию понятия *национальный язык*, который признаётся конструктом – и ненужным: «Пока язык не будет так же четко отделен от государства, как религия в Соединенных Штатах по американской Конституции, он будет оставаться постоянным и, вообще говоря, искусственным источником междоусобиц» [Хобсбаум 2005: 58].

[3] Одна из броских черт дискуссии – обвинение российских и восточноевропейских лингвистов, многие из которых в той или иной мере разделяют лингводетерминпистские воззрения, в ненаучности. Однако этот важный и требующий отдельного обсуждения вопрос мы вынуждены пока оставить без рассмотрения.

Подобные концепции отрицают идею культурной обусловленности языка и мышления и дезавуируют понятия «нация», «народ», «национальный язык». Более того, некоторые лингвисты связывают универсализм с демократией, а в лингводетерминизме усматривают путь к нацизму, как это сделал Патрик Серио, выступая в 2010 году в МГУ.

«Наднациональный взгляд» меняет и интерпретацию местных языков –теоретически обосновываеися их автономность от породивших их культур. Проблема владения/невладения местным языком также рассматривается в ключе отрыва языка от культуры его носителей и права мигрантов обращаться с языком по своему усмотрению. Так, обсуждая языковую ситуацию в Германии, Я. Ылдыз отмечает, что «сосредоточенность на глобализации и английском имплицитно предполагает, что сам немецкий остается неизменным, а это не так» [Yildiz 2004: 322]. Я. Ылдыз считает: в Германии доминирует мнение, что немецкий язык – собственность только лишь этнических немцев, а другие могут лишь пользоваться, но не владеть им. Ылдыз утверждает, что заявления о порче языка вызваны нежеланием признать, что он не только достояние этнических немцев и что много других говорящих на немецком языке.

Я. Ылдыз настаивает: говоря о будущем немецкого языка, следует переосмыслить *считающуюся сегодня органической взаимосвязь между этническими немцами и немецким языком*. Я.Ылдыз представляет точку зрения мигрантов. Действительно, чтобы в полной мере понять ситуацию местного языка, надо рассматривать глобализацию как стимул и процесс транснационального взаимодействия. Например, считается, что миграция как транснациональный феномен создала условия для возникновения новых форм немецкого языка [Gardt, Hüppauf, 2004][4].

Носителям же языка и культурной традиции свойствен другой взгляд: транснациональная идентичность *не испытывает страха утраты языка* (выделено нами – А.К.), и ничто не сдерживает ее в экспериментах с языком [Hüppauf 2004].

«Снятие» народа, национального государства, этничности, языка как нельзя лучше сочетается с провозглашаемой глобализацией идеей «свободного передвижения людей и капиталов». При такой постановке вопроса нет народа, нет понятия родной страны, своей земли, а есть лишь территория, на которой (временно) находятся наемные работники, и нет никакого критерия различия между представителями местной культуры и инокультурным мигрантом. Нет, следовательно, и языка, нуждающегося в культивировании. Трудно не увидеть в этом тесную связь лингвофилософии с идеологией и политикой.

Официальная языковая политика Германии, в которой немецкий язык не закреплен конституционно как государственный, способствует названному течению событий. Существует также историческая специфика развития некоторых стран: так, в германском гуманитарном знании по известным историческим причинам весьма распространен отрицательный взгляд на понятия *нация* и *национальный язык*.

Мы привели в пример немецкий язык, однако и на материале русского можно прийти к подобным выводам. И в России официальные меры по поддержке и защите государственного языка недостаточны (это тема для специального обсуждения, и мы ограничимся пока лишь указанием на то, что в настоящее время закон о языках народов Российской Федерации № 1807-1 ОТ 25.10.1991 (с дальнейшими изменениями в

[4] Значительно реже упоминается, что само положение немецкого языка и культуры после 1945 г., отсутствие закона о языке и многое другое, связанное с подавлением национального чувства, также способствовало ослаблению позиций немецкого.

ред. Федеральных законов от 24.07.1998 N 126-ФЗ, от 11.12.2002 N 165-ФЗ) не в полной мере учитывает столь значимое явление, как коммуникативный ранг и статус языка. Русский язык – один из мировых языков и единственный мировой язык из всех языков народов России, язык межнационального общения – хотя и признан в статье 2 закона государственным, рассматривается далее наравне с региональными.

Между тем, говоря о национальных языках эпохи глобализации, необходимо разграничивать их коммуникативный статус – «малые», нередко бесписьменные, языки с небольшим числом носителей не слишком мешают глобализации и в официальном дискурсе ООН, ЮНЕСКО и подобных организаций рассматриваются как культурное достояние, требующее заботы и сохранения.

Политизация национального самосознания на Украине, в Латвии, Эстонии, Польше и др. странах (преимущественно Восточной Европы) вызывает и жесткую по отношению к неместным языкам политику – отказ в гражданстве для не владеющих государственым языком и под. Апология такой дискриминации также политизирована и, как правило, вербализуется в терминах освобождения от советского влияния и «гнета» русского языка (примечательно, что при этом место языка с высоким коммуникативным статусом и социальным престижем занимает не местный национальный, а английский).

Коммуникативно же мощные европейские языки – немецкий, русский, французский, итальянский – напротив, встречают иное отношение. На них направлено основное давление глобализации.

Отметим и связанные с отрицанием национальных языков агрессивные выступления против конкретных культур (в первую очередь – русской): так, И.Г. Яковенко, обсуждая русскую культуру, настаивает: «Произошло самое главное – культура критически утратила эффективность. Массы ее носителей не осознают и не формулируют этого. Данная истина табуирована к осознанию и произнесению [Яковенко 2012, эл.ресурс]. Названый автор провозглашает «неэффективность» русской культуры: «... что многие российские сказки воспроизводят тупиковые установки. Необходимо разрушение установки на чудо, которое дает все и сразу некоторым волшебным образом. Ковер-самолет, гусли-самогуды, скатерть-самобранка, неразменный пятак[5] и прочие радости магического мира, в котором не надо сеять, жать и класть в закрома, для того чтобы сытно кушать, фундаментальным образом противостоят позитивной жизненной позиции» [Там же].

После провозглашения вредоносности русской культуры уже не удивляют пассажи вроде «Выход из **гетто русского языка»** [там же – **здесь и далее выделено нами – А.К.**]; и даже призыв фактически искоренять носителей русской культуры: «Российская традиция есть традиция социоцентричного общества. Необходимо трансформировать этот комплекс и сформировать персоноцентристскую целостность… **Следование изживаемым ценностям должно быть связано со смертельной опасностью»** [Там же; **выделено нами – А.К.**].

Еще одна причина интенсивной лингвофилософской рефлексии – формирование оппозиции английский язык /неанглийские языки и снижение значимости «неанглийских» языков в мире.

Экспансия английского языка считается естественным процессом, отражающим новую глобальную идентичность носителей передовых взглядов. Наднациональное выражается английским языком, престижность которого высока в том числе и потому, что он, как принято считать, выражает передовые тенденции современности, олицетворяет успех. Английские названия товаров и рекламные стратегии репрезентируют гло-

[5] Тот факт, что подобные образы в большинстве случаев – часть или проекция бродячих сюжетов, во внимание не принимается.

бальную эстетику, которая утверждается в повседневности через англицизмы. Тем самым создается новая система ценностей и социальных поведенческих образцов.

Важнейшим результатом этого становится не языковое воздействие англицизмов само по себе, а возникновение социальных групп, ориентирующейся на глобализацию, ее культурное отчуждение и возникающее из-за этого социальную поляризацию [Augustyn 2004]. Именно поэтому, считает П. Аугустин, усилия пуристов не приносят ощутимых результатов – они направлены не на первопричину языковых заимствований.

При этом никто не называет глобальный английский идеологическим конструктом. Напротив, как отмечает Д. Камерон [Cameron 2002], по всему миру интенсивно распространяется англоамериканский коммуникативный стиль, представляемый как универсальный набор коммуникативных норм. Д. Камерон рассматривает обучение иностранному языку и «коммуникативным навыкам» как повод для рефлексии о роли языка в новом глобализирующемся мире. Автор отмечает: «Полагаю, на наших глазах происходит формирование нового важного дискурса о языке и коммуникации, имеющего значимые импликации как для обучения языкам, так и для обсуждения политики такого обучения» [Cameron 2002: 68].

Насаждение единых норм общения, жанров и стилей речи *сквозь* все языки проводится под предлогом того, что они дают максимальный «эффект» в «коммуникации» [Cameron 2002: 69]. Вместе с языком насаждаются чужой взгляд, чужая система оценок, чужое определение того, что есть приемлемо или желаемо в нашем собственном языке. В соответствии с этой идеей проблема состоит «не в различии языков – а в различии воплощаемых ими разных, иногда несоизмеримых картин мира. В этом и проявляется глубинное различие, которое необходимо устранить для эффективности глобальной коммуникации. Так происходит превращение каждого языка в средство укоренения сходных ценностей и средство разыгрывания всеми говорящими сходной социальной идентичности и роли» [Cameron 2002: 69]. Д. Камерон указывает, что ей не известен ни один случай когда эксперты в качестве образца рекомендовали бы нормы незападного и неанглосаксонского общества.

Английский теснит коммуникативно мощные национальные языки и служит также выражению отчуждаемого: подобная философия языка весьма часто явочным путем превращается в основу для языковой политики, даже если таковая не провозглашается. Наглядным примером может служить следующий материал СМИ:

МОСКВА, 13 марта *(2012)* **– РИА Новости.** Центризбирком РФ счел невозможным проведение в стране референдума о присоединении России к ВТО, согласившись с отрицательным заключением на соответствующую инициативу экспертной группы комиссии…

В заключение также говорится, что протокол о присоединении РФ к ВТО подписан на официальных языках Всемирной торговой организации: английском, французском и испанском. Приложения составлены на английском языке.

«**На русском языке – государственном языке России - протокол не подписывался, так как он не является официальным языком ВТО**. В связи с изложенным, в настоящее время **гражданин РФ не имеет возможности ознакомиться с положениями указанных условий и обязательств в целях совершения осознанного выбора**, таким образом, действительная воля народа РФ в ходе референдума может быть искажена», – отмечается в заключении.

(http://www.ria.ru/economy/20120413/624990579.html дата доступа 14 апреля 2012 – **выделено нами – А.К.**)

Английский, тем не менее, может служить не только выражением глобальной идентичности, но и олицетворять чужое, не лояльное к стране, разрушительное для нее, как демонстрирует следующий текст:

На сегодняшний день в индексе FTSE-100 присутствуют две когда-то российские компании: ***«Евраз» и «Полиметалл»****. Сегодня они называются соответственно* ***EVRAZ pic*** *и* ***Polymetal International pic*** *(pic – это аналог нашего ОАО). Прописавшийся в Лондоне* ***EVRAZ pic*** *– это сталелитейные заводы и горно-обогатительные комбинаты, расположенные преимущественно в России. Производство за 2011 год – 16,8 млн тонн стали. Выручка за 2010 год – 13,4 млрд долларов. Polymetal International pic, с регистрацией на о. Джерси, владеет золотыми, серебряными и медными рудниками в пяти регионах России. Добыча в 2011 году составила около 23 тонн в золотом эквиваленте. И всё это теперь не российское.*

Представим ситуацию, когда, к примеру, РЖД, «РусГидро» и «Роснефть», пройдя горнило новой приватизации, превращаются в RZhD, Rusgidro и Rosneft pic. Наши железные дороги, гидроэлектростанции и половина всей нефти будут практически сразу переведены под чужую юрисдикцию. С иностранными советами директоров. С консолидированной финансовой отчетностью, налогообложением и чужим госрегулированием. Что останется тогда от суверенитета России?

http://www.novayagazeta.ru/politics/52177.html

Вновь заметим, что упрек в сконструированности касается не всех языков, а лишь тех, которые имеют высокий коммуникативный статус, то есть функционируют в сильных национальных государствах. Так, нам не встретились научные рассуждения о сконструированном характере, например, казахского или чеченского языка, хотя для них также создавалась письменность, проводилось нормирование, разрабатывался литературный язык – все то, что Э. Хобсбаум считает признаками сконструированности. Как правило, дезавуируются русский язык, французский, немецкий и некоторые другие разработанные языки с высоким коммуникативным статусом, в той или иной мере противостоящие экспансии английского или сдерживающие ее.

Не случайным кажется нам и сам факт совпадения во времени (80-ее гг. XX в.) роста глобализационных тенденций и усиления споров универсалистов и лингводетерминистов, а также рост влияния в научной среде радикальных конструктивистских идей. Конструктивистские теоретики полемизируют с лингводетерминистами / примордиалистами, взгляды которых университетская академическая среда считает ненаучными и не свободными от идеологии [Фишман 2005: 137–138]. Однако и универсалисты идеологизированы, что проявляется, в частности, в «нападках» не на все языки и культуры, а лишь на определенные.

Нельзя не отметить и предостережения социальных философов в связи с размыванием понятия национальных языков: «Народы, утратившие свой исторический язык и традиционно связанную с ним этнокультуру, испытывают на себе мучительный опыт пребывания "между жизнью и смертью". Они утрачивают свои сложившиеся представления о нравственности, добродетельной жизни, преемственности поколений, значимости прошлого, настоящего и будущего, заслуженного места в более важном замысле. Такая утрата происходит задолго до того, как происходит полное изложение, усвоение, установление и осуществление нового самостоятельного образа действий и нормативных ожиданий. Но, несмотря на этот печальный сценарий, конструктивисты не устают предсказывать приход дивного нового мира единых рынков и тесно связанных мегаценностей, мегакультур и мегаязыков» [Фишман 2005: 136]. Наглядная иллюстрация к словам Дж. Фишмана – так называемый *Kanak Sprak*[6] [Zaimoglu 2004/1995]

[6] В переводе Kanak Sprak может звучать как «Язык чурок».

– стилизация гибридного языка, включающего диалектизмы, тюркзмы, вкрапления идиша и английского – все это далекий от нормы немецкий, выражающий агрессивное и циничное отношение к жизни. Именно такая литература демонстрирует влияние миграции на немецкий язык, одновременно поднимая вопрос о сущности европейских языков как таковых в эпоху миграции.

Обобщая данные о современной лингвофилософской рефлексии, можно заключить, что взгляды на язык связаны с приятием или неприятием глобализации и ее социальных последствий, важнейшее из которых – размывание наций. Лингвисты – апологеты глобализма – предлагают изменить модель лингвистического описания и понимать под языком фрагментированный, усеченный, сокращающийся и гибридный конструкт, не являющийся более принадлежностью нации, а связанный со стилизацией поведения и индивидуальной идентичностью. Английский язык при этом символизирует прогресс глобализации и высокий социальный престиж.

Противники глобализации провозглашают взаимосвязь языка и этнокультуры, акцентируют рост этнизации и национального самосознания как протест против «катка глобализации». Для них неанглийские языки находятся в опасности и требуют защиты и заботы.

При этом и те и другие не свободны от идеологической ангажированности, хотя и не признают этого [Фишман 2005: 137–138].

Наконец, важным показателем становится во многих странах стихийный рост тревоги за жизнь и судьбу национальных языков. «Народная» рефлексия о языке, многочисленные неинституциональные и личные инициативы по сохранению неанглийских языков Европы сегодня составляют одну из важных черт глобализации и особенность современной жизни языка – образуются союзы по защите языков, открываются сайты, возникают дискуссии в прессе и в Интернете, растет число научно-популярных изданий, посвященных жизни языка. С научной точки зрения анализ стихийной, народной философии языка также весьма значим: «Наблюдение изнутри имеет продолжительную и плодотворную историю и в антропологии, и в феноменологической психологии. Оно требует, чтобы исследователи культивировали "эмическое" состояние, позволяющее рассматривать, изучать и оценивать народы в соответствии с их представлениями о самих себе. В этом отношении бесценным материалом служат взгляды писателей, поэтов, священников, фольклористов, журналистов и философов. Этнокультурам необходимо значительно больше знать о том, какими их видят другие, но им также необходимо знать о том, какими они видят самих себя и какими они видят других» [Фишман 2005: 139].

Рост интереса к родному языку и осознание опасности, в которой он находится, показывают, что национальный язык остается ценностью для большинства его носителей, что эти носители никак не готовы принять подход официальной лингвистики – простую регистрацию факта сокращения языка.

Подводем итог: сегодня мы наблюдаем беспрецедентное изменение условий существования языков с высоким коммуникативным рангом. Их функционирование меняется, меняется их социальнофилософская интерпретация да и сами языковые сообщества. Очевидно также, что приходится пересматривать интенсивность влияния на язык социальных факторов, так как это влияние значительно усилилось и ускорилось.

Новая же глобалистская философия языка со всей очевидностью доказывает наличие социального заказа – идеологического обеспечения глобализации.

Список литературы

Аникин Е.Е., Чудинов А.П. Дискуссия о русской языковой картине мира: абсолютный универсализм и крайний релятивизм (неогумбольдтианство) // Политическая лингвистика, 2011, № 1 (35) – С.11–14.

Биллиг М. Нации и языки// Логос, 2005, № 4. – С.60–86.

Вежбицкая Анна. Семантические универсалии и описание языков. – М., 1999. – 780 с.

Гриценко Е.С., Кирилина А.В. Язык и глобализация: задачи и направления социолингвистического анализа // Вестник Минского государственного лингвистического университета. Серия Филология, 2010. – №6. – С. 14–21.

Гудков Д.Б. Отзыв о лекции П. Серио, прочитанной в МГУ в марте 2010 г.// Форум кафедры общей теории словесности филологического факультета МГУ. Отправлено: 06.03.10 14:59. Заголовок: лекция П. Серио. – http://discoursforum.forum24.ru

Дементьев В.В. Об оценочности и абсолютизации в лингвистических исследованиях: к дискуссии А.Д. Шмелева с А.В. Павловой и М.В.Безродным о «лингвонарциссизме» // Политическая лингвистика, 2012, № 1 (39). – С. 11–16.

Павлова А.В., Безродный М.В. Хитрушки и единорог: из истории лингвонарциссизма // Политическая лингвистика, 2011, № 4 (38). – С. 11–20.

Серио П. Оксюморон или недопонимание? Универсалистский релятивизм универсального естественного семантического метаязыка Анны Вежбицкой // Политическая лингвистика, 2011, № 1 (35). – С.30–40.

Фишман Дж. Сегодняшние споры между примордиалистами и конструктивистами: связь между языком и этничностью с точки зрения ученых и повседневной жизни Логос 2005; №4. – С. 132–140.

Хобсбаум Э. Все ли языки равны? Язык, культура и национальная идентичность // Логос, 2005, № 4. – С.49–59.

Шмелев А.Д. Всегда ли научное изучение русского языка является проявлением «лингвонарциссизма»? // Политическая лингвистика, 2011, № 4 (38). – С.21–33.

Яковенко И.Г. Что делать? Новая газета, 15 марта 2012 http://www.novayagazeta.ru/profile/8892/

Ammon U. World languages: trends and Futures // The Handbook of Language and Globalization (ed. by N. Coupland). – Blackwell Publishing Ltd. – 2010. – P. 101–122.

Anderson B. Imagined Communities. Reflections on the Origin and Spread of Nationalism/ Revised edition. London-New York: Verso, 1991/1983. – 224 P.

Augustyn P. The Seductive Aesthetics of Globalization: Semiotic Implications of Anglicisms in German // Gardt, A.; Hüppauf, B.(eds). Globalization and the future of German. Berlin, Mouton de Gruyter, 2004. – S.307–318.

Blommaert J.A. The Sociolinguistics of Globalization. – Cambridge University Press, NY, 2010. – 230 P.

Cameron D. Globalization and the teaching of "communication skills" // David Block, Deborah Cameron (eds) Globalization and the Language Teaching. – Rouledge, 2002. –P/ 67–82.

Coupland N. Introduction: Sociolinguistics in the Global Era //The Handbook of Language and Globalization (ed. by N. Coupland). – Blackwell Publishing Ltd. – 2010. – P. 1–27.

Einführung in den Konstruktivismus – Beiträge von Heinz von Foerster, Ernst von Glasersfeld, Peter M. Hejl, Siegfried J. Schmidt und Paul Watzlawick- Veröffentlichungen der Carl Friedrich von Siemens Stiftung, hrsg von Heinz Gumin und Heinrich Meier. Band 5 Einführung in den Konstruktivismus. Piper Verlag GmbH, München, 1.Aufl.: 1992.

Fairclough N. Language and Globalization.– Routledge, 2006. –167 P.

Gardt A. Language and National Identity // Gardt, A.; Hüppauf, B.(eds). Globalization and the future of German. – Berlin, Mouton de Gruyter, 2004. – S. 197–209.

Gardt A., Hüppauf B . (eds). Globalization and the Future of German. – Berlin: Mouton de Grunter, 2004. – 375 P.

Hüppauf B. Globalization – Threats and Opportunities // Gardt, A.; Hüppauf, B.(eds). Globalization and the future of German. – Berlin, Mouton de Gruyter, 2004. – S. 3–25.

Maher J.C. Metroethnicity, language, and the principle of Cool // International Journal of the Sociology of Language.Volume 2005, Issue 175–176, – P. 83–102.

Maher J.C. Metroethnicities and Metrolanguages // The Handbook of Language and Globalization (ed. by N. Coupland). – Blackwell Publishing Ltd. – 2010. – P. 575–591.

Yildiz Yasemin. Critically «Kanak»: A Reimagination of German Culture German // Gardt, A.; Hüppauf, B.(eds). Globalization and the future of German. Berlin, Mouton de Gruyter, 2004 – S. 319–340.

Zaimoglu Feridun "Kanak Sprak: 24 Miβtöne vom Rande der Gesellschaft". Rotbuch-Verlag, 2004. – 141 S. (zuerst1995).

Ясня Пацовска **УДК 81'23**

ДИАЛОГ НА ЯЗЫКЕ ТЕЛА И ПСИХОСОМАТИЧЕСКАЯ ФРАЗЕОЛОГИЯ*

Исходной точкой доклада является один из основных принципов когнитивной лингвистики – взаимосвязь психических, физических и речевых процессов. Данная взаимосвязь выражается в языке посредством психосоматической фразеологии, которая раскрывает семантику языка тела и психических процессов. В настоящей статье приводятся примеры психосоматических фразеологизмов, почерпнутых из двух разных источников: во-первых, используя т.н. методику диалога с внутренним партнером и, во-вторых, из базы данных новостей и публицистических передач Аудиоархива Чешского радио. Приведенные примеры подтвердили исходный тезис и представили доказательства взаимосвязи языка тела, психики и плана языкового выражения.

Ключевые слова: когнитивная лингвистика, язык тела, психические процессы, концептуальные схемы, ориентационные метафоры, психосоматическая фразеология, диалогические действия, аудиоархив новостей.

Jasna Pacovska

DIALOGUE IN THE BODY LANGUAGE AND PSYCHOSOMATIC PHRASEOLOGY

The starting point of this paper is one of the main principles of cognitive linguistics – the interconnection of mental, physical and speech processes. In language, this interconnection is explicitly expressed by psychosomatic phraseology which reveals the semantics of body movements, mental states and processes. The article demonstrates certain examples of psychosomatic idioms which have been drawn from two different sources: first, from the so-called Dialogical Acting with an Inner Partner; second, from the database of news and journalistic programmes from the Archive of spoken programmes of the Czech Radio. These examples confirm the starting thesis and provide the evidence about body language, psyche and linguistic expression.

Key words: cognitive linguistics, body language, physical processes, conceptual schemes, orientation metaphors, psychosomatic phraseology, dialogical acting, Archive of spoken news programmes.

* This work was supported by project no. DF11P01OVV013 provided by Czech Ministry of culture in research program NAKI.

Motto:

If the world is what we see, and if I see (if I perceive) the world through my body, then my physicality alone represents the most fundamental human experience with oneself and with the world.

Blanka Činátlová: The Story of the Body

As follows from the motto, people get to know the world through their bodies. It is what the author of the monograph about manners of depiction and usage of human body in literature and culture has found out. Also linguistics, namely cognitive, has come to the conclusion that body and corporeality represent the base of language and speech. This paper aims to illustrate this finding on examples from authentic communication of Czech native speakers.[1] Thus we are going to reveal concrete manifestations of body anchoring of language and speech. As introduction, the starting thesis is illustrated by an example from real communication: A moment before public performance, the speaker shares his feelings in the following words:

svírá se mi žaludek
I have a knot in my stomach.
běhá mi mráz po zádech
A shiver runs down my spine.
hlavu vzhůru a do toho!
Keep your chin up! Cheer up!

Immediately after successful performance, the speaker says:

spadl mi kámen se srdce
that's a load off my mind…

His verbal speech is simultaneously accompanied with non-verbal means: gestures, facial expressions and posturing, which add convincingness to the message. By his communication – talking, using his voice and body – the above mentioned speaker expressed a few somatic or better to say psychosomatic idioms that are the main topic of our paper.

The starting point of this paper is one of the main principles of cognitive linguistics – the interconnection of mental, physical and speech processes, the expressions of which are **orientation metaphors** and **conceptual (image) schemes** [e.g. Johnson 1987, Lakoff – Johnson 1980, Lakoff 1987]. In language and our activities, we can find concrete demonstrations of these conceptualizations in **psychosomatic phraseology**. The term somatism is used in linguistics for vocabulary describing parts of human body. That vocabulary is often used in connection with conceptualization of human characteristics, activities, psyche, its language expressions being somatic idioms [Mrhačová 2000]. We introduce the term psychosomatic idioms in this paper because physical and mental components of communication represent a relational unit for us.[2]

We will demonstrate concrete examples of the interdependence of body language and linguistic expressions. Using these examples, we try to illustrate the important thesis by one of the representatives of American cognitive linguistics M. Johnson: **speech comes from our body** [Johnson 1987]. Especially orientation metaphors and conceptual schemes unveil the role which our body and its anchoring in space play in recognition of the world. In this paper, we profess works that emphasize crucial role of body in human cognition (see e.g. **experience of living body** – concept from philosophical work by Merlau-Ponty: Visible and Invisible, [Merlau-Ponty 1968].

Examples that should prove fundamental themes of cognitive linguistics have been drawn from two sources. The first is the so-called **Dialogical Acting with an Inner Partner** – a psychosomatic discipline developed at the Department of Authorial Creativity and Pedagogy at The Theatre Faculty of the Academy of Performing Arts in Prague (DAMU), the second is the database of news and journalistic programmes from **the Archive of spoken programmes of the Czech**

[1] In our text, we present Czech examples first, then their English equivalents.

[2] Links of psychic and body expressions are obvious especially in communication situation the significant parts of which are non-verbal means.

Radio which are elaborated by the methods of computer transcription of speech. These two sources have been chosen both because of their genre character and method of recording so that we could prove that somatic phraseology accompanies us in a broad spectrum of communication situations and that it is evident not only from speech but also from our body manifestation.

Description of sources

1. Dialogical Acting with an Inner Partner

Dialogical Acting with an Inner Partner is based on the connection of mental processes with somatic experience. The essence of dialogical action is "the dialogue with an inner partner", in which a person acts (by movement, voice, speech) with him or herself. People act and reflect their own actions spontaneously. They listen to the impulses of their body and mind and react to them. They react to them by movement and different body expressions, and by speech. The obvious interconnection of all those modalities captures the cognitive linguist's attention. They are never manifested separately but they create a united communicating whole. We find the evidence of about this psychosomatic condition in psychosomatic phraseology. Those speeches were recorded as the direct participants of seminars on dialogue talks on one hand, and we used video recordings from those seminars on the other hand [cf. Musilová 2011].

2. Transcript of news and journalistic programmes from the Archive of spoken programmes of the Czech Radio

The Archive of spoken programmes of the Czech Radio is an unique database which makes a big part of cultural heritage of the Czech Republic open for public. It collects records of spoken Czech holding hundreds of thousands of recordings unique by their content as they obtain everyday commentaries on domestic and international events remarkable also by its time span since they cover more than 80 years of continuous broadcasting. With respect to the size of our paper, by far we cannot use all the potential offered by the Archive but we analyse only its part.

Theoretical basis

1. Theory of orientation metaphors and conceptual schemes

Language expressions of **orientation metaphors and conceptual schemes** prove that language and speech are products of human experience, and this experience is mediated by the body. That thesis can be illustrated by many examples:

a) orientation metaphors (*above / below, in front of / behind, on the right / on the left: it lifted my mood up, I am in elated mood, my self-confidence grew, I was jumping with joy, I have come up to the top of my efforts vs. my mood decreased, it goes down the hill with me, I am unable (to pull myself together)/ to raise myself...* = verticality; *it drives me forward vs. I have to go back to the start ...* = horizontality)

b) conceptual schemes (CONTAINER, PATH, LINK, PART-WHOLE, CENTER AND PERIPHERY: *my head is full with it, I have it up to my throat (I am fed up), my knees buckled, stretched/given hand, to hit the nail on the head, to find the joint of something (to come to the bottom of something)* and sayings, e.g.: *You give him a finger and he grabs the whole hand; What is not in the head must be in the legs; Through one ear in, through the other out; Eye for eye, tooth for tooth*

2. D. McNeill's theory

The metaphors of body movements and their expression in the psychosomatic idioms are the main topic of the research performed by psychologist **D. McNeill, cf. McNeill**'s work**:** *Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought* **[McNeill 1992). According to McNeill g**estures (hand forms) are an integral part of speech; **speech and gesture form a unified system**. He focuses exclusively on gestures that a speaker produces **spontaneously**. Gesture mean movement during speech, which is synchronized with speech, and it is parallel with the units of language in semantic and pragmatic functions.

McNeill is followed by **A. Cienki in his publication** *Metaphoric Gestures and Some of Their Relations to Verbal Metaphoric Expressions* **[McNeill 1998]. He showed on**

numerous examples that some metaphors occur in gesture expression, when we think or talk about abstract phenomena as in speech. We have come to the same conclusions in our own research that was based on both, direct observation of participants in Dialogical Acting with an Inner Partner, and analysis of videorecords.[3]

Examples of psychosomatic idioms based on observation of Dialogical Acting with an Inner Partner

I need to put myself up (I need to cheer up) while she quickly straightens up and raises her arms.

Participant expresses his negative emotional state of mind, silently pronouncing: *I am despondent, it goes down the hill with me* and he lies himself in slow motion down to the floor.

I feel like crawling into the corner. – in the situation of fear from embarrassing actions, uncertainty

I must go on (further)! – encouragement for further actions

It's not coming out of me. – reflection of problems with speech (voice and speech do not go out of the body)

It gets out of me as from a furry blanket. – reflecting the slow pace of speech (speech comes from the body slowly)

Examples of Psychosomatic idioms or figurative expressions from the Archive of spoken programmes of the Czech Radio[4]

The left column shows idioms and figurative expressions from the years 1969 – 1973, the right column idioms and figurative expressions from the years 2001 – 2005, in which a lexeme *noha* occurs in singular. The order of lines corresponds to the order of grammatical cases in Czech. Singular is followed by plural in the chart. No example was found with some cases. Examples are given first in Czech, then in English. If there are no exact translations there, semantic equivalents are offered. The chart shows that some examples are totally equivalent in the both time periods, some preserve their meanings but differ in lexical expression and others occur only in one of the both time periods.

The examples from radio programmes show that psychosomatic idioms or figurative expressions based on names of a concrete part of the human body, in our case **leg**, are used very often in journalism, especially in news (see Graph 1). Frequently, there are used metonymic expressions where a word leg represents a man. Our material shows at the same time that the period of the 1970's and the beginning of the new millennium does not differ as far as the frequency of using somatisms is concerned; the span of forty years has not revealed any significant changes (see Graph 2). It has also turned out in both cases that numbers of examples are different for different grammatical cases and that depending on individual cases the lexeme *noha* occurs in several forms different in their case ending (***-a, -e, -ou, -ám, -y, -ou*** / colloquial ***-ách, -ama***) and in alternation of root sounds (*no**h**a, no**z**e*). It is given by a highly developed inflection in Czech. Big/small frequency of example occurrence in individual cases is given by verbal valence in particular idiom, therefore it is a syntactic phenomenon (see Graphs 3, 4).[5]

---

[3] In this paper, we present only several examples of psychosomatic idioms because behaviour of the majority of participants showed distinctive motoric activity, the description of which would be considerably inaccurate. We are aware of the fact that we would have reached higher utterance value would we had completed description with schematic illustrations, similarly to A. Cienki [Cienki 1998, 2008]. We will try to modify that method for needs of our research in further work.

[4] We have used only a separate part of the archive for our research. We have analysed written recordings from the years 1969-1973, from the oldest archived records, and from the years 2001-2005, from the newest archived records so far. Out of a number of psychosomatic idioms or figurative expressions based on names of a concrete part of the human body, we have concentrate on one part only – on foot.

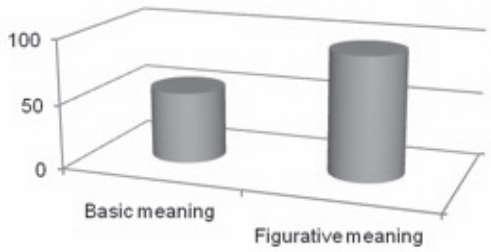
[5] Numbers 1–7 are grammatical cases.

	1969-1973	2001-2005
Singular		
1	**noha (leg)** • lidská noha stanula na měsíci (a man set foot on the Moon) • stát, kterému chybí jedna noha (the state without one leg / the state missing one leg) • Václav Noha, František Noha − surname	**noha (leg)** • lidská noha nestanula 2x (man did not set feet on) • noha vkročila (set foot in) • není ani noha (not a living soul) • diktatura jako zlomená noha (dictatorship as a broken leg) • Leoš Noha, Václav Noha, Noha, romský aktivista (Noha, Romany activist) − surname
2		
3		
4		
5		
6	**(na) noze (leg)** • na volné noze 2x (free-lance = work free, not in the occupation) • na vysoké noze 2x (live beyond one's means/live in style/ live high off the hog)	**(na) noze (leg)** • na volné noze (free-lance) • stát na noze od rána do šesti (be on one's feet from the morning till six) • na válečné noze (be on a war footing with sb)
7	**nohou (by leg)** • dostat se suchou nohou (reach by a dry foot) • být už jednou nohou 2x (be half-way almost somewhere/in the some process)	**nohou (by leg)** • trhněte si nohou (get stuffed, up yours) • vykročení pravou nohou (starting off on the right foot)

Table 1. Examples of Psychosomatic idioms from Czech Radio − singular

	1969-1973	2001-2005
Plural		
1		
2	**nohou (legs)** • mít moře u nohou (have a sea nearby) • koncepce byla u nohou (conception was nearby)	
3		**nohám (legs)** • k mým nohám (to my feet)

Table 2. Examples of Psychosomatic idioms from Czech Radio − plural



Graph 1. Relation of occurence of basic vs. figurative meaning

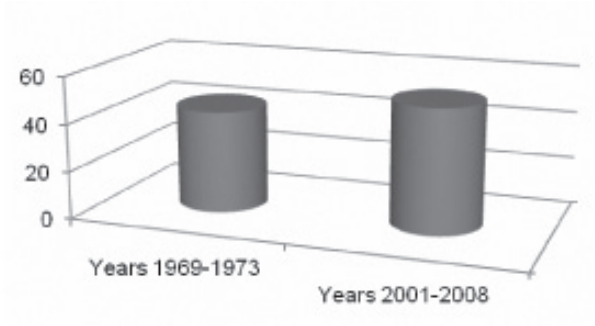
4	**nohy (legs)** • postavili někoho na nohy 2x (they put back sb on his feet) • postavit na nohy mezinárodní kongres (put an international congress right) • vedení státu se postavilo na vlastní nohy (the government stood on its own feet) • ekonomiku nikdo na zdravé nohy nezvedne (nobody will put economy right) • pánové mohou podrazit nohy republice (gentlemen can pull the carpet from under the republic) • chystá se podrazit nohy (he is about to trip sb up) • házet klacky pod nohy 2x (keep trying to trip sb) • házet pod nohy jeden klacek za druhým (keep trying to trip sb repeatedly) • být hozen pod nohy (reject st in affect and turn it back immediately) • kulhali jsme na obě nohy (we were half-baked) • lež má krátké nohy (lies have short legs) • kniha novel Hodiny pro bosé nohy (book of novels Clock for Bare Feet)	**nohy (legs)** • postavit (někoho) na (vlastní) nohy 5x (stand on one's own two feet) • dostat na nohy (put st right) • podrazit nohy 2x (pull the carpet from under sb) • házet klacky pod nohy 6x (trying to trip sb) • dopadnout na nohy 2x (fall to feet) • lež má krátké nohy (lies have short legs) • lež má dlouhé nohy (lies have long legs) • dát si nohu přes nohu (cross legs, have a rest) • Josefa Nohy − surname
5		
6	**(na) nohou/nohách (legs)** • nebýt na nohou (be not up) • balancovat na nohách 2x (balance on feet) • na vratkých nohách (st is uncertain) • na hliněných nohách (on feet of clay)	**v/na nohou/nohách (legs)** • v jeho nohách (in his feet) • neudržel se na nohách (he did not keep upright) • na hliněných nohách (on feet of clay) • mít pět kiláků v nohou (finished five kilometres walking)
7	**nohama (legs)** • bere půdu pod nohama 7x (he loses certainty) • obrátit vzhůru nohama 2x (turn st upside down) • skočit oběma nohama do neznáma (jump into the unknown both feet) • skočit oběma nohama do žní (jump into harvest both feet) • vrátit se nohama na zem (return both feet on the ground) • je nohama tam, kde je domovem (his feet are where his home is)	**nohama (legs)** • mít pevnou půdu pod nohama 3x (footing/ foothold) • vzhůru nohama 4x (upside down) • rukama nohama (his palms are well oiled) • oběma nohama na zemi (both feet on the ground) • spadnout do něčeho rovnýma nohama (fall to st feet first)

Examples in which lexeme *noha* occurs in its elementary meaning are not included in the chart, the graphic presentation however shows in which relations to the figurative meanings they are used in the archive.

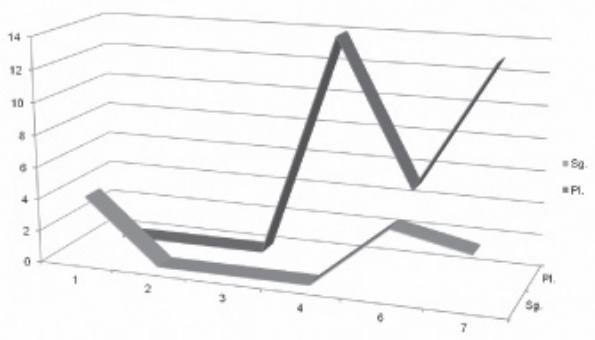
Studying Dialogical Acting with an Inner Partner as specific human activity brings further evidence of the interconnection of body language and linguistic expressions. Psychosomatic phraseology, which reveals the semantics of body movements and mental states and processes, gives evidence of the interconnection of these two modalities. We came to the same conclusions also using analysis of radio news.

We are aware that we did not work with statistically sufficient number of examples. Our point was first of all to introduce concrete occurrences of idioms, to illustrate examples that we searched for in two types of communication situations.

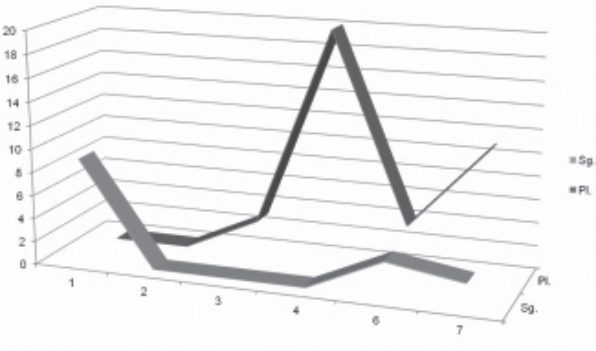
We have tried to show in our paper that Dialogical Acting with an Inner Partner and news as well as cognitive linguistics emphasize body anchoring of our speech, metaphoric nature of our conceptual system and that they offer a different view of communication by body that exceeds traditional approach to non-verbal communication.



Graph 2. Relation of occurence in time periods



Graph 3. Influence of morfological structure 1969-1973



Graph 4. Influence of morfological structure 2001-2005

References

Cienki Alan. Methaphoric Gestures and Some of their Relations to Verbal Methaforic Expressions. In J. P.Koenig (Ed.), Discourse and Cognition Bridgin the Gap. Stanford: Center for the Study of Language and Information, 1998. – P. 189–204.

Cienki Alan. Why study metaphor and gesture? In A. Cienki, C. Müller (Eds.), Metaphor and gesture. Amsterdam/Philadelphia: John Benjamins Publishing Copany, 2008. –P. 5–25.

Činátlová Blanka. Příběh těla. Příbram: Pistorius & Olšanská, 2009.

Johnson Mark. The Body in the Mind: the bodily basis of meaning, imagination, and reason. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

Lakoff George, Johnson Mark. Methaphors we live by. Chicago: The University of Chicago Press, 1980.

Lakoff Georgie. Women, Fire and Dangerous Things.: What Categories Reveal about the Mind. Chicago: The University of Chicago Press, 1987.

McNeill David. Hand and Mind: What Gestures Reveal About Thought. Chicago: University of Chicago Press, 1992.

Merlau-Ponty Maurice. The Visible and the Invisible. Evanston: Northwestern University Press, 1968.

Mrhačová Eva. Názvy částí lidského těla v české frazeologii a idiomatice: (tematický frazeologický slovník II). Ostrava: Ostravská univerzita, Filozofická fakulta, 2000.

Musilová Martina. Gesto a dialogické jednání. In Theatralia, 14, 2, 2011. –P. 89–107.

Е.И. Горошко **УДК 070 + 378.174**

ОБРАЗОВАНИЕ 2.0 ИЛИ СОЦИАЛЬНЫЙ ВЕБ В ДЕЙСТВИИ: (ПОПЫТКА ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ РЕФЛЕКСИИ)

В статье рассматривается развитие Образования 2.0 в рамках национального контекста. Основная цель исследования – показать, как ключевые акторы (преподаватели) осведомлены об этом формате образования, о его преимуществах и недостатках и насколько часто используют коммуникативные инструменты Образования 2.0 в своей деятельности. Проведенный опрос показал, что преподаватели на первое место при определении социального веба ставят понятия «доступности», «общения» и «информативности» в любых их проявлениях и вариантах. При этом они прекрасно видят его преимущества и практически не видят недостатки, что может свидетельствовать или об отсутствии практического опыта его внедрения, либо показывать поверхностное знание об этом явлении в целом. Для преподавателей также актуальна быстрота такого доступа, возможность социализации с помощью сервисов второго веба, а также извлечение максимальной эффективности от использования его разнообразного коммуникативного функционала и дидактического потенциала.

Ключевые слова: образование 2.0, социальный веб, высшая школа, национальный контекст.

Olena I. Goroshko

E-LEARNING 2.0 OR SOCIAL WEB IN ACTION: THE OPPORTUNITIES OF PSYCHOLINGUISTIC METHODOLOGY

The paper enlightens the E-Learning 2.0 concept development through the local context. The main research objective is to specify the role of teachers in this format of education with all pedagogical challenges. The research testifies that teachers defining social web and e-Learning 2.0 arrange such their qualities as “access”, “communication”, and “information” as primaries. The research testifies that their knowledge about this format of learning is rather perfunctory. Nevertheless, such its qualities as a speedy access, possibility of socialization, maximum use of its communicative tools’ efficacy and learning opportunities are of high importance for the learning community.

Key words: e-Learning 2.0, national context, social web, tertiary.

Если до изобретения электричества люди ложились спать, когда сядет солнце, то с приходом Интернета люди ложатся спать, когда закончатся новости в ленте или они закроют браузер (н.а.).

В последнее время влияние сети Интернет на общество становится все более и более ощутимым, а социальные практики, которые происходят на его основе, все интенсивнее входят в нашу непосредственную жизнь. Особенно интенсивно эти тенденции стали проявляться с развитием так называемых *технологий веб 2.0* и с появлением на их основе *социального веба*. Что же такое социальный веб?

Анализ литературы по данному вопросу показывает, что возникновение социального веба стало возможным благодаря парадигмальному сдвигу в концепциях развития Интернета и перехода от веб 1.0 к веб 2.0, который характеризовался такими особенностями: пользователи превратились в создателей контента, появились более широкие возможности общения и совместной деятельности между пользователями Сети, а также создания и редактирования совместного веб-контента, что привело к тому, что второй веб стал своеобразной платформой сотрудничества и кооперации, некой *глобальной цифровой доской*, расположенной в *глобальной деревне*, а лозунг «думай глобально, поступай локально» стал актуальным практически для всех социальных коммуникаций, происходящих посредством интернет-технологий. Образно говоря, если в первом вебе пользователь мог только потреблять информацию, выставленную автором на сайт, то благодаря технологиям второго веба, он мог стать соавтором, а следовательно, мог вносить изменения, исправления в контент, давать оценку коммерческим продуктам (например, делать комментарии к книгам на сайте компании Амазон), задавать вопросы и получать ответы от экспертного сообщества. Тем самым создаваемый пользователями контент становится важным каналом социальной коммуникации. Если же вспомнить знаменитый посыл Джеймса Суровецки об «интеллектуальном богатстве толпы», т.е. способности группы принять более эффективное решение, чем то решение, которое при прочих равных условиях нашел бы самый интеллектуальный ее участник, то сервисы социального веба и призваны уже как бы изначально глубже реагировать на потребности пользователей, чем сервисы первого веба [Surowiecki 2004]. А.В. Филатова, анализируя образовательные возможности второго веба, подчеркивает, что «веб 2.0. как явление социальное … имеет семь основных характеристик: *участие, стандарты, децентрализация, открытость, модульная структура, контроль со стороны пользователей и идентичность»* [Филатова 2009: 7]. Собственно социальная сущность второго веба (его *социальность*) заключается в том, что он «конвертирует» *вводимую информацию* (данные, генерируемые пользователем, мнения, пользовательские прикладные программы) благодаря ряду *механизмов и технологических характеристик* (путем образования новых комбинаций, совместной фильтрации информации и ее синдикации и т.д.) в *нечто качественно новое*, что представляет ценность уже для всего сообщества, превращаясь из «виртуального продукта» в социальную практику.

Веб 2.0 – это не новый стандарт и не новый формат, а скорее он очерчивает определенный временной период, когда в основе Интернета лежат не сайты, а люди, их знания, их взаимодействие. Второй веб – это обозначение новых течений, нового этапа эволюции в Интернете. На настоящий момент под этим термином подразумевается совокупность технологий и инструментов, расширяющих возможности интернет-пользователей: теперь пользователь может не только просматривать веб-страницы (пассивное участие, которое было отличительной чертой нулевого и

первого веба (веб 1.0)), но и быть их автором и создателем: вести блоги, писать посты в социальные сети, использовать свои стратегии для создания виртуальных сообществ. Особенностью веб 2.0. является принцип привлечения пользователей к наполнению и многократной выверке контента. По сути, термин «веб 2.0» обозначает проекты и сервисы, активно развиваемые и улучшаемые самими пользователями: блоги, вики, социальные сети и т.д. Таким образом, веб 2.0 – это методика проектирования систем, которые путем учета сетевых взаимодействий становятся тем более наполненными информацией, чем больше людей ими пользуются.

К основополагающим характеристикам социального веба относится следующее: открытость контента и свобода доступа к интернет-ресурсам; децентрализация, общение больших социальных групп; контроль со стороны пользователей; отсутствие непосредственной обратной связи; наличие массовой, разрозненной аудитории; определенная степень его анонимности, способствующая самораскрытию и самовыражению личности; участие индивидуальных пользователей в развитии ресурса или службы; эскалация пользовательской вовлеченности (от коллективного интеллекта до объединенного). Одновременно с интенсивным развитием социального веба происходит ещ е более сильный, чем в первом вебе, размыв социально-коммуникативных границ между приватным и публичным, частным и общим, виртуальным и реальным, техническим и социальным. Таким образом, технологии второго веба, можно описать с помощью нескольких трендов: создание пользователями контента, использование знаний толпы, архитектура соучастия, сетевых эффектов. Он также характеризуется экспоненциальным увеличением объемов информации, открытостью и размытостью социальных границ и барьеров.

Влияние социального веба на общество уже закрепилось и в языковом сознании: появляются термины *образование 2.0, политика 2.0, бизнес 2.0, наука 2.0*, означающие использование социального веба в определенных социальных коммуникациях.

Итак, в образовании использование социального веба привело к возникновению еще одного образовательного формата – Образования 2.0 (англ.: e-learning 2.0) [Наумов 2008], что означает использование технологий веб 2.0 в образовательном процессе полностью (англ.: e-learning) или частично (так называемый смешанный формат (англ.: blended learning)).

К настоящему моменту ученые выделяют десять базовых тенденций (направлений) в Образовании 2.0, ведущих к смене всей образовательной модели, а также предлагают некоторые способы для ее совершенствования [Харгадон 2008; Наумов 2008; Горошко 2009а].

Эти тенденции включают следующее. Во-первых, произошла *новая издательская революция*, связанная с созданием двунаправленного контента, т.е. содержания, которое создается читателем-автором одновременно. Таким образом, происходит *появление новых про-требителей* (термин «про-требитель» («pro-sumer») [Тоффлер 2003] образовался путем сочетания усеченных основ двух существительных: «производитель» (англ.: *producer*) и «заказчик» (англ.: *consumer*)). Все большее количество компаний вовлекают своих потребителей в процесс создания того продукта, который они сами им же и продают. В связи с этим и образовательный процесс становится более интерактивным, однако при этом значительно снижается уровень доверия к образовательным материалам, созданным подобным образом. Постепенно начинает меняться природа знаний – важно не только как они накоплены, но и как они произведены.

Во-вторых, происходит *экспоненциальное увеличение контента Сети.* Веб 2.0 – это, метафорически говоря, наводнение сайтов пользовательским контентом.

В-третьих, социальные коммуникации в сети Интернет становятся массовыми, а каждый пользователь Сети становится актором коммуникативных процессов, протекающих в ней.

В-четвертых, значительно претерпевает изменение категория «доверия», в том числе «доверия к информации». Нет сомнения в том, что историческая эпоха определяет характерные персоналии и типажи, а также возраст тех, с кем вы сотрудничаете. *Эра власти доверия* (когда *Britannica Online* являлась одним из самых популярных электронных справочных ресурсов) заменяется *эрой прозрачности и совместного ученичества* (когда материалы *Википедии – свободной энциклопедии* – становятся в сети одними из наиболее посещаемых ресурсов). Таким образом, *эксперт* уступает место *соавтору*, «а *1+1* в реальности веб 2.0 становится равным не двум, а трем», как метафорически описывает эту ситуацию С. Харгадон [Там же]. Однако уровень доверия к такой информации при этом заметно снижается, что приводит даже к развитию следующей концепции сети – *веб 3.0* или *семантической паутине* [Горошко 2013], которая призвана устранить недостатки любительского контента в сети Интернет. По сути, третий веб 3.0 – это будет рекомендательный веб, где контент будет фильтроваться, а затем рекомендоваться к дальнейшему пользованию экспертным сообществом [Там же].

В-пятых, это *инновационный взрыв*. Сегодня пользователи сети – все создатели е е контента, которые привносят свой специфический опыт во все расширяющиеся области знаний. И сочетание двух вещей – возможности работать в специфических и постоянно увеличивающихся в числе областях знания, создавая команды из людей, разбросанных по всему миру, в сочетании с разнообразием соавторов контента, – все это вместе ведет к беспрецедентному росту объема инноваций.

В-шестых, это кардинальное изменение пространственно-временных параметров коммуникации в Интернете, а именно о*тсутствие привязки к месту и иногда и ко времени.* Практически теперь каждый человек из любого уголка Земли может учиться, став виртуальным студентом любого из различных учебных заведений, которые предлагают получить образовательные услуги (включая даже ученую степень) многих известных университетов мира или получить доступ к их образовательным ресурсам. Так, ведущие университеты США, входящие в знаменитую *Лигу плюща*, выкладывают видеолекции своей профессуры на сайте канала *YouTube* в Интернете, и таким образом они становятся доступны практическому любому пользователю сети.

В-седьмых, *социальное обучение становится ключевым в образовательном процессе*. Обучение в группах с использованием электронных средств по большей части приносит такой же результат, как и физическое обучение в группах. Вывод получается несколько ошеломляющим: «электронное совместное обучение приводит к таким же образовательным результатам как и традиционное очное обучение!» И этот вывод может кардинально изменить подход к получению знания: оно рассматривается больше как некоторая субстанция, которая передается от учителя к ученику, таким образом, усиливается *социальность* всего образовательного процесса: от «я думаю, поэтому я…» к «мы участвуем, поэтому мы…», от «доступа к информации» к «доступу к людям».

И последнее, благодаря Интернету стало возможным начало *эры специализированного производства*: в онлайне студент может наблюдать, как работают кардиохирурги, выполняющие редкостную операцию на сердце, может найти преподавателя практически по любой интересующей его области знания и поработать с ним с использованием видеоконференции или совместного (англ. *co-shearing*) виртуального рабочего места. Если студенту что-то нужно, если он имеет к этому тягу, то он может этому научиться и даже поработать затем

уже в реальных условиях и стать частью нужного ему профессионального сообщества [Social Media and the New Academic Environment: Pedagogical Challenges 2013].

Стив Харгадон также полагает, что все эти тенденции привели к значительным изменениям и как естественный результат – инициировали смену всей его парадигмы. Эти изменения в основном прошли по таким направлениям: от потребления – к производству, от авторитарности – к сотрудничеству, от роли эксперта – к роли консультанта и помощника; от формы лекции – к форме семинара-обсуждения или дебатов, от формата «доступа к информации» – к формату «доступу к людям», от концепции «обучения о чем-то» – к концепции «обучению, как делать». В результате этих изменений постепенно стал меняться образовательный формат: от пассивной формы обучения стали переходить к пассионарной, от формата презентации – к формату интеракции, от формата публикации – к формату разговора – диалога между учителем и учеником; от формальной, более теоретической подготовки наметился переход к обучению через контекст реальной жизни [Там же].

Благодаря этим сдвигам начался отход от *преподавательско-центрической модели обучения* (англ. *teacher-centered approach*), долгое время превалирующей в национальных системах образования многих стран (особенно на постсоветском пространстве), к *ученическо-центрической* (англ. *learner-centered approach*) модели, когда обучаемый из пассивного участника образовательного процесса становится его *актором* (активным игроком). Когда я впервые в 1999 году, работая в одной из совместных образовательных американо-украинских тренерских программ, получила предложение от коллеги из США поменяться местами с моими обучаемыми и услышала слоган «Мой ученик – мой лучший преподаватель», я расценила это как верх некомпетентности и даже как личное оскорбление, нанесенное мне именно как преподавателю. Более того, это было воспринято мною как некое покушение на мой социальный статус в образовательной системе. Вся глубина смысла этой фразы до меня дошла уже после того, когда я начала работать (и не один раз) в рамках *ученическо-центрической* или *(ориентированной) модели обучения,* т.е. села за парту сама и поняла всю ценность опыта, полученного мною в абсолютно другой образовательной среде.

Более того, основные требования, выдвигаемые к моделям обучения в рамках западных подходов к образованию, включают, помимо базовой *ученическо-центрической модели обучения,* такие дополнительные требования, как:

- она должна быть сконцентрировано на знании (англ. *knowledge-centered*);
- на оценке получаемого знания и эффективности образовательного процесса в целом (англ. *assessment-centered*);
- на создании профессионального сообщества (англ. *community-centered*) и способствовать успешной интеграции обучаемого в его профессиональную среду [Sharples, Taylor, Vavoula 2005].

Все перечисленные требования к образовательной модели являются одними из ключевых принципов «работы» концептуальной модели второго веба, предложенной О’ Рейли [О’ Рейли 2005].

Однако в целом отношение к этому формату образования неоднозначное. Так, Келли Бергстранд и Скотт Саваж провели исследование по отношению студентов к традиционному очному формату обучения и онлайновому 118 курсов по социологии, которое показало, что традиционное обучение студенты воспринимают более позитивно и чувствуют себя более уверенно. Исследование также выявило важность роли онлайнового тьютора и его влияния на успешность такого рода обучения. По сути, в этом формате оно является клю-

чевым и напрямую связано с успешностью онлайнового обучения [Bergstrand & Savage 2013; Waschull 2001].

Одновременно в ряде работ относительно успешности онлайнового обучения указывалось, что в них слишком много переносится на плечи обучаемого, что является дополнительным стрессогенным фактором [Tucker 2001]. Более того, казалось бы, отсутствие у такого формата образования привязки к определенному промежутку времени не может рассматриваться как его чисто позитивное свойство, т.к. обучаемому требуются дополнительные усилия по организации своего времени обучения. Также предпочтение тестовой формы проверки знаний не является столь объективной при оценивании уровня усвоения знаний как в оффлайне, так и в онлайне [Bloom & Shuell 1981].

В ряде исследований обращалось внимание и на отсутствие эмоциональной поддержки (непосредственного контакта) между обучаемыми и преподавателем (что в конечном счете приводит к ухудшению обратной связи между обучаемым и обучающим), что также влияет на эффективность обучения, снижая его качество [Bergstrand & Savage 2013].

Проведенный мета-анализ по эффективности онлайнового и очного форматов обучения выявил также достаточно противоречивую картину: их эффективность зависела от культурного, гендерного и возрастного фактора, предмета обучения, личностных характеристик преподавателя, размера класса и стратегии обучения [Горошко 2009а; 2009б].

Однако указанные некоторые негативные тенденции в онлайновом обучении могут в формате именно образования 2.0 несколько нивелироваться, т.к. в его концептуальной основе уже изначально заложены принципы совместного сотрудничества и кооперации, направленные как на создание общего образовательного (интеллектуального, а по большому счету социального) продукта, так и на преодоление некоторой дистантности в группе обучаемых, связанной с отсутствием непосредственного контакта между обучаемыми и преподавателем. Более того, такие характеристики образования 2.0, как высокая степень *интерактивности, открытость, коннективизм* и *сотрудничество* «усиливает» всю образовательную концепцию 2.0 в сторону «нацеленности на студента» как актора образовательного процесса (англ. *student-centred*), на знание (англ. *knowledge-centred*), на оценку (англ.: *assessment-centred*) и на работу в команде (англ. *community-centred*), что является базовыми требованиями ко всей образовательной модели высшей школы 21 века [Sharples, Taylor, Vavoula 2005].

Необходимо заметить, что данных по эффективности онлайнового и оффлайнового форматов обучения в рамках национального контекста крайне мало и носят они в основном пилотный характер. Так, на «украинском» материале было показано, что формат образования 2.0 может эффективно использоваться для преподавания тех дисциплин и специальностей, овладение которыми требует развития навыков эффективной работы в команде, а также способствовать выработке тех навыков, которые предусматривает концептуальная схема веб 2.0 – высокой интерактивности, создания общего продукта, коллективного сотворчества и прочее. Сюда можно отнести многие дисциплина коммуникативного цикла и обучения языкам (включая иностранные) [Горошко 2009б; Zemliansky & Goroshko 2013; Social Media and the New Academic Environment: Pedagogical Challenges 2013: 164-290].

Исходя из сказанного, нами было проведено следующее исследование. Группе преподавателей вузов Украины, готовящихся пройти трехдневный семинар по новым технологиям обучения, был предложен пилотажный опрос относительно их знания новых технологий веб 2.0 и умения работы с ними в образовательном процессе. Также методом свободных и направ-

ленных ассоциаций изучались те социальные смыслы, которые ими вкладываются в ключевые составляющие понятия концепта «Образования 2.0». Объем выборки составил 101 человек: 45 мужчин и 56 женщин в возрасте от 34 до 55 лет, имеющих высшее образование и стаж преподавательской работы от 3 до 5 лет (20 человек), от 5 до 10 лет (45 человек) и свыше 10 лет (36 человек). Представлено 6 регионов Украины. Опрос проходил в 2012-2013 гг. При опросе был использован психолингвистический инструментарий – а именно методика свободных и направленных ассоциаций, позволяющая с достаточно большой долей вероятности показать, какие латентные смыслы стоят за изучаемыми понятиями (какие социальные смыслы закреплены за ними) как изучаемые понятия социального веба отражаются в языковом профессиональном сознании.

Основной целью исследования было показать, как ключевые акторы (преподаватели) осведомлены об этом формате образования, о его преимуществах и недостатках, и насколько часто используют коммуникативные инструменты Образования 2.0 в своей деятельности.

Анализ полученных анкет показал, что самым известным сервисом второго веба является Скайп (67 информантов о нем знают), затем – сервис микроблогов Твиттер (38), после чего по популярности «стоят» различные социальные сети (34), потом поисковая система Гугл, коммуникативные сервисы для обмена сообщениями типа ISQ, форумы и чаты. Далее идут файлообменники и знаменитый вики-проект Глобальной паутины Википедия. Также среди сервисов социального веба, которые были знакомы нашим респондентам, встретились: ebay, flikcr, gmail, GoogleTalk, GoogleWave, msn, видеоконференции, видеохостинги, группы по интересам, лента новостей, мероприятия, онлайн образование, онлайн шопинг, приложения, сайты музеев и библиотек, сообщества, электронные библиотеки и энциклопедии и поисковая система Яндекс. Как мы видим по приведенным ответам, информанты скорее перечисляют известные им или используемые ими интернет-сервисы без четкого понимания, что относится к технологиям веб 2.0 или что называют *социальным вебом*. Сюда же причисляются не только коммуникативные или информационные веб-источники, но и род занятий, который становится возможным благодаря интернет-технологиям (онлайн образования и онлайн шопинг).

Анализ ответов на вопрос: «Какими коммуникативными сервисами второго веба вы пользуетесь?» – показал, что самым распространенным сервисом был выбран сайт Википедии, затем – программа Скайп, потом поисковая система Гугл, сервисы электронной почты и социальных сетей. Наши респонденты в своей научной, педагогической и повседневной деятельности используют также разнообразные сервисы видеоконференций, файлообменники, сервисы социальных закладок и календарей, а также новостные сервисы и блоги.

При ответе на вопрос: «Используете ли Вы социальные сети (Фейсбук, вКонтакте, Одноклассники) в своей профессиональной деятельности» – информанты ответили, что прежде всего для них сети – это средство досуга (80 % опрошенных), затем в преподавании (50% опрошенных), и в науке – около 5% опрошенных.

По поводу блогов наблюдается такая картина: как средство досуга его рассматривают 30% опрошенных, в образовательных нуждах блоги используют 25% опрошенных, в науке – лишь 15%.

Что касается сервиса микроблогов Твиттер – то он практически не рассматривается как средство профессиональной коммуникации, и даже как средство досуга его рассматривают только 23 % опрошенных информантов.

Образовательные среды (Мудл, Друпл и прочее) в своей практической деятельности используют около 30% опрошенных.

Что касается файлообменников (Вимео, Ютьюб, Фликр, Пикассо), то в преподавании их использует половина опрошенных, в науке – чуть больше 20%, и средством досуга они являются для 25% информантов. Помимо указанных, опрошенные респонденты используют: wikipedia, google, ICQ, skype, агрегаторы, видеоконференции, закладки, интернет-серверы, наукометрические базы, поиск книг и учебников, поиск литературы, почту, различные образовательные онлайн-ресурсы, электронную почту и электронные библиотеки.

На вопрос «Как Вы определяете для себя социальный веб? Его основные характеристики?» информанты ответили таким образом: доступность – 54[1], общение – 43, информация – 32, новости – 21, обменом информацией – 12, получение информации – 10, архивация, база доступной информации, к сожалению, не всегда достоверной, базы, быстрота, быстрый доступ к информации, виртуальная площадка, связывающая людей в сетевые сообщества, возможность выбора и сравнения, возможность использования разных возможностей и зарубежного опыта в режиме онлайн, возможность обсуждения с единомышленниками территориально отдаленными, возможность получить не только обучение, но и качественное образование у ведущих специалистов, не посещая университета (пример МВГУ Баумана и др. онлайн-курсы с обратной связью), высокая наполненность, дистанционное образование, индивидуальность, интернет-серверы, основная функция которых состоит в объединении людей, в элиминировании дистантности, в возможности обмениваться ресурсами и создавать совместные ресурсы в содействии кооперации между людьми, информативность, информационно-коммуникационное пространство, информационный простор прежде всего, использование силы толпы, контроль, литература, мобильность, обмен данными, общение онлайн с помощью Интернет, объективность, объем информации, окно в мир, онлайн сервис, предоставляющий услуги по организации социальных отношений, открытость, поиск необходимой информации: новости, построение и организация различных социальных сетей, простота пользования, работа в режиме онлайн, различные программы, связь с человеком, сетевые эффекты соучастия, сети, объединяющие людей, системообразующая (синдикация, социализация, сотрудничество, интерактивность, открытость), скорость, совокупность Интернет-ресурсов для поддержки социальных функций, современность, специализация, справочники, средство взаимной коммуникации, трансформации, удобство, эффектность.

Как можно видеть по приведенным ответам, на первое место при определении социального веба выходят понятия «доступности», «общения» и «информативности» и е е проявлений во всех вариантах. Также для информантов актуальна быстрота такого доступа, социализация с помощью сервисов второго веба, а также реализация всего его разнообразного функционала.

Данные проведенного направленного ассоциативного эксперимента на словосочетание «социальный веб» показали аналогичную картина: доступность – 66, информация – 45, общение – 43, общество – 32, твиттер – 12, фейсбук – 12, cooperation, feedback, social activities, адаптация, базар, блоги, большая библио-, видео-, фототека, большой поток информации, веб-блог, веб-портал, виртуальное общение, виртуальные друзья, вКонтакте, все обо всем, встреча друзей, гибкость, головоломка, друг, дружба, дружественный, инновация, интеграция, интерактивность, интерактивный, Интернет, информативность, коммуникативность, конвергентный, маленький земной шар, многопользовательский ре-

[1] Приведенный показатель означает количество полученных одинаковых ответов.

жим работы, мобильность, новости, обмен информацией, обучение, общение без ограничений, объем информации, одноклассники, оперативность, откровенность, открытость, открытый, относительная анонимность, пазл, помощник, программы, работа в режиме онлайн, работа, реализация, репост, самовыражение, свалка, связи, связь, сообщество, социализация, социальная сеть, социум, стадо, стимул для студентов, учитель, широта.

Как можно заметить, на первое место, по данным направленного ассоциативного эксперимента, также выходят такие свойства социального веба, как его «информативность» и «доступность». Также актуальным для информантов является его коммуникативная и консолидирующая функция (что видно по реакциям «общение» и «общество», «дружба», «помощник»). Информанты обращают внимание и на репрезентативную функцию социального веба (реакции: «реализация», «самовыражение»). Помимо сказанного, социальный веб воспринимается через его самые популярные сервисы, такие как социальные сети и сервис микроблогов Твиттер. Подчеркиваются и такие его свойства, как интерактивность, конвергентность, глобальность, мобильность, открытость, анонимность и прочее. Однако среди полученных реакций встречаются и отрицательные характеристики социального веба, что прослеживается по семантике реакций «стадо» и «базар».

Результаты цепного ассоциативного эксперимента на стимул «социальный веб» показали, что для респондентов это явление связано прежде всего с общением (72 реакции), а также воспринимается через его разнообразные коммуникативные сервисы (Твиттер – 43, Фейсбук – 25, Одноклассники – 34, вКонтакте – 21, Ютуб – 20). Социальный веб означает также: безграничность – 22, виртуальность – 12, доступность – 11, информативность – 10, информация – 10, сотрудничество – 10, удобство – 8. Помимо отмеченного, это явление также ассоциируется с Blog, feedback, Wiki, база данных, которая ежедневно обновляется, взаимовыручка, видео, воздух, всеохватность, гибкость, досуг, друзья онлайн, друзья, ежедневно, жизнь, захват, знакомство, знание, интерактивность, интерфейс, информационность, информирует, использование различных программ в своей работе, коммуникативность, коммуникативные возможности для профессиональной деятельности, мессидж, мир, многогранность, мобильность, моментально, набор информации, наталкивает на новое видение, новости, обмен информацией, обмен файловыми ресурсами, обучение, окно, онлайн, оперативность, осведомленность, отдых, открытка, открытость, письма, поиск информации, полезная информация, поликультурность, поток, развлечения, самовыражение, сарафанное радио в лучшем его смысле, связи, связь, ужас, фотографии, хамство, широта. По представленным ассоциациям прослеживаются все функциональные возможности социального веба: его высокий уровень оперативности, интерактивности, мобильности. На первый план здесь также проступает коммуникативная функция социального веба, всеохватность представляемой им информации в разнообразных форматах. По полученным результатам видно, что релаксационная и репрезентативная функции ему также присущи. Единственное, что не нравится в этом вебе, – это хамство.

Термин «Образование 2.0» наши респонденты определяют как дистанционное образование – 82, возможность выбора, возможность расширить кругозор 25, впервые услышала на мастер-классе, выше качество образования, до этой лекции не означала ничего, доступность, еще больший доступ к информации в Интернете, еще не знаю, завтрашний день, который начат уже сегодня, инновации в образовании, интернет-технологии в процессе образования, использование информационных технологий, в том числе образовательные среды, кардинальная смена сознания сту-

дента, меньше времени на получение образования, модернизация образов сайтов, научных публикаций, новые технологии, новый взгляд и новое направление в системе образования и обучения, онлайн образование, организация образовательного процесса с активным привлечение сервисов веб 2.0 и интенсивной интеграции конвергентных медиа-служб, перспектива, подготовка к сертификационным тестам и экзаменам, профессиональная компетентность, свобода, социальные сети в учебном процессе, четкая мотивация, экономия времени и средств.

По этим результатам можно понять, что под Образованием 2.0 прежде всего понимается дистанционное образование, которое значительно расширяет возможности выбора у учащихся. Оно воспринимается среди преподавательской среды весьма позитивно, и за ним будущее, как считают опрошенные респонденты. Оно связано с кардинальной сменой сознания студента. При этом оно инновационно и не требует значительных ресурсных затрат.

Итак, проведенный опрос показал, что украинские преподаватели на первое место при определении социального веба ставят понятия «доступности», «общения» и «информативности» в любых их проявлениях и вариантах. При этом они прекрасно видят его преимущества и практически не видят недостатков, что может либо свидетельствовать об отсутствии практического опыта его внедрения, либо показывать поверхностное знание об этом явлении в целом. Также для преподавателей актуальна быстрота такого доступа, возможность социализации с помощью сервисов второго веба, а также возможности реализации его разнообразного коммуникативного функционала и дидактического потенциала.

Однако при осведомленности как о таком формате обучения, так и о социальном вебе в целом в педагогической и научной деятельности эти технологии преподаватели используют редко. Вероятнее всего, переход на этот формат обучения в рамках национального контекста будет осуществляться постепенно – через смешанный формат, предусматривающий, что очная форма обучения будет сопровождаться внедрением элементов дистанционного онлайнового обучения с использованием коммуникативных технологий второго веба.

Очевидно, что по мере виртуализации общества и расширения аудитории интернет-пользователей формат Образования 2.0 будет обретать все большую популярность, являясь своеобразной альтернативой традиционной модели обучения. Одновременно подчеркнем, что эффективность его использования зависит от целой системы факторов: доступа к этим технологиям, знания о них, наличия специально подготовленных педагогических кадров, способных вести занятия в данном формате обучения, и некоторые другие вещи. Безусловно, особого внимания заслуживают проблемы институциализации этого формата, а также создания специальной системы подготовки тьюторов в рамках социального института высшего образования на Украине.

Отдельную проблему составляет и то, какими методами и методиками можно изучать развитие этого формата обучения. И здесь, как мне кажется, наряду с педагогическим и социологическим исследовательским инструментарием успешно могут быть использованы психолингвистические ассоциативные методики (метод свободных, направленных и цепных ассоциаций), позволяющие достаточно нересурсозатратным способом посмотреть на то, какой социальный смысл стоит за каждым понятием, которое формирует новую образовательную парадигму 21 века – Образование 2.0.

Список литературы

Горошко Е.И. Социология интернет-коммуникаций Учебное пособие. – Харьков, Харьковский национальный университет им. В.Н. Каразина, 2013. (в печ.).

Горошко Е.И. Образование 2.0 – это будущее отечественного образования? Ч. 1 «Попытка теоретической рефлексии» // Образовательные технологии и общество. – 2009а. – Т. 12, № 2. – С. 449–465.

Горошко Е.И. Класс 2.0: от теории к практике // Образовательные технологии и общество. – 2009б. – Т. 12, № 3. – С. 449–465.

Наумов А. Образование 2.0 стучится в дверь… откроем? // «Компьютерра». – 2008. - №44. – Интернет-публикация. Режим доступа: offline.computerra.ru/2008/760/388331. Проверено 15.03.2009.

О'Рейли Т. Что такое Веб и Использование коллективного разума? // «Компьютерра». – 2005. – №423. – Интернет-публикация. Режим доступа: http://www.computerra.ru/think/234100/. Проверено 15.03.2005.

Филатова А.В. Оптимизация преподавания иностранных языков посредством блог-технологий (для студентов языковых специальностей вузов): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – М, 2009. – 24 с.

Харгадон С. Web 2.0 – это будущее образования (2008). URL: http://www.websoft.ru/db/wb/2FF50B0C29518A87C32574DD003290BC/doc.htm. (дата обращения: 20.04.2010).

Bergstrand K. & Savage S. V. 2013 The Chalkboard Versus the Avatar Comparing the Effectiveness of Online and In-class Courses Teaching Sociology July 2013 vol. 41no. 3 294-306

Bloom Kristine C., Shuell Thomas J. 1981. "Effects of Massed and Distributed Practice on the Learning and Retention of Second-language Vocabulary." Journal of Educational Research 74(4): 245–48.

Sharples, M., Taylor, J., & Vavoula, G. (2006). A Theory of Learning for the Mobile Age (pre-print). Retrieved 20.02.2008 from http://kn.open.ac.uk/public/document.cfm?docid=8558.

Social Media and the New Academic Environment: Pedagogical Challenges. IGI-Global, USA, 2013. – 487 p.

Surowiecki J. The Wisdom of Crowds. New York: Random House. 2004. – 283 p.

Tucker Sheila. "Distance Education: Better, Worse, or as Good as Traditional Education?" *Journal of Distance Learning Administration* 4(4). Retrieved July 15, 2012 (http://www.westga.edu/~distance/ojdla/winter44/tucker44.html).

Waschull Stefanie. "The Online Delivery of Psychology Courses: Attrition, Performance, and Evaluation." Teaching of Psychology 28(2), 2001. – P. 143–47.

Zemliansky P. & Goroshko O. Social Media and Other Web 2.0 Technologies as Communication Channels in Cross-Cultural Web-based Professional Communication Project // Social Media and the New Academic Environment: Pedagogical Challenges. IGI-Global, USA, 2013. – P. 256–272.

КОНФЕРЕНЦИЯ ПО МНОГОЯЗЫЧИЮ И ПОЛИГЛОТИЗМУ, НЬЮ-ЙОРК, 2013 г.

6-7 сентября 2013 г. в Нью-Йорке состоялась международная конференция “Multilingual Proficiency: Language, Polyglossia and Polyglottery” («Многоязычные знания: язык, многоязычие и полиглотизм»), организованная Американским обществом геолингвистики (The American Society of Geolinguistics), Барух-колледжем Университета г. Нью-Йорк (Baruch College, CUNY) и международной ассоциацией “Amici Linguarum”.

Конференция включала в себя доклады на темы полиглотизма (знание одним человеком нескольких языков), многоязычия (одновременное использование нескольких языков в определенной стране) и методики изучения иностранных языков, а также круглый стол на тему «Полиглотизм и образование». На конференции обсуждались критерии понятия «полиглот», способы измерения языковых знаний, проблемы преподавания иностранных языков в системе образования и способы применения полиглотии для решения этих проблем.

В конференции приняли участие лингвисты из Великобритании, Непала, Нигерии, Объединенных Арабских Эмиратов, России, США, Финляндии, Японии. «Гвоздем программы» стали известные полиглоты проф. Александр Аргуэллес (Американский университет в Эмиратах, Дубаи), Александр Ролингс (Оксфордский университет) и Тимоти Донер (Школа Далтон, Нью-Йорк). Главным докладом было выступление проф. Аргуэллеса “The Price of Polyglottery: The Case for Establishing a Polyglot Institute” («Цена полиглотизма: аргументы в пользу создания Полиглотического института»).

Конференция установила, что полиглотия является действительной наукой на стыке языкознания, педагогики и культурологии; что необходимо преодолеть существующий разрыв между практическим владением иностранными языками и научным языкознанием; а также что в сфере языкового образования следует перейти от системы преподавания к системе самообучения, в которой задачей преподавателя будет мотивировать и консультировать студентов в их самостоятельных занятиях.

Кроме того, конференция наложила запрет на вопрос «сколько языков вы знаете?», признав его некорректным и неконструктивным (вместо него рекомендованы вопросы «на каких языках вы говорите/читаете?» и «как эффективнее овладеть несколькими языками?»).

Материалы конференции будут опубликованы отдельным сборником.

Г. Казаков

Доклад проф. Аргуэллеса можно посмотреть по ссылке:
http://www.youtube.com/watch?v=wsUm1Q-GLDw
Размышления А. Ролингса об итогах конференции доступны для чтения по адресу:
http://rawlangs.com/2013/09/16/what-is-a-polyglot/

С.В. Мыскин **УДК 81**

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

В статье раскрываются особенности профессионального самоопределения языковой личности. Основное внимание автор акцентирует на анализе образа профессионального мира как смысловой основы языковой личности в процессе её профессионализации. С позиций деятельностного подхода описывается соотношение понятий «картина мира», «языковая картина мира» и «образ профессионального мира».

Ключевые слова: языковая профессиональная личность; профессиональное самоопределение личности; картина мира; языковая картина мира; образ профессиональный мира.

Sergey V. Myskin

ПРОФЕССИОНАЛЬНОЕ САМООПРЕДЕЛЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ

The article reveals the features of the professional identity of linguistic personality. The main attention of the author focuses on the analysis of the image of the professional world as a semantic basis of the linguistic personality in the process of its professionalization. From the positions of the activity approach describes the relationship between the concepts of «picture of the world», «language picture of the world» and «the image of the professional world».

Key words: language professional identity; professional self-determination of personality; picture of the world; language picture of the world; the image of the professional world.

За последние десятилетия система ценностей и профессиональных ориентиров современной молодежи претерпела существенные изменения. В числе доминирующих выступают такие, как получение образования, материальное благополучие, профессиональная карьера, социальный статус и неформальное общение. Детерминацией ценностных ориентаций выступают такие социальные институты, как семья, школа, сверстники и средства массовой информации. При этом последние, как правило, занимают ведущую позицию среди остальных. Интенсивное внедрение в средства массовой информации прогрессивных коммуникативных технологий формирует в сознании молодежи такой профессиональный образ мира, при котором молодой человек делает профессиональный выбор, опираясь на образы, навязываемые с телевизионных экранов, web-сайтов, уличных таблоидов и журнальных постеров. Такого рода диалог профессионального сообщества и языковой личности вводит будущих специалистов в заблуждение, делает их выбор неосознанным, ориентированным на внешнюю привлекательность социальной роли, а не на содержание профессиональной деятельности. Данное обстоятельство указывает на необходимость определения тех языковых факторов которые участвуют в профессиональном самоопределении личности. В связи с этим целью нашей работы является психолингвистическое исследование особенностей взаимосвязи образа мира и профессионального самоопределения языковой личности.

Сформировать целостное представление о характере данной взаимосвязи возможно только проанализировав такие понятия, как «профессиональное самоопределение личности», «образ мира», «языковая картина мира».

Проблема профессионализации личности подробно рассмотрена в многочисленных отечественных и зарубежных психологических исследованиях. К фундаментальным отечественным работам по изучению профессионального самоопределения личности относятся труды Е.А. Климова [2004], А.К. Марковой [1996], К.К. Платонова [1970], Н.С. Пряжникова [1996, 1999], А.Г. Шмелева [2002]. В основе выделенных работ лежит традиционный деятельностный подход к проблемам взаимосвязи личности и профессиональной деятельности, развития личности в процессе жизни, а также роли сложных жизненных ситуаций в этом процессе. Зарубежные исследования профессионального самоопределения развивались в основном в парадигме теории черт: психодиагностика личности [Айзенк 1999; Олпорт 2002; Cattell 1983], феноменологическая психодиагностика [Келли 2000], таксономия личностных черт [Goldberg 1981], психология карьеры [Берг 1998; Super 1957].

Совмещение некоторых отечественных и зарубежных взглядов на проблему профессионального самоопределения личности осуществилось представителями факультета психологии МГУ Е.Ю. Артемьевой, В.Ф. Петренко и А.Г. Шмелевым в разработанном ими научном направлении «Экспериментальная психосемантика», предметом которого является «изучение индивидуальных систем значений методами многомерного анализа данных» [Шмелев 2002: 13]. Как отмечает А.Г. Шмелев, данный подход рассматривался А.Н. Леонтьевым как одно из методических средств изучения семантической составляющей интегрального «образа мира» [там же]. Дальнейшее исследование взаимосвязи личностных черт и «образа мира» нашло свое продолжение в работах психологов Е.Ю. Артемьевой [1999] и В.Ф. Петренко [1989]. Так, В.Ф. Петренко пишет: «Психосемантический подход открывает возможность исследования личности через анализ «пристрастности» индивидуального сознания человека, проявляющейся, в частности, во влиянии мотивационной направленности на характер и организацию категориальных структур восприятия, и осознания субъектом предметной и социальной действительности, то есть в широком смысле во

влиянии мотивационной системы субъекта на его образ мира» [Петренко 1989: 6]. Как видно, явление «образ мира» облигаторно связывается психологами с процессом профессионализации человека, с побудительными факторами познания профессиональной действительности, что обусловливает исследование «образа мира» в рамках языковой профессиональной личности.

Для понимания психологической сущности профессионального самоопределения личности обратимся к фундаментальным отечественным разработкам в этой области. Е.А. Климов связывает профессиональное самоопределение с «самоориентированием» субъекта в мире труда. Ученый выделяет два уровня профессионального самоопределения: 1) гностический (перестройка сознания и самосознания); 2) практический уровень (реальные изменения социального статуса человека) [Климов 2004]. Развивая идеи Е.А. Климова, Н.С. Пряжников также выделяет внешние и внутренние ориентировочные факторы профессионального самоопределения: к внешним относятся условия, которые выражаются в виде формальных объектов-целей (диплом, социальный статус, уровень дохода и др.), к внутренним – личный потенциал человека [Пряжников 1996].

Следовательно, мы также можем выделить два способа профессионального самоопределения языковой профессиональной личности. Во-первых, это ориентация человека внешние атрибуты профессиональной коммуникации: грамматические, фонетические, стилистические, а также паралингвистические особенности языкового выражения профессиональной сферы деятельности. Во-вторых, по аналогии с В. фон Гумбольдтом [1984], ориентацию на систему профессиональных понятий, отражающих особенности мировоззрения носителей данного профессионального языка.

Характеризуя сущность профессионального самоопределения, Н.С. Пряжников в своем анализе опирается на труды И.С. Кона [1999], В. Франкла [1990], Э. Фромма [1992], Г.П. Щедровицкого [1995], К. Ясперса [1994] и др., в которых самоопределение представлено через категорию личностного смысла человека. Автор пишет: «… сущность профессионального самоопределения – это поиск и нахождение личностного смысла в выбираемой, осваиваемой и уже выполняемой трудовой деятельности, а также – нахождение смысла в самом процессе самоопределения» [Пряжников 1999: 17]. При этом в качестве смыслового ядра профессионального самоопределения Н.С. Пряжников выделяет чувство собственной значимости человека: «… часто при выборе профессии (наиболее престижной и денежной) человек либо сознательно, либо интуитивно ориентируется на то, что может дать ему профессия для повышения чувства собственной значимости» [*там же*: 20]. Вслед за Дж. Ролз [1995], обозначающего чувство собственного достоинства как «первичное благо», Н.С. Пряжников описывает процесс формирования «чувства собственной значимости» как творческое построение своей жизни с ориентацией на высшие человеческие идеалы и ценности.

Здесь мы соглашаемся с позицией Н.С. Пряжникова и выдвигаем релевантный тезис о том, что *в основе профессионального самоопределения языковой личности лежит поиск и нахождение человеком личностного смысла в профессиональном общении и профессиональной деятельности.* Вместе с тем безусловный «акмеологический крен» рассуждений автора в сторону вершинных смыслов личности в процессе профессионального самоопределения при переходе к пониманию этого явления в рамках языковой личности нивелирует его социальный контекст, например, усвоение индивидом профессиональных языковых норм, профессиональные коммуникации человека в конкретной языковой группе и др. Ведь социальное наряду с индивидуальным неотъемлемо участвует в определении и осмыслении личностью своих границ в окружающем мире. Данная идея развивалась в работах Ч. Кули [2007], Дж. Г. Мида [2009], Э. Эриксона [2006] и других ученых. Так, Г.М. Андрее-

ва пишет по этому поводу: «По сравнению с терминологией Джемса («два аспекта Я») в современной литературе проблема формулируется как проблема двух видов идентичности – личностной и социальной. Если личностная идентичность – это самоопределение в терминах физических, интеллектуальных и нравственных черт индивида, то социальная идентичность – самоопределение в терминах отнесения себя к определенной социальной группе (по Эриксону – «ощущение внутренней согласованности», «поиск своего места в жизни»)» [Андреева 2004: 178].

Следовательно, профессиональное самоопределение языковой личности включает также два аспекта профессионального «Я»: личностный и социальный. При этом первый представлен всей совокупностью коммуникативно-деятельностных способностей индивида, обусловливающих поиск значимых целей и принятие решения в отношении средств их достижения в ситуации профессионального общения. Такое объяснение вполне можно выразить понятием «языковой профессиональный интеллект», который нами понимается не узко, в рамках типологии личности [Гарднер 2007], а более широко, как общий регулятор поведения [Пиаже 1994], как приспособление к жизненным условиям и ситуациям [Штерн 1998], как возможность постижения и создания осмысленных функциональных связей индивида с окружающей средой [Шюрер 1978].

Социальный контекст профессионального самоопределения языковой личности характеризуется нами в рамках осмысления индивидом требований, которые предъявляются к нему со стороны профессиональной языковой группы, т.е. его социальной роли. В социальной психологии понятие роли рассматривалось с позиций ролевой теории личности [Мертон 2006; Мид 2009]. Основной тезис теории в том, что человек взаимодействует с другими ориентируясь на требования, которые предъявляет социальная общность, исходя из социального статуса, который данная личность занимает. В этом случае социальная роль определяется как совокупность норм поведения, ожидаемых социальным окружением от личности, которая занимает определенную позицию в системе общественных и межличностных отношений. Применительно к языковой личности мы можем охарактеризовать роль как набор возможных и допустимых языковых средств, применяемых субъектом в ситуациях общения, в соответствии с его социальным статусом (социальной позицией). Что дает нам основание представить социальный аспект профессионального самоопределения языковой личности как ориентацию на одобренные профессиональной группой языковые средства, применяемые в ситуациях профессионального взаимодействия в соответствии с позицией, занимаемой индивидом в системе профессиональных отношений.

Проведенный анализ позволяет обозначить профессиональное самоопределение языковой личности как поиск и нахождение личностного смысла, с одной стороны, в процессе восприятия профессионального общения и профессиональной деятельности, в которых выражаются языковые и неязыковые нормы, соответствующие позиции, занимаемой субъектом в системе профессиональных отношений, и, с другой стороны, в формировании языкового профессионального интеллекта, как способности индивида создавать коммуникативно-деятельностные функциональные связи с соответствующей профессиональной средой.

Следует отметить, что в процессе профессиональной ориентации человек выстраивает иерархию отношений с миром через осмысление предметов профессиональной действительности. Наряду с материальным физическим выражением, свойства предметов зафиксированы в языке в виде специальных понятий. В процессе восприятия профессиональных понятий у субъекта формируются субъективные представления о предметах и способах обращения с ними, которые, в свою очередь, складываются в

целостный профессиональный образ мира. В дальнейшем образ мира выступает регулятором профессиональной деятельности субъекта. Здесь мы соглашаемся с Е.А. Климовым, по мнению которого образ мира (его внутренняя и внешняя составляющие) одного человека отличается от другого в зависимости от типа профессии, «…выделяемого по признакам предметных систем, с которыми имеют дело люди как субъекты деятельности» [Климов 2004: 171]. Следовательно, для раскрытия особенностей формирования образа профессионального мира в процессе профессионального самоопределения языковой личности нужно обратиться к анализу понятия «образ мира».

Понятие «образ мира» было введено А.Н. Леонтьевым в качестве центрального элемента теории восприятия. Ученый выдвинул общее положение о том, что «проблема восприятия должна быть поставлена и разрабатываться как проблема психологии образа мира» [Леонтьев 1983: 251-261]. В связи с этим, анализ восприятия профессиональной реальности субъектом становится «отправной точкой» при исследовании профессионального самоопределения языковой личности.

Раскрывая суть психического отражения, А.Н. Леонтьев выделяет особую роль восприятия в этом процессе. Вещи изначально даны в объективных связях предметного мира, и лишь затем они отражены субъективно, в чувственной сфере и в сознании человека, т.е. психическое есть отражение объективной реальности. Психическое рождается на пути от внешнего объективного мира к ощущению и восприятию, и далее к образу. Для языковой личности это значит, что представления о профессиональной действительности формируется в процессе восприятия субъектом специальной терминологии.

Следует отметить, что профессиональная действительность или картина мира первична по отношению к отдельным чувственным восприятиям субъекта. На это указывали Б.М. Величковский [1983], С.Д. Смирнов [1985], А.П. Стеценко [1987] и др. «Ориентирует не образ, а вклад этого образа в картину мира» [Смирнов 1985: 25]; «… микрогенетические исследования в полном согласии с данными о фило- и онтогенезе позволяют описать восприятие как движение от глобально адекватного отражения к отражению, адекватному также и в деталях» [Величковский 1983: 165]; «...Предметный мир изначально выступает перед ребенком как наполненный значениями, а не как нагромождение сырых сенсорных представлений, разрозненных чувственных данных, которые лишь постепенно им осмысливаются» [Стеценко 1987: 34]. Данные положения позволяют утверждать, что образ профессионального мира конкретного индивида есть производная от более масштабного явления – профессиональной картины мира. Следовательно, для языковой профессиональной личности верно следующее: образ профессионального мира субъекта как индивидуальный дериват профессиональной картины мира, формируется в процессе профессионального общения и профессиональной деятельности.

Понятие «картина мира» А.Н. Леонтьев определяет как особое пятое измерение действительности – квазиизмерение, смысловое поле, систему значений, «в котором открывается человеку объективный мир» [Леонтьев 2000: 267]. Автор отмечает, что целостность восприятия человеком предмета достигается путем восприятия как пространственно-временных признаков, так и его значения. При этом возникает явление «ядра» предмета, которое выражает предметность восприятия, его значение, которое не имманентно образу, сознанию. Здесь А.Н. Леонтьев проводит принципиальное различение понятий значение и образ. Объективность образа, т.е. его осмысленность и категориальность, пишет автор, «включает совокупную общественную практику, идеализированную в системе значений» и воспринимается индивидом «как то, что лежит за обликом вещей – в познанных объективных связях предметного мира, в различных

системах, в которых они только и существуют, только и раскрывают свои свойства» [Леонтьев 1983: 251-261]. Следовательно, «профессиональная картина мира» – это система значений трудовой реальности, которая характеризуется внутрисистемными связями объективного предметного профессионального мира, т.е. квазиизмерением. В то же время «образ профессионального мира» рассматривается как психическое явление, присущее индивиду, как совокупность его личностных профессиональных смыслов.

Это высказывание берет свои основания в работах А.А. Леонтьева, выдвигающего тезис о глубине сознания. Восприятие мира через образ мира, пишет автор, есть постоянное движение сознания с одного поля внимания на другое, переключение с одного предмета на другой. При этом предмет, как и его образ, также переходит с уровня актуального осознания на другой уровень сознательного контроля. По мнению А.А. Леонтьева, это доказывает, что сознание имеет глубину, а «в образе мира переплетаются непосредственное ситуативное отображение действительности и сознательное (рефлексивное) отображение» [Леонтьев 2001: 270]. (Например, когда я совершаю деятельность и описываю её при помощи языка, то я удваиваю сознание и, следовательно, придаю ему глубину.) Однако образ мира не всегда находится в поле непосредственного восприятия, но может выступать в процессах памяти или воображения. Такой образ мира всегда рефлексивен. То же относится и к глобальному образу мира, который характеризуется степенью осмысленности и является «почти освобожденным от чувственной ткани и от связанности с реальной ситуацией» [*там же*: 271]. Такая различная чувственная наполненность требует выделения «чувственного образа мира» и внечувственного, идеального образа мироздания. Если чувственный образ мира является вариативным, и связывается с индивидуально-личностное его видением, опосредованным личностно-смысловыми характеристиками, то образ мироздания – это общие черты в видении мира различными людьми, некое идеальное образование, единое для той или иной общности. Такой инвариантный образ мира непосредственно соотнесен со значениями. Его разновидность определяется социальной структурой общества, культурными, языковыми, профессиональными различиями [*там же*: 272]. Идея профессиональных различий инвариантного компонента образа мира была подробно раскрыта И.Б. Ханиной при исследовании процесса обучения профильным специальностям. Автор соотносила картину мира с системой значений, что позволило ввести и обосновать научное понятие профессионального образа мира, формирование которого является одной из задач обучения специальности. При этом профессиональное (научное) знание включено в мировидение и обусловливает восприятие предметов сквозь профессиональную призму [Ханина 1990].

Исходя из этого мы можем утверждать, что профессиональная картина мира представлена совокупностью научных знаний, систематизированных профессиональным языком или, более широко, профессиональным дискурсом. Обоснуем сформулированное утверждение. Общественная профессиональная практика зафиксирована в системе значений, отражающих объективные связи предметов профессиональной действительности. На языковом уровне система значений представлена всей совокупностью языковых явлений, отражающих профессиональное общение и сферу его применения, т.е. профессиональным дискурсом. Подтверждение данного утверждения мы находим в социолингвистических работах, в которых профессиональный дискурс рассматривается в рамках институционального дискурса. Так, В.И. Карасик включает в институциональный дискурс как общение представителей той или иной социальной группы, так и обстоятельства этого общения [Карасик 2002]. Н.Д. Арутюнова понимает дискурс, как текст погруженный в жизнь, или единство языковой формы, значения и действия [Арутюнова 1999]. Л.С. Бейлинсон

определяет профессиональный дискурс как совокупность определенных институциональных, профильных и предметных признаков, функций и норм [Бейлинсон 2009]. Как видно, авторы сходятся во мнении, выделяя за основу в профессиональном дискурсе единые для социальной группы языковые нормы, значения, признаки, действия и т.п., что и есть общественный профессиональный опыт или профессиональная картина мира.

На языковую детерминацию профессиональной картины мира указывает Е.А. Климов [2004]. На примере пословиц автор демонстрирует, что их определенная сгруппированность соответствует тем или иным профессиональным нормам, правилам, качествам. «При этом здесь так или иначе вовлекаются в информационный оборот очень разные познавательные модальности – интероцепция («У голодной куме хлеб на уме», «У кого что болит, тот про то и говорит»), кинестезия и статика («Своя ноша не тянет»), кожные (тактильные) ощущения («Обжегся на молоке, дует на воду»), обоняние, вкус, слух, не говоря уже о зрении («И козел себя не хулит, даром что воняет», «На вкус и цвет образца нет», «У всякой избушки свои поскрипушки»)». Наряду с пословицами с амодальным содержанием, Е.А. Климов приводит примеры модальных пословиц, указывающих на зависимость сознания от чувственного восприятия: «У страха глаза велики», «Сытый голодного не разумеет», «У великого Павла своя правда», «У всякого плута свой расчет». Другие группы пословиц связываются с нормой и патологией, коммуникативным и смысловым контролем при коррекции искаженного видения мира, познавательными и воспитательными указаниями и т.п. Наиболее интересным представляются группы пословиц, указывающие на профессиональную относительность отражения реальности: «Рыбак рыбака видит из далека», «Швец швеца по наперстку знает» [Климов 2004: 172-173].

Верность облигаторной связи профессионального языка и профессиональной картины мира также подкрепляется исследованиями языковой картины мира, представленных в работах Ю.Д. Апресяна [2006], А. Вежбицкой [2001], З.Д. Поповой и И.А. Стернина [2010] и др. Так, по мнению Ю.Д. Апресяна, «каждый естественный язык отражает определенный способ восприятия и организации (концептуализации) мира, что и обусловливает возникновение определенных языковых стереотипов, отражающих языковую ментальность и отраженную в языковой картине мира» [Апресян 2006: 398]. А. Вежбицкая считает, что «языковая картина мира – это исторически сложившаяся в обыденном сознании данного языкового коллектива и отраженная в языке совокупность представлений о мире, определенный способ концептуализации действительности» [Вежбицкая 2001: 35]. Обозначенная взаимосвязь языка и профессиональной картины мира позволяет утверждать, что профессиональный дискурс, включающий профессиональные опоры, необходимые и принимаемые на уровне всей общности и не имеющие ярко выраженного индивидуального контекста, является языковым выражением профессиональной картины мира.

Итак, восприятие профессионального дискурса должно рассматриваться нами как построение в языковом сознании индивида многомерного образа профессионального мира, образа профессиональной реальности. Сформировать образ – значит выявить, как индивиды создают свой образ профессионального мира, а также как он функционирует, опосредуя их профессиональную деятельность.

Подробнее остановимся на механизмах формирования образа профессионального мира через внутрисистемные связи объективного мира предметов. Как отмечает А.А. Леонтьев, для объяснения этого А.Н. Леонтьев выдвигает тезис о том, что чем далее объективный мир от субъекта, тем более он амодален [Леонтьев 2001: 267]. Под модальностью (амодальностью) здесь понимается обусловленность (независимость) свойствами рецепторных органов субъек-

та объективного мира. По мнению автора, свойства неодушевленных вещей проявляются в двух типах взаимодействий: в объект-объектных, т.е. с другими неодушевленными вещами, и в объект-субъектных, т.е. с чувствующими организмами, человеком. Объект-субъектное взаимодействие осуществляется посредством рецепторных органов сенсорных систем чувствующего организма, которые и есть суть модальности. Именно субъективное взаимодействие является модальным. Таким образом, под модальностью понимается принадлежность отражаемого раздражителя к определенной сенсорной системе [Мещеряков, Зинченко 2004]. Вместе с тем А.Н. Леонтьев отмечает, что одно и то же свойство предмета может вызывать у человека разные модальности. Например, при ощупывании поверхности предмета она предстает в тактильной и зрительной модальности одновременно. Такое расщепление свойств предмета на сенсорные модальности позволяет охарактеризовать их со стороны не только внешнего предметного мира, но и внутреннего. Обратный процесс, «слитие» совместных свойств, уменьшает количество сенсорных модальностей, что делает объективное взаимодействие амодальным [Рок, Харрис 1974: 276-279].

Применительно к языковой профессиональной личности образ профессионального мира, возникающий как система субъект-объектных связей в процессе взаимодействия субъекта с предметным миром, может характеризоваться как модальное явление. Совмещение модальностей приводит к целостному отображению предметов как совокупности объективных свойств. Следовательно, профессиональный дискурс включает возможные «наборы» модальностей, отражающих всю совокупность предметов определенной профессиональной реальности; данные «наборы» модальностей обусловливают формирование образа профессионального мира, выступающего для субъекта ориентировочной основой профессиональной деятельности в целом; выделенные субъектом «наборы» модальностей из профессионального дискурса являются результатом его профессионального самоопределения.

Отметим, что образ профессионального мира не сводится к сумме единичных представлений субъекта, а выступает как сложно организованная многомерная структура. Анализ структуры образа мира представлен работами А.А. Леонтьева [2001], Д.А. Леонтьева [2003], Б.М. Величковского [1987] и др. Так, А.А. Леонтьев вводит понятия и термины «инвариантный образ мира», который соотносится с системой значений и описывает общее видение мира определенным сообществом, а также «вариативный образ мира» – связываемый с личностными смыслами индивида [Леонтьев 2001]. Д.А. Леонтьев выделяет в образе мира пять подструктур сознания:

1) картина мира;

2) индивидуально-психологическая реальность;

3) образ мира, окрашенный личностными смыслами;

4) внутренний мир человека – устойчивые смыслы значимых объектов и явлений, личностные ценности;

5) рефлексия, т.е. осознание субъектом образа мира и регуляция своей жизнедеятельности [Леонтьев 2003: 143-145].

При анализе образа мира Б.М. Величковский выделяет два способа представления знаний: семантический (системный) и фреймовый (динамическо-ситуативный). Пространственная организация семантической информации дает возможность демонстрировать в зависимости от ситуации эффекты структурированности (фреймы) и последовательности (скрипты). В связи с этим автор вводит понятие о «квазипространственном представлении ситуаций» [Величковский 1987]. Е.А. Климов выделяет в структуре образа мира «общезначимое» и «индивидуально значимое», основной функцией которых является обеспечение совместного социального существования людей как уникальностей. Отождествление

части себя с общим, единообразным, по мнению автора, достигается при адекватной рефлексии объективного мира, мира общих позиций: «…каждый человек “делатель” (профессионал) правомочен вносить свою лепту в понимание, истолкование того, что такое “общие интересы”» [Климов 2004: 174]. В этом случае образ мира выступает как субъективная реальность, обеспечивающая баланс, устойчивое положение между уникальностью каждого человека и всеобщей одинаковостью людей. При этом устойчивость тем выше, чем более детализировано (отрефлексировано) знание об индивидуальных, групповых, типовых, общих особенностях человека [там же].

Исходя из этого, мы можем дать следующую структурную характеристику образа профессионального мира:

1) образ профессионального мира языковой личности имеет константную (инвариантную) и вариативную часть;

2) инвариантный образ профессионального мира языковой личности соотносится с общественно выработанной профессиональной практикой, и выражена профессиональным языком;

3) вариативная часть образа профессионального мира языковой личности представлена личностными смыслами в профессиональной деятельности, и выражена индивидуальной профессиональной лексикой и профессиональным жаргоном;

4) профессиональный язык является амодальным и инвариантным;

5) структура образа профессионального мира языковой личности отражает динамику его формирования – от чувственного восприятия профессиональной картины мира к личностному осмыслению значения предметов общественной практики, последующему созданию устойчивой смысловой структуры профессии и ее осознанию;

6) профессиональные знания в профессиональном дискурсе представлены системным и динамическо-ситуативным способом;

7) семантическое (системное) представление профессиональных знаний раскрывает значение предметов профессионального мира, а фреймовое (динамическо-ситуативное) представление обеспечивает иерархическую упорядоченность образа профессионального мира.

Итак, в результате проведенного теоретического анализа мы можем охарактеризовать взаимосвязь профессионального самоопределения и языковой профессиональной личности следующим образом:

Профессиональное самоопределение языковой личности осуществляется в процессе формирования образа профессионального мира посредством выстраивания двух типов взаимосвязи субъекта со средой:

- ориентация на знаковые единицы профессионального общения: грамматические, фонетические, стилистические, а также паралингвистические особенности языкового выражения профессиональной сферы деятельности;

- ориентация на систему профессиональных понятий, отражающую особенности мировоззрения носителей данного профессионального языка.

2. Профессиональное самоопределение языковой личности есть поиск и нахождение личностного смысла, с одной стороны, в процессе восприятия профессионального общения, в котором выражаются поведенческие и языковые нормы, применяемые в ситуациях профессионального взаимодействия в соответствии с позицией, занимаемой в системе профессиональных отношений, и, с другой стороны, в формировании языкового профессионального интеллекта как способности индивида создавать коммуникативно-деятельностные функциональные связи с соответствующей профессиональной средой.

3. Восприятие профессионального дискурса является одним из способов построения в языковом сознании индивида многомерного образа профессионального мира. Профессиональный дискурс есть совокупность оречевленных профессиональных знаний, необходимых профессиональной группе и принимаемых ею как не

имеющих ярко выраженного индивидуального контекста.

4. Образ профессионального мира языковой личности включает модальные языковые паттерны, отражающие профессиональные знания о предметах труда и способах обращения с ними, а также нормах поведения в ситуациях профессионального взаимодействия.

5. Образ профессионального мира является ориентировочной основой профессиональной деятельности и результатом профессионального самоопределения языковой личности.

6. В структуре образа профессионального мира выделяется инвариантная и вариативную части. Инвариантная составляющая соотносится с общественно выработанной профессиональной практикой, представлена профессиональной (научной) терминологией. Вариативная часть образа профессионального мира представлена личностными смыслами субъекта в профессиональной деятельности, на языковом уровне выражена индивидуальной профессиональной лексикой и профессиональным жаргоном. Динамика формирования образа профессионального мира проходит следующие этапы: от чувственного восприятия профессиональной картины мира к личностному осмыслению значения предметов общественной практики, последующему созданию устойчивой смысловой структуры профессии и ее осознанию.

Список литературы

Айзенк Г.Ю. Структура личности / Г.Ю. Айзенк. — СПб.: Ювента. – М.: КСП+, 1999. – 464 с.

Андреева Г.М. Психология социального познания. Учебное пособие / Г.М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2004. – 288 с.

Апресян Ю.Д. (ред.). Русская языковая картина мира и системная лексикография / Отв. ред. Ю.Д. Апресян. – М.: Языки славянских культур, 2006. – 912 с.

Артемьева Е.Ю. Основы психологии субъективной семантики / Под общ. ред. И.Б. Ханиной. – М.: Наука; Смысл, 1999. – 350 с.

Арутюнова Н.Д. Язык и мир человека. 2 изд. исправл. / Н.Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1999. – 896 с.

Бейлинсон Л.С. Профессиональный дискурс как предмет лингвистического изучения // Вестник Волгоградского государственного университета. – Сер.2, Языкознание, №1 (9), 2009. – С. 145–149.

Берг В. Карьера – суперигра / В.Берг. – М.: АО Интерэксперт, 1998. – 272 с.

Вежбицкая А. Сопоставление культур через посредство лексики и прагматики / А. Вежбицкая. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 272 с.

Величковский Б.М. Образ мира как гетерархия систем отсчета // А. Н. Леонтьев и современная психология. – М.: Изд-во МГУ, 1983. – С. 155–165.

Величковский Б.М. Функциональная организация познавательных процессов: Автореф. дис. ... доктора психол. наук. – М., 1987.

Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта / Г.Гарднер. – М.: Вильямс, 2007. – 512 с.

Гумбольт В. ф. Избранные труды по языкознанию / Пер. с нем. яз. под ред. и предисловием Г. В. Рамишвили. – М.: Прогресс, 1984. – 396 с.

Зинченко В.П. Образ и деятельность. – М.: Издательство «Институт практической психологии», – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 608 с.

Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002б. – 477 с.

Келли Г. Процесс каузальной атрибуции // Современная зарубежная социальная психология: Тексты. – М., 1984.

Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.А. Климов. – М: Издательский центр «Академия», 2004. – 304 с.

Кон И.С. Социологическая психология / И.С. Кон. – М.: Московский психолого-социальный институт; – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 560 с.

Кули Ч. Социальная самость / Ч. Кули. – М.: Директ-Медиа, 2007. – 16 с. – (1). – http://www.biblioclub.ru/index.php?page=book&id=26529. – На рус. яз. – ISBN 978-5-94865-932-9.

Леонтьев А.А. Деятельность и общение // Вопр. филос. – М.: Наука, 1979. № 1. – С. 121–132.

Леонтьев А.А. Деятельный ум. (Деятельность, Знак, Личность) / А.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2001. – 392 с.

Леонтьев А.Н. Избранные психологические труды: В 2-х т. – Т. 1 / А.Н. Леонтьев. – М.: Периодика, 1983.

Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии / Леонтьев А.Н. – М., 2000.

Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. 2-е, испр. изд. / Д. А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2003. – 487 с.

Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: МГФ «Знание», 1996. – 308 с.

Мертон Р. Социальная теория и социальная структура / Р. Мертон. – М.: АСТ, Хранитель, 2006. – 880 с.

Мещеряков Б. Г., Зинченко В. П. Большой психологический словарь / Сост. и общ. ред. Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с .

Мид, Дж. Г. Избранное: Сб. переводов / РАН. ИНИОН. Центр социал. научн.-информ. исследований. Отд. социологии и социал. психологии; Сост. и переводчик В.Г. Николаев. Отв. ред. Д.В. Ефременко. – М., 2009. – 290 с. (Сер.: Теория и история социологии).

Мурзин Л.Н., Штерн А.С. Текст и его восприятие. – Свердловск: Изд-во УГУ, 1991. – 172 с.; ил.

Олпорт Г. Становление личности: Избранные труды / Пер. с англ. Л.В. Трубицыной и Д.А. Леонтьева; под общ. ред. Д.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2002.

Петренко В.Ф. Психосемантика сознания: автореферат диссертации ... доктора психологических наук : 19.00.01 МГУ им. М.В. Ломоносова. – М., 1989. – 48 с.

Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка / Ж. Пиаже. – М.: Педагогика-Пресс, 1994. – 528 с.

Платонов К.К. Вопросы психологии труда / К.К. Платонов. – М.: Мвдгиз, 1970. – 220 с.

Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика / З.Д. Попова, И.А. Стернин. – М.: АСТ: Восто-Запад, 2010. – 314 с.

Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н.С. Пряжников. – М.: Изд-во: Институт практической психологии, – Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 246 с.

Пряжников Н.С. Теория и практика профессионального самоопределения. Учебное пособие / Н. С. Пряжников. – М.: МГППИ, 1999. – 97 с.

Рок И., Харрис Ч. Зрение и осязание // В кн.: Восприятие. Механизмы и модели. – М.: Мир, 1974. – С. 276–279.

Ролз Дж. Теория справедливости / Дж. Ролз. – Новосибирск: НГУ, 1995.

Смирнов С.Д. Психология образа: проблема активности и психического отражения / С. Д. Смирнов. – М.: , 1985.

Стеценко А.П. Понятие образ мира и некоторые проблемы онтогенеза сознания // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. №3,1987. – С. 26–37.

Тарасов Е.Ф. Тенденции развития психолингвистики. – М.: Наука, 1987. – 168 с.

Франкл В. Человек в поисках смысла / В. Франкл. – М.: Прогресс, 1990. – 368 с.

Фромм Э. Человек для себя / Э. Фромм. – Мн.: Коллегиум, 1992. – 253 с.

Ханина И.Б. К вопросу о профессиональной составляющей в структуре образа мира // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология, №3, 1990. – С. 42–49.

Шмелев А.Г. Психодиагностика личностных черт / А.Г. Шмелев. – СПб.: Речь, 2002. – 480 с.: ил.

Щедровицкий Г.П. Избранные труды / Г.П. Щедровицкий. – М.: Из-во Школы Культурной Политики, 1995. – 760 с.

Штерн В. Дифференциальная психология и её методические основы = Die differentielle Psychologie in ihren methodischen Grundlagen / [Послесл. А.В. Брушлинского и др.]; РАН, Ин-т психологии. – М.: Наука, 1998.

Шюрер М., Смекал В. Диагностика воспитательных и учебных затруднений в психолого-педагогическом консультационном деле // И. Шванцара и кол. Диагностика психического развития. – Прага, 1978. – С. 265–271.

Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис / пер. с англ.; общ. ред. и предисл. А.В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996.

Ясперс К. Смысл и назначение истории: Пер. с нем. 2-е изд. / К. Ясперс. – М.: Республика, 1994. – 527 с.

Cattell R.B. Structured personality learning theory / R. B. Cattell. – N.-Y.: Praeger, 1983.

Goldberg L.R. Language and individual differences: The search for universals in personality lexicons. In: Wheeler, L. (Ed), Rewiew of Personality and Social Psychology. Beverly Hills, CA: Sage Publications, 1981. Vol. 2. – Pp. 141–165.

Super D.E. The Psychology of careers / D. E. Super. – N.-Y.: Harper Row, 1957.

ФОРМИРОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ СПОСОБНОСТИ В ОБУЧЕНИИ

Т.И. Доценко, Ю.Е. Лещенко, Т.С. Остапенко **УДК 81.23**

КОДОВЫЕ ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ КАК МЕЖЪЯЗЫКОВЫЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ В СИТУАЦИИ КОМБИНИРОВАННОГО БИЛИНГВИЗМА (НА ФОНЕ СТАНОВЛЕНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ)*

В данной статье представлено экспериментальное исследование процессов кодовых переключений на уровне отдельного слова у комбинированных билингвов: носителей двух родных языков (национального/ коми-пермяцкого и государственного/ русского), изучающих третий (английский) язык в искусственных условиях на фоне становления профессиональной лингвистической компетенции. Результаты свободных ассоциативных экспериментов со стимулами на трех языках демонстрируют, что на каждом отдельном этапе профессионального обучения кодовые переключения между этими языками имеют определенные количественные и качественные различия по признакам их частоты, направления и типологического разнообразия. В то же время динамика кодовых переключений между всеми тремя языками характеризуется принципиальным сходством, которое проявляется в значительной активизации межъязыковых взаимодействий.

Ключевые слова: билингвизм, комбинированный билингвизм, межъязыковые взаимодействия, переключение кода, родной язык, иностранный язык, профессиональная лингвистическая компетенция.

T.I. Dotsenko, Y.E. Leschenko, T.S. Ostapenko

CODE-SWITCHING AS LANGUAGE INTERACTION BY COMBINED BILINGUALS AGAINST THEIR PROFESSIONAL COMPETENCE FORMATION BACKGROUND

The paper presents an experimental study of word-to-word code-switching by students-philologists – combined bilinguals: “natural” (Komi-Permyak-Russian) bilinguals, studying an L3 (English) in classroom settings. The results of free associative experiments prove that at different stages of professional linguistic competence formation code-switches between Komi-Permyak, Russian and English have certain differences in frequency, direction and typological variety. At the same time considerable intensification of inter-language interaction between all the three languages is revealed along with increase in linguistic proficiency.

Key words: bilingualism, combined bilingualism, language interaction, code-switching, native language, foreign language, professional linguistic competence.

---

* Исследование выполнено при поддержке гранта РГНФ 12-04-00049 «Становление билингвального лексикона взрослого индивида в условиях учебной коммуникации (экспериментальное исследование)»; проекта № 008-П программы стратегического развития ПГПУ «Языковой быт современного прикамского села (социолингвистическое исследование)».

Введение

Современное общество характеризуется активными процессами глобализации, что приводит к формированию полиэтничности, поликультурности и, как следствие, полиязычия в пределах отдельно взятых территориальных сообществ. В результате влияния различных этнических, исторических и социальных факторов национальные и языковые границы становятся все более проницаемыми, что приводит к массовому распространению межкультурной коммуникации и языковых контактов, сопровождающихся обширным межъязыковым взаимовлиянием и взаимодействием [Васильева 2000; Богана, Блажевич 2010].

Взаимодействие двух и более языков может осуществляться на разных уровнях языковой системы и проявляться в виде различных языковых процессов, важнейшим из которых является процесс межъязыковых переходов или кодовых переключений. Несмотря на то, что проблема переключения кода (ПК) активно исследуется в рамках современной лингвистики [Poplack 1990; Myers-Scotton 1993; Muysken 2000], социолингвистики [Gumperz 1982; Becker 1999], психолингвистики [Grosjean 1995; Lipski 2005], до сих пор не существует универсального определения самого термина [Clyne 2003]. Так, например, согласно Э. Хаугену, переключение кода представляет собой случай, при котором «билингв использует в своей речи полностью неассимилированное слово другого языка» [Хауген 1972]; с точки зрения К. Майерс-Скоттон, в процессе переключения кода происходит выбор языковой формы, принадлежащей «языку-вкраплению» (embedded language), и использование этой формы в коммуникативно-речевом акте на «языке-матрице» (matrix language) [Myers-Scotton 1993] и т.д. Большинство лингвистов отталкиваются от наиболее общего понимания ПК как любого попеременного использования говорящим единиц двух или более языков в рамках одного коммуникативно-речевого акта [Gardner-Chloros 1991; Figueroa 1995]. Авторы современных исследований отмечают, что ПК зависит от различных лингвистических и экстралингвистических факторов (сферы общения, языка адресата, личностных установок и мотивов и т.д.), имеет динамический характер [Marian 2009; Myers-Scotton 1993; de Bot 1992; Dijkstra 2003; Winford 2003] и маркирует взаимодействие двух или более языковых систем в речевой коммуникации.

В самом общем виде билингвизм понимается как способность отдельного индивида (или отдельной социальной группы) использовать в коммуникации две и более языковые системы, переключаясь с одной на другую в зависимости от условий общения [ЛЭС 2002: 303]. Несмотря на огромное количество определений и объяснительных моделей билингвизма [Верещагин 1969; Имедадзе 1979; Леонтьев 1986; Вишневская 1997; Залевская, Медведева 2002; Залевская 2009; Черничкина 2007; Чиршева 2012; Grosjean 1982; Ellis 1986; Green 1986; Baker 1998; Bot 1992; Groot 1992; Crago et. al. 2007; Wei 2009; Costa et. al. 2012; Kroll & Rossi 2013 и многие др.] мнения специалистов о сути этого явления имеют различия.

Объем понятия *билингвизм* варьирует от его узкого понимания как «одинаково свободного владения двумя языками» [Блумфилд 1968; Ахманова 1966; Аврорин 1972; Ханазаров 1972] до максимально широкого представления о нем как о всяком переключении с одного языка на другой при условии достижения коммуникативной цели [Розенцвейг 1972; Филин 1972; Метлюк 1986]. Таким образом, с одной стороны, билингвизм соотносится с некоторым динамическим равновесием, соответствующим идеальному уровню владения двумя языками (так называемый сбалансированный / уравновешенный / равноценный билингвизм [Мечковская 1983; Котик 1988]. С другой стороны, предполагается, что любой, даже самый примитивный акт двуязычной вербальной коммуникации, закончившийся взаимным пониманием коммуникантов, является актом билингвального поведения, а

человек, совершивший его и обладающий хотя бы элементарными знаниями в Я2, действует как билингв (несбалансированный/доминантный билингвизм). Очевидно, что данные трактовки билингвизма соответствуют крайним границам континуума формирования языковых знаний, умений и навыков в Я1 и Я2, т.е. фактически репрезентируют уровень владения тем или иным языком. Анализ многочисленных исследований по данной проблеме позволяет сделать вывод о том, что местоположение индивида на этом континууме во многом определяется условиями усвоения языка, которые задают формирование билингвизма того или иного типа.

Так, сбалансированный / уравновешенный билингвизм соотносится с конечной частью языкового континуума, подразумевает высокий уровень владения двумя языками и является результатом их спонтанного усвоения в условиях естественной языковой среды. Данный тип билингвизма называется ***естественным*** и основан на коммуникативных стратегиях усвоения обоих языков, что позволяет индивиду свободно пользоваться ими в различных коммуникативных ситуациях и оценивать тот и другой язык как родной ($РЯ_1$ и $РЯ_2$).

Несбалансированный / неуравновешенный / доминантный билингвизм предполагает, что уровень владения одним из известных индивиду языков намного уступает другому, т.е. на языковом континууме он расположен на его срединном / начальном отрезке. Чаще всего такой тип билингвизма соотносится с целенаправленным научением Я2 вне условий языковой среды в рамках учебной ситуации и поэтому называется ***искусственным***, а изучаемый таким образом язык – иностранным (ИЯ). Искусственная языковая среда и отсутствие спонтанной коммуникации на ИЯ приводит к овладению им преимущественно на основе «некоммуникативных» стратегий, в результате чего формирующаяся языковая компетенция ограничивается рамками коммуникации в учебной ситуации.

В то же время во многих многоязычных регионах современного мира все более распространенными становятся случаи, при которых один и тот же индивид одновременно является носителем билингвизма обоих типов: как естественного, так и искусственного. Такая ситуация возникает тогда, когда человек, свободно владеющий двумя языками, освоенными в естественных условиях (например, языком национального меньшинства и официальным государственным языком страны проживания), начинает изучать третий язык в учебной ситуации. Это позволяет говорить о формировании ***билингвизма комбинированного типа***.

Комбинированный билингвизм представляет собой сложное рече-языковое явление, специфика которого заключается во взаимодействии в языковом сознании трех языков, каждый из которых имеет разную степень сбалансированности по отношению к двум другим. В идеальном случае $РЯ_1$ и $РЯ_2$ сбалансированы между собой, но доминантны по отношению к ИЯ. Поскольку в такой ситуации мы имеем дело, с одной стороны, с двумя сформированными языковыми системами (языки, освоенные естественным образом), а с другой – с языковой системой, находящейся на стадии формирования (иностранный язык, изучаемый в искусственных условиях), вполне вероятно, что процессы переключения кодов между этими тремя языками будут протекать неравномерно и характеризоваться как асимметричные.

В данной работе представлено экспериментальное исследование процессов кодовых переключений на уровне отдельного слова у комбинированных билингвов – носителей двух родных языков (национального и русского как государственного), осваивающих третий (международный) язык в искусственных условиях на фоне становления профессиональной лингвистической компетенции.

Целью работы является выявление основных особенностей процесса кодовых переключений между тремя взаимодейству-

ющими языками, усвоенными разными способами и в разной последовательности.

Задачи исследования:

- провести серию свободных ассоциативных экспериментов со студентами-филологами естественными билингвами, изучающими иностранный (английский) язык в учебных условиях;

- выявить в материалах экспериментов все случаи межъязыковых связей, репрезентирующих ПК;

- проанализировать специфику ПК между естественно и искусственно освоенными языками с разных точек зрения:

а) частоты их появления,

б) направления,

в) типологического разнообразия;

- выявить динамику кодовых переключений в зависимости от этапа профессионального обучения.

1. Описание эксперимента

В экспериментальном исследовании принимали участие 45 студентов 1-2 (Группа 1) и 4-5 (Группа 2) курсов коми-пермяцкого отделения филологического факультета Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета.

Коми-пермяки проживают на северо-западе Пермского края: на территории Коми-пермяцкого округа, в Красновишерском районе, в районе реки Язьва; каждый из этих районов характеризуется бикультурной и двуязычной ситуацией. Общая численность коми-пермяцкого населения в Пермском крае по данным всероссийской переписи 2010 года [О национальном составе населения Пермского края 2010] составляет около 3,2% (приблизительно 81 тыс. человек). Подавляющее большинство коми-пермяков с детства осваивают свой национальный (коми-пермяцкий) и официальный государственный (русский) язык; при этом сначала в школе, а затем в вузе они изучают один из международных языков (английский или немецкий).

Для уточнения статуса коми-пермяцкого и русского языков у наших испытуемых ***на первом этапе исследования*** было проведено предварительное письменное анкетирование. В ходе анкетирования студентам было предложено ответить на вопросы о том, в какой степени они владеют коми-пермяцким и русским языками, как часто и в каких ситуациях они используют эти языки, какой из них считают для себя родным. Результаты анкетирования показали, что все участники эксперимента усвоили оба языка еще в дошкольном возрасте, свободно владеют ими и используют их одинаково часто, что позволяет определить оба языка в качестве родных**.** Поскольку в подавляющем большинстве случаев коми-пермяцкий язык является первым по порядку усвоения, в последующем тексте работы обозначим его первым родным языком ($РЯ_1$), а под вторым родным языком будем подразумевать русский язык ($РЯ_2$).

Анализ результатов анкетирования выявил четкое функциональное распределение этих языков в речевой деятельности наших испытуемых. *Коми-пермяцкий язык* используется преимущественно в родном городе/деревне и является языком внутрисемейного и общебытового общения с родственниками, близкими друзьями, знакомыми, проживающими в коми-пермяцких районах Пермского края. Помимо этого, коми-пермяцкий язык оказался востребованными в учебной ситуации: на занятиях по коми-пермяцкому языку в вузе, при общении со студентами внутри учебной группы и студентами других групп коми-пермяцкого отделения. *Русский язык*, в связи с поступлением в вуз и проживанием в городе Перми, является для студентов коми-пермяцко-русского отделения не только языком учебной деятельности (общение на занятиях, выполнение домашних заданий, чтение учебной литературы), но и языком повседневного общения в бытовой сфере (в общежитии, магазине, транспорте, кафе, клубах и т.д.) и в интернет-коммуникации.

На втором этапе исследования с испытуемыми, принимавшими участие в анкетировании, был проведен письменный свободный ассоциативный эксперимент. Список стимулов включал в себя 54 высо-

кочастотных слова, сбалансированных по признакам объективной и субъективной частоты. В каждой группе испытуемых эксперимент проводился трижды с одним и тем же списком стимулов (S), предъявляемым на разных языках: коми-пермяцком ($РЯ_1$), русском ($РЯ_2$) и английском (ИЯ).

В ходе каждого эксперимента испытуемым предлагалось ответить на каждое слово по порядку любым первым словом, пришедшим в голову; языковой код словесной реакции в экспериментальном задании никак не оговаривался. В результате было получено более 6 000 реакций на разных языках и 805 реакций-отказов (подавляющее большинство отказов было получено в экспериментах со стимулами на английском языке, что объясняется низким уровнем владения этим языком у наших испытуемых).

В дальнейшем ходе исследования среди всего массива экспериментальных данных были выявлены внутриязыковые и межъязыковые ассоциативные пары. По нашему мнению, в межъязыковых ассоциативных связях репрезентируется процесс переключения кода (ПК) в его широком понимании как любой переход от единицы одной языковой системы к другой в пределах общей коммуникативной ситуации. Затем межъязыковые связи (реакции-ПК), подвергались количественному и качественному анализу.

2. Частота проявления механизма переключения кода в межъязыковых связях

Экспериментальный материал демонстрирует наличие в языковом сознании билингвов двух типов ассоциативных связей: внутриязыковых (англ. ***girl→little;*** англ.***open→window***) и межъязыковых (англ. ***girl→*** *красивая,* англ. ***open*** **→** *широко*) [Доценко, Лещенко 2007]. Количественное соотношение внутриязыковых и межъязыковых связей (реакций-ПК) в Группах 1 и 2 представлено в Таблице 1.

Как показывают данные Таблицы 1, у студентов 1-2 курсов (Группа 1) стимулы коми-пермяцкого ($РЯ_1$) и русского языка ($РЯ_2$) чаще активируют внутриязыковые связи, которые оказываются более сильными по сравнению с межъязыковыми связями. В эксперименте 1 с коми-пермяцкими стимулами в 2 раза чаще появляются внутриязыковые связи, чем межъязыковые: к.-п. ***бур (хороший)*** → *удж (работа);* к.-п. ***асыв (утро)*** → *кöдззыт (холодный);* к.-п. ***босьтны (брать)*** → *сеян (пища, еда*). В эксперименте 2 с русскими стимулами ($РЯ_2$) почти во всех случаях (99,7%) активируются внутриязыковые связи: ***слово*** → *о полку Игореве;* ***приходить→*** *вовремя;* ***большой*** → *праздник.* И наоборот, англоязычные стимулы (ИЯ) почти во всех случаях характеризуются межъязыковыми связями (97%): англ. ***picture*** → *красивая;* англ. ***day*** → *день;* англ. ***speak*** → *разговаривать.*

У студентов 4-5 курсов (Группа 2) в эксперименте 1 по отношению к коми-пермяцким стимулам наблюдается увеличе-

	Группа 1 (1 и 2 курсы)		***Группа 2 (4 и 5 курсы)***	
	Внутриязыковые	***Межъязыковые***	***Внутриязыковые***	***Межъязыковые***
Эксперимент1 коми-перм. S	69 %	31 %	54 %	46 %
Эксперимент2 русские S	99,7 %	0,3%	82 %	18 %
Эксперимент3 английские S	3 %	97%	5%	95 %

Таблица 1. Количественное соотношение внутриязыковых и межъязыковых связей в экспериментах со стимулами разных языков.

ние количества межъязыковых связей с 31% до 46 %. В эксперименте 2 по отношению к русским стимулам количество межъязыковых связей становится статистически значимым: 18,7%. В эксперименте 3 по отношению к англоязычным стимулам межъязыковые связи продолжают сохранять свою высокую активность на уровне 95%.

Таким образом, на начальном этапе профессионального филологического обучения механизм ПК активируется, прежде всего, по отношению к искусственно осваиваемому английскому языку и в меньшей степени – к первому естественно освоенному (коми-пермяцкому) языку; по отношению ко второму естественно освоенному (русскому) языку механизм ПК находится в пассивном состоянии. На продвинутом этапе механизм ПК увеличивает свою активность по отношению к первому естественно освоенному языку и начинает активироваться по отношению ко второму естественно освоенному языку, в то же время сохраняет свою высокую активность по отношению к иностранному языку.

3. Изменения в направлении процесса переключения кода в межъязыковых связях

Помимо количественных изменений, характеризующих реакции-ПК, процесс повышения профессиональной лингвистической компетенции наших испытуемых сопровождается последовательными изменениями в направлении переключения (см. Рис 1 а, б).

Рисунок 1. Направление кодовых переключений в межъязыковых связях в зависимости от этапа обучения.

На рис. 1а показано, что на начальном этапе обучения переключения кодов с коми-пермяцкого языка (31%) и английского (97%) направлены исключительно к русскому языку. Целеустановка коми-пермяцкого и английского языков на русский язык объясняется его доминантностью. Доминирование русского языка над коми-пермяцким может объясняться естественными условиями проживания наших испытуемых в городской русскоязычной среде. Доминирование русского языка по отношению к английскому языку обусловлено особенностями учебной ситуации: школьное и вузовское обучение происходит на русском языке и преимущественно ориентирует учащихся на сопоставление лексических значений английских и русских слов.

На конечном этапе обучения (рис.1б) направление переключений кодов между коми-пермяцким и русским языками становятся двусторонними, т.е. переключение может идти в направлении от коми-пермяцкого к русскому (46%) и наоборот, от русского к коми-пермяцкому (18%). В то же время переключения с иностранного языка происходят одновременно в двух направлениях: к коми-пермяцкому и русскому языкам. При этом подавляющее большинство переключений направлено к русскому языку (99%); переключения на коми-пермяцкий язык выражены единичными случаями.

Мы полагаем, что такая закономерность обусловлена особенностями системы языкового образования в вузе: масштабное сопоставление лексических и грамматических особенностей коми-пермяцкого и русского языков, которое происходит в ходе изучения дисциплин «Современный русский язык» и «Современный коми-пермяцкий язык» стимулирует переключения между $РЯ_1$ и $РЯ_2$, а обучение иностранному языку через призму русистики обусловливает переключения между ИЯ и $РЯ_2$.

Таким образом, направление ПК на протяжении всего обучения во многом определяется доминантным положением русского языка. Доминантность русского языка

как второго родного языка обусловливается взаимодействием двух факторов: средой проживания комбинированных билингвов и системой профессионального лингвистического образования в высшей школе. На первом этапе обучения русский язык активно притягивает к себе два других языка: первый естественный и иностранный. На втором этапе обучения в иерархии языков происходят качественные изменения. При сохранении высокой доминантности русского языка коми-пермяцкий язык становится по отношению к нему конкуретноспособным: коми-пермяцкий язык как первый родной язык начинает притягивать к себе и русский, и иностранный язык.

4. Типы кодовых переключений

Все кодовые переключения, выявленные в материалах экспериментов, были подразделены на два основных типа: переключения непереводные и переводные.

К переключениям ***непереводного типа*** мы отнесли случаи, при которых переход от слова одного языка к слову другого языка осуществляется путем актуализации базисных семантических структур, в основе которых лежат ассоциативные связи *синтагматического* (к.-п. ***инька (женщина)*** → работает; англ. ***student*** → *отдыхает;* ***пример*** →к.-п. *вайӧтны (приводить)*, к.-п. ***бур (хорошая)*** → *семья;* к.-п. ***виль (новое)*** → *платье;* англ. ***weather*** → *плохая;* ***знаменитый*** → к.-п. *морт (человек);* англ. ***family*** → *большая,* к.-п. ***керны (делать)*** → *работу;* к.-п. ***пондӧтны (начинать)*** → *дело, урок;* англ. ***read*** → *книгу;* англ. ***like*** → *маму,* к.-п. ***кывзыны (слушать)*** → *песня,* англ. ***work*** → *долго;* англ. ***think*** → *правильно;* англ. ***go*** → *вперед;* к.-п. ***мунны (идти)*** → *далеко;* к.-п. ***баитны (говорить)*** → *много;* ***знать*** → к.-п. *уна (много),* к.-п. ***чожа*** *(быстро)* → *идти;* к.-п. ***кокнита (легко)*** → *прибежать;* англ. ***quickly*** → *делать*); *парадигматического* ***(ыджыт (большой)*** → *маленький*; к.-п. ***сетавны (давать)*** → *брать,* к.-п. ***пондӧтны (начинать)*** → *закончить;* к.-п. ***босьтны (брать)*** → *дать*) и *тематического типов* (к.-п. ***асыв (утро)*** → *будильник*, к.-п. ***велотiсь (учитель)*** → *знания;* к.-п. ***керны (делать)*** → *руки;* к.-п. ***рыт (вечер)*** → *телевизор;* к.-п. ***лун (день)*** → *учеба,* к.-п. ***гожум (лето)*** → *тепло, жар,* англ. ***student*** → *университет,* англ. ***summer*** → *сессия*, англ. ***picture*** → *художник,* англ. ***girl*** → *куклы,* англ. ***morning*** → *холод,* англ. ***work*** → *деньги).*

Наличие всех трех типов ассоциативных связей позволяет говорить о том, что межъязыковые связи непереводного типа организуются в единую функциональную систему и могут обслуживать с определенной степенью вероятности разные уровни процесса порождения и восприятия/осмысления речевого высказывания. [Доценко, Лещенко, Остапенко 2013].

Под ***переводными переключениями кода*** понимается переход от слова одного языка к его семантическому эквиваленту на другом, при этом степень эквивалентности между членами межъязыковой пары может варьировать в следующем виде: *тождественный перевод* (к.-п. ***удж*** → *работа;* к.-п. ***виль*** → *новый;* к.-п. ***тӧдны*** → *знать****;*** англ***. good*** → *хороший;* англ. ***summer*** → *лето;* англ. ***speak*** → *говорить;* ***словарь*** → к.-п. *кывчукӧр;* ***дом*** → *керку;* ***читать*** → к.-п. *лыддьӧтны***)**; *приблизительный перевод* ***(boy*** → *юноша;* ***come*** → *иди сюда;* ***understand*** → *понятно, понимание;* ***go*** → *действуй*); *ошибочный перевод* (***read*** → *красный****; word*** → *работа;* ***easy*** → *сумасшедший;* ***page*** → *свинья;* ***listen*** → *листать*).

Данные случаи кодовых переключений переводного типа свидетельствуют о стремлении испытуемого тем или иным способом уяснить для себя лексическое значение слова-стимула путем установления его прямых соответствий со словами-эквивалентами другого языка. В результате в сознании комбинированного билингва формируются межъязыковые цепочки с числом звеньев, соответствующих числу известных ему языков: ***нывкаок – девочка – girl; мунны – идти – go; велотiсь – учитель – teacher; бур – хороший – good; лыддьӧтны – читать – read.*** Такие межъязыковые цепочки

	Группа 1 (1 и 2 курсы)		Группа 2 (4 и 5 курсы)	
	Переводные	Непереводные	Переводные	Непереводные
Эксперимент 1 коми-перм. S	12 %	88 %	67 %	33 %
Эксперимент 2 русские S	-	-	76 %	24 %
Эксперимент 3 английские S	44 %	56 %	86,4 %	13,4 %

Таблица 2. Соотношение переводных и непереводных реакций в экспериментах с разными стимулами.

являются результатом взаимодействия единиц разных языков в едином ментальном пространстве, которые в конечном итоге формируют единую межъязыковую подсистему [Dotsenko et.al. 2011].

Количественные данные Таблицы 2 показывают, что на начальном этапе обучения переключения непереводного типа преобладают над переключениями переводного типа для коми-пермяцкого и английского языков. Переключения непереводного типа, включающие коми-пермяцкие стимулы, доминируют над переводными и составляют 88%, в то время как переводной тип составляет 12%. Для стимулов на английском языке переключения непереводного и переводного типа представлены соотношением 56% и 44%. На начальном периоде обучения для русского языка межъязыковые переключения являются статистически незначимыми (см. таблицу 1).

На конечном этапе обучения, наоборот, доминирующими становятся переключения переводного типа по отношению ко всем трем языкам. Соотношение переключений переводного и непереводного типа для стимулов русского языка представлено как 74% и 26%, для стимулов коми-пермяцкого языка – 65% и 34%, а для английского языка 86 % и 13%. На этом этапе обучения из всех трех языков английские стимулы актуализируют наибольшее количество переключений-переводов, а коми-пермяцкие – наименьшее. К этому времени русский язык активно включается в процесс перевода. Динамика переключений переводного типа представлена на рис. 2.

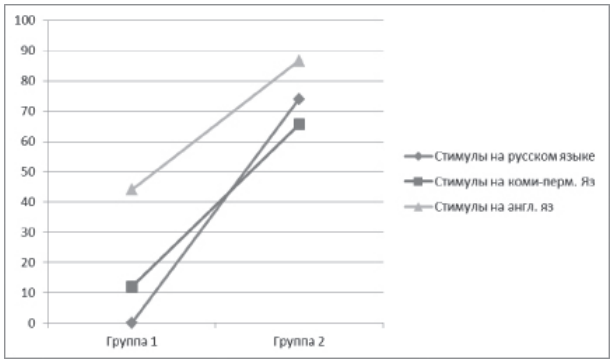


Рисунок 2. Динамика переключений переводного типа.

Рис. 2 демонстрирует прямую зависимость переключений переводного типа от этапа обучения: количество переводных переключений для коми-пермяцкого и английского языков равномерно увеличивается от начального этапа обучения к конечному. Доминантный русский язык включается в механизм перевода лишь на втором этапе обучения студентов – коми-пермяков на филологическом факультете и активируется прежде всего к коми-пермяцкому языку как первому родному языку.

Выводы

Результаты экспериментального исследования демонстрируют, что межъязыковые взаимодействия, проявляющие себя в механизме переключения кодов при комбинированном билингвизме, имеют определенные различия по отношению к языкам, усвоенными разными способами, и зависят от системы профессионального филологического образования.

На начальном этапе обучения межъязыковые связи между естественно освоенными языками (коми-пермяцким и русским) показывают свою сравнительно низкую активность. Переключение кода является однонаправленным от коми-пермяцкого языка к русскому и осуществляется преимущественно по коммуникативному, непереводному типу. Переключения такого типа активирует разные аспекты увязанной с коми-пермяцким словом лингвистической и экстралингвистической информации, и слово первого родного языка обрабатывается как единица речи.

Межъязыковые связи между искусственно освоенным и естественно освоенными языками (английский и коми-пермяцкий/русский) проявляют высокую активность. Переключения кода направляются от английского к русскому языку и продуцируются как по коммуникативному, так и по переводному типам.

Условия проживания и обучения билингвов в русскоязычной среде способствуют выдвижению второго, русского языка на уровень доминантного. В результате этого процесса русский язык функционирует в качестве целевого языка при переключениях как непереводного, так и переводного типа.

На этом этапе начинают формироваться две функциональные подсистемы, одна из которых организуется межъязыковыми связями непереводного типа и обслуживает процессы продуцирования и восприятия / осмысления речевого высказывания смешанного типа; другая – организуется межъязыковыми связями переводного типа, с помощью которых формируется смешанная подсистему языка.

На конечном этапе обучения межъязыковые связи между естественно освоенными языками увеличивают свою активность. Переключение кода осуществляются преимущественно по переводному типу, меняет свое направление от односторонних (коми-пермяцко-русских) к двусторонним (коми-пермяцко-русских и русско-коми-пермяцких). Слово, переключаемое по переводному типу, осмысляется прежде всего на уровне сопоставления лексических систем двух языков и, следовательно, обрабатывается как единица языковой системы.

Переключения кодов между искусственно и естественно освоенными языками увеличивают свою активность и осуществляются одновременно в двух направлениях от иностранного языка к русскому и коми-пермяцкому языку. При переключениях переводного типа оба родных языка функционируют в качестве целевых языков.

Таким образом, динамика кодовых переключений при комбинированном билингвизме проявляется в общем усилении межъязыковых связей, в добавлении новых межъязыковых маршрутов и в значительном увеличении числа переводных переключений. Мы полагаем, что такая закономерность обусловлена становлением профессиональной лингвистической компетенции билингва-филолога. Данная компетенция подразумевает формирование и систематизацию теоретических и практических знаний о различных языковых системах и их типологических особенностях за счет обращения к материалу разных языков (славянские, финно-угорские, романо-германские языки), а также развитие умений осмысления, обобщения и анализа различных языковых явлений в сопоставительном аспекте.

Список литературы

Аврорин В.А. Проблемы изучения функциональной стороны языка. – М.: Наука. – 1975. – 276 с.

Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. – М.: Советская энциклопедия, 1969. – 608 с.

Багана Ж. К вопросу о явлении переключения кодов в речи билингвов / Ж. Багана, Ю.С. Блажевич // Научная мысль Кавказа. – 2010. – № 2. – С. 152–154.

Баталова Р.М. Коми-пермяцко–русский словарь / Р.М. Баталова, А.С. Кривощекова-Гантман. – М., 1985.

Блумфилд Л. Язык. – М., 1968. – 607 с.

Васильева С.Г. Разноязычие (смешанная речь) и типология билингвизма личности : авто-реф. дис. ... док. филол. наук / С.Г. Васильева. – М., 2000.

Верещагин Е.М. Психологическая и методическая характеристика двуязычия (билингвизма). – М.: Издательство Московского Университета, 1969. – 160 с.

Вишневская Г.М. Билингвизм и его аспекты. – Иваново, 1997. – С. 99.

Доценко Т.И., Лещенко Ю.Е. Осмысление слова – начальный этап формирования лексического навыка на иностранном языке // Проблемы социо-психолингвистики. Сб. статей. Вып.1. – Пермь, 2002. – С. 40–45.

Доценко Т.И., Лещенко Ю.Е. Сосуществование двух языков в ментальном лексиконе искусственного билингва на разных этапах усвоения иностранного языка. // Когнитивное моделирование в лингвистике. Труды IX международной конференции / под ред. В. Соловьева, Р. Потаповой, В. Полякова. – Казань: Казанский гос. ун-т. – 2007. – С. 72–81.

Доценко Т.И., Лещенко Ю.Е., Остапенко Т.С. Влияние естественного билингвизма на переключение кода при освоении иностранного языка в искусственных условиях. // Лингвистические чтения – 2013. Цикл 9. – Пермь: Прикамский социальный институт, 2013. – С. 103–108.

Доценко Т.И., Лещенко Ю.Е., Остапенко Т.С. Межъязыковые связи в ментальном лексиконе естественных билингвов – носителей коми-пермяцкого и русского языков // Наука и бизнес: пути развития, 2013. – № 4(22). – С. 106–110.

Имедадзе Н.В. Экспериментально-психологические исследования овладения и владения вторым языком. – Тбилиси: Мецниереба, 1979. – С. 228.

Залевская А.А., Медведева И.Л. Психолингвистические проблемы учебного двуязычия. – Тверь, 2002. – С. 194.

Залевская А.А. Вопросы теории двуязычия: Монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2009.

Котик Б.С. Межполушарное взаимодействие в речевых процессах при билингвизме. Дис…докт.филол.наук. – Р.-на-Дону, 1988. – С.313.

Леонтьев А.А. Психолингвистические и социолингвистические проблемы билингвизма в свете методики обучения неродному языку // Психология билингвизма. Сб. научных трудов. Вып. 260. – М., 1986. – С.25–31.

Лингвистический энциклопедический словарь. Под ред. Ярцева В.Н. – М.: Большая Российская энциклопедия; Издание 2-е, доп. 2002. – 709 с.

Метлюк А.А. Взаимодействие просодических систем в речи билингва: учеб. пособие. – Минск: Вышэйш. Шк., 1986. – 112 с.

Мечковская Н.Б. Языковой контакт // Общее языкознание. – Минск: Выш. школа, 1983. – 456 с.

Розенцвейг В.Ю. Основные вопросы теории языковых контактов // Новое в лингвистике. Вып. 6. – М.: Прогресс, 1972. – С. 5–22.

Хаугеи Э. Языковой контакт // Новое в лингвистике. Вып. 6. – М.: Прогресс, 1972. – С. 61–80.

Филин Ф. П. Современное общественное развитие и проблема двуязычия // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М., 1972. – 216 с.

Хаугеи Э. Языковой контакт // Новое в лингвистике. Вып. 6. – М.: Прогресс, 1972. – С. 61-80.

Черничкина Е.К. Концепция искусственного билингвизма в теории языка: монография. – Волгоград: Перемена, 2007. – 220 с.

Чиршева Г.Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков. – СПб: Златоуст, 2012. – 488 с.

Ханазаров К.Х. Критерии двуязычия и его причины // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М., 1972. – С. 119–124.

URL:http://permstat.gks.ru/wps/wcm/connect/rosstat_ts/permstat/ru/news

Baker C. Key issues in Bilingualism and bilingual education. Clevedon, Philadelphia. Multilingual Matters LTD, 1998. – 222 P.

Becker K. Spanish-English bilingual codes-witching: a syncretic model // Bilingual review, 1999. – Vol. 22 – Issue 1 – P. 3–31.

de Bot K. A bilingual production model: Levelt's "speaking" model adopted // Applied linguistics, 1992. – vol.13/1. P. 1–24.

Clyne M. Dynamics of language contact. Cambridge: CUP. – 2003.

Costa A, Sadat J, Martin C. Bilingual language production - Lexical access and selection. In: In Peter Robinson (Ed.) The Routledge Encyclopedia of Second Language Acquisition. New York/London: Routledge. – 2012.

Crago M.B., Paradis J., Genesee F. Dual Language Development and Disorders: A Handbook on Bilingualism and Second Language Learning**.** – Brookes Publishing Company, 2007. – 233 P.

Dotsenko T, Leschenko Y., Ostapenko T. Paired bilingual associative links as the basis of the code-switching mechanism // Text Processing and Cognitive technologies. Eds. V.Polyakov & V.Solovyev. – XIII International conference "Cognitive Modeling in Linguistics", 2011. – №20. – Kazan: KSU. – P. 75–81.

Dijkstra T. Lexical Processing in Bilinguals and Multilinguals // The multilingual lexicon / J. Cenoz, B. Hufeisen & U. Jessner (Eds.). – Kluwer Academic Publishers, The Netherlands, 2003. – P. 11–26.

Ellis R. Understanding Second Language Acquisition. Oxford University Press, 1986. – 327 P.

Figueroa L. Knowing the code // Hispanic, 1995. – Vol.8. – P. 14.

Gardner-Chloros P. Language selection and switching in Strasbourg. Oxford: Oxford University Press. – 1991.

Green D. Control, activation and resource: a framework and a model for the control of speech in bilinguals // Brain and language, 1986/27. – P.210–230.

Groot A. de. Bilingual lexical representation: A closer look at conceptual representations // Frost R. & Katz L. (Eds). Orthography, phonology, morphology and meaning. Amsterdam: North Holland, 1992. – P. 389–412.

Grosjean F. A psycholinguistic approach to code-switching: the recognition of guest words by bilinguals. In: L. Milroy & P. Muysken (eds.). One Speaker, Two Languages: cross-disciplinary perspectives on code-switching. Cambridge: Cambridge University Press, 1995. – P. 259–275.

Grosjean F. Life with two languages. An introduction to bilingualism. Harvard University Press, 1982. – P. 357.

Kroll J.F., Rossi E. Bilingualism and Multilingualism: Quantitative Methods. // The Encylopedia of Applied Linguistics. – Blackwell Publishers. – 2013.

Marian V. Language interaction as a window into bilingual cognitive architecture / V. Marian // Multidisciplinary Approaches to Code-Switching (Studies in Bilingualism). – Edited by L. Isurin, D. Winford, K. de Bot. – 2009. – Vol. 41. – P. 161–185.

Myers-Scotton C. Duelling languages: grammatical structure in code-switching. – Oxford: Clarendon Press. – 1993.

Poplack S. Sometimes I'll start a sentence in Spanish Y TERMINO EN
ESPANOL: toward a typology of code-switching. Linguistics, 1980. – №18. – P. 581–618.

Muysken P. Bilingual Speech: A Typology of Code-mixing, Cambridge
University Press, 2000. – xvi+306 P.

Gumperz John J. Conversational code switching // GUMPERZ, John J.: Discourse strategies. Cambridge / London / New York / New Rochellle / Melbourne / Sidney: Univ. Press. (Studies in Interactional Sociolingustcs). – 1982 – P. 59–99.

Lipski J. A history of Afro-Hispanic language: five centuries and five continents. – Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

Wei Li, 'The «Why» and «How» Questions in the Analysis of Conversational Code-Switching', // Code-Switching in Conversation. – Peter Auer (ed.), London: Routledge, 1998. – P. 156–76.

Winford D. An Introduction to Contact Linguistics. – Oxford: Blackwell. – 2003. – 416 P.

Д.Б. Никуличева **УДК: 81.23, 37.025, 37.04**

ПРИМЕНЕНИЕ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СТРАТЕГИЙ ПОЛИГЛОТОВ В ПРАКТИКЕ ИЗУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

В статье разрабатывается такая новая область психолингвистики как психолингвоперсонология. Задачей этого направления является моделирование особенностей коммуникативной компетенции личности, в данном случае – моделирование успешных лингводидактических стратегий полиглотов. На конкретных примерах в статье анализируются ключевые компоненты стратегии полиглотов и обсуждаются возможности их применения в вузовском образовании.

Ключевые слова: практическая психолингвистика, психолингвоперсонология, моделирование коммуникативных компетенций личности, лингводидактические стратегии полиглотов, ресурсное речевое поведение, интериоризация, визуальные, сенсорные, аудиальные стратегии усвоения языка.

Dina B. Nikulicheva

STUDYING LINGUISTIC AND PSYCHOLOGICAL STRATEGIES OF POLYGLOTS FOR THE PURPOSES OF LANGUAGE LEARNING

The article deals with *psycholinguopersonology*, as a new sphere of psycholinguistics. Its purpose is modeling of a specific person's communicative competencies, in this case – modeling of polyglot's linguistic and psychological strategies for language acquisition. Some key elements of polyglot strategies are described, using the example of a well-known contemporary Russian polyglot Dmitrij Petrov. The article discusses also the proposal for a new propaedeutic university course in language learning based on modeling polyglots.

Key words: practical psycholinguistics, psycholinguopersonology; modeling of a person's communicative competencies; polyglot's strategies; language learning; interiorization; visual, auditory, sensory acquisition.

Психолингвистика, интенсивно развивающаяся со второй половины XX века, сумела накопить столь объемный багаж разнообразных научных достижений, концепций, наблюдений и экспериментальных результатов, что все больше исследователей стало задумываться об осмыслении ее структуры как самостоятельной дисциплины, об определении ее внешних границ, внутреннего членения и тенденций развития [Тарасов 1987; Леонтьев 1997; Фрумкина 2001; Ушакова 2009; Седов 2009 и др].

Обобщая представления о структуре психолингвистической науки, К.Ф. Седов предлагает ее тройственное подразделение на *общую*, *частную* и *практическую* психолингвистику. Общая психолингвистика оперирует комплексом концепций, исследующих фундаментальную модель коммуникативной компетенции личности. К частной психолингвистике относятся прикладные сферы знания, такие как возрастная, социальная психолингвистика или этнопсихолингвистика. Помимо них выделяется практическая психолингвистика, объединяющая в себе «систему психолингвистических знаний, которые составляют основу деятельности конкретных сфер практического воздействия. Это такие дочерние по отношению к психолингвистике области социально-значимой коммуникации, как PR, реклама, неориторика, логопедия, преподавание иностранных языков и мн. др.» [Седов 2009: 44-45].

О том, что общая и частная психолингвистика давно заняла в системе вузовского обучения достойное место, свидетельствует значительное количество учебной литературы [Тарасов 1991; Леонтьев 1997; Горелов, Седов 1997; Залевская 1999; Глухов 2005; Ушакова 2006]. Актуальной задачей на современном этапе становится, на наш взгляд, продвижение наработанных психолингвистических подходов именно в практические области, в частности, в сферу лингводидактики.

Годы преподавательской работы на переводческом факультете МГЛУ и исследовательской работы в секторе германских языков ИЯз РАН привели автора этой статьи к убеждению, что помимо необходимого курса «методика преподавания иностранных языков» студентам-языковедам стоило бы преподавать еще один курс методики, а именно *методику изучения* иностранного языка. Причем, желательно, в самом начале университетского курса. Как своего рода введение в профессию – пропедевтику. Насколько выше была бы отдача от вложенных усилий! Ведь если бы все зависело только от методики преподавания, то у одного преподавателя все студенты достигали бы одинаковых результатов. Но это не так, потому что изучение иностранного языка – это, в первую очередь, целенаправленная деятельность самого человека, изучающего язык.

Исследования *стратегий полиглотов* не оставляют в этом сомнения. Ведь полиглоты – это люди, во взрослом состоянии достигающие впечатляющих результатов в изучении множества новых языков именно за счет того, что на основе интуитивно выработанных стратегий они смогли задействовать полный потенциал способностей и свойств собственной личности и тем самым оптимизировать процесс изучения языка. Многие полиглоты вообще успешно обходились и обходятся без преподавателей. Но и тогда, когда занимаешься с преподавателем, последовательное применение сознательно выработанной «под себя» стратегии изучения иностранных языков дает впечатляющие результаты.

Изучение коммуникативной компетенции полиглотов может стать важной областью в рамках такого направления практической психолингвистики как *психолингвоперсонология*. Эту сферу в качестве инновационной выделил в своем обзоре структуры и перспектив отечественной психолингвистики К.Ф. Седов: «Сотрудничество с соседними науками приводит к возникновению новых исследовательских сфер, которые впоследствии оформляются в самостоятельные разделы и отрасли. Такой новой областью психолингвистики можно считать, например, возникающую на наших глазах психолингвоперсонологию, или психолингвистику индивидуальных различий, которая ставит перед собой задачи

моделирования индивидуальных черт коммуникативной компетенции личности <разрядка автора> [Седов 2009: 50].

Заинтересовавшись моделированием индивидуальных особенностей коммуникативной компетенции полиглотов, автор данной статьи стала использовать эти наблюдения в своей профессиональной преподавательской деятельности. Полученные результаты вдохновили на создание психологического тренинга, помогающего обычным людям, изучающим иностранные языки, выработать индивидуально ориентированные стратегии эффективного овладения языком. Результаты нашли отражение в серии научно-популярных книг о лингвистических и психологических стратегиях полиглотов, представляющей собой синтез лингвистического и педагогического опыта автора с более чем 15-летним опытом проведения психолингвистических семинаров по проблемам моделирования полиглоссии.

В упомянутой серии уже опубликованы две книги: «Лингвистические и психологические стратегии полиглотов: как найти свой путь к иностранным языкам» [Никуличева 2009] и «Лингвистические и психологические стратегии полиглотов: говорим, читаем, пишем» [Никуличева 2013]. Планируется третья книга «Лингвистические и психологические стратегии полиглотов: игра со временем».

Изложение материала в этой серии организовано таким образом, что, по сути дела, представляет собой законченный курс по развитию навыков эффективного изучения иностранных языков. Главным его принципом может стать девиз, предложенный одним из полиглотов: «*Languages are not taught – they are learnt!*» – «Языкам не обучают – их выучивают!».

Идея введения в нашей стране в программу языковой подготовки студентов-бакалавров гуманитарных специальностей специального лингво-психологического пропедевтического курса «*Введение в изучение иностранных языков*» на современном этапе становится особенно актуальной в силу целого ряда факторов, а именно:

бурный рост межнациональной и межгосударственной мобильности населения и связанная с этим возрастающая потребность в овладении несколькими иностранными языками среди представителей разных специальностей;

переход на Болонский процесс, ведущий к сокращению академических часов и росту значимости самостоятельной работы студента;

сетевое информационное пространство, создающее беспрецедентные возможности самостоятельного доступа к разнообразным аудио- и видеоматериалам на изучаемом языке, в том числе и в избранной профессиональной сфере.

Вопрос состоит не только в том, чтобы научиться самому использовать эти новые коммуникативно-информационные ресурсы, но и в том, как взрослому человеку, изучающему язык, научиться оптимально использовать ресурсы собственной личности. И опыт полиглотов может в этом плане многому научить.

Этот курс, рассчитанный на один семестр и построенный в формате лингво-психологического тренинга, позволит слушателям с самого начала выстроить сильную мотивацию к изучению языков, мобилизовать индивидуальные личностные ресурсы, научиться самим организовывать свое продвижение в изучаемом языке и уверенно осуществлять поставленные коммуникативные задачи.

Основными задачами данного курса, определяющими его тематическую прогрессию, являются:

развитие *активного* подхода к изучению иностранных языков,

конкретизация и индивидуализация целей, связанных с изучением языка,

включение целей, связанных с иностранными языками, в общую структуру *ценностей* человека,

снятие ограничивающих убеждений относительно своих языковых способностей,

выявление *собственного ресурсного опыта* в обучении и речевой коммуникации,

развитие *визуальных, аудиальных, сен-*

сорных стратегий усвоения языкового материала,

выработка эффективных поведенческих *стратегий интериоризации языкового материала* на фонетическом, лексическом и грамматическом уровне,

гармоничное *вовлечение когнитивных и эмоциональных ресурсов личности* в процесс освоения языка,

интеграция современных *мультимедийных ресурсов* в процесс изучения языка,

выработка *временных ориентиров* и создание внутренних критериев оценки *регулярности, интенсивности и результативности* занятий.

Особенность предлагаемого здесь курса, в отличие от тех книг, которые полиглоты сами пишут о себе, состоит в том, что нами проводится анализ стратегий *разных* людей с их последующим синтезом, что позволяет наиболее эффективно применять выявленные методики к разным перцептивным типам учащихся.

Заключительную часть статьи хотелось бы посвятить примеру такого анализа, обратившись к опыту отечественного полиглота, имя которого сейчас оказалось у всех на слуху. Итак, анализируем стратегии Дмитрия Петрова.

Телеаудитория уже имеет возможность сравнить четыре телекурса Дм. Петрова и убедиться в наличии целого ряда их непременных составляющих. (Сопоставим здесь английский и итальянский). Итак:

Обязательность осознанной мотивации к изучению конкретного языка. Этому Дм. Петров неизменно уделяет внимание в самом начале любого курса, прося участников подумать вслух, для какой цели ему или ей этот язык понадобится в будущем.

Создание и поддержание позитивного настроя на изучаемый язык. Дмитрий использует для этого так называемый визуальный, аудиальный или сенсорный «якорь»: просит каждого из участников в начале курса представить себе образ, который приходит на ум, когда человек думает об этом языке. Так, для кого-то в начале изучения английского языка это был ярко-красный лондонский двухэтажный автобус double-decker, кто-то в начале итальянского курса вспомнил мелодии песен Чилинтано и его хрипловатый голос, а для кого-то идея итальянского языка связалась с ощущением легкости и простора. Важно, что на протяжении курса по мере продвижения в языке Дмитрий регулярно (хотя и очень кратко, почти незаметно) возвращает участников к этим их позитивным представлениям, например, говоря: «включаем образ, нажимаем кнопку, не напрягаясь, представляем ситуацию знакомства».

Стадиальность изучения языка. Когда английский телекурс Петрова только начался, я не раз слышала возмущенные высказывания многих преподавателей и обычных телезрителей типа: «Какое безобразие, объявить курс *Английский язык за 16 часов*. Это же чистой воды профанация!» После окончания курса мне довелось участвовать в программе «Наблюдатель», где обсуждались итоги прошедшего телекурса. Первое, что сказал Петров в ответах телезрителям, было, что его задачей было представить базовый курс для тех, кто находится на начальной стадии изучения языка и что ему «в страшном сне не могло привидеться», что в анонсах передача пойдет как «Выучим английский за 16 часов!» Все те методики, которые он использовал, эффективны именно для того, чтобы быстро и легко овладеть основами языка. Рассмотрим их подробнее.

Принцип минимума, необходимого и достаточного на начальном этапе. Это универсальная стратегия полиглотов, которую подробно описал в своей книге «Искусство изучать иностранные языки» шведский полиглот Эрик Гуннемарк. Он называл это созданием для себя в любом новом языке необходимого «минилекса», «минифраза» и минимального, достаточного для устного бытового общения набора грамматических структур, который можно было бы по аналогии назвать «миниграмом». При этом на начальном этапе сознательно избегается лексическая и грамматическая синонимия. Для выражения одного смысла используется одно

и то же слово или один и тот же речевой оборот или одна и та же грамматическая конструкция. Примером из итальянского курса Дм. Петрова может служить парадигма итальянских местоимений, где для каждого лица и числа выбрано по одному местоимению, тогда как реально в третьем лице существует синонимия форм: «он» – это не только *lui*, но и *egli*, *esso*; «она» – не только *lei*, но и *ella*, *essa*; «они» – не только *loro*, но и *essi, esse*. Причиной такого сознательного сокращения форм служит столь важная для полиглота на начальном этапе изучения языка *эргономичность при сохранении речевой правильности*. Ведь употребляя *loro* «они» в отношении существительных как мужского, так и женского рода, говорящий не сделает ошибки, тогда как используя *essi, esse,* ему обязательно надо будет задуматься, к какому роду – мужскому или женскому – относятся существительные, замещаемые этими местоимениями.

Точно также сознательной редукции в английском курсе Дм. Петрова подверглась система видовременных форм английского глагола. Обсуждение в течение всего курса шло в формах простого настоящего, прошедшего и будущего времени (I write – I wrote – I will write). Если же участники предлагали предложения, где правильно было бы употребить более сложные глагольные формы, то Дмитрий вскользь просто уточнял «Я уже *имею* это *написанным*»: I *have* written it, или «Я *был пишущим* в тот момент»: I *was* writing.

Доведение базовых структур и лексем до автоматизма. И английский, и итальянский курсы Дмитрий начинает одинаково – со слов о том, что 90% устной речи обслуживается всего тремя-четырьмя сотнями слов. То есть «любой язык можно свести к *рабочему минимуму*». Узнаете «минилекс» Гуннемарка? Их он и вводит на протяжении курса и постоянно к этим словам возвращаясь, добивается как можно более прочного их усвоения слушателями. К тому, что Петров называет «*несгораемым запасом*» языка, относится базовая лексика, в частности 50-60 глаголов, обслуживающих большую часть бытового общения, самые употребимые из которых имеют неправильные формы, и Дмитрий настойчиво добивается того, чтобы знание этих форм было доведено до автоматизма «Несгораемый запас» создается и для грамматики изучаемого языка. То, каким образом это делается, также можно отнести к универсальным стратегиям полиглотов. Об этом следующий пункт.

Сочетание структурного и коммуникативного подходов. Исследования полиглотов убеждают, что их стратегии усвоения нового языка не сугубо коммуникативные. Все они начинают с *выявления общих структурных закономерностей* и их целенаправленного использования. Это касается как лексики, так и грамматики.

В лексике большую роль играет *установление межъязыковых параллелей*, которые делают огромное количество слов в изучаемом языке «прозрачными», своеобразным «бонусом языка», по меткому выражению Эрика Гуннемарка. Речь идет об умении видеть и использовать морфологические соответствия. Как шутит Петров, английские слова с суффиксом –tion/ –sion или итальянские с суффиксами –zione / –sione сразу дают дополнительный словарный запас в 50 тысяч слов, соответствующих русским словам на –ция, –сия. Комментарии Петрова по поводу вновь вводимой лексики также обнаруживают системный подход, характерный для полиглота. Это почти автоматически навык построения межъязыковых соответствий, когда, например, английское слово *island* [ailənd] «остров» обнаруживает соответствие с испанским *isla*, а итальянское *figlia* [filıa] «дочь» запоминается по аналогии с русским «филиал», «дочерняя компания», точно также как длинное итальянское слово *compleanno* «день рождения» становится совершенно прозрачным, если увидеть в нем «полный *комплект* дней *года*» (ср. соответствующие английские корни в словах *complete* «оканчивать» и *annual* «годовой»).

В грамматике этот подход проявляется в установлении базовых *структурных моделей*, расширение и модификация которых создает широчайшие возможности языковой комбинаторики. Например, усвоив спряже-

ние глаголов на –are, потом легко запомнить нюансы, отличающие спряжение глаголов на –ere или –ire, а выучив спряжение глагола «иметь» *avere* легко усвоить, Passato prossimo, которое в своем телекурсе Дм. Петров вводит как «основной способ выражения прошедшего времени в итальянском языке»:

io *ho* guard**ato** – я посмотрел
tu *hai* guard**ato** – ты посмотрел
lui *ha* guard**ato** – он посмотрел
lei *ha* guard**ato** – она посмотрела
Lei *ha* guard**ato** – Вы посмотрели
noi *abbiamo* guard**ato** – мы посмотрели
voi *avete* guard**ato** – вы посмотрели
loro *hanno* guard**ato** – они посмотрели

Визуализация таблиц. Сравнение английского и итальянского курсов наглядно проявляет специфику визуализации грамматики для языков аналитического (английский) и флективного (итальянский) строя. Так, для английского языка, тем, по выражению Дм. Петрова, «стержнем, на который нанизывается вся лексика», является таблица, объединяющая утвердительные, вопросительные и отрицательные структуры предложения в настоящем, прошедшем и будущем времени:

Таблица глаголов:

Вопрос		Утверждение	Отрицание	
WILL	I YOU WE LOVE ? THEY HE SHE	I YOU WE **WILL** THEY LOVE HE SHE	I YOU **WILL** WE **NOT** THEY LOVE HE SHE	будущее
DO	I YOU WE LOVE ? THEY	I YOU LOVE WE THEY	I YOU **DON'T** WE LOVE THEY	Настоящее
DOES	HE LOVE ? SHE	HE LOVE**S** SHE	HE **DOESN'T** SHE LOVE	
DID	I YOU WE LOVE ? THEY HE SHE	I YOU WE LOVE**D** THEY HE SHE	I YOU **DID** WE **NOT** THEY LOVE HE SHE	Прошедшее

Аналогичная стратегия обобщающего табличного запоминания грамматического материала представлена и в книге «Как найти свой путь к иностранным языкам», где на основании грамматических стратегий полиглотов Поуля Дженьюлоса и Сергея Халипова автором этой статьи была предложена универсальная грамматическая схема «*Семь нот английского предложения*», обобщающая не только утвердительные, отрицательные и вопросительные формы, но и все разновидности и все грамматические формы английского сказуемого [Никуличева 2009: 264–273].

Для итальянского языка, как языка, где грамматические отношения выражаются не структурой предложения, а, в первую очередь, грамматическими формами слов, приоритетна схема изменения глагола по лицам. Поэтому постоянно визуализируются схемы спряжения глаголов, типа: guard**are** – смотреть

io guard**o** – я смотрю
tu guard**i** – ты смотришь
lui guard**a** – он смотрит
lei guard**a** – она смотрит
Lei guard**a** – Вы смотрите
noi guard**iamo** – мы смотрим
voi guard**ate** – вы смотрите
loro guard**ano** – они смотрят

Структуры очень важны. Их надо как можно быстрее загнать на автоматический уровень», – неоднократно повторяет Дм. Петров на протяжении обоих своих телекурсов.

Но одновременно все вновь вводимые модели обязательно тут же *включаются в диалог*. Поэтому, подобно другим полиглотам, с самого первого дня занятий новым языком Петров вводит *все вопросительные слова*, так чтобы тут же можно было строить вопрос и ответ на него, говоря: «*вопрос и ответ на него – начало любого диалога*». То есть сильна и коммуникативная составляющая стратегии.

В этой связи закономерно большое внимание уделяется также *речевым формулам,* которые носители языка употребляют в соответствующих речевых ситуациях, то есть тому, что Гуннемарк называл *«минифраз».* Это слова, связанные с речевым этикетом, типа английского *Nice to meet you* «Приятно познакомиться» или соответствующего итальянского *Piacere,* ситуативные клише типа английского *Give me a call* «Позвони мне» или итальянского *Che ora è, prego?* «Скажите, пожалуйста, который час?» или же полезные поговорки, возникающие как иллюстрация

грамматического материала, например, английская поговорка «*Better later than never*», введенная при обсуждении степеней сравнения прилагательных или итальянская «*Chi cerca, trova*!» – «Кто ищет, тот всегда найдет» возникшая как иллюстрация употребления глаголов на –are.

Важной коммуникативной составляющей речевой стратегии Дм. Петрова, как и у других полиглотов, является *усвоение языка «от первого лица»*. Итогом шестнадцатичасового курса становится то, что участники с большим удовольствием и весьма бегло рассказывают «о себе любимом». (Проблема *интериоризации* иностранного языка полиглотами в плане изучения их стратегий формирования образов языкового сознания освещалась в [Никуличева 2010]).

Регулярность языковых занятий, интенсивность прохождения начального курса и особый режим повторений. Все эти элементы стратегии, демонстрируемые всеми полиглотами и наглядно проявившиеся в телекурсе Дм. Петрова, я объединила в один пункт, поскольку все они связаны с фактором времени в изучении языков.

С регулярностью и интенсивностью курса Дм. Петрова все понятно. Занятия проходят ежедневно с перерывом на выходные. (Могу предположить, что при записи программы реальная плотность занятий была еще выше). За 45 минут занятия вводится и отрабатывается в диалоге с участниками в среднем по три новых темы и по 30-40 новых слов, и это помимо того, что обязательно повторяется и прежний материал.

Закрепление столь обширного материала было бы невозможным без тщательно организованного режима повторения, блестяще продемонстрированного в телекурсе. Первое повторение происходит сразу после введения каждой из трех новых тем урока. Второе повторение называется «для наших телезрителей», где только что сказанное повторяется еще раз с повторным выведением на экран обсуждавшихся таблиц и парадигм. Третье повторение происходит в конце урока как его итог и охватывает основную информацию по всем темам урока. Следующий день обычно начинается с повторения важнейшего материала прошлого урока. В начале следующей недели также идет повторение важнейшего материала прошлой недели. Такой *последовательно увеличивающийся интервал повторений* обеспечивает надежное усвоение даже при самом интенсивном режиме ввода языковой информации.

Важнейшим моментом является также *домашнее повторение*. В начале своего английского курса Дмитрий сказал: «Я не буду давать вам домашнего задания, но у меня есть хорошая новость: чтобы все запомнить, вам надо будет повторять предыдущий материал – всего *в течение 1, 2, 3, 5 минут – несколько раз в день*». Такие короткие многократные обращения к материалу изучаемого языка – важная составляющая стратеги многих полиглотов, о чем речь пойдет в заключительной главе, посвященной фактору времени в изучении иностранных языков.

В заключение нельзя не отметить одной особенности речевых стратегий Дм. Петрова, отличающей его от большинства известных «речевых полиглотов» (есть еще «полиглоты читающие», стратегии которых подробно рассмотрены в [Никуличева 2013: Глава 3]). Речь идет о достаточно безразличном отношении Дмитрия Петрова к *качеству звучания* речи его учеников. Он сам объясняет это наличием большого количества региональных вариантов произношения, как у английского, так и у итальянского языка. Но думается, что добавлять к этому многообразию нарочито русское произношение и интонацию ученикам не имеет смысла. Кроме того, в дальнейшем, закрепившись, неправильное произношение будет затруднять им понимание беглой речи на соответствующих языках. К тому же сам Дмитрий Петров в начале обоих курсов сказал: «*Другой язык – это способность переключиться, настроиться на другую волну*». Акустическая, ритмическая, интонационная настройка на эту, другую, по сравнению с родным языком, «волну» многократно облегчает процесс усвоения нового языка и дальнейшего свободного общения на нем.

В целом же телепрограмма «Полиглот» имела широчайший успех среди зрительской аудитории, потребовавшей ее продолжения. Среди наиболее частых вопросов, задаваемых телезрителями Дмитрию Петрову, были вопрос о том, куда двигаться дальше и как можно развивать и совершенствовать полученные навыки. Ответ на это дает упомянутая выше книга «Лингвистические и психологические стратегии полиглотов: Говорим, читаем, пишем», большая часть которой посвящена исследованию и систематизации стратегий полиглотов (Генриха Шлимана, Като Ломб, Сергея Халипова, Ирины Шубиной) и других именно на продвинутой стадии освоения изучаемого языка.

«Человек столько раз человек, сколько языков он знает», – эта крылатая фраза приписывается Гете. Ведь, действительно, создание «вторичной», «третичной» и т.д. языковой личности – это, по сути дела, процесс сотворения человека. А как сказал Л.Н. Гумилев, «в каждом создании человека содержится комбинация трех элементов: ремесленной работы, пассионарности создателя и культурной традиции» [Гумилев 2004: 278]. И в этом еще раз убеждаешься на примере опыта полиглотов.

Список литературы

Глухов В.П. Основы психолингвистики. М..: АСТ: Астрель, 2005. – 351 с.

Горелов И.Н., Седов К.Ф. Основы психолингвистики уч. пос. М., 1997. – 224 с

Гумилев Л.Н. От Руси до России. АСТ: М., 2004. – 416 с.

Гуннемарк Э. Искусство изучать иностранные языки. С-Пб., Тесса: 2001. – 106 с.

Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М.: РГГУ, 1999. – 382 с.

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

Никуличева Д.Б. Как найти свой путь к иностранным языкам. Лингвистические и психологические стратегии полиглотов: учебно-методическое пособие. (Монография по гранту РГНФ 08-04-938-04/к) – М.: Флинта: Наука, 2009. – 304 с. *Никуличева Д.Б.* Формирование образов языкового сознания в процессе изучения иностранных языков: анализ опыта полиглотов // Жизнь языка в культуре и социуме. Материалы конференции, посвященной 75-летию Е.Ф.Тарасова. М.:ИЯЗ РАН, РУДН, 2010. – С. 212-214.

Никуличева Д.Б. Говорим, читаем, пишем: Лингвистические и психологические стратегии полиглотов: учебно-методическое пособие. (Монография по гранту РГНФ 11-44-93008к) – М.: Флинта: Наука, 2013. – 288 с.

Седов К.Ф. Отечественная психолингвистика: структура и перспективы развития // Язык и сознание: психолингвистические аспекты (под ред. Н.В.Уфимцевой и Т.Н.Ушаковой). Москва-Калуга: ИЯз РАН, 2009. С.41-52.

Ушакова Т.Н. (ред.) Психолингвистика: Учебник для вузов/ М. ПЕР СЭ, 2006. – 416 с.

Ушакова Т.Н. Существует ли общий и неизменный предмет психолингвистики? // Язык и сознание: психолингвистические аспекты (под ред. Н.В.Уфимцевой и Т.Н.Ушаковой). Москва-Калуга: ИЯз РАН, 2009. С.5-21.

Тарасов Е.Ф. Тенденции развития психолингвистики. М.: Наука, 1987. – 168 с.

Тарасов Е.Ф. Введение в психолингвистику М. 1991.

Фрумкина Р.М. Психолингвистика. М.: Академия,. - 320 с

http://www.tvkultura.ru/issue.html?id=119539 интервью программе “Наблюдатель” (эфир 12.03.12) на канале “Культура”, в связи с интеллектуальным реалити-шоу “Полиглот” Дмитрия Петрова.

Г.Н. Чиршева, М.А. Хьюстон **УДК: 81’246.2**

ОТНОШЕНИЕ РУССКО-АНГЛИЙСКИХ МОНОЭТНИЧЕСКИХ ДЕТЕЙ-БИЛИНГВОВ К ИХ БИЛИНГВИЗМУ

В статье исследуется отношение русско-английских детей-билингвов к их собственному билингвизму. Особое внимание уделяется двум детям, которые родились в русских семьях в России, одновременно усваивали русский и английский языки по принципу «один человек – один язык», но один из них с трехлетнего возраста живет в другой стране (Австралия). Авторы анализируют, как меняется отношение детей к их билингвизму в изменяющихся социокультурных условиях их жизни – до того, как им исполнилось 25 лет.

Ключевые слова: детский билингвизм, отношение к языку, русский язык, английский язык.

Galina N. Chirsheva, **Marina A. Houston**

THE ATTITUDE OF RUSSIAN-ENGLISH MONOETHNIC BILINGUAL CHILDREN TO THEIR BILINGUALISM

The paper explores the attitudes of Russian-English simultaneous bilinguals to their bilingualism, specifically focusing on two children. They were born in two different Russian families in Russia, both simultaneously acquired Russian and English according to the principle “one person – one language”, but one of them has been living in a different country (Australia) since the age of 3. The authors consider the children’s changing attitude towards their bilingualism in changing socio-cultural situations up to the age of 25 years old.

Key words: childhood bilingualism, language attitude, Russian, English.

Introduction

Studying language attitudes in the context of bilingualism (multilingualism) is an essential research issue, as the attitudes of an individual towards their languages, form the foundation for maintaining or developing the language, as well as for the development of an individual in the broader sense.

As the number of parents travelling internationally for work and study is growing, so is the number of children being raised bilingually. This number is further augmented by efforts of parents who, while functioning in relatively 'mono-ethnic' cultures, encourage their children's bilingualism to maximise cognitive, linguistic and social gains. In this context, it becomes important to understand how children themselves view their bilingualism, as this may give insights into more effective strategies for supporting bilingual development, as well as allay concerns of some educators and public about bilingual children's well-being.

An overview of theoretical concepts concerning language attitudes

Language attitudes are commonly studied through intensive interviews and surveys of language users. The interviewed people are usually bilingual (multilingual), as we are interested in the views of those who have experienced multiple languages learning themselves. We are particularly interested in the studies of bilingual children who acquire languages simultaneously: they did not choose to become bilingual – it was their parents' intention.

A number of studies examined language attitudes in young bilinguals alongside with challenges of heritage (minority) language maintenance, or language loss in children: Spanish in the USA [Orellana, Ek, & Hernández 1999; Orellana, Dorner & Pulido 2003; Orellana, Reynolds, Dorner & Meza 2003; González 2006; Forbes 2008], Russian in Great Britain [Gavrilova 2013], in Israel [Purisman 2008] and in Australia [Aidman 1999], Welsh in Wales [Piette 1997], etc. Other areas of language attitudes in bilingual children involve the following issues: accuracy of language choice and power [Bolonyai 2005]; language, power and identity [Zentella 2002]; identity negotiations [Gavrilova 2013]; self-esteem formation [Wright & Taylor 1995; Wong Fillmore 2000; Bougie, Wright, &Taylor 2003; Evans 2008; Sohlman & Vilanen 2008]; language of instruction at school and academic progress [Vassiltšenko 2008]; increasing linguistic self-confidence in adolescence [Caldas 2006: 147-163]; dinner talk linguistic preferences in mixed-marriage families [Blum-Kulka 1997: 220-259].

Cheryl A. Forbes [2008], in her dissertation devoted to bilingual Mexican third- and fourth-graders and their teachers, states that the children generally valued bilingualism and desired to maintain or improve their Spanish as well as to learn English. They indicated both instrumental and social reasons for this choice. Pragmatically, children stated that they knew learning English was the key to a successful future in school and work in the United States, reflecting the desires of their parents. Children also recognized the pragmatic value of bilingualism. Several indicated that speaking Spanish would be advantageous in the adult career world [Forbes 2008: 132].

Research questions and methodology

The objectives of the paper are: 1) to examine the attitudes of English-Russian simultaneous bilinguals, specifically focusing on two such children; 2) to consider their changing attitude towards their bilingualism, as they found themselves in changing socio-cultural situations; and 3) to find out the role of adults in developing children's positive attitude towards their bilingualism.

Two simultaneously bilingual children were studied longitudinally, with the data obtained by:

a) regular observations of each child's speech behaviour and metalinguistic activities by his/her own parents (mainly mothers) in family settings from the first years of their lives up to the age of 25;

b) conversations (often, but not always, parent initiated) with the children at different stages of their bilingual development in order to reveal their ideas about being bilingual and their attitudes to Russian and English.

The data from both families were later discussed and compared by mothers of the children.

Background data on the children surveyed: similarities between the cases

The young bilinguals are 'Anya' and 'Petya'. They were born in Russia four months apart from each other, and were exposed to English and Russian from the first days of their lives. Thus both were growing up as simultaneous bilinguals. During the first two years of their lives, the strategy of bilingual development used by their parents was 'one parent – one language' [Baker 2006: 102].

Both had mothers-researchers, documenting their bilingual development.

Both children's parents were educated – in each family, both parents were tertiary educated at the child's birth, with one parent holding a PhD. By the time the children reached high school, both parents held a PhD.

Growing up: differences between the cases

The strategy of developing Petya's bilingualism continued to be that of 'one parent – one language' all throughout his childhood. Petya's minority language was English, a prestigious foreign language in Russia; English was the parent's second language; the community outside the family was almost exclusively monolingual in Russian; in his everyday life Petya was using predominantly Russian and the use increased as he grew older.

For Anya, from age 3, as her parents moved to work in Australia, the strategy was changed to 'home language is different from outside the home' [Baker 2006: 102]. English, the language of the majority in Australia, was the language she heard and spoke outside her family, whereas Russian became a 'community', or 'minority' language. Both parents, Russian mother tongue speakers, spoke Russian among themselves and with Anya, but outside of home in her everyday life Anya was using predominantly English, and the use increased as she grew older.

Factors influencing the children's attitude towards their bilingualism

We have identified the following factors influencing a child's attitude towards their bilingualism.

1. Social contexts of the child's language use

Extending the contexts of the child's socialisation beyond the immediate family and into the majority speaking community led to emergence of the child's ambivalence in relation to the minority language use. The predictable and stable contexts of primary socialisation gave way to the majority dominant society, and, most importantly, socialisation with majority speaking peers. This was observed at age between 3 and 5, in Petya's case, as well as with another Russian-English bilingual boy Andryusha. Both boys had instances when they refused to speak English with the parent and / or openly calling on the parent to speak Russian. Petya was recorded as saying to his father, "Are you Russian? Then speak Russian to me!" The father however continued communicating with Petya only in English, and after several months Petya stopped demanding that the father talk Russian to him. Andryusha expressed his unwillingness to use the minority language of English by saying "I won't talk at all!" [translated from Russian]. On occasions, Andryusha would speak Russian to his parent, but, seeing that using Russian did not achieve his intentions, he would repeat the same utterance in English, to get what he wanted.

Here, the parent's stance and the child's personality may have combined to produce a variation of how the child perceived his/her bilingualism, and how this was viewed by the important others in the child's life. Thus when he was little, Petya's misbehaviour often was attributed by his teacher to Petya's bilingualism. This could have exacerbate Petya's negativity

towards his bilingualism during that period. Anya, similarly to Petya's situation, went through a period of appearing self-conscious and reluctant to speak the minority language of Russian when out shopping. Anya's mother, similarly to Petya's parent, continued with using Russian when speaking to Anya, and after several months Anya appeared less self-conscious when spoken to in Russian in public. One other Russian-English bilingual growing up in Russia, Seryozha, had a father who encouraged a sense of superiority due to bilingualism in his child. And so the boy was recorded as beginning to speak even louder when he was outside his home speaking English with his father.

2. With majority language speaking, monolingual peers

Around age 5, both Anya and Petya displayed reluctance to speak the minority language in the presence of majority speaking peers. In both cases, the use of the minority language was reduced to the family context, and only a parent or parents using it with the child.

Significantly, neither child used the minority language outside the family during preschool and early primary years.

In both cases, the early displays of negative attitude towards the minority language, although possibly different in nature, were noticed in the presence of monolingual peers who did not speak that language.

3. In bilingual and multilingual situations

Both children showed a positive attitude towards their bilingualism when socialising with peers and adults who were openly bilingual or multi-lingual.

Thus at age five, Anya demonstrated an awareness of her bilingualism and an acceptance of her mother's use of the minority language. When a Dutch background neighbour's grandchildren knocked on the door and asked if Anya could come out with them to play, she turned to her mother and said in Russian: 'Mum, the girls are asking if I can come out with them to play'. This was done affectionately and matter-of-factly, as if the child fully accepted that she was to speak Russian with her mother and English with the English-speaking peers.

In multi-lingual contexts, Anya's attitude towards her bilingualism and use of the minority language was positive. Thus, while socialising with both English and Russian speaking peers, Anya happily moved between the languages. This occurred when her mother volunteered to mediate and interpret for a Russian team who were taking children from the Chernobyl affected areas to stay in Australian foster families. The Russian adult team and children had very limited English and no knowledge of Australia. The foster families had several English-speaking children who did not know a word of Russian. The five-year-old Anya came on board to mediate the socialisation between the Russian and Australian children.

Petya had no opportunities to help native speakers of different languages in such situations; however, his positive attitude towards bilingualism was displayed in several bilingual situations when he agreed to interact in English with younger bilingual children in other Russian families. Petya's parents asked him not to switch to Russian while speaking with the children. This way he could serve as a good example to help the younger ones develop their motivation to use English. This really worked with two boys – a two-year-old and a five-year-old: both children seemed to be happy to speak English to Petya while playing games.

4. Relationship with the parent

We observed that positive emotions towards the parent speaking the minority language play a significant role in the child willing to continue learning the language.

Strong affective relationship with the parent speaking the minority language with the child appears to lead to the child's continuing to use that language with the parent [Saunders 1988]. This was true for Petya, with his very positive relationship with his father. The same could be said about Anya and her close emotional connection with her mother.

Chris Jones Diaz has commented on children's positive attitude towards their minority language, even when they had a reduced skill in it, due to a positive affect associated. According to C. Jones Diaz, positive emotions associated with the minority language use can usually be tracked down to social contexts of the minority language use and people who use this language with the child [Jones Diaz 2011]. In both our children's lives, these were a caring parent or parents.

5. Awareness of own bilingualism

The child's developing a bilingual competency may lead to his/her increased interest in bilingualism as a phenomenon. Metalinguistic awareness and awareness of own bilingualism support the development of the child's positive attitude towards his/her bilingualism. This interest was observed in Petya's case, and in case of several other Russian-English bilinguals growing up in Russia, with very limited opportunities of using the minority language with native speakers, or speakers outside the family, after the children discovered that this was not the parent's native tongue [Чиршева 2000: 115-121].

George Saunders' son developed notions of 'mother tongue' and 'father tongue'; at age 7:10 he was pondering how the two languages are stored in the brain, and which languages are alike [Saunders 1988]. At age 11, Petya asked his mother, 'Mum, are you writing down how one language influences the other?' [Чиршева 2000: 117-120].

This kind of interest in bilingualism was not as obvious in Anya's case. However, as a five-year-old, she demonstrated an awareness of her bilingualism and willingness to use it. For example, on the way home from school, Anya and her mother were having a pretend play, acting out episodes from a familiar Russian movie. As they stepped into a park, they were deafened by the noise made by the birds who appeared frightened by the human intrusion. Switching over from her role play, Anya addressed the birds in Russian: 'Little birds, don't be afraid! We won't harm you!' And then corrected herself, 'Oh, what am I doing? They don't understand Russian!' Then switched over to English: "Little birds, don't be afraid! We won't harm you!'

6. Competency in the minority language

Competency in the minority language appears to correlate positively with the bilingual child willingness to use it. We observed Andryusha reluctant to speak English when he did not know the words for what he was trying to say. We also observed another Russian-English bilingual child, Sasha, growing up in Australia. Sasha refused to speak Russian with Anya when both girls were 8, despite the fact that Anya persevered for about 15 minutes continuously speaking Russian only to Sasha. Subsequent observation of Sasha's language behaviour and interviews with her parents revealed that Sasha was not fluent in Russian. Anya and Petya were not recorded as refusing to speak the minority language due to lack of proficiency in it. Both used a code-switching strategy when faced with a challenge of finding the right word which they did not know. Thus they inserted the known vocabulary item from their other language into the matrix of the minority language which they were speaking.

Increased competency and awareness of own bilingualism can lead to interest in and motivation to continue developing skill in the minority language. This was documented for both Petya and Andryusha. When Petya was asked by a Russian-speaking peer why he was speaking English with his father, Petya took time to explain that this way he could become better at learning the language. Awareness of one's bilingualism leads to the child perfecting performance in each of the languages. Thus young bilinguals were observed consciously practising their language use, correcting their grammatical and lexical errors [Чиршева 2000: 19-20].

A sense of competence in the languages seems to translate into a positive view of the bilingual proficiency and bilingualism. For example, at a dinner organised by her parents,

a six year-old Anya was asked by an English-speaking adult, as young children often are, "Can you read?" To that Anya replied with confidence and an air of self-importance, "I can read in both Russian and English. And what about you?" The person asking appeared to be lost for words.

Interestingly, Chris Jones Diaz [Jones Diaz 2011] has found that a bilingual child's attitude towards the minority language and their own bilingualism is not directly linked to their bilingual proficiency. When a child expressed a positive attitude towards the use of the minority language in which he was not particularly strong, this was usually associated with a high level of emotional value attached to the language and could perhaps be tracked down to strong emotional ties with the parent or parents speaking the language.

7. Ability to translate between the languages

Ability to translate between the languages has been found to be a significant factor in developing bilingual children's positive attitude towards their bilingual competency. This attitude is reinforced by the child being able to help others who do not know one of the languages used in the communicative situation [Чиршева 2000: 121-125]. Children develop an understanding that the interpreter role places them at an advantage over monolingual peers as they have the power to alter the original message if there was anything they didn't like about it [Harris 1977]. Acting as an interpreter, the child develops a skill of taking control, a highly socially desirable attribute.

This interpreting skill has been well observed and documented in situations where migrant children become interpreters for their parents and grandparents in a new country. Children's experiences in helping others often began with their parents or younger siblings when they served as translators. The social as well as academic benefits of children's experiences as family translators have been well documented by M.F. Orellana and colleagues [Orellana, Dorner & Pulido 2003; Orellana, Reynolds, Dorner & Meza 2003]. L.D. Soto found that bilingualism was related to a sense of altruism among children of Puerto Rican origin she studied in an urban industrial town on the East Coast [Soto 2002]. Beginning with the ways in which bilingualism provided aid within their own families, children extended these altruistic possibilities for language use to the larger community despite their own experiences of linguistic and ethnic or racial discrimination in the wider society [Forbes 2008: 133].

Thus whereas Anya's parents were competent bilinguals themselves, there were multiple instances where she had to translate for her migrant grandparents who were not very fluent in English. However, even in their home country, bilingual children can enjoy mediating situations of contact with speakers of the minority language. Seryozha's parents noted the sense of pride with which their little son said that he was 'working as an interpreter' when translating for his Russian-speaking mother the messages expressed by their US visitor [Чиршева 2000: 124].

Bilingual children draw satisfaction when helping their monolingual peers make sense of films and cartoons in the minority language. This was commonly the case with Petya and other bilinguals growing up in Russia, watching films in English. The developing interpreting skill enhances the child's positive attitude towards their bilingualism.

Interpreting has been found to enhance the child's cognitive and language development, as they develop an appreciation of the stylistic and semantic features of the two languages, comparing the two. Sometimes such comparison helps the child appreciate the beauty and richness of the minority or less prestigious language. The child usually enjoys these discoveries, particularly if his parents show appreciation of the child's observations and enjoyment of the two languages.

8. Beginning to learn a third language

While research shows that bilingual children are more positive about learning additional languages, it appears that learning

another language can promote the child's positive attitude towards their bilingualism. Thus, it so happened that at age 5;10 both Petya and Anya began learning German. For both children, this appeared to contribute to their positive appraisal of their bilingualism and use of the minority language.

Petya's attitude towards the minority language of English became more positive once he started learning a third language, German, in school, at age 5;10 [Чиршева 2000: 125-126]. At about the same age, when she was in Year 1, German became Anya's third language as well, and she displayed a positive attitude towards learning it, as well feeling more positive towards using Russian. This could have been helped by the fact that the German language teacher and Anya's mother developed a friendly and professional relationship, which encouraged Anya to socialise with the teacher's English-German bilingual daughter who was the same age as Anya.

9. Developing bi-culturality

Child's developing biculturalism supports learning the two languages, leading to a more positive view of bilingualism and the use of the minority language.

The process of developing self-identity spans years, and appears to be changing with the child's age and life circumstances. In the case of our bilinguals, self-identity conflicts appeared to be played out more explicitly in cases where the minority language was not the parent's mother tongue. Thus, little Petya quizzed his father on his nationality, questioning the legitimacy of the father speaking English, "Are you Russian? Then speak Russian to me!"

In contrast, Anya did not explicitly question her parents' minority language use. However, as mentioned earlier, on occasion she displayed embarrassment at its use. It is possible that she perceived her parents as Russian native tongue speakers, and so they could be expected to speak Russian, although she was quite obviously aware of her parents' bilingual competency. As such, the parent speaking the mother tongue may present a more stable and acceptable context, from the child's point of view, than a parent speaking a second, or 'foreign', language.

As mentioned earlier, the 5-year-old Petya demonstrated lack of acceptance of his father speaking English with him. There appeared quite a significance change in attitude as Petya developed from a mono-ethnic view of language use – 'Speak Russian if you are Russian!' – towards a more complex cultural model of identity and self-identity, which involved acceptance of bi-culturality. Thus at ages between 8 and 10 Petya was asked by a Russian-speaking adult who/what (this is realised in one and the same question word in Russian) he was going to be when he grew up. He replied that he wanted to be 'just a Russian man (person)'. And then he would add that he wanted to be 'a university teacher of English, like his father'.

Anya – in Year 1 (age 5;6) – revealed her bilingual and bi-cultural identity as a volunteer assisting with interpreting and inter-cultural mediation. Her bi-cultural identity was expressed explicitly on one particular occasion, when socialising with Russian and Australian children. When taken out to a farm, the young peopledecided to stage a hay fight. They split into two teams, of Russians and Australians. Anya, being the youngest of the children, took time deciding which team to join. Interestingly, both teams encouraged her to join them, shouting, "Hey, come with us, you are Russian!" and "Hey, come with us, you are Australian!" She appeared torn for a few moments, and then she announced her decision, "I am both Russian and Australian, but today I will come on the Russian guys' team as there are fewer of them!"

According to A. De Houwer [De Houwer 2009], developing bi-culturality is easier in the minority language maintenance situation. She argues that in 'non-native parents' situations, trips to the country where the language is spoken can be helpful. Young Petya had opportunities to visit the UK, accompanying his parents.

A non-native parent can pass on some features of the cultures associated with the target language. Importantly, Petya's father would pass on to his son the ways of speaking

and behaving like a Russian person who enjoys speaking English. In this broader sense of the 'culture', and not necessarily linked to ethnicity, the non-native parents can successfully help their children develop bi-culturality.

Importantly, both children commented about their plans to raise their future children bilingually. These plans have come true in Petya's family: by now, he has been speaking English, his non-native language, to his son for a year and a half, while his wife has been speaking only Russian to the boy.

10. Perceived language use outside the family

As the children grew older, they became more aware of the minority language use outside the family, which would have positively influenced their attitudes towards that language.

Thus, Petya and the other Russian-speaking bilinguals growing up in Russia would have discovered the high global status of English, and its use internationally.

Anya developed an awareness of the multiple important contacts the minority language allowed her to have with relatives, as well as the ease of travel in the country where Russian is the official language and the language of a major majority, with over 150 million people speaking it as their first language.

11. Approaching mid-teens and being bilingual

By their mid-teens bilingual children appear to have developed a consistently positive attitude towards their bilingual ability. M. Cohan [Cohen 1999] states that all the bilinguals she studied developed a positive attitude towards their bilingualism by age fifteen. By that age, they all considered this to be prestigious. This agrees with our observations of Anya's, Petya's, Andryusha's and Seryozha's attitude towards their bilingualism. Suzanne Dopke [Dopke 2008] surveyed bilingual teens who had grown up in Australia, to establish that they all had developed a positive attitude towards bilingualism, although several reported feeling self-conscious earlier on in their childhood.

Conclusion

There were noticeable differences in the pattern of the children's change in attitude towards their bilingualism. Thus Petya and other children learning a prestigious, high status minority language appear to appreciate it more as an object of study and potential enjoyment. They also can in certain circumstances develop a superiority attitude due to their special language skill. Translation situations serve to establish power relationships over peers and occasionally relatives. Developing bi-cultural identity will reflect the cultural and language practices to which the children have been exposed, and these will be quite different across the two contexts – high status minority language as distinct from a community minority language.

However, despite the above mentioned differences, we uncovered many similarities in the patterns of the bilingual children's changing attitude towards their bilingualism as they were growing up. For both children, all throughout their childhood, a consistently positive attitude to the majority language was noticed. For both children, some fluctuation in the attitude to the minority language was observed.

Both children's attitude towards the majority language was consistently positive. This agrees with the idea proposed by Chris Jones Diaz that children view positively knowledge and skill which they can cash in; the majority language competency is the fund of knowledge which has high currency [Jones Diaz 2011].

The following commonalities were found in relation to the children's attitude towards the minority language and bilingualism:

- Strong positive appreciation during the early years of primary socialisation.
- Ambivalence emerging as the child ventures outside the family environment – preschool and very early primary school years, where the most pressure to conform occurs when socialising with majority language speaking monolingual peers.

- Building up positive attitudes towards their bilingualism in the mid- through upper primary school years.
- The young bilinguals demonstrated consistent positive attitudes towards their bilingualism from mid-teens onwards, intending to keep it up, and develop in their children. This is fully in line with the intentions expressed by G. Saunders' [Saunders 1988] children.
- The factors which appeared to help develop a positive attitude towards their bilingualism included strong emotional relationships with the parent, developing competency in the minority language, including metalinguistic awareness and translating skill, and developing a bi-cultural identity.

Overall, we have found that parents' attitude towards their child's bilingualism as well as their 'impact belief' [De Houwer 2009: 90-96] are critical contributors to developing children's positive attitude towards their bilingualism.

Список литературы

Гаврилова М.А. Identity negotiations в школах комплементарного образования Англии (на примере работы русского детского сада, школы и клуба Азбука в Лондоне) // Россия и Германия: взаимодействие языков и культур. – Череповец: ЧГУ, 2013. – С.27-37.

Чиршева Г.Н. Введение в онтобилингвологию. – Череповец: ЧГУ, 2000. – 194 с.

Aidman M. A. Biliteracy development through early and mid-primary years: A longitudinal case study of bilingual writing. – Melbourne: Univ. of Melbourne, 1999. – 458 p.

Baker C. Foundations of Bilingual Education and Bilingualism, 4th edition. – Clevedon: Multilingual Matters, 2006. – 504 p.

Blum-Kulka S. Dinner talk: Cultural Patterns of sociability and socialization in family discourse. – Mahwah, NJ; London: Lawrence Erlbaum Ass. Publ., 1997. – 306 p.

Bolonyai A. 'Who was the best?': Power, knowledge and rationality in bilingual girls' code choices // Journal of Sociolinguistics, 2005. – Vol. 9, № 1. – P. 3-27.

Bougie E., Wright S.C. & Taylor D.M. Early heritage-language education and the abrupt shift to a dominant-language classroom: Impact on the personal and collective esteem of Inuit children in arctic Quebec // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 2003. – Vol. 6, № 5. – P. 349–373.

Caldas S.J. Raising bilingual-biliterate children in monolingual cultures. – Clevedon: Multilingual Matters, 2006. – 231 p.

Cohen M. Bilingual by chance or by choice: Language maintenance and loss in simultaneous and successive bilinguals // Proceedings of the 5th International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics. – Porto, 1999. – Pp. 555-560.

De Houwer A. Bilingual First language Acquisition. – Clevedon: Multilingual Matters, 2009. – 412 p.

González N. I am my language: Discourses of women and children in the borderlands. – Tucson, AZ: University of Arizona Press, 2006. – 220 p.

Dopke S. 'Australian Newsletter for Bilingual Families'. – Melbourne, 2008.

Evans C. Home Language and Self-Esteem // Encyclopedia of Bilingual Education. – SAGE Publications, 2008. <http://www.sage-ereference.com/bilingual/Article_n145.html>. Дата обращения: 5 октября 2009 г.

Forbes C.A. Agency, Identity, and Power: Bilingual Mexican American Children and Their Teachers Talk About Learning English in School: Ph.D. dissertation. – San Diego: University of California, San Diego, 2008. – 256 p.

Harris B. The importance of natural translation // Working papers in bilingualism, 1977. – Vol. 12. – Pp. 96-114.

Jones Diaz C. 'Children's voices and their dispositions: Growing up bilingual and negotiating identity in urban multilingual Australia': Paper presented at the 3rd International Conference Language Education and Diversity (LED), Auckland, NZ, 22nd - 25th November, 2011. – Auckland, 2011.

Orellana M.F., Dorner L. & Pulido L. Accessing assets: Immigrant youth's work as family translators or "para-phrasers" // Social Problems, 2003. – Vol. 50, № 4. – P. 525-524.

Orellana M.F., Ek L. & Hernández A. Bilingual education in an immigrant community: Proposition 227 in California // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism, 1999. – Vol. 2, № 2. – P. 114-130.

Orellana M.F., Reynolds J., Dorner L. & Meza M. In other words: Translating or "para-phrasing" as a family literacy practice in immigrant households // Reading Research Quarterly, 2003. – Vol. 38, № 1. – P. 12-34.

Piette B. Bringing up bilingual children: The accounts of Welsh mothers / Poster presented at the 1st International Symposium on Bilingualism. – Newcastle-upon-Tyne, 1997. – P. 162.

Purisman A. Russian in Israel: Immigrants' Attitudes towards mother tongue and its use // «Studia Humaniora et Paedagogica Collegii Narovensis». – Нарва, 2008. – P. 85-95.

Saunders G. Bilingual Children: From Birth to Teens. – Clevedon: Multilingual Matters, 1988. – 274 p.

Sohlman E. & Vilanen H. Cross-border collaboration for promoting schoolchildren's Psychosocial well-being // «Studia Humaniora et Paedagogica Collegii Narovensis». – Нарва, 2008. – P. 65-72.

Soto L.D. Young children's perceptions of bilingualism and biliteracy: Altruistic possibilities // Bilingual Research Journal, 2002. – Vol. 26, № 3. – P. 599-610.

Vassiltšenko L. The multicultural component of the school curriculum and teacher education // «Studia Humaniora et Paedagogica Collegii Narovensis». – Нарва, 2008. – P. 119-131.

Wong Fillmore L. Loss of family languages: Should educators be concerned? // Theory into Practice, 2000. – Vol. 39, № 4. – P. 203–210.

Wright S.C. & Taylor D.M. Identity and the language in the classroom: Investigating the impact of heritage versus second-language instruction on personal and collective self-esteem // Journal of Educational Psychology, 1995. – Vol. 87. – P. 241–252.

Zentella A.C. Latino/a languages and identities // M. Suárez-Orozco, M. Páez (Eds.). Latinos: Remaking America. – Berkeley, CA: University of California Press, 2002. – P. 321-338.

Л.И. Белякова, Ю.О. Филатова, А.В. Харенкова **УДК 81.23 801.613**

ОНТОГЕНЕЗ РЕЧЕВЫХ И ДВИГАТЕЛЬНЫХ РИТМОВ У ДЕТЕЙ ДО ТРЕХ ЛЕТ

В статье авторы указывают на синхронность в развитии речи и моторики у ребенка от 0 до 3 лет. На протяжении всего 1-го года жизни последовательность созревания ритмической активности различных структур мозга отражается на генетически заложенных этапах развития речи и движения. С одной стороны, речь является генетически заложенной программой, с другой – на определенном этапе общение с окружающими приобретает решающее значение для речевого развития ребенка. В статье подчеркивается, что компоненты речевой функциональной системы длительное время остаются на разном уровне сформированности.

Ключевые слова: онтогенез, ритм, речь, моторика.

Lidia I. Belyakova, Yulia O. Filatova, Anna V. Kharenkova

SPEECH AND MOTOR RHYTHM ONTOGENESIS OF CHILDREN UNDER 3

In the article the authors pay attention to the synchronism in the development of speech and motor skills of the child from 0 to 3 years. Throughout the one-year life the sequence of maturation of rhythmic activity of different brain structures is reflected on the genetically inherent stages of development of speech and movement. On the one hand it is a genetic program, on the other – at a certain stage of communication with others is crucial for the development of speech. The article emphasizes that the components of speech functional system for a long time are at different levels of formation.

Key words: ontogeny, rhythm, speech, motorics.

Исследования онтогенеза речи и моторики свидетельствуют о том, что с самого рождения эти две системы развиваются синхронно и на всю жизнь остаются основным средством адаптации человека в окружающем мире [Кольцова 1979 и др]. Речевой и двигательный онтогенез рассматривается нами с трансдисциплинарных позиций современного уровня анализа сложных систем. От 0 до 3 лет жизни ребенка прослеживается координированный темп развития и время появления новообразований, что свидетельствует о нейрофизиологической общности развития моторной и речевой функциональных систем [Белякова 1992; Винарская 1987 и др.]. Онтогенез стадий сложного и нелинейного характера формирования речевой и моторной систем является наглядным свидетельством постепенности включения ритмических процессов разных структур мозга в ходе развития.

Созревание структур продолговатого мозга к концу внутриутробного периода жизни позволяет плоду совершать ритмические движения «ввинчивания» в родовые пути матери и активно участвовать в процессе своего рождения. Генетически заложенные ритмы стволовых структур мозга и мышечной активности вызывают в первые моменты после родов наполнение легких воздухом, что связано сначала с расслаблением мышц грудной клетки и диафрагмы, а вслед за этим их сокращением, в результате чего происходит выдох, сочетающийся с первым криком. Крик детей, у которых нарушена ритмическая активность, главным образом, продолговатого мозга, резко ослаблен и ограничен во всех диапазонах [Скворцов, Ермоленко 2003 и др.]. Уже на этом этапе наблюдений за состоянием физиологических функций младенца можно оценить уровень зрелости продолговатого мозга, его целостность, а также выявить определенные факторы риска для дальнейшего развития организма ребенка.

Известно, что первые сутки после рождения организм испытывает перенапряжение центральных адаптационных механизмов. Это состояние отражает «наркоз новорожденных» - термин, появившийся в последние годы. Данное понятие связано с тем, что новорожденный остается еще пока плодом, ритмические процессы его мозга остаются на внутриутробном уровне развития, обеспечивая, главным образом, такие базовые функции необходимые для поддержания жизни, как сердцебиение и дыхание. Это состояние может длиться несколько часов [Скворцов 2000]. Позже появляются циклические движения, обеспечивающие сосание, деятельность кишечника и почек. Ритм дыхания становится регулярнее, устойчивее становятся акустические характеристики крика. Незрелость мозга и его ритмов проявляется как в быстром истощении крика, так и в явлении так называемых эпизодов «закатывания», когда ребенок кричит достаточно длительное время без перерыва на вдох, что является симптомом нарушения ритмической активности мозга. Появляется синяя асфиксия, и очередной вдох часто требует стимуляции со стороны.

Недифференцированный крик и хаотичная моторика первых недель жизни ребенка (как стереотипная реакция на любой дискомфорт) вскоре обогащаются признаками сигнального значения и отражают более конкретную ситуацию, связанную с потребностью ребенка в пище, тепле, общении. Крик ребенка приобретает выраженную интонационную окраску, имея ритмическую структуру родного языка. В это время младенец с сохранным слухом начинает выделять из шума речевые звуки, появляется поворот головы в сторону их звучания. Все эти реакции означают начало формирования элементарного уровня общения и дифференциации в восприятии неречевых и речевых звуков. В возрасте 1-1,5 месяцев жизни дети начинают удерживать голову в вертикальном положении, что совпадает с началом появления звуков гуления и особой эмоционально-двигательной реакции – «комплекса оживления».

На протяжении всего 1-го года жизни

последовательность созревания ритмической активности различных структур мозга демонстративно отражается на генетически заложенных этапах развития речи и движения. В 5-6 месяцев жизни ребенок начинает садиться. В общих движениях появляется ритмичность, с которой ребенок машет руками, подпрыгивает на руках у взрослого. Репертуар звуков гуления в это время существенно обогащается новыми звуковыми комплексами, которые также приобретают ритмический характер. Гуление начинает заменяться лепетом, состоящим из 2-3 звуков, в целом не отражающих фонетическую сторону родного языка, т.е. возникают явления звукового хаоса.

Примерно до 7 месяцев характер звуков лепета мало зависит от речевого окружения и является сходным с речевыми звуками, характерными для человеческой популяции в целом [Бельтюков 2003; Lenneberg 1967 и др.]. Эти явления свидетельствуют о наличии у человека генетической речевой памяти, т.е. биологической основы речи, а универсальность некоторых групп звуков у детей разных национальностей доказывает их принадлежность к генетическому аппарату речевой функции.

Несмотря на то, что гуление и следующий за ним этап лепета, казалось бы, мало зависят от состояния сенсорных функций, дети с сохранным слухом и зрением после того, как у них сформируется зрительное и слуховое сосредоточение, в процессе общения со взрослым обнаруживают такие реакции, как эхолалия и эхопраксия [Белякова 1992; Kuhl, Meltzoff 1995; Yusczyk, Friederici, Wessels, Yusczyk 1993 и др.].

Очевидно, что несколько физиологических систем, участвующих в этих проторечевых действиях, находятся на разных ступенях развития, сосуществуя в процессе реализации гуления и лепета. Так, можно отметить достаточно высокий уровень развития артикуляции (т.е. моторной деятельности речевого аппарата). Сформированная координация его активности с фонационным выдохом (голос) сосуществуют с зачаточным уровнем развития фонематического восприятия и общей незрелостью психического компонента функциональной системы речи, что проявляется в отсутствии произвольности в артикуляции звуков и наличии имитационной активности.

В 8-10 месяцев одновременно с общими движениями в виде возможности стоять, держась за опору, начинает развиваться манипулятивная деятельность рук [Кольцова 1972; Тонкова-Ямпольская 1966]. Особые изменения возникают и в речевом развитии. Многие из врожденных звуков угасают, появляются новые звуки, близкие по акустическим характеристикам к материнскому языку. Постепенное формирование определенных структур головного мозга и их ритмических процессов позволяют перейти от генетического этапа развития речевой системы к онтогенетическому.

Согласно нашим представлениям, в конце первого периода лепета (7-8 месяц жизни) начинается этап собственно речевого онтогенеза, в процессе которого расширяется и стремительно нарастает поток фонем, свойственных языку близкого окружения. Наблюдения показывают, что звуковой хаос имеет четкую тенденцию к самоструктурированию. Лепет начинает обогащается такими имитационными звуками, которые близки к фонетике родного языка.

Можно считать, что звуковой хаос генетического происхождения в сочетании с первыми признаками фонематического восприятия являются конструктивным механизмом эволюции речи на этом этапе, с одной стороны, а с другой, признаком открытого характера функциональной системы речи и нового этапа формирования ритмических речевых процессов. Из хаоса путем саморазвития возникает новая организация, в которой осуществляется связь нескольких уровней функциональной системы речи. Ярким признаком ее нелинейного развития является не только дальнейшее лавинообразное накопление новых звуков (артикуляторный прогресс), но и интенсивное развитие фонематического восприятия. Различного рода

вокализации взрослого при непосредственном общении вызывают у ребенка особую ритмическую настройку слухового, моторного и зрительного анализаторов, суммируют возбуждение ритмических процессов в ЦНС, побуждая формирование у ребенка речевой интенции [Ушакова 2008; Ляксо 2005 и др.].

У ребенка возникает звуковой, а значит ритмический образ слова, с помощью указательного жеста он охотно демонстрирует понимание некоторых частотных слов [Томаселло 2011]. Это указывает на несбалансированность темпов развития разных компонентов функциональной системы речи. В противоположность предыдущему периоду, в котором наблюдалось преимущество за развитием речевых артикуляций, наступает период преобладания психической компоненты над моторной составляющей речевой системы, т.е. на этом этапе эволюции речи происходит смена ведущего речевого механизма.

Речевое общение в этом периоде приобретает особое значение. Недостаток общения или его отсутствие носит разрушающий характер. Наряду с задержкой речевого развития может возникнуть ситуация, при которой речь не развивается, т.к. генетически заложенные звуки не будут заменяться фонемами родного языка и не появится интенция к общению.

В 12-13 месяцев ребенок делает первые шаги и произносит осмысленные слова, количество которых постепенно нарастает. Первоначально слова похожи по ритмической структуре, их фонетическое исполнение и артикуляции созрели, однако лингвистическая ритмичность в виде чередования слогов в слове еще не сформирована. Это проявляется в виде интерференции слогов из разных слов (*мапа, маба*), слоги переставляются местами, заменяются слогами из других слов (*лопата – копата, кошелек-шекелек, ежик – жорик* и проч.), т. е. на этом этапе развития речи возникает лингвистический хаос, который в ходе самоструктурирования заменяется правильной ритмической слоговой структурой слова.

Таким образом, постепенность процесса созревания функциональной системы речи прослеживается сначала на уровне генетических и онтогенетических звуков и их первоначального хаоса, затем происходит ритмическое объединение звуков в слоги. Эти слоги как сформированные структуры, состоящие из объединенных артикуляторных, дыхательных и голосовых компонентов функциональной системы речи, начинают входить в ритмические комплексы, которые позже объединяются в слова. Можно себе представить составление лингвистического целого, когда артикуляторно-голосовые «кубики», которые уже хорошо усвоены, включаются в новообразования разного уровня развития: прототипы слова и фразы (ав-ав «собака»…тю-тю (убежала); Возя… (Зоя) иди…).

Дальнейшая эволюция ритмических процессов речи может идти двумя альтернативными путями: у одних детей быстрее созревает моторная компонента функциональной системы речи, а у других – психическая. Четкость звукопроизношения у первых существенно опережает лексико-грамматическое структурирование речи, и, наоборот, хорошо развитая осмысленная фразовая речь произносится невнятно, с заметным отклонением от нормативного звукопроизношения [Цейтлин 2000 и др.].

В 24-36 месяцев появляется лингвистическое структурирование – способность объединять отдельные слова в законченную по смыслу фразу. В этот же период дети овладевают многими умениями моторного характера. После 3-х лет перестает наблюдаться синхронность в появлении моторных и речевых новообразований, их пути развития расходятся.

Длительность каждого этапа связана с усложняющейся деятельностью мозга, появлением множества речевых и моторных новообразований. Эти процессы развития происходят в открытой нелинейной системе, для них имеются несколько источников внутреннего порядка, обусловливающих

средства проявления; многообразных влияний внешней среды, а также особенностей взаимодействия и «взаимоСОдействия» источников внутренней и внешней среды.

Внутренняя среда, с нашей точки зрения, это единое начало, выступающее как носитель различных форм будущей организации речи и как поле неоднозначных путей развития. Накопление разнообразных артикуляций в процессе гуления и лепета, хаос произносительных мышечно-голосовых конструкций связаны с разными уровнями мозговой организации созревающих компонентов функциональной системы речи. В первую очередь, идет развитие взаимодействия дыхания, фонации и артикуляции, далее развиваются нервные связи между моторными и слуховыми системами, позже устанавливается лингвистическое программирование, которое тесно связанно с психическим развитием ребенка [Белякова, Охремчук 1983].

Темп созревания артикуляторного и психического компонентов речевой системы значительно расходится с темпом формирования речевого дыхания и просодики. Именно с психофизиологической незрелостью речевого дыхания связаны такие показатели речевой неплавности детской речи, как неоправданные паузы, дополнительные вдохи, пересмотры [Цейтлин 2000; Шишкова 1999]. Созревание координации речевого дыхания и речевой моторной активности длится на протяжении всего дошкольного детства. Постепенно протяженность речевого выдоха начинает соотноситься с психолингвистическим программированием высказывания [Белякова 1978].

Как показывают наблюдения, в тот период, когда какой-либо компонент функциональной системы речи начинает интенсивно развиваться, другие ее компоненты испытывают напряжение и их реализация становится менее точной. Так, быстрое развитие лексикона нередко сопровождается «забыванием» уже давно и правильно используемых звуков или слов, что легко восстанавливается при напоминании.

Проведенный анализ свидетельствует о том, что компоненты речевой функциональной системы длительное время остаются на разном уровне сформированности. Дольше всего остается незрелой плавность речевого высказывания, как показатель уровня развития речевых ритмических процессов. Согласно синергетическому методу использующегося учеными для анализа сложных систем, только неустойчивость системы может выступать условием стабильного динамического развития, именно состояние неустойчивости способно самоорганизовываться и развиваться дальше [Николис, Пригожин 1979 и др.]. Так, на фонетической компоненте речевой системы можно проследить как стадия накопления звуков речи меняется стадией накопления слогов, а затем стадией формирования фразы. Появление фразовой речи происходит у детей по-разному: у части из них фраза наблюдается на этапе развития лепетной речи (ам-ам…не…- «есть не хочу»). У других детей появлению фразы предшествует накопление «полноценных» в лексическом плане слов, которые могут довольно долго не структурироваться грамматически. Можно считать, что в речи ребенка до трех лет постепенно строится сложное эволюционное целое, в котором объединяются речевые структуры разной степени развития. В этом процессе много случайностей, которые не просто предугадать. Согласно мнению исследователей, использующих синергетический анализ, сложно организованным системам нельзя навязывать пути развития, можно только способствовать их собственным тенденциям формирования [Князева, Курдюмов 1992; Степин 2008].

Понимание того, как при нарушении речевого развития перестраивать сложную функциональную систему речи на пути самоорганизации и саморазвития, на пути перехода дизонтогенеза к онтогенезу является одной из важнейших проблем теории и практики логопедии.

Список литературы

Бельтюков В.И. Системный процесс саморазвития живой природы. – М.-СПб.: НОУ СОЮЗ, 2003. – 255 с.

Белякова Л.И. Патофизиологические механизмы заикания//Н.А.Власова, К.П.Беккер (ред.). Заикание. – М.: Медицина, 1978. – С.59-81.

Белякова Л.И. Проблемный подход к анализу патогенетических механизмов заикания. // Заикание: проблемы теории и практики. Под ред. Беляковой Л.И. – М., 1992. – С. 3–20.

*Белякова, Охремчук Г.П.*Формирование речедвигательного стереотипа в онтогенезе. Коррекционное обучение детей с нарушениями речевой деятельности. – М., 1983. – С. 3–15.

Винарская Е.Н. Раннее речевое развитие ребенка и проблемы дефектологии: Периодика раннего развития. Эмоциональные предпосылки освоения языка. – М.: Просвещение, 1987. – 159 с.

Князева Е.Н, Курдюмов С.П. Синергетика как новое мировидение: диалог с И. Пригожиным // Вопросы философии. 1992. – № 12. – С.3–20.

*Кольцова М.*М. Ребенок учится говорить. – М.: Советская Россия, 1979. – 192 с.

Кольцова М.М. Роль двигательного анализатора в развитии речи ребенка // Труды научной конференции по возрастной морфологии, физиологии и биохимии. – М.,1972. – С. 26–28.

*Ляксо Е.*Е. Вокально – речевая имитация в диаде «мать-ребенок»: первый год жизни // Психологический журнал. – 2005. – т. 26. – №3. – С 81–83.

Николис Г., Пригожин И. Самоорганизация в неравновесных системах: От диссипативных структур к упорядоченности через флуктуации. – М.: Мир, 1979. – 512 с.

Скворцов И.А. Развитие нервной системы у детей (нейроонтогенез и его нарушения). – М., Тривола, 2000. – 208 с.

Скворцов И.А., Ермоленко Н.А. Развитие нервной системы у детей в норме и патологии. – М.: МЕДпресс-информ, 2003. – 368 с.

Степин В.С. О философских основаниях синергетики / Под ред. Г.Г. Малинецкого. Синергетика: Будущее мира и России. – М.: Изд-во ЛКИ, 2008. – С. 15–22.

Томаселло М. Истоки человеческого общения. – М.: Языки славянских культур, 2011. – 328.

Тонкова-Ямпольская Р.В. Начальный этап становления детской речи // Журнал Высшей нервной деятельности. – 1966. – Т.16. – №2. – С 351–356.

Ушакова Т.Н. Узловые проблемы раннего речеязыковго развития ребенка // Речь ребенка: проблемы и решения / под ред. Т.Н.Ушаковой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2008. – С. 13–19.

Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений. – М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 240 с.

Шишкова Т.Г. Особенности речевого и психомоторного развития дошкольников с невротической формой заикания // Логопедический бюллетень № 1, Южно-Сахалинск: Изд-во СахГУ, 1999. – С.18–28.

Kuhl P.K., Meltzoff A.N. Infant vocalizations in response to speech: vocal imitation and developmental change // J. Acoutst. Soc. Am. 1995.

Lenneberg E. H. Biological Foundations of Language. New York: John Wiley & Sons, 1967.

Yusczyk P.W., Friederici A.D., Wessels J.M.I., Yusczyk A.M. Infants' sensitivity to the sound patterns of native language worlds // J. Mem. Lang. 1993. V. 32. – P. 402–420.

Н.М. Юрьева **УДК 81'23**

УСТНОЕ ПОВЕСТВОВАНИЕ В ДЕТСКОЙ РЕЧИ (по материалам эксперимента)

В статье рассматривается повествование в дошкольном детстве и его особенности у русскоязычных детей от 3 до 7 лет. Используемые эмпирические материалы получены в эксперименте по рассказыванию истории на основе небольшой книги без текста [Mayer 1969]. 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, событийная структура, скопление, несфокусированная нарративная цепь, секвенции, сфокусированная нарративная цепь, примитивный нарратив, настоящий нарратив.

Nadezhda M. Yurieva

ORAL NARRATIVE IN CHILD LANGUAGE (MATERIALS OF THE EXPERIMENT)

The article is an effort to consider the process of the narrative development in ontogenesis and to define some particular traces of oral narration in children. The empiric materials were received in the experiment with a small book without text [Mayer 1969]. The analysis of the narratives enabled us to reveal various types of oral narrative in the language of children, as well as various cognitive-discourse strategies functioning in children's narration.

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 многолетней обращенности к нарративу разных областей гуманитарного знания онтолингвистика долгое время оставляла без внимания вопросы становления связной устной речи. Способность к продуцированию повествовательных текстов, рассказов, историй часто связывают с периодом старшего дошкольного детства и детьми 5 – 6 лет. Вместе с тем наблюдения 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. Генетически исходной формой в ходе становления речевой коммуникации является диалог, но без изучения становления устного повествования у детей не могут быть поняты основные особенности речевого онтогенеза.

Повествование понимается нами как сложный порождающий процесс, вбирающий в себя несколько взаимодействующих уровней:

а) уровень восприятия и понимания индивидом происходящих событий;

б) уровень наррации, т.е. самого процесса рассказывания;

в) уровень повествовательного текста как продукта процесса повествования.

Нами предпринята попытка осмысления развития повествования у детей дошкольного возраста и выявления в эксперименте «многоликости» повествования и разнообразных повествовательных стратегий, участвующих в повествовательной деятельности. Применительно к экспериментальной ситуации нарративный процесс опирается на некоторую исходную последовательность событий (например, иллюстрации, воспроизводящие некоторую историю), осмысленную ребенком и превращенную в представление о событии, которое получает ту или иную репрезентацию в устном повествовании.

Эксперимент проводился с русскоязычными детьми от 3 до 7 лет, посещавшими детский сад. Детям предлагалось рассказать сказочную историю про лягушку**,** представленную в серии иллюстраций без вербального текста [Mayer 1969]. Основная цель – зафиксировать детский нарратив как целостное явление речевой деятельности на разных этапах его становления у детей дошкольного возраста. По *гипотезе* в процессах «действительного использования языка» существует взаимосвязь между развитием понятийного мышления, связной повествовательной речи и ее продуктов.

Анализ материала проводился с ориентацией на ряд исследований и их результаты, а именно:

– на выделенные Л.С. Выготским формы понятийного мышления [Выготский 1982], которые для нашего исследования важны как различные генетические познавательные формы, включенные в создание повествования;

– на предложенные А. Эпплби в ходе изучения устных рассказов американских детей типы повествования у детей: heaps, sequences, primitive narrative, unfocused chains, focused chains, true narrative [Applebee 1978]. В ходе анализа зафиксированного материала мы воспользовались терминологией А. Эпплби. Предложенные им 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;

– на исследования структурного направления в изучении «морфологии сказки» и повествования [Пропп 1969; Labov, Waletzky 1967: 12–44];

– на идеи когнитивно–дискурсивного подхода к анализу текста, который разрабатывается в исследованиях [Новиков 1983; Шахнарович 1995; Седов 2004; Сигал 2001].

Результаты анализа. Цель анализа состояла в том, чтобы выявить основные повествовательные формы, наблюдающиеся в дискурсивной деятельности детей разного дошкольного возраста, зафиксировать усложнение смысловой структуры повествования, формирование смысловой целостности и связности в повествованиях.

Общий объем текстового материала – 72 рассказа. Количественные данные см. в таблице 1, в которой отражены основные формы нарратива, зафиксированные в каждой группе испытуемых.

Младшая и средняя группы: дети трех – пяти лет.

«Скопление», или неупорядоченное множество высказываний, – это наиболее ранняя форма организации повествовательного дискурса, когда целого осмысленного повествования не складывается. Для «скопления» характерны такие особенности, как перечисление действий участников истории, без выстраивания последовательности событий и их структурации во времени; регулярное использование дейктических средств; обращения к экспериментатору.

Существенная характеристика повествований в виде «скопления» состоит в том, что фрагменты повествования семантически не связаны между собой и не соотнесены с общим смыслом истории. В повествовании не вербализуется сюжетная линия и отсутствуют смысловое ядро, экспозиция и конец истории.

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. Заметной особенностью этой формы повествования является значимость для ребенка зрительной, наблюдаемой информации. По данным Ж. Пиаже, детям (заметим: того времени) вплоть до 7–8 лет свойственна тенденция сополагать суждения вместо подчинения их одно другому. В восприятии, в мышлении ребенка обнаруживается тенденция связывать разные, не имеющие внутренней связи элементы в нерасчлененный, слитный образ [Пиаже 1997: 63].

	Младшая гр. 3 – 4 г.	Средняя гр. 4 – 5 л.	Старшая гр. 5 – 6 л.	Подготовит. гр. 6 – 7 л.
Скопление	12	1	-	-
Секвенции или последовательный ряд повествовательных высказываний	-	1	-	7
Несфокусированная нарративная цепь	5	4	3	6
Примитивный нарратив	2	4	2	5
Сфокусированная нарративная цепь	-	-	2	8
Настоящий нарратив	-	-	3	2

Таблица 1. Количественные данные.

Для иллюстрации приведем одно из повествований, представляющее собой «скопление». (Здесь и далее цифры в текстах соответствуют номерам страниц в книге [Mayer 1969]).

1. В бутылку залез, там лягушка там.

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» – построена по принципу «цепного комплекса», поэтому в результате возникает повествовательная цепочка, начальное звено которой имеет незначительную связь с конечным звеном. Важная особенность «мышления в комплексах» состоит в том, что в комплексе отсутствуют иерархические отношения признаков, все признаки равны в функциональном значении. По Л.С. Выготскому, «цепной комплекс» является наиболее чистым видом комплексного мышления, данный комплекс лишен всякого центра. [Выготский 1982: 145].

Содержание повествования в виде несфокусированной нарративной цепи продвигается по звеньям подобной цепи. При этом отдельное звено, представленное одним или несколькими высказываниями, может быть не связано с началом повествования и со смысловым ядром истории. Для иллюстрации приведем 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 группы зафиксирована всего в двух рассказах. Примитивный нарратив соответствует второй фазе в развитии комплексного мышления, которая отмечена объединениями предметов и конкретных образов вещей в группы, названные Л.С. Выготским «коллекцией». Эта концептуальная структура основана на отношениях взаимной дополнительности и строится как объединение в некоторое целое разнородных, но взаимно дополняющих частей, которые подбираются по признаку функционального дополнения.

Примитивный нарратив отмечен рядом характерных элементов: имеется конкретное смысловое ядро – событие; сюжет истории развивается в ходе повествования через дальнейшие события, действия героев. В примитивной форме нарратива ядро истории и ее расширение происходит через конкретные действия основных участников, в основном через соположение происходящих в истории событий, которые визуально наблюдаемы, но не осмысляемы с точки зрения связей между происходящими событиями. Приведем один из таких детских нарративов. Протокол 9. Анализ дается в [Юрьева 2013].

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.*

У детей **средней** группы повествовательный процесс мало отличался от его протекания у детей младшего возраста. Однако здесь обнаружена неординарная **устная дискурсивная форма** (несколько текстов), которая не трактуется нами как устное повествование, поэтому она не отражена в таблице. В этом случае говорящий ограничивается только перечислением предметно-субъектного ряда, изображенного на иллюстрациях, которое, по нашему мнению, можно трактовать как начальный этап осмысления и «оречевления» событийных эпизодов. Например: *Трава, лягушка, мальчик.*

Также зафиксирована группа текстов в форме вопросно-ответного диалога взрослого и ребенка.

В большинстве повествований отсутствует смысловое ядро истории, дети прибегают к последовательному описанию каждого отдельного события без указания на их причинно-следственные отношения. Таким образом, в повествованиях 4–5-летних детей преобладает когнитивно–дискурсивная стратегия **описания и перечисления**, когда рассказчиком описываются одновременно существующие факты. 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.

В этот период происходит освобождение повествования от непосредственной наглядности отдельных эпизодов истории, происходит освобождение смысла повествования от «жесткого» наглядного поля [Бюлер 2001: 343].

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. Линейная связность повествования поддерживается единством видовременной рамки, представленной глаголами прошедшего времени. В некоторых повествованиях отмечается возникновение сочетания прошедшего и настоящего времени.

Старшая и подготовительная группы: дети 5 – 7 лет.

В повествовании происходят довольно заметные изменения, проявляющиеся в осмыслении ребенком целостности сюжета, возникновении смыслового ядра истории, сфокусированности повествования и оформлении связной нарративной цепи. Об этой тенденции свидетельствует (см. табл. 1) появление таких повествовательных продуктов, как «примитивный нарратив», «сфокусированная нарративная цепь» и «настоящий нарратив». В этот возрастной период упорядочение воспринимаемых событийных фрагментов 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 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, в этот период у детей происходит постепенное изменение механизма повествования: отрыв от наглядного изображения и чувственно–наглядной данности и перенос нагрузки в ходе дискурса в собственно речевую плоскость.

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» [Шабес 1989: 82–83]. Ср.: *Жил мальчик. С ним жила собака. Он нашел лягушку.*

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

В этот период смысловое ядро истории, состоящей из последовательности взаимосвязанных событий, чаще всего осмысливается детьми, в повествовании отражается событийная взаимосвязь, которая имеет адекватную языковую репрезентацию.

Анализ материалов по подготовительной группе показал, что на данной ступени в речевой деятельности детей выделяются две повествовательные тенденции.

Во-первых, отмечается тенденция к созданию целостного связного повествования и таких повествовательных форм, как «примитивный нарратив», «сфокусированная нарративная цепь» и «настоящий нарратив». Во-вторых, продолжает действовать другая заметная тенденция, представленная повествовательной «секвенцией» и «несфокусированной нарративной цепью», которые у детей 6–7 лет составляют около половины повествований.

В этот период наблюдается целый ряд когнитивно–дискурсивных стратегий, включенных в порождение повествования [см. Юрьева 2013].

В ходе анализа повествовательного дискурса, зафиксированного у детей в возрасте от 3 до 7 лет, выявлены разные формы повествования – шесть основных вариантов нарративной формы, а также основные когнитивно-дискурсивные стратегии, участвующие в процессе воссоздания «событийного» образа в устной речи детей дошкольного возраста. Показано, что процессы порождения связной повествовательной речи у детей в дошкольный период предстают в виде неоднородной совокупности разных по смысловой сложности, целостности и лингвистической связности повествовательных продуктов.

На дошкольной ступени речевого онтогенеза детский повествовательный дискурс представляет собой специфический ансамбль повествовательных продуктов и является дискурсивным средством организации личного опыта ребенка, отражая процесс формирования «образа события» и когнитивной событийной структуры, его эмоционально-оценочное отношение к событию и достигнутый к конкретному периоду уровень языковой и коммуникативной компетенции ребенка.

Список литературы

Бюлер К. Теория языка. Репрезентативная функция языка. – М., 2001. – 502 с.

Выготский Л.С. Мышление и речь // В кн.: *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. – 137 с.

Колшанский Г.В. Коммуникативная функция и структура языка. – М., 1984. – 175 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.

Пропп В.Я. Морфология сказки. Изд. 2-е. – М., 1969.

Седов К.Ф. Дискурс и личность. Эволюция коммуникативной компетенции. – М., 2004. – 317 с.

Сигал К.Я. Сочинительные конструкции и дискурс // Известия РАН. Сер. лит. и яз. Т. 60. № 5. 2001. – С. 42–45.

Теория развития. Дифференционно-интеграционная парадигма. – М., 2009. (в тексте – ТР).

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. Общая психолингвистика. – М., 1995. – 93 с.

Юрьева Н.М. Онтогенетические типы устного повествования на дошкольной ступени // Вопросы психолингвистики, 2012, №2. – С. 40–57.

Юрьева Н.М. Механизмы онтогенеза связной речи: динамическая типология устного повествования на дошкольной ступени (по материалам эксперимента) // К.Я. Сигал, З.Н. Бакалова, Н.И. Пущина, Н.М. Юрьева Очерки по синтаксису связной речи. – М., 2013. – С. 96–136.

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

ЗДЕСЬ МОЖЕТ БЫТЬ ИНФОРМАЦИЯ О БУДУЩЕЙ КОНФЕРЕНЦИИ / СИМПОЗИУМЕ/ КОНГРЕССЕ

ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

И.М. Дзялошинский, М.А. Пильгун **УДК 81.23**

СОВРЕМЕННЫЙ ПРЕДПРИНИМАТЕЛЬ: ВОСПРИЯТИЕ И ОЦЕНКИ ЛИЧНОСТНЫХ ХАРАКТЕРИСТИК В РАЗЛИЧНЫХ КУЛЬТУРАХ

В статье рассматриваются вопросы восприятия и оценки личностных характеристик современного бизнесмена в различных лингвокультурах. Исследование, проведенное на материале анкетного опроса 500 респондентов из России, Испании, Италии, Франции, Германии, Англии и Америки показало, что во всех указанных оценка качественных характеристик предпринимателя зависит от социальных, профессиональных, возрастных и пр. особенностей опрашиваемых. Различные социальные группы вырабатывают свои представления о деловых людях, принадлежащих как своей деловой культуре, так и деловым культурам других стран.

Ключевые слова: качества личности, бизнес-коммуникации.

Iosif M. Dzyaloshinskii, Mariya A. Pilgun

MODERN BUSINESSMAN: PERCEPTION AND EVALUATION OF PERSONAL CHARACTERISTICS IN DIFFERENT LINGUISTIC CULTURES

The article examines the perception and evaluation of the personal characteristics of the modern businessman in different linguistic cultures. A study conducted on the material of the questionnaire survey of 500 respondents from Russia, Spain, Italy, France, Germany, England and America showed that in all the countries the evaluation of qualitative characteristics of the businessman depends on the social, occupational, age and other characteristics of the respondents. Different groups of people adopt their own idea of business people belonging to both their business culture and those of other countries.

Key words: institutional, cultural and communication matrixes.

* The work was performed as part of the FTP «Research and scientific-pedagogical personnel of innovative Russia» for 2009–2013.

Introduction

Today the study of the communicative characteristics of business communication gets special significance. It is obvious that in the context of globalization the value system cannot remain unchanged. The nature and the paths of these changes are studied in various scientific paradigms from different angles. For example, in the western socio-and psycholinguistics there is a common viewpoint that economic system has a significant impact on the linguistic picture of the world, system of value coordinates presented in the certain linguistic culture, and linguistic structures become communicative product – an essential component of communicative production [Ammon 2010; Blommaert &Jie Dong 2010; Garrett 2010; Coupland 2010; Heller 2010; Johnstone 2010; Kelly-Holmes 2010; Skutnabb-Kangas & Phillipson 2010 et al.]

The situation in Russia is, of course, fundamentally different from the European and American context.

In particular, researchers have repeatedly pointed out a significant increase in the importance of pragmatic motivations for different groups of Russian society [Tarasov 2012; Peshkova 2012]. Meanwhile, the attitude to the business entities and people who are working there is extremely negative in Russia.

The traditional business culture was determined by the system of *basic verbalized values*, which was based on material success and on achieving it – the desire to preserve the system of resource allocation.

It was the basic idea of maximizing profits that caused greatest social stigma and led to an understanding of the need to change the paradigm of the ethical relationship between business and society.

Analysis of the perception and evaluation of businessmen personal characteristics in different cultures will allow to more clearly formulate the problem of the relationship between business and society and to outline some solutions.

Formation and expression of personal characteristics is closely related to the category of emotiveness. The study of emotional verbal activity is a topical issue of modern linguistics since current research is focused on the anthropocentric sphere. Emotive meaning was actively studied in the last quarter of the twentieth century. There appeared a new branch of linguistics – emotiology, which studies the language of emotions and poly-status presentation of cognitive-discursive emotivity category. The study of verbal presentation of emotions and evaluation is in the spotlight for many researchers [See: Solganik 1971, 1990; Vakurov 1978; Lysakova 1981, Wolff 1985, 1989; Najer 1981; Vasiliev 1982; Treskova 1989; Kaida 1990; Terentyeva 1990; Pospelov 1991; Chekalina 1991; Krasnikova 1993; Schweitzer 1993; Piotrovskaya 1995; Kubrjakova 1996; Foolen 1997; Zhura 2000; Kobrin 2000; Pospelova 1978; 2001 and others]. The V.I.Shahovskiy's viewpoint is convincing, he believes that the basis of verbal emotive reactions are different types of assessment (moral, ethical, social, domestic, etc.). Verbalization of emotions is presented in two stages: the first is the initial assessment of emotional situation; secondary evaluation is a verbalized expression of cognitive assessment. Moreover, various types of cognitive assessments are differently verbalized in emotive speech [Shahovskiy 1988, Shahovskiy & Zhura 2002]. Thus, in practical matter, the task is to correctly identify the type of evaluation and find adequate speech means that will create the necessary primary assessment.

It should be noted that along with the general laws of representation of emotive situations arising from the ontological essence of emotions, every text type possess the structural and semantic potential suggesting that there is a variation in cognitive-discursive models of representation of categorical emotive situations.

The evaluation is closely associated with concepts of *expressiveness* and *emotionality*. A number of studies equate these concepts; however, most linguists believe that the expressiveness (ability of linguistic means to increase the impact of the communication process) cannot

be reduced to emotionality (language means reflecting emotions and emotional states of the narrator) on grounds that, the first concept includes various methods to amplify the pragmatic effect which may or may not be associated with the expression or reflection of emotions. In particular, the expressiveness and emotionality are expressed in different types of syntactic constructions (the information about the relation between the concepts of expressiveness and emotionality, see [Ivanova 1999:4]).

Contrastive study of the means to express evaluation is still insufficiently studied in the comparative researches that identify the similarities and differences between two (rarely several) languages at all levels of the language system.

The works of following scientists played a crucial role in the development of contrastive linguistics and comparative method as language investigation and description via its systematic comparison to other languages for a more complete explanation of its systemic idiomaticity:

Charles Bally [1935], R. Lado [1957], E.D. Polivanova [1933], L.V. Scherba [1947], S.I. Bernstein [1937], V.N. Yartseva [1981, 1986] and others. Contrastive stylistics data are most significant in the analyses of the verbal means of assessment in comparative aspect. The works of C. Bally [1961], J.-P. Vinay, J. Darbelnet [1965], J.S. Stepanov [1965], A. Malblanc [1968], A.V. Fedorov [1971], K.A. Dolinin [1978], E. Coseriu [1981], A.D. Schweitzer [1988; 1991] and others formed the concept of this discipline, its goals and objectives, which allows to identify in two languages common categories of expression plane and content plane, differential and integral components of the functional styles, to compare language norm at different levels of the language system, text structure, etc.

The qualitative characteristics of the personality

The question of what qualities a person must possess in order to successfully carry out certain activities for a long time excites humanity. In the era of the Three Kingdoms (III century AD.), Wei Liu Shao wrote a treatise on the subject "On distinguishing human qualities" [Vinogrodsky 2013]. Aristotle, Plato, Marcus Aurelius, Thomas Aquinas, Machiavelli, Rousseau and many other philosophers wrote about the qualities of the personality. Nevertheless there is still no generally accepted theory of qualities. Thus, one of the sites provides a list of personal qualities with more than 500 characteristics of people that is constantly renewed [http://klub-drug.ru/kachestva-cheloveka/cherty-haraktera-cheloveka-spisok.htm].

There is also no unity in the classifications. Some authors suggest that qualities of personality are grouped as follows: biologically determined substructure (temper – power, agility, balance, pathological changes); individual abilities (emotions – excitement, stability, sthenia; attention, memory, intelligence, critical thinking, creative imagination, will – self-control, perseverance, determination, discipline), ability of different types, direction (labour, professional, general), experience (professional, cultural), nature (ideology, honesty, integrity, initiative, self-discipline, optimism, collectivism, flexibility, etc.).

Other authors identify social and professional qualities. Social qualities are those which are not inherited and arise only in the process of socialization.

Professional qualities are those which, according to the compilers the respective lists, allow to effectively carry out a specific activity. A number of studies conduct analysis of the qualitative characteristics of the person in

	Tyrant	Organizer	Executor	Creator	Evader	Truckler
Overall	8	16	35	8	20	14
Top-level	4	22	41	24	3	5

Table 1. The distribution of the different types of managers in American business (in %).

a variety of communicative processes [Dzyaloshinsky 2012; Dzyaloshinsky & Pilgun 2012; Pilgun 2012].

V.P. Bespalko offers a conceptually interesting model of human qualities [2013]. In his opinion, the descriptions of human qualities systematically curtailed are reduced to the scheme in the form of the tree graph. At the first gradation stage "Main (basic) features" there are four major, structural personality traits: *social, existential (experience), mental (intellectual), and biological (genetic)*. The second gradation stage is "Qualities". Thus, the social traits consist of personality qualities such as «Ideology». Ethical (moral) personality qualities are determined by the relationship between people, and aesthetic – by idea of the beautiful and the ugly in nature, people, and works of art. Existential personality traits consist, first of all, of gained experience, the personality culture and everyday habits. The third gradation stage «Personal characteristics» shows some signs of by which to judge and measure the degree of development of certain personality traits.

Personal characteristics businessmen and entrepreneurs as a subject of the study

In the sixties of the twentieth century, American psychologists under the direction of Daniel Bell conducted the first systematic study of U.S. business mid-level managers. Daniel Bell suggested that their effectiveness depends not on their professional knowledge and experience, but rather on such social characteristics as the ability to build the right relationship with subordinates and superiors. As a result, D. Bell proposed a classification and determined the relative number of different types of managers among both mid-level and top-level managers (See Table 1).

V.A. Shtroo's study of businessmen qualities [2013] referred to work of X. McKay, who identified common characteristics of successful people that helped them succeed and on the basis of these features he built a formula for success, which included the amount of the following components: perseverance, determination of goals, self-confidence, and concentration of efforts.

In the opinion of V.A. Shtroo, the following personality traits contribute to business success: the persistent recognition of own personality, the ability to communicate with others, physical endurance, amazing ability to accurately predict how events will unfold, particular flexibility, extraordinary ability to persuade others, creative activity.

Researchers also point out the psychological human qualities that hinder success. They include: fear of new situations, vulnerability, self-doubt, inadequate skills and abilities, weak potential, and lack of support from managers.

Empirical study of businessmen and entrepreneurs' qualities

Method

Participants

The empirical study of businessmen and entrepreneurs' qualities, some results of which are shown below, involved a survey of 500 respondents from different countries (see Table 2).

Research Instruments:

To capture the data the survey was conducted on the platform UNIPARK that allows you to create surveys in different languages at the same time to form a single data set of all languages. Today Unipark is part of the company QuestBack (former Globalpark). Method Questback´s internet is based on the principle of EFS-review. EFS-review is based on MySQL, PHP, Apache and Linux and corresponds with the information center Questback's.

Multilingual module allowed conducting a survey in Russian, English, French, German, Spanish, and Italian.

After the survey all the data were exported to the program Excel, where they were analyzed. The data was in a form of an array, where each row contained all the answers of a respondent, representing the number corresponding to the number of an answer. Thus, it was possible to carry out calculation of the average values based on one or more parameters, such as age, education level, occupation, etc.

Procedures:

All respondents were asked to complete a questionnaire, which randomly listed the dif-

Characteristics	**% of respondents**
Country	
Russia	27.6
USA	16.4
United Kingdom	14.4
Spain	12.3
Italy	10.1
Germany	11.6
France	7.6
Sex	
Male	46.2
Female	53.7
Age	
Up to 21 years	37.5
22 - 34 years	27.8
35 - 55 years	20.8
Over 55 years	13.9
Education	
General secondary	3.8
College Degree	28.2
Higher education	21.1
Incomplete higher education (learning)	28.2
Have an academic degree	8.5
Type of activity	
Industry (including transportation, communication, construction)	7.2
Agriculture	3.6
Trade, catering, housing and communal services, consumer services	5.5
Health, social welfare	4.5
Education	10.9
Culture	5.8
Crediting, finance and banking	5.4
Government department	3.8
Social organizations	4.3
Mass media	8.5
Retired pensioners	4.3
Students of higher and secondary educational institutions	19.8
Army, law enforcement bodies	4.2
Temporarily unemployed, housewives, people on care leave, etc.	5.1
Another sphere	7.1
Employment status	
Senior Manager (director, deputy director, chief engineer, chief expert, officer, etc.)	9.7
Middle management (head of shop, head of the department, master, team leader, etc.)	25.9
Average worker (worker, clerk)	64.4

Table 2. General characteristics of the respondents.

ferent personal characteristics that, in varying degrees, affect business conduct. A list of these qualities was formed during the expert survey. Participants of the survey basing on their own experiences or information gleaned from various sources (films, literature, etc.) were to evaluate on a 5 point scale to what extent the qualities listed in the questionnaire were typical for businessmen from different countries (1 – typical to a minimum extent, 5 – to the greatest extent).

Formula:

To make data calculations the formula counting the average value in the specified range, at the same time specifying some criteria with the relevant ranges of data was used.

Hierarchy	National business cultures						
	Russia	**USA**	**England**	**Spain**	**Italy**	**Germany**	**France**
1	Courage	Innovation	Education	Sociability	Sociability	Thrift	Intelligence
2	Intelligence	Initiative	Punctuality	Charm	Charm	Intelligence	Confidence
3	Persistence	Adventurism	Intelligence	Optimism	Bribability	Punctuality	Punctuality
4	Bribability	Patriotism	Good organization	Civility	Optimism	Innovation	Management capabilities
5	Patriotism	Go aheadedness	Prudence	Sense of humour	Civility	Parsimony	Will
6	Diligence	Independence	Persistence	Adventurism	Craftiness	Good organization	Cunning
7	Risk appetite	Self-trust	Self-determination	Risk appetite	Adventurism	Reliability	Education
8	Criminality	Risk appetite	Perseverance	Cunning	Teamwork skills	Initiative	Prudence
9	Firmness	Confidence	Parsimony	Openness in communication	Charisma	Go aheadedness	Avarice
10	Risk appetite	Self-determination	Will	Concern for people	Boldness.	Discretion	Initiative

Table 3. The hierarchy of businessmen qualities from different countries: average for all respondents.

One of the criteria was that the value should be greater than zero, so it was possible to eliminate the error in the calculations due to the blank and missed answers (which were coded as 0). The values to express the quality or significance ranged from 1 to 5.

One of the parameters was used as the other criteria, according to which the study was conducted. Thus, we have calculated the average estimates for parameters such as nationality, age, education, occupation, etc.

Data obtained after statistical processing were ranked in descending order, which allowed defining hierarchy of qualities.

Results and Discussion

1. There are pretty firm ideas about the characteristic features of businessmen from different countries. However, the set of qualities or hierarchy of their significance is quite different in different business cultures.

If we consider all of the respondents as a whole, the first ten qualities that characterize the businessmen of different countries can be summarized as follows (see Table. 3.)

Useful to note the set of qualities, attributed to different business cultures and their hierarchy vary greatly in the views of respondents. It becomes even more complicated, if we turn from the analysis of all respondents' responses to the analysis of the responses of representatives of different business cultures. For example, in the views of Russians the hierarchy of businessmen qualities from different countries is very different from the averaged data (Table. 4).

As for the qualities of Russian businessmen, in the views of Russian respondents situation is the following (Table 5). Here, for example, Spanish, who have quite different ideas about Russian businessmen (Table 5).

2. The study showed that sector of employment has a significant impact on a set of and hierarchy of the allocated qualities. For example, workers in industrial sector bring to the front such qualities of businessmen from different countries, as perseverance, prudence, and management capabilities (see Table. 6).

Hierarchy	National business cultures					
	USA	**England**	**Spain**	**Italy**	**Germany**	**France**
1	Craftiness	Sense of humour	Sociability	Sociability	Pragmatism	Selfishness
2	Sense of timing	Intelligence	Humaneness	Humaneness	Good organization	Intellect
3	Pragmatism	Perseverance	Openness in communication	Openness in communication	Sense of purpose	Resourcefulness
4	Ability to inspire confidence	Parsimony	Optimism	Optimism	Strenuousness	Intelligence
5	Sense of purpose	Thrift	Charm	Charm	Punctuality	Mobility
6	Firmness, Mobility	Being moralistic	Boldness	Boldness	Diligence	Pragmatism
7	Sociability	Honesty	Sense of timing	Sense of timing	Thrift	Openness in communication
8	Hypocrisy	Education	Dedication	Dedication	Reliability	Discretion
9	Go aheadedness	Spacious mind	Generosity	Generosity	Being moralistic	Firmness
10	Craftiness	Discretion	Sense of humour	Sense of humour	Perseverance	Innovation

Table 4. The hierarchy of businessmen qualities from different countries, according to Russian respondents.

Hierarchy	Countries	
	Russia	**Spain**
1	Bribability	Intelligence
2	Self-trust	Courage
3	Criminality	Diligence
4	Social irresponsibility	Punctuality
5	Cynicism	Persistence
6	Mendacity	Patriotism
7	Adventurism,	Reliability
8	Dedication	Firmness
9	Craftiness	Willpower
10	Cunning	Confidence

Table 5. Hierarchy of qualities of Russian businessmen in views of Russians and Spanish respondents.

Social workers put emphasis on organization, punctuality, self-reliance, confidence, charm and sense of humor (Table 7).

Media professionals contrast Russian and American businessmen to their English, Spanish, Italian, German and French counterparts. The first group of businessmen is associated with such qualities as lack of principle, adventurism, irresponsibility (but also intelligence), and the second one – intelligence, innovation,

Hierarchy	National business cultures						
	Russia	**USA**	**England**	**Spain**	**Italy**	**Germany**	**France**
1	Perseverance	Management capabilities	Will	Prudence	Prudence	Perseverance	Perseverance
2	Management capabilities	Teamwork skills	Risk appetite	Sense of humour	Openness in communication	Reliability	Reliability
3	Intellect	Sense of timing	Management capabilities	Humaneness	Sense of humour	Will	Cunning
4	Strenuousness	Spacious mind	Sense of timing	Boldness	Humaneness	Willpower	Management capabilities
5	Teamwork skills	Charisma	Go aheadedness	Hypocrisy	Bribability	Punctuality	Intellect
6	Talent	Confidence	Patriotism	Commitment and willingness to do charity	Cunning	Self-trust	Strenuousness
7	Prudence	Go aheadedness	Miserliness	Charm	Dedication	Intelligence	Teamwork skills
8	Humaneness	Initiative	Perseverance	Nobleness	Management capabilities	Thrift	Talent
9	Dedication	Intuition	Cunning	Risk appetite	Pragmatism	Firmness	Prudence
10	Confidence	Mobility	Parsimony	Intelligence	Intellect	Trustworthiness	Humaneness

Table 6. Hierarchy of businessmen qualities from different countries in the view of workers in industrial sector.

Hierarchy	National business cultures						
	Russia	**USA**	**England**	**Spain**	**Italy**	**Germany**	**France**
1	Good organization	Good organization	Good organization	Sense of humour	Sense of humour	Punctuality	Self-determination
2	Confidence	Confidence	Confidence	Charm,	Charm	Good organization	Punctuality
3	Discrimination	Discrimination	Discrimination	Optimism	Optimism	Diligence	Good organization
4	Diligence	Diligence	Diligence	Sociability	Sociability	Confidence	Criminality
5	Strenuousness	Strenuousness	Strenuousness	Criminality	Criminality	Criminality	Patriotism
6	Criminality	Criminality	Criminality	Intel-ligence	Intelligence	Intelligence	Intelligence
7	Bribability	Bribability	Bribability	Risk appetite	Risk appetite	Patriotism	Discrimination
8	Unreliability	Unreliability	Unreliability	Discretion	Discretion	Firmness	Go aheadedness
9	Optimism	Optimism	Optimism	Charisma	Charisma	Innovation	Civility
10	Intelligence.	Intelligence.	Intelligence	Mobility.	Mobility.	Management capabilities	Cunning

Table 7. Hierarchy of businessmen qualities from different countries in the view of social workers.

Hierarchy	National business cultures						
	Russia	**USA**	**England**	**Spain**	**Italy**	**Germany**	**France**
1	Lack of principle	Lack of principle	Intelligence	Thrift	Concern for people	Innovation	Innovation
2	Intelligence	Adventurism	Risk appetite	Concern for people	Thrift	Discretion	Intelligence
3	Adventurism	Irresponsibility	Innovation	Flexibility	Flexibility	Lack of principle	Initiative
4	Concern for people	Risk appetite	Discretion	Discretion	Discretion	Intelligence	Lack of principle
5	Thrift	Cruelty	Initiative	Risk appetite	Fearlessness	Adventurism	Discretion
6	Flexibility	Fearlessness	Will,	Lack of principle	Lack of principle	Initiative	Adventurism
7	Irresponsibility	Will	Irresponsibility	Nobleness	Avarice	Thrift	Fearlessness
8	Risk appetite	Innovation	Fearlessness	Adventurism	Intelligence	Will	Thrift
9	Cruelty	Lack of principle	Lack of principle	Avarice	Innovation	Fearlessness	Will
10	Fearlessness	Adventurism	Thrift.	Fearlessness	Adventurism	Reliability	Reliability

Table 8. Hierarchy of businessmen qualities from different countries in the view of media professionals.

thrift, concern for people, adherence to principles, discretion (Table 8.).

3. Official status of the respondents has a significant impact on the evaluation of the qualities. So, for example, assessing qualities of Russian entrepreneurs, senior managers point out such features as *Firmness, Will, Bribability, and Mendacity*. Middle managers point out such features as *Pragmatism, Perseverance, Resourcefulness, Patriotism, and Diligence*. *Ordinary workers* point out such features as *Confidence, Perseverance, Charisma, Intuition*, etc. (Table 9).

Similar disparities can be traced in the analysis of how respondents with different official status evaluate American, English, Spanish, Italian, German, and French businessmen. (See Tables 10, 11, 12, 13, 14, 15)

4. The study showed that there are significant gender differences in the images of entrepreneurs. For example, describing the Russian businessmen male respondents point out both positive and negative qualities (*Bribability, Courage Patriotism, Perseverance, Will, Confidence, Cynicism, Criminality, Independence*), whereas female use only positive characteris-

Hierarchy	**Official status**		
	Senior Manager	**Middle manager**	**Ordinary worker**
1	Firmness	Pragmatism	Confidence
2	Will	Perseverance	Perseverance
3	Bribability	Resourcefulness	Charisma
4	Mendacity	Patriotism	Intuition
5	Risk appetite	Diligence	Courage
6	Adventurism	Boldness	Intellect
7	Initiative	Ability to inspire confidence	Bribability
8	Civility	Sense of timing	Strenuousness
9	Resourcefulness	Intuition	Cunning
10	Optimism	Bribability	Criminality

Table 9. Hierarchy of Russian businessmen qualities in views of senior and middle managers, as well as ordinary workers.

Hierarchy	Official status		
	Senior Manager	**Middle manager**	**Ordinary worker**
1	Optimism	Patriotism	Self-trust
2	Mobility	Sense of purpose	Go aheadedness
3	Intuition	Management capabilities	Initiative
4	Initiative	Pragmatism	Craftiness
5	Risk appetite	Independence	Mobility
6	Reliability	Initiative	Patriotism,
7	Resourcefulness	Innovation	Sense of timing
8	Independence	Sense of timing	Sense of purpose
9	Originality	Craftiness	Hypocrisy
10	Innovation	Criminality	Miserliness

Table 10. Hierarchy of American businessmen qualities in views of senior and middle managers, as well as ordinary workers.

Hierarchy	Official status		
	Senior Manager	**Middle manager**	**Ordinary worker**
1	Civility	Parsimony	Firmness
2	Education	Punctuality	Good organization
3	Will	Diligence	Sense of humour
4	Initiative	Education	Intelligence
5	Risk appetite	Pragmatism	Dedication
6	Nobleness	Trustworthiness	Prudence
7	Independence	Discretion	Punctuality
8	Firmness	Reliability	Willpower
9	Adventurism	Good organization	Miserliness
10	Innovation	Being moralistic	Management capabilities

Table 11. Hierarchy of English businessmen qualities in views of senior and middle managers, as well as ordinary workers.

Hierarchy	Official status		
	Senior Manager	**Middle manager**	**Ordinary worker**
1	Charm	Sociability	Dedication
2	Sociability	Charm	Teamwork skills
3	Hypocrisy	Humaneness	Sociability
4	Adventurism	Generosity	Intellect
5	Civility	Openness in communication	Cunning
6	Intuition	Sense of humour	Confidence
7	Bribability	Optimism	Risk appetite
8	Risk appetite	Civility	Parsimony
9	Intelligence	Concern for people	Ability to inspire confidence
10	Optimism	Ability to inspire confidence	Humaneness

Table 12. Hierarchy of Spanish businessmen qualities in views of senior and middle managers, as well as ordinary workers.

Hierarchy	Official status		
	Senior Manager	**Middle manager**	**Ordinary worker**
1	Sociability	Charm	Dedication
2	Mendacity	Sociability	Bribability
3	Reliability	Sense of timing	Teamwork skills
4	Charm	Civility	Charm
5	Civility	Generosity	Mobility
6	Intuition	Sense of humour	Openness in communication
7	Bribability	Openness in communication	Humaneness
8	Intelligence	Optimism	Mendacity
9	Optimism	Craftiness	Courage
10	Boldness	Cunning	Sociability

Table 13. Hierarchy of Italian businessmen qualities in views of senior and middle managers, as well as ordinary workers.

Hierarchy	Official status		
	Senior Manager	**Middle manager**	**Ordinary worker**
1	Will	Firmness	Good organization
2	Firmness	Good organization	Punctuality
3	Trustworthiness	Sense of purpose	Diligence
4	Reliability	Reliability	Honesty
5	Civility	Mobility	Sense of purpose
6	Intelligence	Parsimony	Reliability
7	Education	Strenuousness	Willpower
8	Initiative	Initiative	Firmness
9	Mobility	Go aheadedness	Strenuousness
10	Innovation	Trustworthiness	Parsimony

Table 14. Hierarchy of German businessmen qualities in views of senior and middle managers, as well as ordinary workers.

Hierarchy	Official status		
	Senior Manager	**Middle manager**	**Ordinary worker**
1	Education	Reliability	Spacious mind
2	Charm	Good organization	Dedication
3	Reliability	Parsimony	Cunning
4	Initiative	Punctuality	Parsimony
5	Firmness	Firmness	Intelligence
6	Intelligence	Mobility	Self-determination
7	Thrift	Go aheadedness	Confidence
8	Concern for people	Resourcefulness	Talent
9	Resourcefulness	Discrimination	Initiative
10	Optimism	Patriotism	Patriotism

Table 15. Hierarchy of French businessmen qualities in views of senior and middle managers, as well as ordinary workers.

tics (*Persistence, Intelligence, Courage Firmness, Parsimony, Risk appetite, Diligence, Strenuousness, Good organization, Patriotism*) (Table 16).

Similar features are traced in the characteristics of the business from other countries.

5. Regarding education, there is clearly apparent following pattern: the more educated the respondent, the more critical he is to entrepreneurs. For example, evaluating the Russian businessmen respondents with an academic degree put Bribability and Criminality in the first

Hierarchy	Sex	
	Male	**Female**
1	Bribability	Persistence
2	Courage	Intelligence
3	Patriotism	Courage
4	Perseverance	Firmness
5	Will	Parsimony
6	Confidence	Risk appetite
7	Cynicism	Diligence
8	Criminality	Strenuousness
9	Independence	Good organization
10	Diligence	Patriotism

Table 16. Hierarchy of Russian businessmen qualities in views of male and female respondents.

Hierarchy	Education level			
	Academic degree	**Higher**	**Incomplete higher**	**Middle and secondary special**
1	Bribability	Will power	Pragmatism	Nobleness
2	Criminality	Resourcefulness	Talent	Pragmatism
3	Unreliability	Risk appetite	Parsimony	Prudence
4	Confidence	Patriotism	Criminality	Courage
5	Thrift	Firmness	Firmness	Talent
6	Intelligence	Intelligence	Prudence	Confidence
7	Resourcefulness	Courage	Self-trust	Dedication
8	Independence	Trustworthiness	Bribability	Sense of timing
9	Courage	Go aheadedness	Being moralistic	Craftiness
10	Persistence	Willpower	Cynicism	Parsimony

Table 17. Hierarchy of Russian businessmen qualities in views of respondents with different education level.

place, respondents with higher educationм – Will power and Resourcefulness, with incomplete higher education – Pragmatism and Talent, and with middle and secondary special – Nobleness and Pragmatism (see Table 17).

The study also showed that the age of the respondents has little influence on evaluation of the quality of business people.

Conclusion

A summary of the material is allowed to declare that neither of the country where the study was conducted have a clear and consistent image of a business person. Different social, professional and other groups develop their ideas about business people belonging to their own and foreign business cultures. Most often, these ideas combine qualities, traditionally perceived as positive, with such causing aversion qualities as Criminality, Bribability, etc.

Since these images have a profound effect on the relationship between the business community and other social groups, necessary to realize the need for a more positive stereotypes. This problem becomes even more significant in light of the growing integration processes in Europe, if to put the matter even more strongly, we have to think about the attitude to entrepreneurial estate in connection with the growth of globalization processes.

References

Ammon U. World Languages: Trends and Futures // the Handbook of language and globalization (ed. by N Coupland).- Blackwell Publishing ltd. – 2010. – P. 101–123.

Bespalko V.P. Obrazovanie i obuchenie s uchastiem kompyuterov (pedagogika tretego tyisyacheletiya). http://www.eusi.ru/lib/bespalko_obrasovanie/index.php (07.03.2013).

Blommaert J. &e Dong J. Language and Movement in Space // the Handbook of language and globalization (ed. by N Coupland).- Blackwell Publishing ltd. – 2010. – P. 366–386.

Coupland N. Introduction: Sociolinguistics in the Global Era // The Handbook of language and globalization (ed. by N. Coupland). D Blackwell Publishing ltd. – 2010 – P. 1–28.

Heller M. language as Resource in the globalized new economy // the Handbook of language and globalization (ed. by ncoupland).- Blackwell Publishing ltd. – 2010. – P. 349–365.

Dzyaloshinsky I.M. Kommunikatsionnye protsessy v obshchestve: instituty i subyekty. Moscow: APK &PRO, 2012. – 592 p.

*Dzyaloshinsky I.M. & Pilgun M.A. M*ediatekst: osobennosti sozdaniya i funktsionirovaniya. Moscow: APK &PRO, 2011. – 377 p.

Garrett P. Meanings of ‘Globalization’: East and West // the Handbook of language and globalization (ed. by N Coupland). – Blackwell Publishing ltd. – 2010. – P.447–475.

Heller M. Language as Resource in the Globalized New Economy // The Handbook of language and globalization (ed. by N. Coupland). D Blackwell Publishing ltd. – 2010. – P. 349–366.

Ivanova E.U. Konstruktsii ekspressivnogo sintaksisa v sovremennom bolgarskom yazyike. SPb: Izd-vo S.-Peterburgskogo universiteta, 1999.– 96 s.

Johnstone B. Indexing the Local // The Handbook of language and globalization (ed. by N. Coupland). D Blackwell Publishing ltd. – 2010 – 386–405.

Kelly-HolmesH. Languages and Global Marketing // The Handbook of language and globalization (ed. by N. Coupland). D Blackwell Publishing ltd. – 2010 – P. 475–492.

Peshkova N.P. Regional Aspects of the Russian Youth Language Consciousness // Journal of Psycholinguistics, 2012. – № 16 – P. 8–19.

Pilgun M.A. Formirovanie kontenta v sovremennom kommunikatsionnom prostranstve. – M.: RGSU, 2012, – 212 s.

Pilgun M.A. Podgotovka teksta dlja social'nyh setej. – M.: RGSU, 2012. – 94 s.

Shahovskiy V.I. Kategorizatsiya emotsiy v leksiko-semanticheskoy sisteme (na materiale angl.yaz.): Dis. …dok. filol. nauk. – M., 1988. – 402 s.

Shahovskiy V.I., Zhura V.V. Deyksis v sfere emotsionalnoy rechevoy deyatelnosti // Voprosyi yazyikoznaniya, N 5, 2002. – S. 38–55.

Skutnabb-Kangas & Phillipson 2010. The Global Politics of Language: Markets, Maintenance, Marginalization, or Murder? // the Handbook of language and globalization (ed. by ncoupland).– Blackwell Publishing ltd. – 2010. – P. 77–100.

Tarasov E.F. The Problem of analysing the content of universal Values // Journal of Psycholinguistics, 2012. – № 15 – P. 8–17.

*Vinogrodsky B.B. R*azlichenie kachestv lichnosti. http://www.bronislav.ru/stat/108 (02.06.2013).

Елена Денисова-Шмидт, Барима Дашидоржиева **УДК 81’23**

КАК ИНОСТРАННЫЕ КОМПАНИИ РОЗНИЧНОЙ ТОРГОВЛИ НАНИМАЮТ НА РАБОТУ СОТРУДНИКОВ: НЕКОТОРЫЕ КУЛЬТУРНЫЕ ОСОБЕННОСТИ[1]

В данной работе впервые продемонстрирована модель лакун как инструмент анализа культурных особенностей объявлений о вакансиях. В качестве примера были использованы некоторые вакансии иностранных компаний розничной торговли.

Ключевые слова: модель лакун, иностранные компании, набор персонала, объявления о вакансиях

Elena Denisova-Schmidt, Bairma Dashidorzhieva

HOW INTERNATIONAL RETAILERS RECRUIT EMPLOYEES IN RUSSIA: SOME CULTURAL PECULIARITIES

The lacuna model has been tested on many different kinds of texts, but not yet on job ads. Using selected job ads from foreign retailers operating in Russia, the authors show the advantages of this research instrument and its potential.

Key words: lacuna model, foreign companies, recruitment, jobs ads

[1] This is a slightly revised version of material already published in [Denisova-Schmidt 2012b].

1. Theoretical framework

A lacuna (Lat.: lacuna) is a gap in intercultural communication. The lacuna model is a research tool created by Sorokin and Markovina [1989], further developed by Ertelt-Vieth [1990, 2005], Panasiuk [2005], and tested through practical research in many fields [e.g. Zhel'vis 1977, 2006; Donec 2004; Sternin, Sternina 2005; Bykova 1998; Turunen 1997; Grodzki 2003; Grodzki, Rehman 2006; Grodzki, Ludwig 2006; Denisova-Schmidt 2007a, 2012a; Dashidorzhieva 2011]. Ertelt-Vieth established a more rigorous classification system. This model is theoretically grounded in cultural anthropology (Geertz), semiotics (Posner), and communicative activity theory (Tarasov). Ertelt-Vieth has classified lacunas according to two dimensions, the first of which encompasses three major subcategories: mental lacunas, activity lacunas and object lacunas; the second, axiological lacunas.

Mental lacunas are differences in cognitive and affective states.

Cultural-emotive lacunas: feelings and attitudes (= object-related) and their intensities, e.g. shame, pride, interest, and disgust.

> For example, many Russians become homesick, even when they are away from home for only a few days [Ertelt-Vieth 2005].

Attention lacunas: continuity and intensity of any activity (*lacuna of concentration*, Grodzki 2003).

> For example, when watching television, Germans seem to concentrate less when watching typically American commercials (cowboy imagery, etc.) [Grodzki 2003].

Context lacunas: term-oriented, role-oriented, status-oriented, room-oriented, person-oriented knowledge (among other things, Auto-/Heterostereotypes), simple/complex (scientific and subject theories, common sense, etc.).

> For example, different meanings of the concepts of 'friend' and 'business partner' [cf. Ertelt-Vieth 2003; Lyskow-Strewe, Schroll-Machl 2003; Denisova-Schmidt 2007a].

Mnestic lacunas: memory; forgotten, (unconsciously) displaced, (purposefully) taboo knowledge.

> For example, when in one country people quite vividly remember who started and who was involved in World War II, while in others they do not [cf. Ertelt-Vieth 2003].

Language system lacunas*:* lexical, phonetic, grammar, syntactic.

> For example, there are three definite articles in German, while English has only one and Russian has none.

Lacunas of activity recognize different ways of processing information, talking, moving, and other activities.

Language usage lacunas: the opening the conversation, conversation topics, conversation strategies, etc.

> For example, one's salary might be a very typical topic for smalltalk in Russia, while it would be unusual for many Westerners to discuss [Denisova-Schmidt 2009b].

Paralinguistic lacunas: prosody, pauses, etc., and body language lacunas: mimic, kinetic, position in a room, body distance, etc.

> For example, smiling in different cultures: Japanese smile more frequently than Europeans; they do it to signal respect and attention to the person they are talking or listing to [cf. Ertelt-Vieth 2003].

Lacunas of (unconscious/semi-conscious) daily routine: in private, semi-public, and public areas.

> For example, taking a shower in the morning or in the evening. In Germany, a woman might ask a man to urinate sitting down, while in Russia this is very uncommon.

Lacunas of behavior: interpersonal, somewhat reflected, in private, semi-public, and public spaces, etc.

> For example, mixed-gender saunas in German-speaking countries.

Lacunas of etiquette: unwritten rules (also by speaking), and consequences if these rules are broken.

> Russians will start any phone conversation with *'Allo!'* instead of their own name or the name of the organization.

Thought style lacunas: abstract-logical

versus concrete-empirical; linear versus circular, etc.

Lacunas of means of identity acquisition*:* verbal, mimic, gestic, kinetic, areal self-presentation; with attributes (see object lacunas below).

> For example, in the Russian academic community, scientists introduce themselves (or are introduced) by giving their names and the number of their publications. In Germany academicians use the title of Doctor as a part of their names and many professors even outside of the academic community like to be called by their title, which would be frowned upon in other countries [cf. Ertelt-Vieth 2003].

Lacunas of means of identity description: dismantling or development of speaking partners (see identity acquisition or speaking strategies above).

Lacunas of oral communication: informal texts and social conventions (telling, small-talk, gossip, rumors, etc.); strong codified texts and social convention in institutions (job interviews, oral exams, seminar discussions); relative codified texts in different contexts (reports, stories, explanations, discussions, hierarchical communications connected with role related knowledge); parents/children; students/teachers; students/professors; officials/functionaries/the public; different formats in electronic media (news, talk shows)[1].

Lacunas of virtual texts and pictures (with changeover to written texts, thus object lacunas): chats, newsgroups, emails, SMS, homepages, media portals, etc.

Object lacunas are differences in objects, the human body, and the environment.

Lacunas of fixed texts and illustrations*:* letters, business cards, books, magazines, packages, instructions, advertisement, street sings, tombstones, etc. (attention should be paid to: author, receiver, distribution, content, material, format, weight, colors, fonts, picture quality, design tools, etc.)

Lacunas of subtexts*:* titles, reference blocks, indexes, tables of contents, breaks, illustrations, footnotes, etc.

Lacunas of space: geographical space (country/village/town; cultivated/uncultivated; used/unused areas; working forest/virgin forest, etc.); public room; residential/industrial area, inside/outside district (buildings, design and lay-out of a road, places, parks, bridges, etc.); public/private buildings, interior, working/living areas, etc.

Body lacunas: form and color (figure, skin, hair, face, lips, eyebrows, beard, etc.); attribute (hair-cut, make-up, clothes, bags, etc.)

Food lacunas: different types of meat and fish, fruits and vegetables; dishes, drinks, spices, etc.

Axiological lacunas are the culturally-based meanings of the aforementioned lacunas. Ertelt-Vieth has taken the lacuna model and linked it to Geertz's approach, thus allowing her to connect two descriptions of cultural concepts and analyze them together from both the insider and outsider perspective (*Symbolanalyse*). Geertz states that not only are facts important in cultural anthropology, but also the *meaning* of these facts in one particular culture (Figure 1).

One of the first impressions that many Westerners have when visiting Russia is that Russians do not smile very often (*lacuna of activity*). They are an unsmiling nation and hence seem to be unpredictable; one should be on the alert (*axiological lacunas for Russians*). Actually, Russians do not smile because in Russian culture, «смех без причины – признак дурачины» (Engl.: 'laughter without any reason is considered a sign of foolishness') (*axiological lacunas for western people*). There are many (almost classical) consequences for dealing with Russians. So, for example, when the first McDonalds in Russia was opened, the Russian staff was trained to smile. Russian employees had many difficulties with this; one even said: «люди подумают, что мы полные

[1] See in [Grodzki 2003] details regarding commercials (movie, TV, internet): production (time, length, structure, image sequence, and ton sequence), message (product shown, action of protagonists), appeal (rational/emotional, sexiness, status, safety, target group).

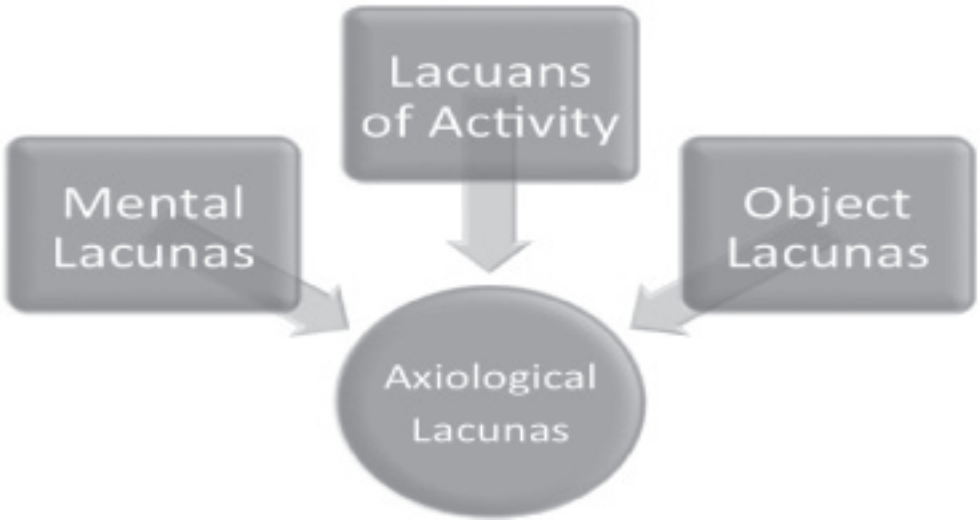


Figure 1. The Lacuna Model according to Ertelt-Vieth [2005].

дураки» (Engl.: 'people will think we are complete fools') [Ter-Minasova 2000].

2. Research Design

For this empirical study we selected job advertisements from international retailers operating in Russia. The selection was based on relevant studies provided by Euromonitor. Thus job ads of the following companies were considered for the empirical study (Figure 2):

The job ads were taken from the Russian websites of these companies and the job portal HeadHunter.Ru, which is widely used by international companies operating in Russia [Balakirev 2008; Denisova-Schmidt 2008a, 2008b]. In order to consider the job profiles of different position levels in and outside of Moscow in one company in my selection of job announcements, we tried to take into account the following issues:

1. a job ad from different hierarchical levels inside the company:

1.1 at least one position at a low level;

1.2 at least one position at the middle management level;

1.3 at least one position at the specialist level;

2. a job ad from different places within the country:

2.1 at least one position from Moscow;

Figure 2. International Retailers in Russia.

2.2 at least one position from the Regions.

In this way we investigated 71 job vacancies announced during the same time period (January-June 2009).

3. Empirical Results

3.1 Current Trends on the Russian Market

Some employers give gender and age indications for potential candidates, for example, OBI is looking for male sales associates in the age group between 19 and 45: «Мужчина, 19-45 лет» (Engl.: male, 19-45 years old). In Germany and other EU countries, OBI might have grave consequences for these desired prerequisites. The Allgemeine Gleichbehandlungsgesetz (AGG) – the German Law about equal opportunities – has prohibited discrimination on the grounds of race, ethnic background, sexual identity, age, gender, religion or philosophy of life, and disability since August 2006.

Some employers explicitly require Russian citizenship: «только для граждан РФ» (Stockmann) (Engl.: only for Russian citizens), «гражданство РФ» (Engl.: Russian citizenship) (Auchan), «Для всех вакансий необходимо российское гражданство» (Engl.: Russian citizenship is necessary for all vacancies) (Metro Cash & Carry). Indeed in 2007 a new regulation came into force for retail employees in Russia whereby grocery retailers selling alcohol must hire only Russian citizens. The immigrants unofficially involved in retailing in all formats had to be completely eliminated by 2008. Many retailers unofficially employed immigrants from CIS countries and paid them lower wages than Russian citizens.

Many companies try to attract new candidates with such offers as *employment according to the Russian Labor Law*: «оформление по ТК РФ» (Engl.: Employment according to the Russian Labor Law) (Stockmann) and «соблюдение ТК РФ» (Engl.: Compliance with the Russian Labor Law) (Auchan). Not all companies in Russia stipulate the Russian Labor Law, in spite of the fact they **must** follow this law in order to operate in Russia legally. In the retail sectors, employees rarely might find a company that satisfies the Labor Law's requirements. So, for example, according to the Labor Law, full-time employees should work no more than 40 hours per week and receive extra pay for any additional hours required. Most retail employees, however, work more than eight hours a day, and few retailers pay overtime. Workers do not defend their rights, as labor unions are still collectively weak in Russia.

Most companies include in their job ads some very important considerations for Russian employees in their decision to apply for a job and to stay with the company [Denisova-Schmidt 2011a, 2013]:

A good and friendly atmosphere in the company: Having a harmonious collective is very important for Russians: «дружный коллектив нашей компании» (Engl.: friendly collective of our company) or «отличный коллектив» (Engl.: excellent collective) (IKEA); «ответственный, профессиональный и увлеченный своим делом коллектив» (Engl.: responsible, professional and fascinated by its job collective) (Auchan).

Good working conditions: Enough space, security, parking, access to a cafeteria. Only in Moscow and St. Petersburg are transport accessibility and time spent by getting to the workplace indicated: «Комфортабельные условия работы в современном главном офисе» (Engl.: comfortable working conditions in the modern main office) (Metro Cash & Carry).

Long distances from home to the workplace (approx. 2 hours by train under very bad conditions or in traffic jams) are a huge problem for big cities in Russia, especially for Moscow and St. Petersburg. The Moscow underground is overloaded, due to the fact that there are too many people in Moscow and St. Petersburg. This point is reflected in jobs ads as well: «предпочтительно проживание в районе расположения гипермаркета» (Engl.: residence near hypermarket preferable) (Auchan). Most job ads mention the work location, indicating which metro station is

nearby, and whether the company provides corporate busses from these metro stations: «корпоративные автобусы от станций метро Речной Вокзал, Сходненская, Войковская, Алтуфьево» (Engl.: corporate buses from the metro stations Rechnoi vokzal, Skhodnenskaia, Voikovskaia, and Altuf'evo) (Metro Cash & Carry).

Professional and personal development: training and further education: «возможность обучения по современным технологиям и повышения уровня профессиональных навыков» (Engl.: the option to study in accordance with modern technologies and growth of professional abilities) (Auchan), «гарантированная возможность профессионального развития, обучение и тренинги» (Engl.: guaranteed possibility of professional development and training) (IKEA), intensive training program (IKEA), «обучение за счет компании» (Engl.: training paid by the company) (Metro Cash & Carry).

Fey et al. [1999] found that some managers would even forgo a one-time bonus of 2,000 USD in order to receive one week of training abroad. Some foreign companies might underestimate the importance for Russians to go abroad. For many people is more important to go *abroad* than to receive training [cf. Denisova-Schmidt 2008b]. Hence some companies offer the opportunity to work abroad: «перспектива работы зарубежом» (Engl.: Possibility to work abroad) (IKEA).

Internal rotation and promotion based on performance, knowledge, and career growth: «возможность профессионального и карьерного роста» (Engl.: the possibility for professional development and career growth) (Auchan); 'professional and career opportunities within Ikea group' (IKEA), 'opportunities for international career and professional development' (Metro Cash & Carry).

Open and accessible information dissemination concerning the aims, goals, strategy, and (possible) changes in an organization: «… свободное и открытое общение. Вся информация, как о достижениях, так и о неудачах, доводится до сведения всех сотрудников» (Engl.: free and open communication. All information about advantages and disadvantages are brought to the attention of all employees) (Metro Cash & Carry).

A good fixed salary and competitive social benefits are important to Russian employees, and firms with non-competitive salaries and social benefits will have difficulty attracting, motivating, and retaining employees.

A good fixed salary: «конкурентный уровень заработной платы» (Engl.: competitive salary) (OBI), «стабильная заработная плата» (Engl.: stable salary) (Auchan), «конкурентная заработная плата» (Engl.: competitive salary) (IKEA).

The salary and social benefits market is changing very quickly and is not easy to monitor. This issue has been addressed by some companies: «пересмотр зарплаты 2 раза в год, полугодовая премия» (Engl.: salary revision twice a year, bonus every six months) (Auchan). Moreover, some companies will offer an *official salary*: «официальная заработная плата» (Engl.: official salary) or ««белая» заработная плата» (Engl.: 'white' salary) (OBI). Some Russian companies tend to pay official and unofficial salaries. Russian enterprises have a long tradition of keeping two sets of books: one with the actual results for internal usage and one with the desired results for external audits and/or reports to Soviet ministries (cf. Suutari 1998). There are still some reasons for paying in official and unofficial ways: e.g. reduction of social taxation and additional options for non-authorized work on holidays, vacations, and overtime hours. The reality of unofficial income is even accepted by international banks operating in Russia and providing loans for Russian citizens.

Competitive social benefits

All retailers attract job seekers with competitive social benefits, but only a few of them specify *what* social benefits the employer is ready to offer: «льготное добровольное медицинское страхование сотрудников и их детей» (Engl.: subsidized voluntary medical

insurance for employees and their kids) (Auchan, IKEA), «льготное питание» (Engl.: subsidized meals) (OBI, Auchan), «льготный транспорт» (Engl.: subsidized transport) (Auchan, IKEA), «бесплатная униформа» (Engl.: free uniform) (Auchan), «бесплатная одежда несколько раз в год» (Engl.: free clothes several times a year) (Stockmann), «скидки на продукцию компании» (Engl.: discounts on company products) (Stockmann), «Компенсационный пакет – 15% скидка для персонала на продукцию компании, подарки от компании, корпоративные мероприятия, дополнительные дни отпуска» (Engl.: Compensation package: 15% discount on Company's goods, corporate gifts, additional vacation days) (IKEA).

3.2 The Job Profile of 'Ideal' Job Candidates

The retail industry accounts for around 6% of all employment in the Russia (Goscomstat). There is, however, a lack of qualified retail staff. In 2005-06 only 54% of retail employees in Russia had specialized or higher education. According to our empirical investigation, any educational degrees (even at least high school) are not required at the low level by retailers at all. Almost half of all employees were part-time, with no specialized retail training (cf. International Labor Organization LABORSTA). Job ads prove this too: «трудовые договоры от 12 до 40 часов в неделю» (Engl.: labor contracts from 12 to 40 hours a week) and «опыт работы необязателен» (Engl.: professional experience is not obliged) (Auchan). As a result customer care is often poor, and customer service and advice unprofessional.

The ideal candidate at the low level for retailers is a person who resides near a hypermarket «проживание в районе расположения гипермаркета» (Engl.: residence near hypermarket preferable) (Auchan), is aware of products sold by a retailer: «знание ассортимента» (Engl.: knowledge of a variety of products) (OBI) «увлечение модой» (Engl.: fascination with fashion) (Stockmann) «интерес к обустройству дома» (Engl.: interest in interior design) (IKEA), and takes an active role with customers on the job: «проявлять активность в работе с покупателями» (Engl.: takes an active role with customers on the job) (IKEA) «люди, способные приложить максимальные усилия для удовлетворения пожеланий покупателей» (Engl.: people able to make maximum efforts in order to satisfy customers' wishes) (Stockmann). Professional competences such as training and professional experience or methodological competences such as applying specialized knowledge and problem solving techniques are hardly required.

The ideal candidate at the specialist level for retailers is a person who has an appropriate degree, specialized knowledge, and professional experience. Russian employers seek people with computer literacy: «хорошее знание Excel» (Engl.: good knowledge of Excel) (OBI), «уверенный пользователь ПК» (Engl.: confident PC user) (Stockmann), and good English skills: «чтение специальной технической литературы на английском языке» (Engl.: ability to read specialized technical literature in English) (Stockmann), «знание письменного английского языка и умение общаться на английском языке» (Engl.: knowledge of written English and the ability to communicate in English) (Stockmann), «разговорный уровень владения английским языком» (Engl.: 'speaking' level of English) (IKEA, Metro Cash & Carry).

Some required personal competences include enthusiasm for innovation: «обладание чувством стиля, интерес к индустрии моды» (Engl.: styling sense, interest in the fashion industry) (Stockmann). Expected social competences are the ability to work under clear guidance: «предоставление отчетности в Центральный Офис с периодичностью, указанной в процедуре «KVI/LPI Price Checking"» (Engl.: providing reports to the main office at a frequency stipulated in the 'KVI/LPI Price Checking' procedure), and «предоставление сканированных копий печатных изданий конкурентов, в соответствии с их периодичностью» (Engl.:

providing scanned copies of competitors' printed brochures according to their frequency) (OBI).

The ideal candidate at the middle management level must fulfill the similar requirements as the ideal candidate at the specialist level, including education, professional experience, computer literacy and language proficiency. Most of the companies ask for specialized education; for example, the head of the customs department should have a degree in *law or customs law* (Stockmann); and a Senior Lawyer (IKEA) – *a degree in law from one of the best Moscow universities*.

Candidates at the middle management level are expected to have working experience in a similar position: «опыт работы в должности менеджера (директора) магазина от 1 года» and «аналогичный опыт работы не менее 5 лет» (Engl.: at least 5 years of similar professional experience) (Stockmann) or in the same area: «опыт организации работы и управления отделом» (Engl.: experience in work organization and department leading) (Metro Cash & Carry), «опыт работы в продажах от 3-х лет» (Engl.: professional experience in sales at least 3 years) (IKEA), 'working experience in large international/ Russian company in the field of real estate from 3-5 years is required' (IKEA), «опыт работы от 1 года (желательно в ресторанном бизнесе fast food)» (Engl.: at least 1 year working experience (preferably in the fast food restaurant business)) (Auchan). This means Russian employers are looking to learn from their employees.

Job seekers are expected to train and develop their staff in the area of their specialization: «обучение персонала» (Engl.: training the staff) (Stockmann, Auchan), «supporting and training other lawyers, incl. in the regional offices», «развитие сотрудников (обучение, делегирование полномочий, контроль выполнения поставленных задач в соответствии с индивидуальным планом развития)» (Engl.: employee development (training, task delegations, supervising assigned tasks in accordance with individual development plans) (IKEA).

Expected personal competences include the achievement of assigned goals and results (Stockmann), the ability to take decisions, the spirit of enterprise (Stockmann), and mobility (OBI). Desired social competences are excellent leadership skills (OBI) and the ability to work independently and in a team (Stockmann).

3.3 Cultural-Based Peculiarities (The Detailed Lacuna Analysis)

Mental lacunas

Context-Lacunas: role-oriented and room-oriented.

Some companies require mobility at the middle management level:

Mobility is a very crucial point for the Russian market. Russians are not very mobile. Many of them usually do not get any support from their families. It is socially very difficult to move away from home and the infrastructure does not support commuting. It is really a big challenge, especially if a person has a working partner or sick parents. Russians do not move very often *within Russia* for many reasons, including the importance of social networks and the legal requirement to have a town's *propiska* ('formal permit of residency') [Denisova-Schmidt 2007a, 2011a, 2011b]. Many Russians would however consider internal rotation *outside of Russia* (Western Europe and/or North America) [Denisova-Schmidt 2008a].

Language system lacunas

Jobs ads:

a. Content and Structure:

There are no full sentences, only phrases. The job-seeker is not addressed directly; there are only passive constructions in use.

b. Russian vs. English:

The majority of the ads are written in Russian, but some of them are in English. Notably, this is the sign that the job advertisements were prepared by expatriates working in Russia. Due the lack of time and/ or language competences, the HR department did not translate them into Russian. Russian texts often have English words or expressions, however, for example «опыт работы от 1 года

(желательно в ресторанном бизнесе fast food)» (Engl.: at least 1 year working experience (preferably in the fast food restaurant business)) (Auchan) [cf. Rathmayr 2002].

c. Team vs. Collective:

Some companies offer «корпоративные мероприятия» (Engl.: corporate events) (IKEA) and «работу в команде» (Engl.: work in a team) (OBI, Auchan, Metro Cash & Carry), while other companies use traditional words – «коллектив» (Engl.: collective) (IKEA and sometimes Auchan).

Lacunas of activity

Lacunas of (unconscious/semi-conscious) daily routine:

a. Most companies explicitly require PC literacy and modern language skills:

The modern language skills and PC proficiency of Russian job seekers are usually not very high. PC literacy and modern language skills are important in Europe as well, but many Employers in Europe expect potential candidates to be able to use a PC and seldom ask for it explicitly in job ads. Job candidates with computer literacy are not common in Russia [Klokov 2007]. Moreover, job candidates who are able to speak English well are also not that common in Russia [Klokov 2007]. Computer literacy and language proficiency should be checked during the job interviews, however [cf. Denisova-Schmidt 2011a].

Only two jobs ads (written in English, likely by expatriates) use the common term to determine modern languages skills 'Fluent English' (IKEA and METRO Cash & Carry). Other jobs ads' authors seem to be unaware of the terms used by CEFR (for example, B2) or ACTFL (for example, advanced mid) and require barely a 'speaking' level of English:

OBI:

знание английского языка – разговорный уровень (желательно)

(Engl.: English knowledge – speaking skills (preferable))

Stockmann:

... умение общаться на английском языке

(Engl.: … the ability to communicate in English)

IKEA:

английский язык – разговорный

(Engl.: English – speaking skills)

разговорный уровень владения английским языком

(Engl.: speaking level of English)

b. Some companies expect their job candidates to take an active role with customers on the job:

IKEA:

проявлять активность в работе с покупателями

(Engl.: takes an active role with customers on the job)

Stockmann

люди, способные приложить максимальные усилия для удовлетворения пожеланий покупателей

(Engl.: people able to make maximum efforts in order to satisfy customers' wishes)

Traditionally, Russian shop assistants were unfriendly and even rude. There have been some significant, if slow changes since 90s, however: the so-called 'new Russian politeness' [cf. Rathmayer 2008a, 2008b].

c. Educational diplomas and other certificates can be 'obtained' by means other than performance:

When some employers ask for driver's licenses, it means a job candidate is expected to drive, often using a corporate car. It is very important to verify whether a person can drive and has at least one year of driving experience. Otherwise a company might face many challenges. Driver's licenses could be 'obtained' by means other than performance [cf. Denisova-Schmidt 2011a].

Lacunas of behavior in semi-public and public spaces:

Many Russians often work in fields other than their education degrees. This peculiarity could be proven by some evidence, especially at the middle management level:

Most of the companies ask for specialized education; for example, the head of the customs

department should have a degree in *law or customs law* (Stockmann); and the Senior Lawyer (IKEA) – *a degree in law from one of the best Moscow universities*.

Object lacunas

Lacunas of fixed texts and illustrations: job advertisement

a. Announcements in print media:

Announcements in the print media are rarely used as a recruitment tool: There are no national newspapers commonly read by all job seekers in Russia. If a company is looking for someone outside of Moscow and St. Petersburg, an announcement should be placed in the regional papers (cf. Denisova-Schmidt 2008a).

b. Contact persons:

Jobs ads usually do not contain any contact persons for possible questions job seekers might have. These include e-mail or fax numbers for sending a CV (there is an option to apply online through certain job engines) and very seldom a phone number for additional information.

4. Conclusion

The lacuna model allows the determination of cultural-based peculiarities in the recruitment techniques used by foreign companies operating in Russia, and seems to be applicable to such texts as job ads. In the long-term perspective, the model could be tested on other business texts, such as job descriptions or employment contracts. Moreover the study results allow a unique opportunity to observe current trends on the Russian market and create profiles of 'ideal' job candidates.

Bibliography

Антипов Г.А., Донских О.А., Марковина, И.Ю., Сорокин Ю.А. Текст как явление культуры. – Новосибирск: Наука. Сибирское отделение, 1989.

Балакирев Е. Поиск работы через Интернет. – М.: Вершина, 2008.

Быкова Г.В. Внутриязыковая лакунарность лексической системы русского языка. – Благовещенск. Ам ГУ, 1998.

Дашидоржиева Б.В. Лакуна как феномен межкультурной коммуникации. Автореферат дисс. канд. культ. – Чита: ЗабГГПУ, 2011.

Дашидоржиева Б.В. Введение в лакунологию. – Улан-Удэ: Изд-во Бурятского госуниверситета, 2012. – 112 с.

Дашидоржиева Б.В. Лакуна в межкультурной коммуникации. – Улан-Удэ. Изд-во Бурятского госуниверситета, 2013. – 122 с.

Донец П.Н. Теория межкультурной коммуникации: специфика культурных смыслов и языковых форм. Автореферат. – Волгоград, 2004.

Жельвис В.И. К вопросу о характере русских и английских лакун. // Национально-культурная специфика речевого поведения. – М.: Наука, 1977. – С. 136-147.

Клоков И. Секреты национальной охоты на сотрудников. – СПб, 2007. – 160 с.

Марковина И.Ю., Сорокин Ю.А. Культура и текст. Введение в лакунологию. – М.: ГЭОТАР-медиа, 2010.

Тер-Минасова С.Г. Язык и межкультурной коммуникации. – М.: Слово, 2000. – 166 с.

Турунен Н. Русский учебный текст как разновидность дидактического дискурса. Studia PhilologicaJyväskyläensia 42. Jyväskylä: University ofJyväskylä, 1997.

Denisova-Schmidt, E (2007a): Using the Lacuna Model to Detect Cultural Problems in American-Russian Business Communication. An Example from the Civil Aircraft Industry, in: Wiener Slawistischer Almanach, Beitrag zur Festschrift für Renate Rathmayr, Sonderband 66, 73-90.

Denisova-Schmidt, Elena (2007b): Interkulturelle Missverständnisse im Schüleraustausch. Merkblatt für Lehrer/Lehrerinnen und Eltern. Hamburg: Stiftung Deutsch-Russischer Jugendaustausch.

Denisova-Schmidt, E. (2008a): The Transfer of Western Human Resource Practices to Russian Subsidiaries. In: WU Online Papers in International Business Communication/Series One: Intercultural Communication and Language Learning, No. 2, 2008. 14 pp.

Denisova-Schmidt, E. (2008b): Six situations in Russia. A cross culture check, in: ENGINE, Englisch für Ingenieure 2, 39.

Denisova-Schmidt, E. (2009b): Survival Russian by Mikhail Ivanov, in: Slavic and Eastern European Journal, 53.2: 332–334.

Denisova-Schmidt, E. (2011a): Human Resource Management in Russia: Some Unwritten Rules. In: *WU Online Papers in International Business Communication/Series One: Intercultural Communication and Language Learning*, No. 8, – 13 p.

*Denisova-Schmidt, E. (*2012a): Cross-Cultural Management in Russia: Approaches to Teaching // Всемирный виртуальный конгресс по русистике и культуре. http://mesi.cliro.unibo.it/index.php/Papers

Denisova-Schmidt, E. (2012b): Intercultural communication and intercultural learning / the Lacuna Model as a tool for intercultural research. Dresden: Technische Universität Dresden, 221p.

Denisova-Schmidt, E. (2013): How Unwritten Rules Can Influence Human Resource Management in Russia, forthcoming.

Ertelt-Vieth, A. (1990): Kulturvergleichende Analyse von Verhalten, Sprache und Bedeutungen im Moskauer Alltag. Beitrag zu einer empirisch, kontrastiv und semiotisch ausgerichteten Landeswissenschaft (= Beiträge zur Slavistik, Bd. 11). Frankfurt a.M.: Peter Lang.

Ertelt-Vieth, A. (2003): How to analyze and to handle cultural gaps in German everyday life (from the Perspective of Exchange Students), in: E-Journal Interculture-Online, 4. http://www.interculture-online.info

Ertelt-Vieth, A. (2005): Interkulturelle Kommunikation und kultureller Wandel - Eine empirische Studie zum russisch-deutschen Schüleraustausch. Tübingen: Gunter NarrVerlag.

Fey, C., Engström, P. and Björkman, I. (1999) Doing business in Russia: effective human resource management practices for foreign firms in Russia. Organizational Dynamics 28 (2), 69–79.

Grodzki, E. (2003): Using lacuna theory to detect cultural differences in American and German automotive advertising. Frankfurt/Main: Peter Lang (Kulturwissenschaftliche Werbeforschung).

Grodzki, E./Rehman, S. (2006): Utilizing lacuna theory for advertising research, in: Panasiuk, I./Schröder, H. (eds.) Lakunen-Theorie. Ethnopsycholinguistische Aspekte der Sprach- und Kulturforschung. Berlin: LIT Verlag (Reihe: Semiotik der Kultur / Semiotics of Culture), Bd. 5., 272-281.

Grodzki, E./Ludwig, M. (2006): Seeking cultural lacunae in international magazine design, in: Panasiuk, I./Schröder, H. (eds.) Lakunen-Theorie. Ethnopsycholinguistische Aspekte der Sprach- und Kulturforschung. Berlin: LIT Verlag (Reihe: Semiotik der Kultur / Semioticsof Culture), Bd. 5., 282–289.

Lyskow-Strewe, V./Schroll-Machl, S. (2003): Russland, in: Thomas, A./Kammhuber, S./ Schroll-Machl, S. (eds.): Handbuch Interkulturelle Kommunikation und Kooperation. Bd. 2: Länder, Kulturen und interkulturelle Berufstätigkeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, 103–119.

Panasiuk, I. (2005): Kulturelle Aspekte der Übersetzung. Anwendung des ethnopsycholinguistischen Lakunen-Modells auf die Analyse und Übersetzung literarischer Texte Reihe: Semiotik der Kultur / Semiotics of Culture. Bd. 3., Berlin: LIT-Verlag.

Panasiuk, I./Schröder, H. (eds.) (2006): Lakunen-Theorie. Ethnopsycholinguistische Aspekte der Sprach- und Kulturforschung. Berlin: LIT Verlag (Reihe: Semiotik der Kultur / Semiotics of Culture), Bd. 5.

Rathmayr, R. (2002): Anglizismen im Russischen: Gamburgery, Bifshteksy und die Voucherisierung Russlands, in: Muhr, R./Kettemann, B. Eurospeak – Der Einfluss des Englischen auf europäische Sprachen zur Jahrtausendwende, Frankfurt/Main: Peter Lang, 155–180.

Rathmayr, R. (2008a): Intercultural Aspects of New Russian Politeness, in: WU Online Papers in International Business Communication / Series One: Intercultural Communication and Language Learning, No. 4, 2008, http://epub.wu-wien.ac.at/

Rathmayr, R. (2008b): Neue russische Höflichkeit: Einschätzung, Bewertung, und Interpretation in Interviews, in: Kosta, P./Weiss, D. Slavistische Linguistik 2006/2007. Referate des XXXII und XXXIII. Konstanzer Slavistischen Arbeitstreffens (=Slavistische Beiträge 464), München: Otto Sagner, 377–396.

Sternin, I/Sternina, M.: (2005): On comparative studies of communicative behavior, in: RESPECTUS PHILOLOGICUS 7 (12), http://filologija.vukhf.lt/?select=turinys&zurnalas=1

Suutari, V. 1998. Leadership behaviour in Eastern Europe: Finnish expatriates' experiences in Russia and Estonia. In: International Journal of Human Resource Management vol. 9.2, 235–258.

Zhel'vis V.I. (2006): ‚Euphemistic Dysphemisms' for Tabooed Concepts, in: Panasiuk, I./ Schröder, H. (eds.) Lakunen-Theorie. Ethnopsycholinguistische Aspekte der Sprach- und Kulturforschung. Berlin: LIT Verlag (Reihe: Semiotik der Kultur / Semiotics of Culture), Bd. 5., 230–237.

Н.В. Дмитрюк, Д.А. Молдалиева **УДК 81.23**

ПОСЛОВИЦЫ В МАТЕРИАЛАХ СВОБОДНОГО АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА: ВНУТРИЭТНИЧЕСКИЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

В статье рассматриваются национально-специфические особенности казахской паремиологической картины мира, отраженной в материалах свободного ассоциативного эксперимента; ассоциативные реакции-паремии активно функционируют в языковом сознании современного титульного этноса Казахстана и, представляя собой архетипы языкового сознания, показательны как устойчивые элементы современной казахской языковой культуры; это сохранение этнокультурной константы, базирующейся на духовно-нравственных мировоззренческих ценностях, объединяющих этнос, является жизненно важным для сохранения целостности и витальности этноса.

Ключевые слова: языковые картины мира, ассоциативный эксперимент, паремии, архетипы языкового сознания, внутриэтнические стереотипы.

Nataliya V. Dmitryuk, Dinaida A. Moldalieva

THE PROVERBS IN THE MATERIALS OF THE FREE ASSOCIATION EXPERIMENT: THE INTRAETHNIC RESEARCH

The paper concern national specific peculiarities of Kazakh proverb image of the world reflected in the materials of free association experiment. Associative reactions-proverbs function actively in language consciousness of modern title ethnos of Kazakhstan and being archetypes of language consciousness are significant as elements of the modern Kazakh language culture. This preservation of the ethnic cultural constant based on moral ideology values uniting the ethnos is essential for saving values and ethnos vitality.

Key words: language picture of the world, the association experiment, paremias, archetypes of the language consciousness, intra stereotypes.

Закономерным и перспективным объектом исследования последних лет становится повсеместное возрождение национальных традиций, базовых элементов культуры, переоценка духовных и ментальных ценностей в постсоветский и современный период построения суверенных государств. Стремление к сохранению самобытности и уникальности своего языка и культуры определено диалектическими закономерностями развития общества и свидетельствует о его витальности и жизнеспособности. Любой этнос интуитивно или осознанно стремится сохранить тот стержень, ту языковую и культурную доминанту, которая и *объединяет* его представителей, и одновременно *отделяет* от инокультурного окружения.

Современное состояние казахстанского полиэтнического общества характеризуется значительной трансформацией, изменением «духовного слоя сознания» его граждан, что особенно отчетливо проявляется в среде молодого поколения. Именно этот духовный слой сознания, отраженный в языке его носителей, является объектом разносторонних исследований (проблемы этнических стереотипов и специфики национального характера, национальной психологии, этнической идентичности и самоидентификации в языковом преломлении и мн.др.) и, в частности, содержанием нашего Проекта[1], посвященного изучению изменения и трансформации «духовного слоя сознания» казахстанского социума.

Основной целью работы является составление Казахского ассоциативного словаря (с переводом и стимулов, и реакций на русский язык для включения словаря в широкий контекст межкультурных сопоставительных исследований).

Содержанием нашей работы является исследование форм существования и функционирования языкового сознания титульного этноса Казахстана и форм его трансформации в постсоветский период; выявление ментально маркированных концептов казахской культуры и определение иерархии этнокультурных ценностей этноса, отраженных в языковом сознании и в концептосфере культурных ценностей казахского этноса.

Возрождение национальных традиций, поиск этнической идентичности и формирование национальной идеи неизбежно связаны с исследованием *языкового сознания (ЯС)* этноса, специфики его *менталитета* и с ассимилятивными процессами *трансформации культурных традиций*, что неизбежно в условиях современной глобализации и интеграции полиэтнических государств, каким является и нынешний Казахстан. Исследование языкового сознания представителей разных этносов широко практикуется на Западе и в России, а в последнее время и в Казахстане. В частности, пришло прочное осознание действенности и репрезентативности ассоциативных методик в исследовании когнитивных и этноментальных процессов в ЯС социума.

Психолингвистические исследования последних десятилетий доказали, что моделировать языковое сознание и вербальную память человека, выявлять национально-культурную специфику восприятия и понимания окружающего мира способны ассоциативные реакции, получаемые в ходе разного рода лингвистических ассоциативных экспериментов (свободных и направленных, прямых и обратных, комплексных и фрагментарных и т.п.).

Своеобразный срез языкового сознания, отраженный в материалах массовых ассоциативных экспериментов, предоставляет возможность выявления на его основе ядра и периферии ЯС этноса, что делает репрезентативными и доказательными выводы и рассуждения о специфичности национального менталитета, этнокультурных стереотипах и ценностных предпочтениях того или иного из сопоставляемых этносов.

[1] Работа осуществляется при финансовой поддержке МОН РК Проекта ГФ № 0771 «Межкультурная коммуникация: ментально маркированные концепты казахской культуры, социальная идентичность и толерантность».

Сопоставления материалов казахского и русского корпуса ассоциативных экспериментов призваны обнаружить и интерпретировать этнокультурные стереотипы и специфику языкового сознания представителей двух исторически сложившихся отношений между контактирующими лингвокультурными сообществами. При этом интересным представляется рассмотреть феномен русской ментальности в аспекте этнокультурной адаптации в иноязычной среде.

То, что межкультурные и межъязыковые сопоставительные исследования давно являются объектной областью большинства работ по психолингвистике с использованием ассоциативных методик и составляют основу весьма серьезных открытий, не требует комментариев. Это – в плоскости синхронического исследования взаимодействия языков и культур.

Другое дело – сопоставительные исследования внутрикультурного, внутриэтнического характера, когда речь идет о сравнении этноса с самим собой в диахроническом аспекте, т.е. о различного рода изменениях, преобразованиях и трансформации ЯС и менталитета одного и того же этнокультурного сообщества / этноса в разные периоды своего существования. Именно такие исследования стали широко востребованными и актуальными в последнее время в европейской и российской психолингвистике, где такие эксперименты проводились ранее и существуют словари ассоциативных норм (напр., английский ассоциативный тезаурус, немецкий, румынский, болгарский и мн. другие ассоциативные словари).

В России в 1977 г. был опубликован первый ассоциативный словарь под ред. А.А. Леонтьева [Леонтьев 1977], на Украине – в 1979 «Словник асоціативних норм українськой мови» Н.П. Бутенко [Бутенко 1979], в 1981 – «Асацыятыуны слоунік беларускай мовы" А.И. Титовой [А.Цітова 1981], в Киргизии – в 1975 «Киргизско-русский ассоциативный словарь» Л.Н. Титовой [Титова 1975] и др.

В 90-е годы (1994-1998) создавался и вышел из печати второй ассоциативный словарь русского языка, РАС, 4-томный ассоциативный тезаурус [РАС 1994–1998]. В настоящее время идет активная работа по проведению свободного ассоциативного эксперимента (САЭ) с третьим поколением представителей русского этноса – составляется третий русский ассоциативный словарь. Так что у российских ученых есть возможность сравнивать, как, в чем и насколько изменилось языковое сознание русских в период «развитого социализма», в пореформенные годы и в настоящее время.

В отношении казахской ментальности, представленной в призме ассоциативных исследований языкового сознания, тоже есть такая уникальная возможность сопоставления: в тот же период, когда проводились ассоциативные исследования в СССР – на Украине, в Белоруссии, Молдавии, Киргизии, аналогичные исследования проводились в Алма-Ате А.А. Залевской [Залевская 1980], а несколько позже был создан Казахско-русский ассоциативный словарь [Дмитрюк 1996, 1998] по тому же, общепринятому в то время списку слов-стимулов американских ученых-психологов Г. Кент и А. Розанова, что стало удобным для проведения широких межъязыковых сопоставлений.

Таким образом, материалы проведенного нами в свое время первого массового САЭ с представителями казахского этноса мы планируем сопоставить с материалами нынешнего САЭ. И сейчас, и 30 лет назад информантами были в основном студенты разных вузов и специальностей, проживающие в южных регионах страны, общим числом более 1000 человек. Несколько обновился список слов-стимулов, заданных в ассоциативном анкетировании, – за основу принят словник, созданный Сектором психолингвистики ИЯ РАН и переведенный на казахский язык. Есть и еще одно принципиальное нововведение: в материалах нынешнего САЭ мы учитываем гендерный фактор, который хотя и принимался во внимание в

ассоциативных исследованиях, но не находил отражения в словарных статьях ассоциативных словарей. В создаваемом нами словаре ответы мужчин и женщин разведены в разные колонки.

Продолжая работать над основным корпусом всего словаря, мы отобрали для аналитических исследований часть анкет методом произвольной выборки (ориентируясь на полноту записей в анкетах, хороший почерк и пр.) – всего 200 анкет, заполненных 100 юношами и 100 девушками (считается, что такое количество информантов достаточно для получения определенных системных данных по структурированию ЯС, определению стратегий ассоциативного поведения, сбору информации относительно общности и специфике, типичности и индивидуализированности направлений ассоциирования).

Общее количество полученных и обработанных нами ассоциативных ответов в выбранном фрагменте будущего словаря – 23 654. Уточним, что в ходе САЭ мы объясняли участникам, что неоходимо реагировать одним словом, первым пришедшим в голову, но информанты очень часто отвечали двумя, а то и тремя ассоциациями, а нередко пословицами, фразеологизмами, распространенными словами-назиданиями и т.п. Занимаясь ассоциативными исследованиями с тюркоязычной аудиторией много лет, мы давно обратили внимание на эту особенность ассоциативного реагирования казахов [см. Дмитрюк 2000, 2007, 2012, 2012а, 2012б, 2013 и др.] и не раз отмечали индивидуализированность стратегий ассоциативного реагирования и широту ассоциативных полей казахских стимулов, особенно в сопоставлении с русскими или английскими данными. Поэтому если «контрольная цифра» реакций-ассоциаций на 112 слов стимулов должна была бы составлять 22 400 у 200 участников эксперимента (т.е. 112 стимулов в каждой анкете умножить на 200 участников), то в русском корпусе ответов она не намного больше – 22 548, а в казахской – 23 654.

Содержание ответов казахских респондентов – ассоциативных реакций на заданный список стимулов – мы систематизировали по трем тематическим группам:

1) пословицы и поговорки казахского языка (143 пословицы /399 ответов);

2) изречения-назидания и благопожелания (101изречения / 272 ответа);

3) фразеологический фонд казахского языка (165 фразеологизмов / 736 ответов);

4) русская и интернациональная лексика (405 слов / 527 ответов).

В общей сумме – 814 анализируемых языковых единиц повторилось в 1934 ассоциативных ответах двухсот информантов. Показательны полученные в ходе систематизации статистические данные, иллюстрирующие количественное соотношение зафиксированных реакций по этим трем тематическим группам (см. ниже Табл.1).

Каждая из этих групп ассоциативных ответов нами описана и представлена в отдельных статьях, снабженных таблицами, иллюстрирующими наши рассуждения и выводы [см.: Дмитрюк 2012, 2012а, 2013 и др.].

Рассмотрим первую группу ассоциаций – «Паремии в материалах САЭ».

Из 112 заданных в анкетах слов-стимулов ответы-пословицы обнаружены в АП 70 стимулов, т.е. в АП остальных 42 стимулов пословиц не отмечено.

Во всем корпусе САЭ было зафиксировано 143 пословицы, причем некоторые из них, повторяясь несколько раз, составили паремиологический массив общим количеством 399 ответов-пословиц, из них ответов мужчин – 190 и чуть больше ответов женщин – 209.

Хотя общее количество использованных мужчинами и женщинами пословиц почти одинаковое, интересна их неоднозначная «востребованность» среди высокочастотных пословиц и содержательная неоднозначность реагирования на одни и те же стимулы.

В исходной содержательной таблице «Все пословицы в материалах САЭ» полу-

Всего R – реакций-ассоциаций	Всего из 112 АП S – стимулов	Кол-во R-реакций по тематическим группам	Частота встречаемости		
			Всего употреблено	муж.	жен.
23 655	в 70 (в 42 АП стимулов пословиц нет)	Пословиц – 143	399	190	209
- “ -	в 55 (в 57 АП стимулов изречений-назиданий нет)	Изречений-назиданий – 101	272	133	139
- “ -	в 72 (в 40 АП стимулов фразеологизмов нет)	Фразеологизмов – 165	736	371	365
- “ -	в 107 (в 4 АП стимулов русизмов и интернационализмов нет)	Русизмов и интернационализмов – 405	527	403	124
Всего из 23 655 ответов –		814	1934	1097	837

Таблица 1. Количественные данные ассоциативных ответов (100 муж. + 100 жен.).

жирным шрифтом выделены пословицы, повторившиеся не менее 5 раз (из-за большого объема эта таблица не включена в статью).

Так, на стимул АҒА пословица *Ағасы бардың жағасы бар* (Иметь старшего брата – иметь поддержку) отмечена 8 раз и отражает весьма распространенное явление в культуре и в сознании казахского этноса: старшим в семье мужчинам положено нести ответственность за младших, быть им действительно опорой и помощником. Причем мужчины сами осознают себя в этом качестве, судя по ответам (6), чаще, чем женщины (2), которые ждут этой поддержки и реально ее получают. Отметим, что *жағасы* – это омоним: «воротник» и «берег», вносит двоякий смысл – при старшем брате имеешь хороший воротник (одежду, защиту) или берег, к которому можно пристать. К слову сказать, эта замечательная традиция имеет и обратную сторону – кумовство, семейственность в делах и на службе, деление на роды, родственников укоренилось в Казахстане испокон веков, и это считается нормой, традицией, практически не осуждается, а принимается как данность; любой начальник, получивший должность, обязательно окружит себя людьми своего рода, клана, и об этом с гордостью говорится: «Дядя/брат помог» (не говоря о традиционном делении на роды и жузы, которое всегда имело и имеет большое значение для казахов).

Причем *Ағасы бардың жағасы бар* (Иметь старшего брата – иметь поддержку) – это только первая часть пословицы, а продолжение ее встретилось в ассоциативном поле (АП) стимула ІНІ (младший брат): *Інісі бардың тынысы бар* (Иметь младшего брата – иметь возможность отдохнуть), т.е. младший брат чаще всего «на посылках», его можно «поэксплуатировать».

Еще пример: на стимул ДЕНЬГИ зафиксировано 22 пословицы-ассоциации «*Ақша – қолдың кірі* (Деньги – грязь на руках)», из них 16 ответов женщин, 6 – мужчин. Смысл пословицы не в том, что происхожение денег воспринимается казахами как грязное дело и они их не любят (ср., русскую пословицу «Деньги – это зло») деньги, пожалуй, любят все и все знают им

цену; смысл пословицы в том, что деньги, как грязь с рук, быстро смываются, исчезают, т.е. как только они появляются, тут же и исчезают, их сразу хочется потратить, в руках они долго не держатся, и не они самое главное в жизни, чтобы их беречь.

Для удобства анализирования мы вынесли эти наиболее частотные пословицы в отдельную Таблица 3, не по алфавиту слов-стимулов, в АП которых они отмечены, а по рангу – частоте встречаемости.

Отметим, что пословицы с ключевыми словами *нан (хлеб), отан (родина), сөз (слово), еркек (мужчина), отбасы (семья), балалар (дети)* и др. повторяются в АП разных стимулов чаще всего, и это только судя по табл. 2 – среди наиболее часто повторяемых, а во всем корпусе ассоциативных ответов с меньшей частотой употребления их насчитывается еще больше.

Это дает основание предполагать, что перечисленные ключевые слова присутствуют в ядре ЯС казахов, причем в его центральной части – концептуальном центре, и отражают архетипы национального сознания этноса и иерархию духовных и материальных ценностей.

Если представить пословичную картину мира глазами казахов, мужчин и женжин, учитывая наиболее употребительные в материалах САЭ пословицы, то картины эти будут несколько разными и в статистическом (количественном) отношении, и в качественном (содержательном).

№	Пословицы	Всего	Муж	Жен
1	Ас атасы – нан (Основа пищи – хлеб)	27	14	13
2	Ақша – қолдың кірі (Деньги – грязь на руках)	22	6	16
3	Бес саусақ бірдей емес (Пять пальцев не одинаковы)	16	7	9
4	Отан – оттан да ыстық (Любовь к Родине жарче огня)	14	7	7
5	Өз үйім – өлең төсегім (Свой дом – своя мягкая постель)	12	10	2
6	Балалы үй – базар (Дом с детьми – базар)	10	1	9
7	Отан отбасынан басталады (Родина начинается с семьи)	10	3	7
8	Жақсы сөз – жарым ырыс (Доброе слово – дороже богатства)	10	4	6
9	Айтылған сөз атылған оқпен тең (Сказанное слово как пуля)	9	3	6
10	Тазалық – денсаулық кепілі (Чистота – залог здоровья)	9	1	8
11	Ағасы бардың жағасы бар (Иметь брата – иметь поддержку)	8	6	2
12	Су – тіршілік көзі (Вода – источник жизни)	8	3	5
13	Сөз сүйектен өтеді (Слово пронзает до костей)	8	4	4
14	Нан болса – ән болады (Будет хлеб – будет песня)	7	2	5
15	Ауру қалса да, әдет қалмайды (Болезнь уходит, привычка остается)	6	6	-
16	Еркек – Отан қорғаушы (Мужчина – защитник Родины)	6	3	3
17	Қонақ – үйге ырыс (Гость в дом приносит достаток)	6	1	5
18	Отан үшін отқа түс, күймейсің (За родину иди в огонь, не сгоришь)	6	4	2
19	Уақыт – емші (Время – лекарь)	6	6	-
20	Еркек – үй тірегі (Муж – опора семьи)	5	-	5
21	Әйел – өмірдің кілті, тірегі (Женщина – ключ, опора жизни)	5	1	4
22	Қыз – елдің көркі (Девушка – украшение народа)	5	1	4
23	Нан – адамның арқауы (Хлеб – опора человека)	5	-	5
24	Отбасы – кішкентай мемлекет (Семья – маленькое государство)	5	4	1
25	Үлкенге – құрмет, кішіге – ізет (Старшим – уважение, младшим – внимание)	5	2	3

Отан – 48, Нан – 39, Сөз – 27

Таблица 2. Наиболее часто употребленные пословицы-ассоциации в материалах САЭ.

№	Слова-стимулы	Кол-во пословиц	Частота встречаемости		
			всего	муж	жен
1	Аға (дядя, ст.брат)	1	8	6	2
2	Ақымақ (дурак)	2	4	4	-
3	Ауру (больной, болезнь)	3	9	8	1
4	Бас (голова)	4	6	5	1
5	Жаман (плохо, плохой)	3	5	4	1
6	Уақыт (время)	1	6	6	-
7	Үй (дом)	2	13	11	2
8	Уәде беру (обещать)	1	4	4	-
9	Іні (младший брат)	1	4	4	-
	Всего	18	59	52	7

Таблица 3. Список стимулов, на которые пословицами реагируют мужчины.

№	Слова-стимулы	Кол-во пословиц	Частота встречаемости		
			всего	муж	жен
1	Ақша (деньги)	2	23	7	16
2	Әйел (женщина)	5	10	2	8
3	Еркек (мужчина)	8	24	9	15
4	Қонақ (гость)	7	14	3	11
5	Нан (хлеб)	5	41	17	24
6	Отан (Родина)	4	24	9	15
7	Сөз (слово)	6	33	13	20
8	Таза (чистый)	1	9	1	8
	Всего	38	178	61	117

Таблица 4. Список стимулов, на которые пословицами реагируют женщины.

Сравним Таблицы 3 и 4.

Как показывает Таблица 3, из 59 высокочастотных пословиц, отмеченных в АП перечисленных стимулов, 52 были названы мужчинами; на перечисленные из данного списка слов-стимулов женщины мало или совсем не реагировали пословицами.

Сравним, какие слова-стимулы вызвали наибольшее количество реакций-пословиц у женщин: см. Табл. 4.

Как видно из Таблицы 4, женщины на перечисленные 8 слов-стимулов отвечают пословицами значительно чаще и больше (117 из 178, мужчины – 61), да и «речевая активность» пользования пословицами в целом у женщин больше чем в два раза по сравнению с мужчинами (117 и 52 соответственно).

При сопоставлении табл. 3 и 4 очевидна разница в том, что оказывается актуальным и значимым в пословичной картине мира архетипического сознания мужчин: это в первую очередь *хлеб* 17, *слово* 13, *родина* 9, *дом* 8, поддержка *брата/дяди* 6, отсутствие *болезни* 9 и наличие *головы* 6 и *времени* 6; в то время, как у женщин наибольшее количество пословиц вызвали слова-стимулы *нан* (хлеб) 24, *сөз* (слово) 20, *ақша* (деньги) 16, *еркек* (мужчина) 15, *Отан* (Родина) 15, *қонақ* (гость) 11, *әйел* (женщина) 8, *таза* (чистый) 8 и др.

Скорее всего это подтверждает высокую активность и стимулирующую роль современных женщин в быту и обществе.

При наличии очевидной разницы гендерной избирательности стратегий реагирования на разные стимулы, есть, безусловно, и общие для мужчин и женщин представления о мире, традициях, ценностях. Так, достаточно высокой востребованностью в реагировании пословицами не только у женщин, но и у мужчин (как видно из Табл. 4), обладают стимулы *нан* (хлеб) 17, *сөз* (слово) 13, *еркек* (мужчина) 9, *Отан* (Родина) 9, *ақша* (деньги) 7.

Кроме того, в Табл. 5 названы пословицы, отмеченные в материалах САЭ равное количество раз.

Безусловно, приведенные данные отражают содержание стратегий ассоциирования лишь 1/5 части участников эксперимента (200 человек) и иллюстрируют только ответы-паремии (которые, как известно, представляют собой наиболее устойчивый, консервативный его фрагмент), но и одна капля, как говорится, может дать представление об остальном содержимом. А оно (остальное содержимое ассоциативного словаря) находится пока в стадии обработки и, как ожидается, проиллюстрирует иерархию ценностей наших молодых современников, отраженную в однословных ассоциациативных реакциях, а не в народной мудрости пословиц.

Национально-специфическая концептосфера духовных и ментальных ценностей составляет стержень любой этнокультуры, на котором строится, держится и функционирует этническая идентичность и всего народа, и его конкретного представителя.

Подводя итоги относительно стратегий ассоциирования в материалах нашего ассоциативного эксперимента, следует отметить, что полученные данные паремиологического содержания отражают архетипы языкового сознания казахского этноса, оказавшиеся практически не подверженными трансформационным переломным процессам переоценки ментальных ценностей, которые характеризуют современные этнокультурные процессы на всем евразийском пространстве.

№	Слова-стимулы	Пословицы	Частота встречаемости		
			всего	муж	жен
1	Ана (мать)	Ана бір қолымен бесікті, бір қолымен әлемді тербетеді (Мать одной рукой колыбель, другой – мир качает)	2	1	1
2	Ауру (больной, болезнь)	Ауырып ем іздегенше, ауырмайтын жол ізде (Чем искать пути лечения, лучше ищи пути, как не болеть)	2	1	1
3	Еркек (мужчина)	Әйел – еркектің намысы (Женщина – честь для мужчины)	2	1	1
		Еркек – Отан қорғаушы (Мужчина – защитник Родины)	6	3	3
4	Жақсы (хорошо, хороший)	Жақсы сөз – жарым ырыс (Доброе слово – дороже богатства)	4	2	2
5	Нан (хлеб)	Ас атасы – нан (Хлеб – основа пищи)	27	14	13
6	От (огонь)	Ойыннын от шығады (Огонь возгарается от шалости)	2	1	1
7	Өтірік (обман)	Өтірік айту – таяқ жеу (Обманывать – нести наказание)	2	1	1
8	Сөз (слово)	Сөз сүйектен өтеді (Слово пронизывает кости)	8	4	4
9	Іс (день)	Ерте тұрған еркектің ырысы артық, ерте тұрған әйелдің бір ісі артық (Рано встающий мужчина большего добьется, рано встающая женщина на одно дело больше сделает)	2	1	1
	Всего		57	29	28

Таблица 5. Слова-стимулы, в АП которых равное количество пословиц у мужчин и женщин.

Народы различаются своей культурой, традициями, обычаями, но сближены общими для всех достижениями цивилизации. Стремление к овладению высокими технологиями, благами цивилизации, безусловно, является прогрессивным процессом, но этот путь ознаменован и неизбежными потерями, фрустрацией и экспансией негативных форм плодов цивилизации.

Поэтому жизненно важным для целостности и витальности этноса является сохранение этнокультурной константы, базирующейся на духовно-нравственных мировоззренческих ценностях, объединяющих этнос.

В материалах САЭ, судя по ассоциациям-паремиям в современной молодежной среде, ценности в архетипах сознания казахов – и мужчин, и женщин – практически не поменялись.

В современном мире, когда гендерная проблематика чудовищным образом трансформировалась на Западе в уродливые однополые отношения, в традиционном мышлении казахской молодежи, точнее в пословичной картине мира, которая активно и отчетливо присутствует в материалах нашего ассоциативного эксперимента, а значит – в повседневной речевой коммуникации, по-прежнему главными ценностями остаются такие ментальные концепты, как ***нан*** (хлеб), ***отан*** (родина), ***сөз*** (слово), ***отбасы*** (семья) и др.

Мужчина по-прежнему хозяин и опора семьи (*Еркек – отбасы иесі, Еркек – үй тірегі*), защитник и опора Родины (*Еркек – Отан қорғаушы, Еркек – Отанның тірегі*), а также опора для женщины (*Еркек – әйелдің тірегі*), потому что мужчина на одну ступень выше женщины (*Еркек – әйелден бір қадам жоғары*), но женщина – честь для мужчины (*Әйел – еркектің намысы*), и если мужчина замок от дома, то женщина – ключ к нему (*еркек – үйдің құлпы, әйел – оның кілті*).

Женщина – счастье семьи (*Әйел – отбасы бақыты*), потому что мир на ладони женщины (*Әлем әйелдің алақанында*), а ей самой рай у ног и на устах мужа (*Жұмақ – күйеуінің аузында*), благовоспитанность девушки – от матери, сына – от отца *(Қыз ұяты – шешеден, ұл ұяты - әкеден),* потому что семья – это маленькое государство (*Отбасы – кішкентай мемлекет*) и родина начинается с семьи (*Отан отбасынан басталады*) и мн. др.

Итак, подводя итог описанию фрагмента паремиологической картины мира, представляющего собой слова и изречения назидательного характера, следует отметить, что полученные данные, извлеченные из материалов САЭ, вполне убедительны и репрезентативны, в них несомненно отражаются архетипы языкового сознания казахского этноса, которые, вместе с тем, показательны как устойчивые элементы современной казахской языковой культуры, активно функционирующие в языковом сознании и в речевой практике современного титульного этноса Казахстана. На наш взгляд, это сохранение этнокультурной константы, базирующейся на духовно-нравственных мировоззренческих ценностях, объединяющих этнос, является жизненно важным для сохранения целостности и витальности этноса.

Список литературы

Залевская А.А. Межъязыковые сопоставления в психолингвистике. – Калинин: КГУ, 1979.

Kiss D. and others. The Associative Thesaurus of English. – Minnesota, 1972.

Словарь ассоциативных норм русского языка / под ред. Леонтьева А.А. – М.: МГУ. 1977. – 192 с.

Бутенко Н.П. Словник асоціативних норм української мови. – Львів, 1979. – 120 с.

Цітова А.І. Асацыятыуны слоунік беларускай мовы. – Мінск: БДУ, 1981. – 144 с.

Титова Л.Н. Киргизско-русский ассоциативный словарь. – Фрунзе, 1975. – 94 с.

Дмитрюк Н.В. Казахско-русский ассоциативный словарь. – М.-Шымк., 1998. – 246 с.

РАС – Русский ассоциативный словарь / под ред. Ю.Н. Караулова, Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова, Н.В. Уфимцевой, Л.А. Черкасовой. – М., 1994-1998.

Дмитрюк Н.В. Формы существования и функционирования языкового сознания в негомогенной лингвокультурной среде. Автореферат дисс.. … докт. филол.наук. – М.: ИЯ РАН, 2000. – 62 с.

Дмитрюк Н.В. Ассоциативный эксперимент как средство исследования языкового сознания // Актуальные проблемы теоретической и прикладной лингвистики. – Челябинск: ЮУрГУ, 2007. ч.2. – С. 28–29.

Дмитрюк Н.В. К вопросу о трансформации языкового сознания русских в условиях диаспорального проживания в инокультурной среде // Вопросы психолингвистики, № 2 (14). – М., 2011. – С. 52–62.

Дмитрюк Н.В. Свободный ассоциативный эксперимент как способ доступа к исследованию языкового сознания.// Вестник Кокшетауского госуниверситета им. Ш. Уалиханова. Серия филологическая. № 3-4. – Кокшетау, 2011а. – С. 81–86.

Дмитрюк Н.В. К вопросу о трансформации языкового сознания: смещение внутриэтнических стереотипов // ММНК «Полилингвизм: проблемы и перспективы». – Алматы, 2012б. – С. 25–30.

Дмитрюк Н.В. Языковое сознание этноса в призме ассоциативного словаря //ММНК «Язык и инновации» КазНУ, «Ахановские чтения», Алматы, 2012в. – С. 252–256.

Дмитрюк Н.В. «Цивилизационный слом» как этнокультурный феномен в жизни социума // Материалы X Международного Конгресса по психолингвистике ‘ISAPL-2013’. – М.: ИЯ РАН, МИЛ, РУДН, 2013. – С. 103–104.

Л.О. Бутакова, Е.Н. Гуц **УДК 811.161.1'374.3**

АССОЦИАТИВНО-СЕМАНТИЧЕСКИЙ СЛОВАРЬ КАК ОСНОВА ДЛЯ МОДЕЛИРОВАНИЯ ЦЕННОСТНЫХ ФРАГМЕНТОВ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ НОСИТЕЛЕЙ ЯЗЫКА[1]

В статье обсуждается ассоциативно-семантический словарь как модель языкового сознания носителей языка. Психолингвистические способы диагностики ценностных фрагментов рассматривается как часть анализа социальных процессов. Авторы исходят из деятельного понимания языкового знака и его значения, полагая, что любые социальные процессы отражаются в языковом сознании индивида в виде специфических когнитивных структур, связанных с социально значимыми языковыми знаками. По результатам ассоциативных и семантических экспериментов реконструируется смысловой состав, динамика значения, стратегии ассоциирования и семантизации слов *преступление, вина.*

Ключевые слова: языковой знак, языковое сознание, когнитивная структура, когнитивное пространство, ассоциативный эксперимент, семантический эксперимент, семантический дифференциал, значение как достояние индивида, динамика значения.

Larisa O. Butakova, Elena N. Goots

ASSOCIATIVE-SEMANTIC DICTIONARY AS THE BASE OF BUILDING A VALUE PART OF NATIVE SPEAKERS LANGUAGE CONSCIOUSNESS MODEL

In this article the associative-semantic dictionary is discussed as a language consciousness model of native speakers. The authors start with active understanding of a language sign and its value, believing that any social processes are reflected in language consciousness of the individual in the form of specific cognitive structures. According to the results of associative and semantic experiments the dynamics of word sense and meaning of the words crime, guilt are reconstructed.

Key words: language sign, language consciousness, cognitive structure, cognitive spice, associative experiment, semantic experiment, the value of a property of an individual, the dynamics of the meaning, sense.

[1] Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ № 12-14-55001 «Лингвистика на службе гражданского общества: инновационные подходы в лингвистических исследованиях социальных процессов в Омской области».

Отношения слова и мира, слова и пользователя языка, языкового знака и его значения находятся в центре интересов современной лингвистики. Теория значения как достояния индивида интерпретирует семантику любого знака как когнитивное пространство (ассоциативное, семантическое, эмотивное). Наличие в стимульном списке ценностно ориентированных слов, набор экспериментальных процедур, задающих разные типы речевой деятельности, позволяют выявить смысловой состав социально значимой области и построить объемную ассоциативно-семантическую модель соответствующего фрагмента языкового сознания.

Языковое сознание и любой его тип вторичны, воссоздаваемы, являются результатом применения определенных методологических процедур [Залевская 2005: 234-244, Тарасов 2000, Бутакова 2006]. *Языковое сознание* психолингвистами определяется в виде «образов сознания, формируемых и овнешняемых при помощи языковых средств – слов, свободных и устойчивых словосочетаний, предложений, текстов и ассоциативных полей» [Тарасов 2000: 26]. Такое понимание предполагает выводимость на поверхность образов сознания только в связи с единицами языка и только в ходе той или иной речевой деятельности.

В этой же парадигме языковой знак – часть ментального лексикона индивида как динамической функциональной системы, связанной с продуцированием и пониманием речи, в которой обязательно взаимодействуют энциклопедические и иные знания [Залевская 2005: 56 и далее]. Смысловое пространство, стоящее за знаком, является результатом тесного взаимодействия всех типов знаний, «… сливающиеся в «средние итоги» впечатления от многократных соотнесений аналогичных, но не идентичных чувственных групп с одним и тем же словом формируют объективное ядро, или *значение* данного слова» [Залевская 2005: 48].

Любые процессы, происходящие в жизни человека и социума, отражаются в языковом сознании индивида в виде специфических когнитивных структур. Применение инструментария психолингвистики в сфере исследования социальных процессов становится одним из перспективных прикладных направлений современной науки о языке [Петренко 1983, 2005; Тарасов 2012].

Психолингвистический инструментарий дает возможность глубинного анализа современных когнитивных процессов, поскольку психолингвистика ставит своей целью объяснить через описание процедур речевой деятельности причины выбора и / или создания определенной «формы» для определенного содержания.

Результаты применения экспериментальных процедур смогут составить основу словарных статей не только ассоциативного, но и ассоциативно-семантического словаря. Последний рассматривается нами как модель языкового сознания. Эта позиция основана на точке зрения московской психолингвистической школы, определяющей ассоциативный словарь в качестве модели языкового сознания носителей языка. Словарь, основанный на экспериментах, проведенных с одними и теми же реципиентами и единым стимульным списком, решает задачи психолингвистического моделирования языкового сознания в «трехмерном пространстве» и также может рассматриваться как модель языкового сознания.

Массив реакций, полученных в прямом ассоциативном эксперименте, положен в основу ассоциативного поля слова-стимула (ассоциативное значение дается первым в словарной статье). Из развернутых предикаций, явившихся результатом дефиниционного семантического эксперимента (ответы давались по схеме «Х – это…»), формируются семантические поля (семантическое поле дается вторым). Восприятие слова по четырем шкалам (веселый / грустный, хороший / плохой, полный / пустой, светлый / темный) проявляет эмотивно-чувственное значение. Оно отражается в виде таблицы

шкал и индексов нагрузки по этим шкалам. Ассоциативно-семантическое портретирование слова и специфика его лексикографирования представлены в данной статье на примере семантически связанных слов *преступление, вина.*

Исследование фрагментов языкового сознания, связанных с социально значимыми лексемами, по методологической базе и способам анализа экспериментального материала органично связано с психолингвистическим изучением содержания общечеловеческих ценностей. Последнее квалифицировано Е.Ф. Тарасовым в качестве актуальной задачи современной психолингвистической науки, поскольку «анализ вербального овнешнения образов сознания, отображающих по-разному феномены культуры и социума, дает возможность усмотреть специфику использования языковых средств в культуре и социуме» [Тарасов 2012: 11].

Ассоциативный эксперимент эффективен для установления образов сознания носителей языка [Горошко 2001а,б; Гуц 2005; Залевская 2005, 2011; Левицкий 1971; Леонтьев 1971, 1977, 2003а,б,в; Сазонова 2000]. Сконструированное по его результатам ассоциативное поле (АП) – «фрагмент образов сознания, мотивов и оценок русских» [Русский ассоциативный словарь: 6]. Как инструмент анализа языкового сознания он используется при исследовании образов сознания, овнешненных различными языковыми знаками, в разных научных парадигмах.

Семантический эксперимент (эксперимент на определение значения слова) в разных вариантах и с различными целями используется в психологии и психолингвистике.

Семантический эксперимент на восприятие слов-стимулов (в виде семантического дифференциала) распространен в психологии и психолингвистике для определения эмоционального веса слова [Петренко 1983, 2005], эмотивно-чувственного значения [Мягкова 2000]. Нами он был использован для выявления эмотивно-чувственного сектора семантики слов.

Эксперименты были проведены в 2009-2010 гг. в г. Омске и некоторых районах Омской области, продолжаются по уточненному стимульному списку в настоящее время. На всех этапах экспериментов информантами стали учащиеся школ, гимназий, лицеев, колледжей, техникумов от 10-12 до 17-18 лет, студенты разных вузов города от 18 до 25 лет. Возрастные, гендерные и социальные группы соответствуют принятым в социолингвистике и психолингвистике нормативам: распределение информантов учитывалось по формуле 4:1:1 (число гимназий, лицеев, общеобразовательных школ, колледжей, техникумов; вузов гуманитарного, технического, естественного профиля). Стимульный список представлен сорока общелитературными словами (именами существительными и прилагательными), маркирующими базовые этические, эстетические, ценностные концепты: *дом, жизнь, красота, любовь, деньги, прощение, грех, ложь, разочарование, сострадание, вина, щедрость, верность* и т.п. Стимульный список одинаков для всех участников эксперимента. Анкеты всех этапов эксперимента заполнялись письменно, указывался возраст, учебное заведение, курс (класс для школьников), специальность, будущая профессия испытуемых (школьники указывали по желанию). Объем выборки ассоциативного эксперимента – около 500 ассоциатов на каждый стимул. Объем выборки семантического (дефиниционного) и рецептивного экспериментов, описываемых в статье, более 400 ассоциаций на каждый стимул.

Использование регионального материала открывает перспективы моделирования значения как достояния определенных категорий индивидов, а также решения частных психолингвистических задач, например выявления содержания овнешняемой части сознания современного человека в условиях меняющейся социокультурной ситуации, учета перцептивно-когнитивно-аффективной деятельности говорящих

одного региона, установления тенденций изменения семантики, качества эмотивно-чувственного значения и пр.

При исследовании полученного материала мы руководствовались следующими теоретическими положениями: 1) «на позицию смыслового центра слова влияет возрастное членение языка (центр смещается по мере перехода носителя языка из одной возрастной группы в другую)» [Левицкий 1971: 158]; 2) «идентификация исходного слова в условиях свободного ассоциативного эксперимента, как и идентификация первого слова нового сообщения в условиях коммуникации (при условии отсутствия контекста и ситуации), представляет собой актуализацию наиболее вероятного для данного испытуемого (или слушателя) соответствия между предъявляемой ему словоформой и одной из единиц глубинного яруса лексикона» [Залевская 2005: 92].

Для идентификации и толкования значения слова важно субъективное переживание знания / понимания того, что стоит за словом-стимулом в сознании носителя языка. Поэтому нами фиксировались те «следы на пути от перцептивного стимула к информации, стоящей за словом в сознании и подсознании человека, которую мы упрощенно называем значением слова» [Сазонова 2000: 21], устанавливалось наличие / отсутствие зависимости актуализации значения от 1) возраста испытуемого; 2) семантики слова-стимула.

В традициях психолингвистического моделирования ассоциативного и семантического поля применялся полевый принцип описания / представления языковых единиц: от ядра (наиболее частотных ответов) к периферии (малочастотным и единичным).

Первой в словарной статье дается ассоциативное поле (АП) стимула. Оно оформляется в словаре традиционно – от стимула к реакции с фиксацией сначала ядра, потом – периферии АП. По этому же принципу производилось идентификация и толкование значения слов. Основными единицами семантической модели стали «семантические множители»: «полнозначные слова, использованные в правой части толкового словаря» [Караулов 1980: 6], в нашем случае – в толкованиях (дефинициях), полученных от испытуемых в семантическом эксперименте. Принципиально следующее: словарная статья не является результатом проведенного нами компонентного анализа, а представляет собой модель, отражающую материал дефиниций, которые зафиксированы в семантическом эксперименте. Кроме семантических множителей, в словарной статье представлены *конкретизаторы*. Наличие, разнообразие и частотность использования конкретизаторов зависит как от стратегий толкования, выбранных испытуемыми, так и от семантики самого стимула. На основе такого содержания словарной статьи можно делать выводы о статичных и динамичных отрезках семантических областей, тенденциях развития семантики, смысловых областях и способах их выведения на поверхность с помощью разнонаправленной речевой деятельности.

Индексы шкалирования, полученные по методике семантического дифференциала, даются в виде таблицы в конце словарной статьи последними. Они показывают эмотивно-чувственное значение слов-стимулов с нагрузкой по четырем факторам.

Наличие трех типов информации в словарной статье дает возможность для воссоздания ассоциативных и семантических стратегий, связывающих стимул и реакцию в речевой деятельности участников экспериментов, обнаруживать области стереотипа, устанавливать количество и качество связей в АВС.

Ассоциативный эксперимент и моделирование АП для стимулов **преступление / вина** выявили следующее.

Преступление:

В ядре АП *преступление* в АЭ самой частотной является R *наказание* (98 в АП школьников, 174 в АП студентов). Реакция *преступление → вина* находится в ядре АП, но имеет у школьников 5-ый ранг (13), у сту-

дентов 6-ой ранг (13), после реакций *убийство* (87 в АП школьников, 60 в АП студентов), *тюрьма* (52 в АП школьников, 27 в АП студентов), *грех* (25 в АП школьников, 53 в АП студентов).

При схожести состава ядер АП ряд реакций сохраняет свои ранги в разных возрастных группах, ряд реакций – меняет ранги, ряд реакций не совпадает. Заметна социальная, возрастная устойчивость ассоциативной связи *преступление* ↔ *наказание,* взаимной направленности ассоциативных связей в ментальном лексиконе носителей языка *преступление* ↔ *вина* ↔ *наказание.* При этом характер реагирования не одинаков. При сходной величине АП частотность стереотипной реакции *преступление* → *наказание* у студентов выше в 1,7 раз. Это говорит о бо́льшем уровне распространения взаимной связи стимула – реакции в данной возрастной группе и большей стереотипизации данных смысловых областей.

Наиболее частотная реакция *наказание* составляет от общего числа реакций у школьников 16,6%, у студентов – 30,05%. Этот факт можно связать с большей устойчивостью стереотипа во второй возрастной группе, большим уровнем социализации студентов.

Основной состав частотных реакций ядра АП *преступление* у школьников и студентов совпадает (*наказание, убийство, грех, тюрьма, закон, вина ...),* изменчивость рангов этих реакций незначительна. При этом у школьников ядро АП преступление несколько меньше по составу реакций, вторая по частотности реакция *убийство* незначительно отстает от первой – в 1,1 раз (98 →87). У студентов разрыв между первой и второй реакцией значителен, составил 2,9 раз (174→60).

Среди реакций АП *преступление* у школьников и студентов широк состав номинаций типов противоправных деяний и действий, обильна картина наименований типов преступлений и их последствий, много предметных реакций из области способов и орудий осуществления преступления.

АП *преступление* у школьников и студентов не отличается разнообразием наполнения эмоционально-оценочного сектора, зато характеризуется высокой частотностью реакций из области морально-нравственного отношения. Оценочный сектор в поле школьников составляет 9%, в поле студентов – 18,5%. Реакции *грех, вина, плохо* находятся в ядре АП *преступление* у школьников (наблюдается оценочная стереотипизация). У студентов эти же реакции находятся в ядре, но характер эмоциональных и оценочных переживаний стимула разнообразен, амбивалентен, как и интерпретация феномена (в околоядерной части и на периферии неоднократно встречаются реакции поясняющего типа, относящиеся как к области правовой, так и социальной нормы, – *поступок, плохой поступок; нарушение, нарушение закона, нарушение установленных правил; проступок, ошибка; противоправное деяние, деяние; отступление от правил, правонарушение, провинность)*. Интертекстуальных реакций в АП *преступление* у школьников нет, у студентов они присутствуют в ядре и на периферии АП *преступление*.

Вина:

В ядре АП *вина* самыми частотными являются R *чувство* (43 в АП школьников, только 18 в АП студентов), *стыд* (56 в АП студентов, только 3 в АП школьников), *обида* (49 в АП студентов, 39 в АП школьников), *совесть* (33 в АП студентов, 23 в АП школьников), *раскаяние* (28 в АП школьников, 27 в АП студентов), *наказание* (18 в АП школьников, 13 в АП студентов).

Реакция *вина* → *преступление* у школьников единична, у студентов не зафиксирована.

Ядра АП *вина* в целом сходны по составу у школьников и студентов, но не совпадают по наиболее частотным реакциям (см. диаграммы 1, 2). У школьников превалирует абстрактная реакция *чувство*, у студентов преобладает реакция из области психофизиологии, указывающая на конкретное чув-

ство, – *стыд*. Реакция, обладающая вторым рангом в АП, совпадает – *обида*, как и реакция, имеющая четвертый ранг, – *раскаяние*. Реакция *совесть* у школьников имеет шестой ранг (23), у студентов – третий (33). Реакция *наказание* и в первом, и во втором АП, входя в ядро, приблизительно равно удалена от самой частотной реакции (7-ой ранг в АП школьников, 8-ой – в АП студентов).

Картина отношений лексем *преступление – (наказание) – вина* в ассоциативно-вербальной сети носителей русского языка такова (см. схему 1): слова *преступление* и *наказание* связаны сильными, устойчивыми во времени и социальных группах взаимообусловленными отношениями (при этом ассоциативная связь *преступление → наказание* высоко стереотипизирована и потому гораздо чаще воспроизводится); слова *наказание* и *вина* также связаны взаимообусловленными отношениями, частотность воспроизведения которых недостаточна высока в паре *вина → наказание*, редка в паре *наказание → вина* (у школьников вообще не зафиксирована); отношения слова *преступление → вина* имеют однонаправленный характер, отличаются достаточной частотностью воспроизведения. Можно говорить о достаточно устойчивой связи слов *преступление / вина*, упрочняющейся при помощи двунаправленных отношений с лексемой *наказание*.

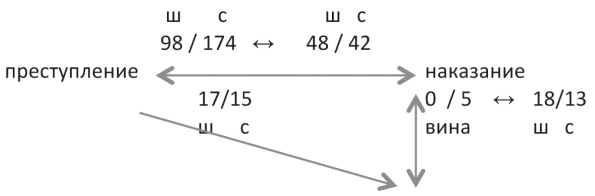


Схема 1. Взаимосвязи слов *преступление – наказание – вина* в АВС носителей русского языка.

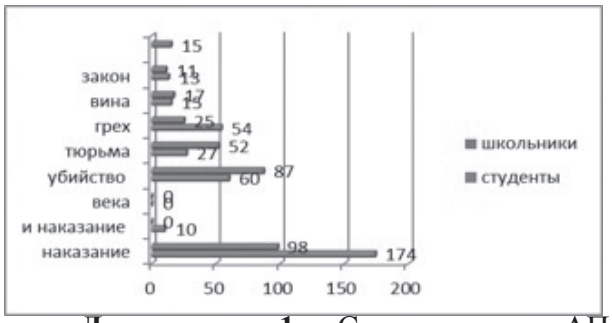


Диаграмма 1. Состав ядер АП *преступление*.

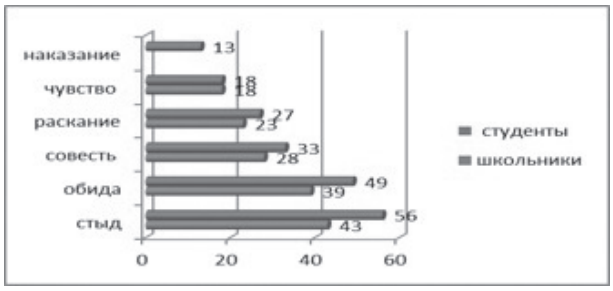


Диаграмма 2. Состав ядер АП *вина*.

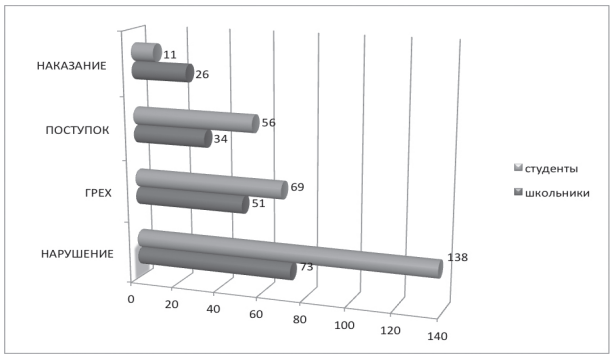


Диаграмма 3. Состав ядер СП *преступление*.

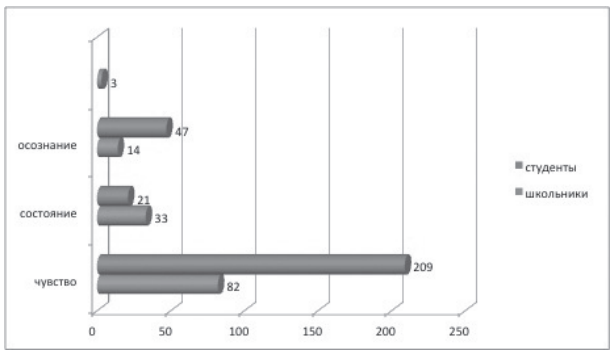


Диаграмма 4. Состав ядер СП *вина*.

Глубинные семантические связи, выявленные в языковом сознании реципиентов с помощью ассоциативного и семантического экспериментов, анализировались по

принятым в психолингвистике классификациям. Учитывалось следующее: собственно семантические реакции (симиляры, оппозиты) – результат «пропозициональной» тактики, когда стимул и реакция образуют пропозицию, восходящую к прототипическому для продуцента тексту [Горошко 2001а: 213; Караулов 1999: 123; Гуц 2005: 74–75]); реакции развертывания – реакции, дополняющие слово до некоторой структуры [Горошко 2001б; Гуц 2005: 72–74]; собственно ассоциативные – реакции, в которых прослеживается смысловая связь между стимулом и вызванным им представлением [Горошко 2001а: 213; Гуц 2005: 74].

Были выявлены следующие стратегии семантизации (процентный состав см. в Приложении 1, диаграмма 5). *У школьников в СП преступление:* 1. Наиболее частотная в АЭ семантическая стратегия соотнесения причины и следствия – *преступления и наказания* – была реализована гораздо реже. 2. Лидирующей оказалась интертекстуальная стратегия, в рамках которой стимул является частью названия романа Достоевского (в АЭ эта стратегия не была зафиксирована в данной возрастной группе). 3. Понятийная (собственно предикативная) стратегия, слабо проявившаяся в АЭ, является второй по частотности, причем в ее границах реципиенты в большей степени актуализировали когнитивные структуры правового типа, соотнося преступление с нарушением закона, в меньшей – с нарушением норм жизни социума. 4. Стратегия интерпретирования преступления как обобщенного или конкретного действия, деятельности (собственно ассоциативная) реализована в частотных реакциях. Они выражены процессуальными существительными *поступок, убийство, действие* и уточнены с помощью конкретизаторов, актуализирующих область правовых и нравственных оценок (*плохой, во вред общества; необдуманное, необратимое, аморальное*). Аналогичная картина наблюдается и на периферии семантического поля. 5. Оценочная реакция *грех* не ушла из ядерной части СП, частота ее появления увеличилась вдвое. 6. Локативные сценарии развертывания, оформленные высказываниями с наречным словом *когда*, единичны. 7. Реакция *вина* в процессах семантизации не появляется.

У студентов в СП преступление: 1. Наиболее частотной оказалась собственно предикативная интерпретация, в рамках которой реципиенты соотносили преступление с нарушением законов, социальных и моральных норм, выходом за рамки, границы. Объектная правовая и нравственная конкретизация у студентов, в отличие от школьников, представлена в равной степени. 2. Оценочная стратегия соотнесения с нравственной категорией *грех* у студентов является второй по частотности, что практически совпадает со стратегий свободного ассоциирования и указывает на стабильности связи стимула и реакции при любом формате речевой деятельности. 3. Собственно семантическая стратегия интерпретирования преступления как обобщенного действия реализована в частотных реакциях. Они переданы существительными нейтрального и книжного, терминоориентированного типа (*поступок, убийство, действие, деяние*, *проступок*), уточнены с помощью конкретизаторов, актуализирующих область правовых, нравственных, моральных оценок (*плохой, во вред общества; необдуманное, необратимое, аморальное, общественно наказуемое*). 4. Ядро и периферия симметричны в лексическом, стилевом, семантическом отношениях. 5. Интертекстуальные стратегии отсутствуют. 6. Частотность локативных сценариев невысока, они применяются для акцентуации активного субъектного начала в описаниях нарушения закона. 7. Чаще встречаются объектные сценарии, оформленные сочетанием указательного местоимения и союзного слова (то, что…), описательно передающие необратимость наступления общественной реакции. 7. Семантическое соотношение преступления и вины не зафиксировано.

Значительная доля семантических отношений стимула – реакции проходится

у всех групп информантов на собственно семантические стратегии. Студенты – не исключение: их семантическое поле образовано преимущественно этим типом отношений, причем сектор семантических стратегий превышает сектор оценочных стратегий почти в 2 раза.

У школьников в СП вина (процентный состав см. Приложение 2, Диаграмма 6): 1. Область семантизации (количество и разнообразие множителей и конкретизаторов к ним) невелика в данной возрастной аудитории, вызвала у школьников значительное число отказов (10 семантических множителей, 207 отказов). 2. Количество наиболее частотной в АЭ реакции *чувство* увеличилось вдвое. 3. Наиболее частотной оказалась стратегия понятийного соотнесения стимула с областью психофизиологической принадлежности (*чувство*), конкретизированной либо за счет качественного (*стыда*), либо причинно-следственного (*за содеянное, после того, как ты что-то натворил, после отрицательного поступка* и пр.), либо эмотивного (*печальное, стабильное*), либо маркирующего (*свидетельствующее о преступлении*) уточнения. 4. Собственно предикативные реакции образуют небольшую область в ядре, совмещены с перцептивным и оценочным переживанием, обладают высокими рангами, связаны с поступком, подвергающимся всеобщему осуждению, – *косяк (18), плохой поступок (11)* или психофизиологической областью – *состояние (33)*, выражены книжными, литературными или жаргонными словами. Последний семантический множитель обязательно уточняется за счет негативных оценочных конкретизаторов (*плохое, фиговое, плохо*). 5. Оценочная стратегия соотнесения с нравственной категорией *грех* является второй по частотности, не совпадает со стратегиями свободного ассоциирования (у школьников в ядре АП этой реакции нет). 6. Реакции развертывания связаны с причинно-следственным, локативным, темпоральным, объектно-причинным сценариями. Первый тип сценария самый многочисленный (14), оформлен множителем *осознание* в сочетании с конкретизаторами – номинациями индивидуальной или социальной ненормативности – *своей неправоты (10), преступления закона* (4). Объектно-причинный сценарий вводится конструкцией *то, что,* имеет небольшую конкретизацию из области активности самого субъекта (*человек кому-то насолил* – 1) и квази-субъекта (*не дает покоя* – 6). Локативный сценарий не имеет распространителей, указывает на локус внутреннего мира говорящего (*на душе* – 3). Темпоральный сценарий редок (2), имеет форму сложного предложения с разветвленной системой связей, в котором актуализируется поведенческий фактор, не соответствующий социальной норме, и осознание этого, – *человек понимает, что совершил, за что понесет наказание; сделал что-нибудь не так для другого человека, понял, что сделал что-то не то (1)*. 7. Ассоциативные реакции охватывают область метафорического переживания стимула как тяжести (*камень на душе* – 22). 8. На периферии поля проявились немногочисленные реакции на омонимичный стимул *вино / вина – бокальчик, глоток, выпить бы бокальчик; напиток;* метаязыковая реакция – *смотря куда ударение падает*. 9. В целом периферия отражает ведущие тенденции ядра в семантическом и стилевом отношении.

У студентов в СП вина: 1. Область семантизации, как и у школьников, охватывает 10 семантических множителей. Отличие состоит в большем объеме и сложности системы конкретизаторов, меньшем количестве отказов – в 18, 8 раз (21). 2. Как и у школьников, самой частотной оказалась понятийная (предикативная) реакция *чувство* (209). Напомним, что данная реакция в АП студентов имеет только 6-ой ранг, встретилась 18 раз. В процессах семантического интерпретирования стимула ее частотность возросла в 11,6 раз. 2. Данный множитель сопровожден большим числом пространных конкретизаторов из области нравственно-оценочных отношений, вводимых подчинительным союзом *который,* совмещающих причину и

следствие. Еще один тип конкретизатора – номинации качества переживания – *стыда, раскаяния, сожаления*, также распространенные за счет объектных и / или причинно-следственных, характеризующих уточнителей. Особенно отличается конкретизатор (чувство) *сожаления*, который связан в языковом сознании реципиентов с субъектно-объектными, субъектно-субъектными предикативными сценариями, содержащими негативную эмоцию, оценку содеянного, – *сожаления (13)* о чем-то (10); о чем-то свершенном (2); за свои поступки (1), совести (12); угнетающее (8); неудовлетворения (7); за поступки свои (6); самобичевания (6); ответственности (5); что ты не оправдал чьих-то ожиданий (2) (см. Приложение). 3. Распределение множителей и конкретизаторов показывает устойчивость морально-нравственного переживания вины как области «мотивированных чувств», возникающих как следствие социально обусловленной и оцениваемой деятельности человека, представленной сложными семантическими и грамматическими связями в АВС. Аналогичная семантика актуализируется в других множителях ядра, околоядерной и периферийной областей СП, указывая на изоморфизм полевой структуры (см. Приложение). 4. В ядре преобладают ассоциативные стратегии переживания стимула как ментальной (*осознание 47*), перцептивной (*состояние 21, угрызения совести 12*) реакции на содеянное. 5. Сценарии развертывания находятся в ядре и околоядерной части. Среди них большей частотностью отличается темпоральное развертывание семантики стимула, вводимое наречием *когда*, передающее субъектно-деятельное переживание стимула (*чувствуют перед собой вину (15); человек что-то натворил (13) соврал (4) украл, убил (1))*. Объектный сценарий развертывания встречается реже в два раза, оформлен традиционно – сочетанием указательного местоимения и союзного слова (то, что…), акцентирует тактильное восприятие стимула *(на тебе лежит (11)*, правовой статус (*докажет прокурор (4);* перцептивное следствие плохого действия (*чувствует человек, сделав что-либо плохое (3))*. 6. Оценочные стратегии тесно переплетены с собственной ассоциативными и понятийными, заданы в большей мере социальными, в меньшей – индивидуальными отношениями, «встроены» в конкретизаторы всех областей поля. Особенностью периферии является наличие оценочных стратегий, связанных с тактильной (*тяжесть на сердце; тяжкий груз на сердце*) и вкусовой (*горечь*) модальностями восприятия. 7. Семантическое интерпретирование стимула как негативного поступка зафиксировано в околоядерной части – *проступок (16)*. 8. Семантические связи вины и преступления как нарушения закона проявляются косвенно. Эксплицитно выражены связи вины и морально, нравственно осуждаемого поступка и / или деяния.

Эмоциональное переживание семантики слов выявлялось в ходе рецептивного эксперимента (см. Приложение). Реципиенты всех возрастных групп воспринимают оба слова негативно. При этом степень интенсивности переживания неодинакова в разных возрастных и гендерных группах. Сила эмоций, проявленная студентками, по некоторым шкалам выше, чем сила эмоций студентов (что отчасти соответствует общим гендерным тенденциям).

Самая высокая интенсивность эмотивно-чувственного переживания слова *преступление* (интенсивно *грустный* – 2) присуща школьникам, слова *вина* – студенткам (интенсивно *темный* – 2,153846).

Наибольшая интенсивность в области *фактора оценки* при восприятии слова *преступление* была зафиксирована у студенток (интенсивно *плохой* – 2,8), при восприятии слова *вина* – у студентов (достаточно *плохой* – 1,3333) при незначительном различии во всех группах реципиентов.

Фактор силы (шкалы *полный / пустой*) выявил наименьшую степень негативного переживания семантики слова *преступление* у школьников и студентов (– 1,75; – 0,08333; – 1,5384), слова *вина* – у студенток – 0,92857. И там и там интенсивность переживания ко-

леблется между *достаточно / недостаточно сильный.*

Фактор активности при восприятии слова *преступление* (шкалы *светлый / темный*) оказался приблизительно ровным (интенсивно *темный* – ,46153; – 2,5; – 2,2875). По этому параметру нет ощутимых гендерных и социальных различий в первом случае (результаты студентов и студенток сходны), заметна значительная разница во втором. Несколько ниже интенсивность переживания выявлена у школьников. Иначе фактор активности проявился при восприятии слова *вина.* Наибольшая интенсивность зафиксирована у студенток (интенсивно *темный* – 2,153846), наименьшая – у студентов (недостаточно *темный* – 0,83333), промежуточное положение занимает реагирование школьников (достаточно *темный* – 1,928571).

Словарь, содержащий ассоциативную и семантическую информацию, полученную в результате разных экспериментов с одинаковым стимульным списком, дает представление о смысловом составе и семантический динамике определенных фрагментов языкового сознания носителей языка при условии, что ассоциативные и семантические части словарных статей являются психолингвистической реконструкцией, произведенной по полевому принципу с учетом особенностей возраста и типа речевой деятельности (ассоциирование, дифиниционная семантизация, шкалирование семантики). Можно составить представление о том, какие продукты переработки многообразного опыта сконцентрированы в содержании знака, какие связи и отношения, действующие «в едином ансамбле», актуальны для определенной аудитории, какие процессы происходят в структуре группового сознания.

Список литературы

Бутакова Л.О. Отделим ли «конструкт» от «феномена» или сколько может быть языковых сознаний? // Языковое бытие человека и этноса: психолингвистический и когнитивный аспекты. – Барнаул: Изд-во Алт. ун-та, 2006. – Вып.10. – С. 18–31.

Горошко Е.И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента. – Харьков-Москва: РА-Каравелла, 2001а. – 320 с.

Горошко Е.И. Языковое сознание: ассоциативная парадигма. Дис…докт. филол. наук. – М., 2001б.

Гуц Е.Н. Психолингвистическое исследование языкового сознания подростка. – Омск: Вариант-Омск, 2005. – 259с.

Залевская А.А. Языковое сознание и описательная модель языка» // Методология современной психолингвистики. – М.; Барнаул: ИЯ РАН; Изд-во Алт. ун-та, 2003.

Залевская А.А. Слово. Текст. Избранные труды. – М.: Гнозис, 2005. – С. 256–257.

Залевская А.А. Значение слова через призму эксперимента. – Тверь: Тверской госун-т, 2011. –240 с.

Залевская А.А. Проблемы организации внутреннего лексикона человека. / А.А. Залевская / Психолингвистические исследования. Слово. Текст. Избранные труды. – М.: Гнозис, 2005. – С. 31–86.

Караулов Ю.Н. Частотный словарь семантических множителей русского языка. – М.: Наука, 1980. – 207 с.

Левицкий В.В. Экспериментальные данные к проблеме смысловой структуры слова // Семантическая структура слова. – М.: Наука, 1971. – С.151–168.

Леонтьев А.А. Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах //Словарь ассоциативных норм русского языка. – М.: Изд-во МГУ, 1977. – С.5–16.

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл/ СПБ: Лань, 2003а. – 288 с.

Леонтьев А.А. Психолингвистическая структура значений // Семантическая структура слова. – М.: Наука, 1971. – С.7–27.

Леонтьев А.А. Психолингвистический аспект языкового значения // Принципы и методы семантических исследований. – М., 1976. – С.46–73.

Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. – М.: Едиториал УРСС, 2003б. – 248 с.

Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Едиториал УРСС, 2003в. – 216 с.

Мягкова Е.В. Эмоционально-чувственный компонент значения слова / Е.Ю. Мягкова. – Курск: Изд-во Курск. гос. пед. ун-та, 2000, – 110 с.

Петренко В.Ф. Основы психосемантики. / В.Ф. Петренко. – Спб.: Питер. 2005. – 480 с.

Петренко В.Ф. Введение в экспериментальную психосемантику: исследование форм репрезентации в обыденном сознании. – М: МГУ, 1983. – 175 с.

Русский ассоциативный словарь. Ч. I, II, III / Ю.Н.Караулов, Ю.А.Сорокин, Е.Ф.Тарасов, Н.В.Уфимцева, Г.А.Черкасова. – М.: Помовский и партнеры, 1994 – 1998.

Сазонова Т.Ю. Моделирование процессов идентификации слова человеком: психолингвистический подход. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2000. – 134с.

Тарасов Е.Ф. Актуальные проблемы анализа языкового сознания / Е.Ф. Тарасов // Языковое сознание и образ мира. Сб. ст. / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М., 2000. – С. 24–33.

Тарасов Е.Ф. Проблема анализа содержания общечеловеческих ценностей // Вопросы психолингвистики. – М., ИЯ РАН, 2012, №1 (15). – С. 8–17.

Трофимова Е.Б. «Обыденное языковое сознание»: размышления на заданную тему // Обыденное метаязыковое сознание: онтологические и гносеологические аспекты. Ч. 2. – Томск: Изд-во Томского государственного педагогического ун-та, 2009. – 457 с.

Уфимцева Н.В. Языковое сознание как отображение этносоциокультурной реальности // Вопросы психолингвистики, 2003, №1.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

Диаграмма 5. Семантические стратегии смысловой области *преступление* в сопоставлении.

ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

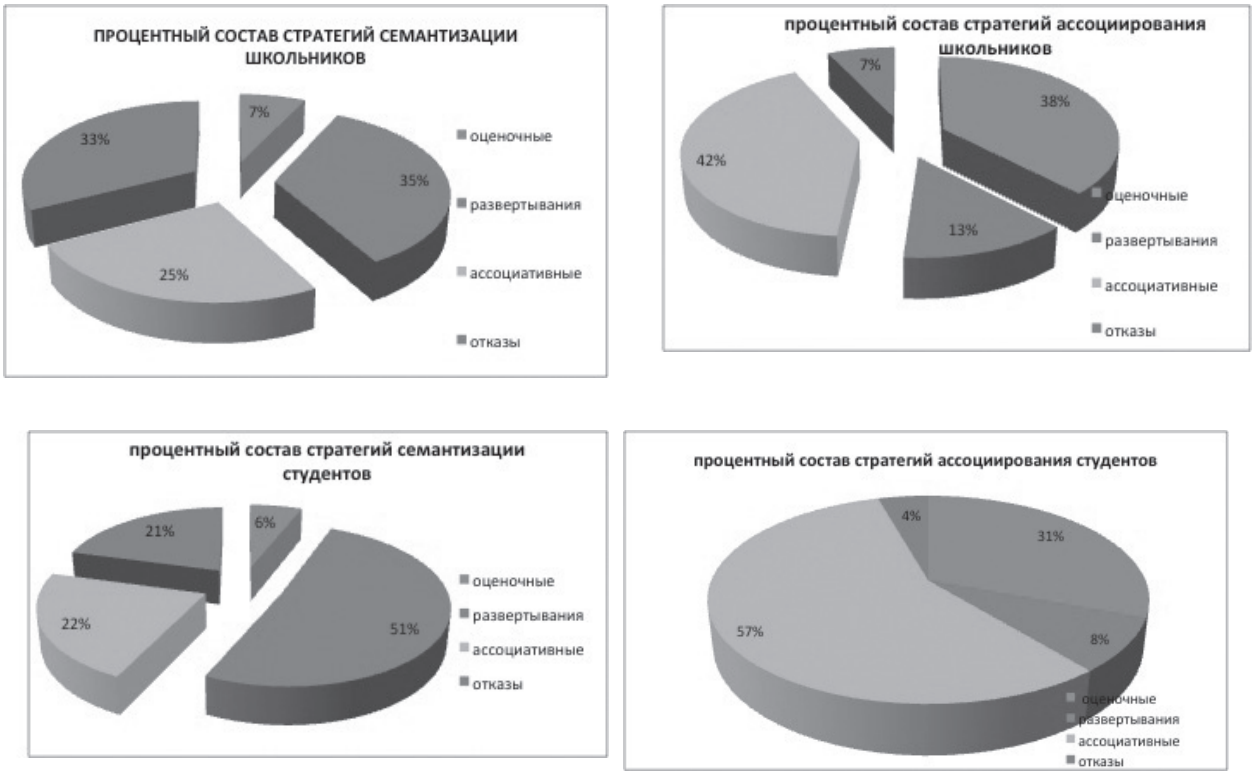


Диаграмма 6. Семантические стратегии смысловой области *вина* в сопоставлении.

ПРИЛОЖЕНИЕ 3.

Словарные статьи лексем ПРЕСТУПЛЕНИЕ и ВИНА

ПРЕСТУПЛЕНИЕ

АП ШКОЛЬНИКОВ

ПРЕСТУПЛЕНИЕ – наказание (98); убийство (87); тюрьма (52); грех (25); вина (17); наручники (15); закон; плохо (11); кража (8); маска; месть (6); вор; нету (5); кровь; гнев (4); воровство (3); в тюрьму; плохое дело; убить (2); банда; года; дебил; деньги; и рассудок; кодекс РФ; милиция; молоток; на зоне; наказуемо; нет; опасное; пистолет; плохой поступок; подарок; по закону; поступок; преступление закона; преступление правил; сделать что-то вне закона; скупость; статья; страх; суд; тупо; ужас; ужасное; украсть; Фёкла (1) 512 + 80.

АП СТУДЕНТОВ

ПРЕСТУПЛЕНИЕ – наказание (174); убийство (60); грех (54); тюрьма (27); закон (15); вина (13); и наказание (10); плохо (8); кровь; плохой поступок (7); решётка (6); нарушение; страх (5); проступок; топор (4); запрет; ошибка; противоправное деяние; совершить (3); бандит; ножик; плохое; порок; Раскольников; хулиганство (2); безысходность; взять грех на душу; возмездие; во имя; деяние; Достоевский; груз; грязь; мука; наказание должно быть; надо исправить; нарушение закона; нарушение установленных правил; неосторожность; низко; отвращение; ограбление; отступление от правил; отчуждённость; перейти закон; пистолет; после вина и пива; поступок; правонарушение; предательство; причинение вреда; провинность; противозаконно; противоречие; скамья подсудимых; страшное; суд; угнетение; человек убил или напал; что-то плохое, совершенное против закона (1) 564 + 15.

СП ШКОЛЬНИКОВ

И наказание (82)

Ф.М. Достоевский (7); Достоевский, по-моему (1)

Нарушение (73)

закона (49); порядка (11); законодательства (3); нормы, установленной государством (2); норм, которые установлены людьми (1)

Грех (51)

Поступок (34)

плохой (29) очень (5); очень, требуется наказание. ООО!!! (1)

во вред общества (4); нельзя было делать (1)

Наказание (26)

подразумевает (7); за плохое дело (1)

Убийство (19)

Действие (11)

необдуманное (7)

необратимое (3) аморальное (1)

которое выходит за рамки установленного закона (1)

Криминал (6)

заниматься криминалом (1)

Ошибка (4)

Кража; против закона (3)

Когда (2)

раздел кошку (1); человек что-то украл, кого-то убил (1)

Совесть; ужасно (2)

Боязнь; воровство; вторжение в чью-то жизнь; гадство наглого урода; если человек сделал плохое, убил кого-то; например, ограбил банк или кого-то убил нах; неправильный шаг, сделанный перед государством; непредвиденный случай; нечто предшествующее наказанию; осуществлённый земной помысел дьявола; плохое деяние, наказуемое УК РФ; плохой проступок, выбивающийся из правил, законов; решётки; совершать не то; страх; твоих губ, преступление твоих глаз; то, что делает какой-то козёл; это классно (1)

Отказ (114) Всего 501

СП СТУДЕНТОВ

Нарушение (138)

закона (59)

законов (29) общества (11)

правил (17)

норм (16) моральных (9)

нормы (15) социальной (6)

права (3); запретов (1); караемое (1); общих принципов (1); порицаемое (1); УК РФ и других законов (1)

Грех (69)

за который нужно отвечать (1); слабых людей (1)

Наказание (56)

Действие (35)

противоправное (18); против законов (16); совершённое одним лицом в отношении другого (1)

Плохо (28)

не всегда (3)

Совершение (19)

поступка (14) аморального (8); незаконного (6); который противоречит закону (1)

действий (5) противоправных (4); незаконных (1)

Поступок (11)

плохой (9); за который человек должен нести наказание (1); не соответствующее моральным принципам, закону (1)

То (8)

за что (6) последует наказание (5); обычно не наказывают (1)

что (2) не должно оставаться безнаказанным (1); противоречит общепринятым нормам (1)

Переступление (7)

рамок закона (5); закона (2)

Проступок (5)

который (2) в жизни, который может её испоганить (1); сопровождается уголовной ответственностью (1)

Деяние (3)

неодобряемое законом, обществом (1); общественно наказуемое (1); совершённое группой лиц с целью причинения вреда, обиды, ненависти, разгрома (1)

Правонарушение (3)

ведущее к наказанию (1)

Когда (2)

идёшь против закона (1); человек преступает закон, собственные принципы и т.п. (1)

Вред, совершённый против закона; закон; значит или необходимость, или неадекватность; выход; не только прописанное в кодексе, но и в моральном поведении; неуважение к людям и к себе; перевес желаний в ущерб ответственности; переступ за границу; переход границ, установленных законом; происшествие, при котором индивид предстаёт перед законом; сделанное человеком зло; слабость; специально совершённая ошибка; тупость; убийство; что-то плохое; чувство мучения безнаказанности; эксперимент, иногда очень жестокий (1)

Отказ (48)

Эмотивно-чувственное значение

ШКАЛЫ	**Индексы**		
	Студенты		**Школьники**
	Ж	**М**	
Весёлый / грустный	-2,1666	-1,16666	-2
Хороший / плохой	-2,8	-2,58333	-2,625
Полный / пустой	-1,75	-0,08333	-1,5384
Светлый / темный	-2,46153	-2,5	-2,2857

ВИНА

АП ШКОЛЬНИКОВ

ВИНА – чувство (43); обида (39); плохо (31); раскаянье (28); нету (26); совесть (23); наказание (18); вино (17); ответственность; прощенье (16); ложь (14); удар (9); оправдание; пьянство (8); алкоголь; чувство вины (7); виноват (6); виноват в чём-то (4); моя; слёзы; стыд (3); когда стыдно; ощущение (2); бокал; виноград; виноградная лаза; вины нет; внутри; выписка; гиря; гнев; горе; грех; дело; дурацкая; злость; камень; когда тяжело; людей; мама; молоток; налейте мне вина; напиток; не знаю; неправильно; не сильная; нету; отчаянье; перед близкими; перед кем-то; перед парнем; перед родными; преступление; провинить; работы ручки; сердце; слабость; слова; страдание; странное чувство; странность; сущность мироздания; стыдно; тупо; х/з; чужая; я (1) **546 + 42.**

АП СТУДЕНТОВ

ВИНА – стыд (56); обида (49); совесть (33); раскаяние (27); грех (21); чувство (18); слёзы (16); наказание (13); ошибка (12); предательство (10); грусть; прощение (9); искупление; поступок; проступок (7); страх (6); боль; разочарование; стыдно (5); душа; обман; тюрьма; суд (4); горечь; неудача; обида на кого-то; отчаяние; чья-то (3); глупость; душевная;

ответственность; слабость; сожаление; тяжесть; чувства (2); бессонница; большая; виноват; грешный; губит; дискомфорт; жалость; заноза; зло; извинение; измена; камень; когда понимаешь, что совершил; красный цвет; моя; муки; мучает; мучение; нарушение чего-нить; не верю; недоверие; неловкость; не причинять боль другому человеку; неприятно признавать; непростительная; осознание, что ты не прав; отравы; пакость; перед любимым человеком; перед родителями; переживания; пиво; плохо; плоховато; повинную голову меч не сечёт; подавленность; позор; по отношении к себе раскаяние; после пива; признание; присутствует; провинился; провиниться; провинность; прогулка; разрушительное качество; скорбь; слеза; спрятаться; тревога; угнетение; угрызение совести; что-то плохое перед кем-то; чувство, которое терзает человека; чувство стыда; это (1) **498 + 23.**

СП ШКОЛЬНИКОВ

Чувство (82)

стыда (42) за содеянное (6)

после греха (11); признания неправильности своих действий (7); свидетельствующее о преступлении (4); после того как ты что-то натворил (3); форма чувств (3); не знающее покоя (1); отрицательного поступка (1); покраснения (1); ответственности, которое приходит после свершения поступка (1); плохое, возникающее когда делаешь что-то (1); стабильное, печальное (1); которое бывает у человека, у которого есть совесть (1)

Грех (76)

перед человеком (13); свой осознаёшь (1)

Состояние (33)

плохое (24); фиговое (5); плохо (2); души, когда человек знает, что его поступки не соответствуют нормам морали, совести, этики (1)

Камень на душе (21)

Косяк (18)

перед кем-то (17); за человеком (1)

Осознание (14)

своей неправоты (10); преступления закона (4)

Плохой поступок (11)

свой осознаёшь (2)

То, что (7)

не даёт покоя (6); человек кому-то насолил (1)

Ощущение (3)

неудобное, щемящее, цепляющее (1)

На душе (3)

Когда (2)

человек понимает, что совершил, за что понесет наказание (1); сделал что-нибудь не так для другого человека, понял, что сделал что-то не то (1)

Блок; бы бокальчик; была на дискотеке, а сказала, что была у подруги; вино; выпить бы бокальчик; где ты виноват; глоток; горечь; ее надо уметь скрывать; КАЗНИТЬ; кое-что на уровне любви; напиток; натворил что-то; нет; обида; оправдание себя; остался виноват; перед кем-то; признание за человеком содеянного; провинился; проступок; раскаяние; стыд; редко такое испытываю; сделал плохое; смотря куда ударение падает; стыдно; только наша! (1)

Отказ (207) 428 +207

СП СТУДЕНТОВ

Чувство (209)

которое (43) возникает за плохие поступки (18); возникает иногда у человека от содеянных им поступков (13); приходит позже содеянного (9); возникает вследствие неправиль-

ного, грубого отношения, за плохие поступки (1); человек ощущает за некоторые поступки (1); в душе у тебя коробит, неправильное (1)

стыда (37) перед кем-нибудь (6); перед кем-то (5)

раскаяния (29) обусловленное муками совести (1)

неприятное (26)

сожаления (13) о чем-то (10); о чем-то свершенном (2); за свои поступки (1)

совести (12); угнетающее (8); неудовлетворения (7); за поступки свои (6); самобичевания (6); ответственности (5); что ты не оправдал чьих-то ожиданий (2); негодования, зная, что подвел кого-то (1); подавления (1); когда человек испытывается за что-то (1); приходящее после того, как ты сделал что-то нехорошее (1); после совершения поступка, который на ваш взгляд кажется плохим (1);

Осознание (47)

неправильности поступка (29) своего (22)

собственного поступка (6); того, что что-то сделал плохо (5); нарушения собственных внутренних законов чести (3); нецелесообразности пошлости (2)

Когда (32)

чувствуют перед собой вину (15); человек что-то натворил (13)

соврал (4) украл, убил (1)

Состояние (21)

раскаяния (11); беспокойства (6); человека, совершившего что-то незаконное по отношению к другому человеку (2)

Сожаление (19)

о чем-нибудь (8); о чем-то (4); о совершённом (3)

То, что (16)

на тебе лежит (11) если виновен (3)

докажет прокурор (4); чувствует человек, сделав что-либо плохое (3)

Проступок (16)

повлекший за собой отрицательные последствия (3)

Стыд (15)

Угрызения совести (12)

угрызение совести (1)

Совесть (11)

Беспокойство; виноват перед кем-то или чем-то; возникает при несвободе; горечь; действие, не одобряемое обществом; душевный дискомфорт; косяки, которые мы наделали; маркер, обозначающий, что человек совершил противоправное действие; мешает жить; наступает после совершения преступления; не у каждого; ненужные мысли на тему «а ведь мог сделать нормально»; оплошность; ошибка в жизни; переживания; понимание того, что что-то сделал неправильно; поступок, сделанный неправильно; провинность; промахнулся в чём-то; совершение чего-то плохого; сознание собственных слабостей, минусов; тяжесть на сердце; тяжкий груз на сердце; умение признавать свои ошибки, раскаиваться за них; человек задумывается после совершения поступка о том, что он сделал правильно или нет (1)

Отказ (107) 407 + 107

Эмотивно-чувственное значение

Студенты	**Индекс Ж**	**Индекс М**	**Школьники**	**Индекс**
Весёлый / грустный	-1,75	-1,416667	Весёлый / грустный	-1461538
Хороший / плохой	-1,230769	-1,3333	Хороший / плохой	-1
Полный / пустой	-0,92857	-0,66667	Полный / пустой	-0,66667
Светлый / темный	-2,153846	-083333	Светлый / темный	-1,928571

А.О. Баринова **УДК 81'23**

ЯЗЫКОВАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ СОБИРАТЕЛЬНОГО ОБРАЗА МИГРАНТА В РОССИЙСКОМ ОБЩЕСТВЕ*

В статье анализируются особенности концептуализации собирательного образа мигранта в российском социуме; выявляются и систематизируются лексикографические и дискурсивные средства конструирования этничности в динамике – в контексте исторических, идеологических, экономических и социокультурных трансформаций.

Ключевые слова: этничность, этнические прозвища, мигрант, корпуса текстов, языковое конструирование, дискурс, глобализация, политическая корректность.

Anastasia O. Barinova

CONCEPTUALIZING A MIGRANT IN RUSSIAN SOCIETY: AN ETHNIC SLUR ‘CHURKA’ IN TERMS OF MIGRATION DISCOURSE

The paper aims at conceptualizing a phenomenon “Churka” in Russian society. First appeared in the Soviet epoch, the concept has undergone drastic changes turning into an offensive ethnic slur due to the global migration processes, an outburst of ethnic conflicts and ethnic intolerance. Currently, under economic difficulties and social instability “Churka” has become a target of an increasing number of ethnic stereotypes, exposed to ethnic tagging and discrimination in various discourse practices.

***Key words*:** ethnicity, ethnic slurs, migrant, corpus, language use, discourse, globalization, political correctness.

*Статья подготовлена в рамках выполнения НИР «Стратегии межкультурной коммуникации и этноконфессиональная безопасность России» по государственному заданию НГЛУ им. Н.А. Добролюбова на 2012 год.

Трансформация представлений об этничности в российском обществе, в частности, негативное восприятие «чужих» и активное (вос)производство данного конструкта в общественном дискурсе наиболее ярко проявляется на примере социокультурного конструкта «чурки». Данный концепт, появившийся еще в советскую эпоху, претерпел ряд кардинальных изменений в своей истории. Ведущую роль в этом сыграли глобальные миграционные процессы, имеющие зачастую ярко выраженный конфликтогенный характер. Этническая толерантность уменьшается пропорционально росту деструктивных тенденций, и часто ответственность за общественные неурядицы возлагается на самих мигрантов – представителей этнической группы – или весь этнос с его религией, культурой, традициями. Помимо этого негативные чувства могут концентрироваться на названии этноса – этнониме. Возрастает число этнических прозвищ, изначально нацеленных на уничижение представителей этнической группы.

Целью исследования, результаты которого представлены в статье, является концептуализация феномена *Чурка* в русском общественном сознании. Само название является этнофолизмом[1], часто фигурирует как оскорбление, призванное подчеркнуть иноэтническое происхождение оскорбляемого.

Данное прозвище произошло от обозначения короткого обрубка дерева. «Толковый словарь Даля» дает следующие определения слова *чурка*: «1. короткий обрубок бревна, жерди, круглого дерева; стул, стояк подо что; 2. глупый, неповоротливый человек» [Даль, электронный ресурс].

Другие авторитетные лексикографические источники более позднего времени фиксируют подобные значения: короткий обрубок, кусок чего-нибудь (дерева, металла) [Толковый словарь русского языка, электронный ресурс]; короткий обрубок дерева [Толковый словарь Ожегова, электронный ресурс]; 1. Короткий обрубок, кусок дерева или металла. 2. Разг.-сниж. О бесчувственном, глупом человеке [Большой толковый словарь русского языка, Электронный ресурс].

Параллельно слово обретало и значение прозвища по национальному признаку. В былине, записанной в 1899 году, богатырь Илья Муромец называет Идолище Поганое «чуркой неотесанной» [Архипова 2006]. В других контекстах референции к Поганому Идолищу включают как отрицательные характеристики, так и наименования «чужих» (вражеских) народов: «нечестивый», «некрещеный», «жидовский», «проклятый татарин».

В советское время «чуркестаном» называлась любая среднеазиатская республика Советского Союза (путем переименования Туркестана – исторического региона Центральной Азии, населенного народами тюркского происхождения – в Чуркестан), а «чуркой» – недалекий советский человек, плохо знающий русский язык. Этот процесс привел к устойчивому закреплению прозвища за всеми выходцами из Средней Азии [Архипова 2006], [Юрганов И., Юрганов Ф. 1997], а позднее и за уроженцами Северного Кавказа и Закавказья [Традиция, Электронный ресурс]. Данное стигматизированное значение вероятнее всего произошло из среды уголовных элементов и изначально имело место только в тюремном жаргоне [Степанова 2007], а также, возможно, в армейском сленге: *1. Глупый, тупой человек. 2. Житель Кавказа, Закавказья и Средней Азии. (Возм. через уг. или арм. (о военнослужащих из азиатских республик)* [Елистратов 2002].

Дефиниции к слову *Чурка*, приведенные в современных электронных словарях

[1] Под этнофолизмами (также прозвищные этнонимы, этнические клички, национально-расовые пейоративы и др.) понимаются наименования представителей разных этносов с негативной коннотацией, распространенные в жаргонах, арго, просторечии, разговорной речи, а также активно проникающие и в литературный язык [Коробкова 2009].

функционально-сниженной лексики, свидетельствуют о вхождении данной лексемы в молодежный сленг, ее использовании в более широком, собирательном значении, а иногда и об исчезновении четкого этнического признака [Словарь тюремного жаргона, Электронный ресурс]; *умственно отсталый* [Словарь воровского жаргона, Электронный ресурс]; *Ethnic slur for Asians from the former Soviet Union, it can include Caucasians (Georgians, Armenians...)* [Russian-English slang dictionary..., Электронный ресурс]; *человек (чаще о мужчине) грузинской, армянской, таджикской (и пр.) национальности (грубое, оскорбительное.)* [Словарь молодежного сленга, Электронный ресурс]. Как отмечает А.И. Грищенко, рядовыми носителями языка, создающими и использующими этнофолизмы, этничность понимается не как научное, а как обыденное, нерасчлененное и предельно широкое понятие, до конца не осмысленное [Грищенко 2007; Коробкова 2009]. В виртуальной энциклопедии «Традиция» приводится комментарий об употреблении прозвищного этнонима *Чурки* «исключительно в среде малообразованных людей, менталитет которых нередко содержит ксенофобные предрассудки. Использование подобного негативного штампа не всегда является проявлением осознанного национализма, но может быть лишь бытовой формой искаженного мировосприятия» [Традиция, Электронный ресурс].

К сожалению, в настоящее время этнофолизм *Чурка* широко распространен среди молодежи, причем часто он употребляется в качестве замены реальных этнонимов (порой – при их незнании), обозначая негативный собирательный образ. Согласно результатам опроса, «большинство русских детей, испытывающих неприязнь к некоторым этническим группам, не смогли четко описать их. Ответы были маркерами негативных стереотипов, определенными стигмами, такими как «кавказцы», «чурки», «горцы», «азиаты» [Макаров 2010: 98].

Факт использования прозвищного этнонима *Чурка* для презрительного собирательного наименования представителей различных этносов среднеазиатского региона подтверждают данные Национального Корпуса Русского Языка [Национальный Корпус Русского Языка, Электронный ресурс]. Всего в НКРЯ зафиксировано 568 различ-

Тип корпуса НКРЯ	Общее кол-во вхождений лексемы *Чурка* в типе корпуса	Кол-во вхождений лексемы *Чурка* в 1-ом значении	Кол-во вхождений лексемы *Чурка* во 2-ом значении	Кол-во вхождений лексемы *Чурка* в собирательном значении «мигранты из Средней Азии»
Основной	463	286	82	95
Газетный	53	14	3	36
Устный	29	2	2	20
Мультимедийный	5	1	1	3
Поэтический	3	3	–	–
Диалектный	5	5	–	–
Обучающий	2	2	–	–
Параллельный	6	6	–	–
Синтаксический	2	2	–	–
Всего вхождений	568	321	88	154

Таблица 1. Лексема *Чурка* в текстах НКРЯ.

ных вхождений лексемы *Чурка* (Таблица 1), при этом зарегистрированные контексты раскрывают три основных значения (употребления) данной лексемы:

1. Короткий обрубок, кусок дерева или металла.

2. Разг.-сниж. О бесчувственном, глупом человеке [Большой толковый словарь русского языка 1998].

3. Собирательное название мигрантов из Средней Азии.

Согласно данным таблицы, наибольшее количество вхождений анализируемой лексемы в собирательном значении «мигранты из Средней Азии» зафиксировано в текстах следующих типов НКРЯ в порядке убывания: *основном* (в который входят прозаические (включая драматургию) письменные тексты XVIII – начала XXI века) – 95 вхождений, *газетном* (в котором представлены статьи из средств массовой информации 1990 – 2000-х годов) – 36 вхождений и *устном* (включающем расшифровки магнитофонных записей публичной и частной устной речи, а также транскрипты кинофильмов) – 20 вхождений. Лексема *Чурка* представлена также в *мультимедийном* (представляющим собой снабженные видео- и аудио-рядом фрагменты кинофильмов 1930 – 2000-х годов) типе корпуса НКРЯ в количестве 3 единиц.

Таким образом, НКРЯ фиксирует значительное количество примеров (20,5%) слова *Чурка* как собирательного названия мигрантов из Средней Азии в основном корпусе, что свидетельствует о широком вхождении прозвищного этнонима *Чурка* в письменный (художественный) дискурс, а значит и в литературный язык. Представленность лексемы в данном значении в масс-медийном и устном дискурсах также высока и составляет 67,9% и 68,9% соответственно. В целом 27,1% (почти 1/3) от общего числа вхождений слова *Чурка* в НКРЯ используется для презрительного обозначения мигрантов – выходцев из Среднеазиатских республик.

Однако собирательные понятия о той или иной социальной или этнической группе несут в себе стереотипизированные характеристики, которые в данном случае являются средством конструирования феномена *Чурки*. Так, этнические стереотипы, которые определяются как «представления о качествах своего собственного и чужого народов», характеризуются полярностью оценок, их жесткой фиксацией, интенсивной аффективной коннотацией, устойчивостью, а также неточностью и согласованностью» [Маслова 2001: 32; Стефаненко 2003; Белова 2006; Крысько 2002].

Н.В. Уфимцева полагает, что «этнические стереотипы не доступны саморефлексии "наивного" члена того или иного этноса и являются фактами поведения и коллективного "бессознательного"» [Уфимцева 1994: 97]. Считается, что общая функция этнических стереотипов заключается прежде всего в выделении *чужого, иного* и в утверждении особенности *своего, своей исключительности, непохожести* [Прохоров 2004: 166–167].

Анализ этнических стереотипов, лежащих в основе социокультурного конструкта *Чурка,* на материале текстовых фрагментов НКРЯ (154 примера) и фрагментов с различных интернет-сайтов (более 100 примеров), показал, что стереотипные представления можно разделить на следующие группы:

1. Концептуализация инаковости:

Имеют другое этническое происхождение/национальную принадлежность (8 примеров): *Чурка – человек восточной национальности. Например, что с него взять, он же чурка!* [Словоборг, Электронный ресурс]. *Любой, отличающийся от русских* [Словоборг, Электронный ресурс]. *В Туркмении его из-за матери считали русским, в России из-за отца-азербайджанца – чуркой* [НКРЯ, Электронный ресурс].

Имеют «нерусскую» внешность (6 примеров): *Чурки – устоявшееся обозначение лиц неславянской внешности в России … под этим словом может подразумеваться не только лицо кавказской национальности, но и также представитель среднеазеатских национальностей (узбеки, киргизы,*

таджики и т.д.) [Словоборг, Электронный ресурс].

Говорят на другом языке и не владеют русским языком (3 примера): *Чурка – лицо, которое не разговаривает ни на одном языке мира, кроме своего родного* [Словоборг, Электронный ресурс]. *Катька отмахнулась: – Ерунда, эти чурки по-русски не понимают* [НКРЯ, Электронный ресурс].

Ведут другой образ жизни, имеют другие привычки (3 примера): *Ну что ему, чурке! Он привык к холодам!* [НКРЯ, Электронный ресурс]. *Когда хочет*, *все знает-понимает*, *а когда не хочет*, *сидит*, *как чурка*, *потурецки и молчит* [НКРЯ,Электронный ресурс].

Имеют иную конфессиональную принадлежность (4 примера): *У одних он – Будда, у русских – Христос, у чурок – Аллах…* [НКРЯ, Электронный ресурс]. *Японцы, сложив руки на груди, – как чурки молятся Аллаху – благодарственно покланивались Петру Ивановичу* [НКРЯ, Электронный ресурс]. ... *часть из них из-за религиозных предрассудков не пьет шмурдяк* [Пдрспедия, Электронный ресурс].

2. Воплощение негативных личностных характеристик:

Имеют низкое умственное развитие (8 примеров): *Чурки отличаются слабым умственным развитием, не умеют толком воровать* [Словоборг, Электронный ресурс]. *Бестолковые таджики лепили этикетки кое-как*. *Чингиз надорвался*, *крича*: «*Чурка безмозглый*!» *– но все бесполезно* [НКРЯ, Электронный ресурс].

В нижеприведенном примере прозвищный этноним употребляется не в значении «глупый человек» (как в «Толковом Словаре Даля» и др.), а в качестве ксенонима[2], выражая исключительно субъективную оценку и намеренно искаженное представление о народе, которому приписываются определенные черты: *Жаргонное название людей, которые не понимают какие-то вещи, с целью сравнения их с лицами азиатской национальности. Например: как правильно пишется слово «электричество»? – ты что, чурка что ли?* [Словоборг, Электронный ресурс]. Употребление прозвищного этнонима *Чурка* в таком качестве встречается и в НКРЯ: *Все русские как русские, а я – как чурка* [НКРЯ,Электронный ресурс].

Культурные коннотации вокруг «чужого» не исчерпываются телесными, языковыми отличиями, они дополняются различиями в образе жизни, питании, одежде, обычаях. Изначально все отличия фиксируются по схеме «не-свои», значит неправильные, неверные. Прилагательные, находящиеся в атрибутивной позиции к лексеме *Чурка*, за исключением слова «веселый», имеют отрицательное денотативное значение, выражают презрение и жалость: *безмозглый, несчастный, распоясавшиеся, недоделанный, чмошный, веселый, недожаренный, безграмотный.*

Все зафиксированные в НКРЯ примеры принадлежат негативно окрашенному дискурсу о неприятии мигрантов. Более 90% из рассмотренных текстовых фрагментов содержат негативную семантическую просодию: *Достаточно долго читаю этот сайт. Задолбавших много, но больше всего задолбали те, кого задолбали «чурки»* [А чурки кто?, Электронный ресурс]. *Заодно, кривя рот, Акулов цедит сквозь зубы о распоясавшихся чурках* [НКРЯ, Электронный ресурс].

Отрицательное отношение к *чуркам,* как и другим группам мигрантов, заложено в продуктивности словообразовании глаголов с приставкой *пона-: понаехали, понаприезжали, понаплодились: Мила брезгливо*

[2] Этноним часто выражает не особенные характеристики конкретной группы, а некое общее представление об иностранном как о чужом, инородном, противопоставленном своему. Для обозначения этого явления Е.Л. Березович использует термин ксенонимы, обозначающий «слова и фразеологизмы, приписывающие конкретному этносу или территории такие свойства, которые – в силу общих закономерностей оценки чужого (ксенопсихологии) – можно было бы отнести ко многим другим (если не ко всем чужим) народам и землям». [Березович 2006: 4].

скривилась. – *Понаплодилось тут чурок*! [НКРЯ, Электронный ресурс]. *Чурки проходу не дают* [Словоборг, Электронный ресурс]. «Опасность», исходящая от *чурок*, концептуализируется посредством метафорических моделей «Войны»:

Мол, *вот я какой*: *умный*, *смелый и проницательный*, *иду на борьбу с мировым злом* – «*чурками*» [НКРЯ, Электронный ресурс]. При этом Чурки представляются врагами не только этнического русского населения, но у «других» мигрантов: *Кавказцы кавказцам – рознь. Осетины и армяне – чем провинились, к примеру?! Но их ведь тоже призывают «резать, патамушта нефиг чуркам на Земле РуССкой делать»* [Ахмадиева, Салагаев, Сафин 2011: 260].

Положительное отношение к *чуркам* зафиксировано в единичных контекстах: оно воплощается в виде дискурса политкорректости (одного из дискурсов глобализации), который данном случае сводится к призывам к толерантности, при этом, однако, политкорректные наименования взамен существующего не предлагаются:

Я считаю, что это оскорбление и, кстати, не вижу ничего плохого, что человек другой национальности что-то продает. Вам было бы приятно, если вас обзывали? [Словоборг, Электронный ресурс]. *Чурка, в русском языке называется обрубок, кусок дерева. А совсем не название среднеазиатской нации* [Словоборг, Электронный ресурс]. *Это неуважительное название кавказских народов. Кто называет их чурками, сам чурка.*

Употребляемое в качестве автостереотипа, слово *Чурка* теряет пейоративную коннотацию: *Как я, чурка, стала такой знаменитой, не понимаю* [Радулова. Электронный ресурс]. *Веду себя как порядочная, чурка мать…Ведь, как порядочная…*[НКРЯ, Электронный ресурс].

Таким образом, феномен *Чурка* представляет собой социокультурный конструкт российского общества, основанный на негативном, стереотипизированном восприятии «чужих» прежде всего из-за их инаковости (другая внешность, язык, поведение). Стереотипное мышление является автоматизированным процессом и, как правило, основано на регулярности связей между двумя явлениями или процессами, в данном случае этнической группой и ее характеристиками. Языковое воспроизводство стереотипов, их регулярная вербализация в различных дискурсивных практиках способствует укреплению – своего рода «цементированию» – конструкта, что в свою очередь задает отношение и модель поведения в отношении данной социальной группы: *Чурка* становится объектом насмешек, оскорблений, навязывания «ярлыков», подвергается дискриминации и эксплуатации, играет роль «козла отпущения» в нелегких социально-экономических и политических условиях.

Думается, что разомкнуть круг возможно только при помощи комплекса двусторонних действий: с одной стороны, необходимо вести работу с группами мигрантов – повышать уровень владения русским языком, знание о речевом этикете, традициях и культурных практиках; с другой стороны, необходима целенаправленная работа по формированию положительного образа данной социальной группы в общественном сознании.

Список литературы

Коробкова О.С. Маркеры вражды в номинациях этнической принадлежности: социолингвистический аспект // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. –№ 111. – С. 200–205.

Даль В.И. Толковый словарь живого великорусского языка: В 4 т. – Спб., 1863-1866. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/enc2p/376098

Толковый словарь русского языка: В 4 т./ Под ред. Д.Н. Ушакова. – М.: Гос. ин-т «Сов. энцикл.»; ОГИЗ; Гос. изд-во иностр. и нац. слов., 1935-1940. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/ushakov/1089618

Толковый словарь Ожегова. // С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. 1949-1992. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/ogegova/268222

Большой толковый словарь русского языка. / Сост. и гл. ред. С. А. Кузнецов. 1-е изд-е. – СПб.: Норинт, 1998. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://dic.academic.ru/dic.nsf/kuznetsov/14266/

Архипова А.С. Что общего между чукчей и чебурашкой? Этюд по фольклористической ономастике. // Тексты докладов круглого стола «Русские глазами русских» / Ин-т мировой культуры МГУ, 2006 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.roman.by/r-92328.html

Юрганов И., Юрганов Ф. Словарь русского сленга. – М., 1997.

Электронный ресурс «Традиция» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://traditio-ru.org/wiki

Степанова Н.Г. Этнические прозвища как показатель развития межэтнических отношений // Изв. Рос. гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена, том 13, № 36, 2007. – С. 139–142.

Елистратов В.С. Словарь русского арго (материалы 1980–1990 гг.). Электронная версия – ГРАМОТА.РУ, 2002. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://russian_argo.academic.ru/14899

Словарь тюремного жаргона [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://ru.writers.wikia.com/wiki

Словарь воровского жаргона [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.slovari-online.ru/word.htm

Russian-English slang dictionary // Словарь русского мата и неформального языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.russki-mat.net/page.php?l=RuEn&a=%D0%A7

Словарь молодежного сленга [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://teenslang.su/content

Грищенко А.И. Источники возникновения экспрессивных этнонимов (этнофолизмов) в современном русском и английском языках: этимологический, мотивационный и деривационный аспекты // Активные процессы в современной лексике и фразеологии: Материалы международной конференции 8-9 июня 2007 г. памяти Л.В. Николенко и Ю.П. Солодуба (МПГУ) / Гл. ред. Н.А. Николина. – М.- Ярославль: Ремдер, 2007. – С. 40–52.

Макаров А.Я. Особенности этнокультурной адаптации детей мигрантов в московских школах // Социологические исследования, № 6, 2010. – С. 94–101.

Маслова В.А. Лингвокультурология: учеб. пособ. для студ. высш. учеб. заведений / В.А. Маслова. – М.: Академия, 2001. – 208 с.

Стефаненко Т.Г. Этнопсихология / Т.Г. Стефаненко // – М: Аспект Пресс, 2003. – 368 с.

Белова О.В. Этнические стереотипы по данным языка и народной культуры славян (этнолингвистическое исследование): Автореф. дис. … докт. филол. наук. – ИСл. РАН. – М., 2006. – 48 с.

Крысько В.Г. Этническая психология*:* Учеб. пособие для студ. высш. учеб, заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 320 с.

Уфимцева Н.В. Этнические ритмы и стереотипы культуры // Язык. Сознание. Этнос. Культура: XI Всероссийский симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. – М., 1994.

Прохоров Ю.Е. Действительность. Текст. Дискурс. – М., Флинта; Наука. 2004. – 224 с.

Словоборг: народный словарь современного русского языка. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.slovoborg.ru/definition/

Национальный Корпус Русского Языка [Электронный ресурс]. –Режим доступа: http://www.ruscorpora.ru/

«Пдрспедия» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://pdrs.dp.ua/pedia/

А чурки кто? [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://zadolba.li/story/7499

Березович Е.Л. О явлении лексической ксеномотивации // Вопросы языкознания. – 2006. – № 6. – С. 3-18.

Ахмадиева Л.А., Салагаев А.Л., Сафин Р.Р. Дискурсы межэтнического конфликта в электронных СМК (на примере веб-портала www.gazeta.ru) // Вестник Казанского технологического университета. – 2011. – № 10. – С. 255-262.

Радулова Н.В. Исповедь «чурки» // Огонек, № 22. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.ogoniok.com/4998/36/

ТРИБУНА МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ

А.А. Макарова

УДК 81’23, 81’42, 81’276 (81’276.3-055.1; 81’276.3-055.2), 811.111

ОСОБЕННОСТИ ПОСТРОЕНИЯ ТЕМАТИЧЕСКОГО ЭПИЗОДА В ХРОНОТОПЕ КАК СРЕДСТВО ПОСТРОЕНИЯ ГЕНДЕРНОЙ МЕТАФОРЫ В РОМАНЕ О. НИФФЕНЕГГЕР «ЖЕНА ПУТЕШЕСТВЕННИКА ВО ВРЕМЕНИ»

В данной статье рассматривается речевое поведение мужчины и женщины – героев романа «Жена путешественника во времени» – на уровне построения тематического эпизода в хронотопе. Это помогает выявить имплицитно заложенную в романе гендерную метафору, отождествляющую мужчину со временем, а женщину с пространством и отражающую определенные установки современного английского языкового сознания. В статье проанализированы синтаксические средства вербализации указанных гендерных метафор.

Ключевые слова: гендерная метафора, хронотоп, построение тематического эпизода, тематические прогрессии, макротема, микротема, расщепленная тема, лингвокультурные особенности восприятия времени и пространства.

Anastasiya A. Makarova

MEANS OF THEME DEVELOPMENT IN CHRONOTOPE AS MEANS OF GENDER METAPHORE CONSTRUCTION IN A. NIFFENEGGER NOVEL “THE TIME TRAVELER’S WIFE”

This paper is an attempt to reveal implicit gender metaphor underlying in A. Niffinegger novel “The Time Traveler’s Wife” which attaches woman to space and man to time and thus reflects particular cognitive features of contemporary English-speaking society. To do that, we analyze means of theme development in monologues of the novel main characters – Henry and Clare DeTamble.

Key words: gender metaphor, chronotope, theme development, thematic progressions, macro-theme, micro-theme, progression with a split theme, linguo-cultural features of time and space perception.

Проблема феноменов времени и пространства исследуется наукой долгое время. С незапамятных временем над ней задумывались великие мыслители и ученые древности, однако интерес к ней не ослабевает и поныне. В наши дни ей занимаются в естественных науках, рассматривая как физические величины, в философии, подходя к ним как к субъективным и объективным абстрактным категориям, в литературе, говоря о хронотопе. В лингвистике (в том числе и в психолингвистике) проблемами в этой области занимались такие ученые, как В.Н. Топоров, Е.С. Кубрякова, С.А. Борисова, М.Г. Лебедько, Д.Б. Никуличева и др.

В рамках данного исследования мы придерживаемся важнейшей для современной лингвистики позиции антропоцентризма, утверждающей, что язык – это «плод познания человеком мира и его взаимодействия с ним», и что «очень важно понять, как человек самоопределяется по отношению к внешнему миру» [Цзинь Тао 2008: 81].

Задача предлагаемой статьи состоит в том, чтобы проанализировать текстообразующие механизмы конституирования гендерных метафор «мужчина-время, женщина-пространство» в романе О. Нифенеггер «Жена путешественника во времени» на уровне тематических прогрессий (о наличии гендерных метафор в данном романе см. [Макарова 2013]).

Как и любой текст художественной литературы, этот роман отражает не только определенные когнитивные установки современного общества в целом, но и языковое видение мира той культуры (в данном случае, англоязычной), в рамках которой он создан. На протяжении всего текста автор описывает одни и те же факты, явления, события двояко: с точки зрения мужчины и женщины, – демонстрируя тем самым различные особенности их восприятия. При этом регулярно вплоть до последней строчки мужчина и женщина по-разному ориентируют себя и читателя в хронотопе [Макарова 2013].

Как писал Бахтин, в хронотопе «имеет место слияние пространственных и временных примет в осмысленном и конкретном целом. Время здесь сгущается, уплотняется, становится художественно-зримым; пространство же интенсифицируется, втягивается в движение времени, сюжета, истории» [Бахтин 1975: 235]. Действительно, указанный Бахтиным процесс слияния времени и пространства находит отражение как в хронотопе главного героя Генри, так и главной героини Клэр. Однако происходит он совершенно по-разному, так что на выходе мы получаем две разные картины восприятия действительности, где женщина позиционируется как отдающая предпочтение ориентации себя в пространстве, а мужчина – во времени.

Многомерность восприятия хронотопа, нашедшая отражение в романе О. Нифенегер, согласуется и со взглядами М.М. Бахтина о двоякой репрезентации героя в литературном творчестве. С одной стороны, это внешнее, физическое тело, находящееся в определенном пространстве и обладающее определенными свойствами; с другой стороны, это внутреннее составляющие физического тела – т.н. «я-для-себя», которое заключается «в акте видения, чувствования, мышления» и является главной составляющей всего Я [Бахтин 1986: 40]. Внешнее невозможно без внутреннего: «внешний момент фрагментарен и не достигает самостоятельности и полноты и, имея внутренний эквивалент, через его посредство принадлежит внутреннему единству» [Там же: 48]. Постичь же внутреннюю составляющую и, соответственно, правильно распознать всего героя/ситуацию можно посредством т.н. вживания [Там же: 27]. «Вживание» автора в видение ситуации «изнутри» глазами мужчины и глазами женщины и создает сложную многомерную структуру романа, где все «внешние» события проигрываются дважды – в женском и в мужском восприятии.

Знакомя читателя со своими героями (т.е. раскрывая их внешнее Я), автор представляет их мужем и женой, при этом уже в заглавии делается намек на особое отношение мужа ко времени. Он – путешественник во времени, работающий неприметным библиотекарем (профессия, связанная с текстами разных эпох), она – художница (профессия, связанная с воспроизведением элементов пространства / созданием пространственных элементов). Это «внешнее» знакомство служит своего рода прелюдией к богатой гендерной метафоре, заложенной в романе; уже здесь прослеживается параллель «женщина-пространство – мужчина-время». Далее, путем наблюдения за действиями, переживаниями и высказываниями героев – вживаясь в их внутренне я-для-себя – мы раскрываем и глубинный уровень во всей полноте, наблюдаем механизмы их саморепрезентации и получаемые на выходе гендерные метафоры.

Отождествление пространства с женским началом уже имело место в ряде исследований. Так, проводя параллель «Вавилон-блудница – Иерусалим-дева», В.Н. Топоров говорил об отождествлении женского начала с городом – до такой степени тесном, что «часто бывает трудно решить, идет ли речь о специализации женского персонажа или о феминизации («партенизации») пространства» [Топоров 1987: 132]. О.В. Рябов подробно останавливается на проблеме формирования гендерной картины мира, являющейся, по его мнению, неотъемлемой составляющей человеческого восприятия действительности. Подобно В.Н. Топорову, в его работе выделяется ряд гендерных метафор, конституирующих представление русского человека о пространстве (Родина-мать, Россия-матушка и т.д.) [Рябов 2001]. Можно привести целый ряд исследований подобного рода. В нашей же работе рассматриваются языковые механизмы создания соответствующих метафор в формате последовательного противопоставления повествования об одних и тех же событиях в мужском и женском изложении. Для этого в данной статье мы:

- прибегаем к исследованию хронотопа;

- выделяем в тексте романа параллельные эпизоды, где мужчина и женщина высказываются об одних и тех же событиях, характеризуя их в пространственно-временном отношении;

- сопоставляем тематические прогрессии в высказываниях главных героев на уровне построения тематического эпизода, выявляя тем самым специфику организации идей, связанных со временем и пространством в речи женщины и мужчины.

Также важным аспектом нашего исследования является сопоставление ключевых лексем, задающих гендерные сценарии осмысления времени и пространства главными героями, а также анализ гендерной специфики использования ими временных форм, однако эти задачи выходят за рамки данной статьи.

Для анализа особенностей тематических прогрессий обратимся к схеме Ф. Данеша [Daneš 1980]. Он выделял пять видов прогрессий:

1) простая линейная прогрессия, в которой рема предыдущего предложения становится темой последующего;

2) прогрессия со сквозной темой, которая предполагает наличие одной темы, присутствующей на протяжении всего повествования;

3) прогрессия с производными темами, когда одна общая гипертема (термин Данеша) развивается в последующих, не имеющих дальнейшей тематизации;

4) прогрессия с расщепленной темой, основу которой «составляет двойная рема, компоненты которой при тематизации образуют исходные точки для развития отдельных тематических прогрессий; самостоятельные тематические прогрессии могут представлять различные названные выше типы и развиваться поочередно»;

5) прогрессия с тематическим прыж-

Клэр (стр.1)	**Генри (стр. 1-4)**
It's hard ***(T1)being left behind****. (T2)****I wait for Henry****, not knowing where he is, wondering if he's okay. It's hard* ***(T1)to be the one who stays.*** *…I go to sleep alone, and wake up alone. I take walks. I work until I'm tired. I watch the wind play with the trash that's been under the snow all winter. Everything seems simple until you think about it. Why is love intensified by* ***(T1)absence****? Long ago, men went to sea, and* ***(T2)women waited*** *for them, standing on the edge of the water, scanning the horizon for the tiny ship. Now* ***(T2)I wait for Henry****. He vanishes unwillingly, without warning.* ***(T2)I wait for him****. Each moment that* ***(T2)I wait*** *feels like a year, an eternity.* ***(T2)Each moment*** *is as slow and transparent as glass. Through* ***(T2)each moment*** *I can see infinite moments lined up, waiting. Why has he gone where* ***(T1)I cannot follow****?*	*How does it feel? How does it feel? Sometimes it feels* ***(T1)as though your attention has wandered for just an instant****. Then,… you realize that the book you were holding, the red plaid cotton shirt with white buttons…: all of these have vanished. You are standing, naked as a jaybird… You wait a minute to see if maybe you will just snap right back to your book, your apartment, et cetera. After about five minutes of swearing and shivering…, you start walking in any direction, which will eventually yield a farmhouse, where you have the option of stealing or explaining. Stealing will sometimes land you in jail, but explaining is more tedious… Sometimes you feel* ***(T2)as though you have stood up too quickly*** *even if you are lying in bed half asleep. You hear blood rushing in your head, feel vertiginous falling sensations. Your hands and feet are tingling and then they aren't there at all. You've mislocated yourself again. It only takes an instant,…and then you are skidding across the forest-green-carpeted hallway of a Motel 6 in Athens, Ohio, at 4:16 a.m., Monday, August 6, 1981… Sometimes you feel* ***(T3)euphoric****… Is there a way to stay put, to embrace* ***(T4)the present*** *with every cell?... It's ironic, really. All my pleasures are homey ones: armchair splendor, the sedate excitements of domesticity... And Clare, always Clare. Clare in the morning, sleepy and crumple-faced. Clare with her arms plunging into the papermaking vat… I hate to be where she is not, when she is not. And yet, I am always going, and she cannot follow.*

Пример 1.

ком, который предполагает разрыв в темарематической цепочке, который легко восстанавливается из контекста.

Впрочем, уже сам Данеш говорил о том, что в тексте прогрессии в чистом виде встречаются крайне редко: обыкновенно мы имеем дело с переплетением прогрессий [Барст 2005].

Проследим развитие тем времени и пространства (далее – ТВ и ТП соответственно) на примере первых пассажей (Пример 1.).

Здесь важно оговорить наличие четкой гипертемы обоих пассажей: героев разделяет время, а точнее – путешествия Генри во времени. Соответственно, в данных отрывках речь идет об их переживаниях и ощущениях во время этих путешествий. Для начала рассмотрим монолог Клэр. Для нее гипертема расщепляется и

имеет дальнейшее развитие в виде двух тем-направлений: *to be left behind* и *to wait*. Дадим им рабочее название – заглавные темы, поскольку далее они будут иметь сквозной характер, проявляясь в виде своих синонимов-заменителей и имея свои производные темы. Для Т1 синонимами являются: *to be left behind*, *to be the one who stays*, *alone*, *where I cannot follow*; с Т2 *to wait* ситуация гораздо интереснее: в какой-то момент ее контекстным синонимом становится *each moment*. Производными же от заглавных тем будут: для Т1 – *I take walks*, *I work until I'm tired* и т.д.; для Т2 – *Why is love intensified by absence?*, *Why has he gone where I cannot follow?*

Проследим механизм синонимического перехода в случае со сквозной Т2. Происходит он по следующей схеме: сначала к Т2 с формой выражения *wait* добавляется «временной» усилитель *each moment*, который указывает на напряженность ожидания и в последствие сам встает на место предыдущей формы выражения. Т.о., мы видим, как тема ожидания, связанная со временем семантически, т.к. ожидание может проходить только во времени, в конечном счете, получает также и лексическое обличие своей временной характеристики. Временная компонента усиливается посредством нарастающего сравнения сначала с *year*, а затем – с *eternity*. При этом, как только сравнения со временем исчерпали себя, т.к. более вечности нет ничего, рассказчик тут же прибегает к «пространственным» сравнениям: в тексте появляется пространственное прилагательное *transparent*, после чего временной показатель входит в наитеснейшую связь с пространственным. Так, в выражении *I can see infinite moments lined up* мы видим «временное» подлежащее *moments* с «пространственным» определением *infinite* и «пространственным» сказуемым *lined up*. Сомнений в том, что данные определение и сказуемое являются выражением пространства, нет никакого, т.к. вытянуться в линию (в прямом значении) можно только в пространстве. Если обратиться к предыдущему предложению, фраза *through each moment I can see* приобретает богатый и важный для нашего исследования смысл. Дело в том, что в данном предложении *moment* имеет пространственное сравнение *as slow and transparent as glass*. Именно это сравнение и послужило опорой следующего предложения, где благодаря ему пространственное *transparent as glass* заменилось на временное *moment*, в результате чего и получилось выражение ***through*** *each moment I can* ***see***.

Технически переход времени в пространство стал возможен и благодаря синонимической замене в линейной прогрессии. В продолжение этого высказывания мы видим прилагательное *infinite*, также имеющее пространственное значение. Получается, что в данном отрывке пространство и время сплетаются настолько тесно, что уже нет разницы между ними: вместе они служат для выражения одной идеи. Теперь обратимся к предыдущему предложению. Для выражения чего-то недосягаемого в нем мы видели сравнение с временной лексемой *eternity* – здесь же в похожем значении как бы в продолжение темы вечности употребляется лексема *infinite*, производная от *infinity*. Т.о., для выражения того, что для человека является бескрайним, недостижимым, для Клэр совершенно в равной позиции стоят лексемы, имеющие временное (вечность) и пространственное (бесконечность) значение, являясь абсолютными синонимами.

С другой стороны, если отвлечься непосредственно от тематических прогрессий и обратиться к работе Д.Б. Никуличевой, мы поймем, что подобный переход поддерживается особенностями вербализации темпоральных смыслов в английской лингвокультуре. Исследователь утверждает, что базой грамматической категоризации времени в английском языке является линеарное восприятие времени. Ср. столь важный в англоязычной культуре образ как «линия времени» (time line). На это основопола-

гающее представление накладываются нюансирующие его категории перфектности и дуративности. Наблюдая за реакциями англоязычных информантов в ходе психолингвистического эксперимента, автор в качестве одного из базовых представлений идеи времени предлагает метафору дороги, по которой наблюдатель либо движется сам (ассоциированное представление времени), либо которую обозревает в обе стороны, как бы стоя на ее обочине (диссоциированное представление времени) [Никуличева 2007: 100]. Диссоциированный тип восприятия времени предполагает, что человек воспринимает события на временной оси «как бы со стороны» [Там же: 92]. При этом автор отмечает, что большинству обследованных ею англоязычных информантов было свойственно именно диссоциированное восприятие времени. Сопоставляя структуру невербальных представлений времени со структурой темпоральных оппозиций английского глагола, исследователь приходит к утверждению, что сам строй видовременной системы английского глагола способствует поддержанию данного типа восприятия времени носителями английского языка. По ее мнению, именно «***англоязычная*** *видовременная система как единый для всех носителей данной культуры языковой код, в основу временной категоризации кладет именно* ***диссоциированное*** *временное представление»* [Там же: 101].

Нечто очень похожее можно наблюдать в вышеприведенном отрывке: выстроенные в линию бесконечные моменты (*«infinite moments* ***lined up****»*) создают впечатление фонарных столбов, стоящих на уходящей вдаль дороге, а наблюдение за ними – взгляд на эту дорогу с определенной точки, как бы свысока (т.н. «эффект холма», также предложенный Д.Б. Никуличевой). Эту же метафору дороги мы видим в финальной фразе данного пассажа: *Why has he gone where I cannot follow?*. Вопрошая судьбу о том, где сейчас ее супруг и почему она сама не может отправиться с ним, героиня, на первый взгляд, говорит о пространстве. Однако, если вспомнить о том, что гипертемой данного отрывка являются путешествия Генри во времени, мы поймем, что с виду пространственный союз *where* в данном случае употребляется для обозначения времени, ведь речь идет об отрезке времени, в котором сейчас оказался Генри. Этот пример снова демонстрирует:

1) линеарное восприятие времени Клэр и;

2) полную взаимозаменяемость ТВ и ТП в ее речи.

Поясним последнее: для Клэр отсутствие Генри во времени полностью равно отсутствию его в пространстве, вплоть до того, что разница между временем и пространством совершенно нивелируется: они становятся одной темой – синонимами и служат для обозначения одной и той же идеи.

Мы видим, что в хронотопе Клэр временная метафора, предложенная Д.Б. Никуличевой, раскрывается лексически: путем метонимического переноса, когда свойства и обозначения пространства приписываются времени. При этом даже беглый взгляд на использование видо-временных форм в приведенном монологе Клэр и Генри убеждает в том, что в пассаже Генри имеет место гораздо больший видовременной охват. Даже на грамматическом уровне герой уделяет большое внимание времени, чего не было отражено в монологе Клэр.

Теперь обратимся к особенностям тематических отношений в пассаже Генри. Здесь также присутствует заглавная тема, которая раскрывает вопрос *How does it feel* и каждый раз развивается, начинаясь со слова *sometimes*. В свою очередь, каждая новая тема, начинающаяся с этого слова (назовем ее «макротема»), является:

1) производной от заглавной и:

2) имеет свои производные темы, которые выстраивают целый абзац (обозначим их термином «микротема»).

Как только микротемы в рамках одной макротемы исчерпывают себя, герой

переходит к следующей макротеме, также предваряя ее *sometimes*. Так продолжается до того момента, пока автор не задается вопросом *Is there a way to stay put, to embrace the present with every cell?* и сам пытается на него ответить. Здесь происходит переход от размышлений о том, как происходит путешествие во времени к тому, от чего уходит герой, т.е. о его настоящем (*present*). Настоящее становится новой заглавной темой, производной от которой является макротема ценностей (*pleasures*) героя. Эта макротема в свою очередь также имеет производные микротемы:

1) интерьер дома и

2) жена героя.

Интерьер, сам по себе, бесспорно, является пространственной единицей. Так, мы наблюдаем, что говоря о своем настоящем, герой прежде всего описывает его при помощи единиц пространства, делая его неразрывной частью времени (где настоящее – там и *armchair splendor* и т.д.). Но и описывая Клэр, он не говорит о ее характере, качествах, достоинствах и недостатках – он говорит о ней именно как о «чем-то, имеющем свое положение во времени и пространстве» (*Clare in the morning* – время; *Clare with her arms plunging into the papermaking vat* – пространство). Обратим внимание на то, что Генри, в отличие от Клэр, уже не соединяет эти темы в одну, а употребляет их в предложении как две отдельные производные от общей темы. Т.о. тема Клэр, олицетворяющая ценности героя в настоящем и ставшая производной микротемой описания настоящего, являет слитное соединение производных параллельных тем времени и пространства.

Анализируя особенности тематического развития нужно еще раз оговорить наличие заглавной темы *How does it feel*, которая развивается по схеме прогрессии с производными темами и имеет в своем подчинении макротемы Т1, Т2 и Т3, которые, в свою очередь, имеют свои производные микротемы. Интересно, что все макротемы развиваются как за счет производных микротем времени, так и пространства. Возьмем для примера Т1. Для описания «точки отсчета» герой прибегает к повествованию о положении вещей в пространстве (*book, shirt* и т.д.), но и пытаясь рассказать о своем переходе в другое время, он прежде всего, говорит о том, что все это исчезло (*have vanished* – ТП), далее ориентирует нас по времени в своих действиях (*you wait a minute*, *after about five minutes*) и, наконец, снова переключается на тему пространства (*walking in any direction*). Важно отметить, что здесь в качестве единственного исключения из общей, производной структуры прогрессии, мы видим маленький, всего лишь в одно предложение, переход к сквозной теме. Предложение *You wait a minute to see if maybe you will just snap right back to your book, your apartment* показывает нам, как герой ждет *во времени* (*wait a minute*), чтобы вернуться *в пространство* (*back to your book, your apartment*), о котором уже говорилось в предыдущем предложении и которое, кстати сказать, хоть лексически и является выражением пространства, семантически, конечно выражает идею времени (момент, откуда ушел герой). Соподчиненные микротемы пространства и времени служат раскрытию общей макротемы ощущений от перехода в другое время, при этом маркерами данного перехода служат единицы пространства. Т.о., ТП для Генри служит неким выражением ТВ. По такой же схеме развиваются соподчиненные макротемы Т2 и Т3. Они, как и Т1, ориентируют читателя во времени, используя параллельные соподчиненные производные от общей макротемы ТВ и ТП (Т2: *hallway of a Motel 6 in Athens, Ohio* – пространство*, at 4:16 a.m., Monday, August 6, 1981* – время; Т3: *in a wide variety of times* (время) *and places* – пространство).

Завершает же пассаж мысль, схожая с завершающей мыслью Клэр: Генри уходит туда, куда Клэр идти не может. Однако здесь, в отличие от последнего предложения в пассаже Клэр, пространство и время не являются взаимозаменяемыми, а стоят

Клэр (стр. 255-256)	**Генри (стр. 254)**
*I wake up in my **(T1)bed**, the bed of my childhood. As I float on the surface of waking I can't find myself in **(T2)time**; is it Christmas, Thanksgiving? Is it third grade, again? Am I sick? Why is it raining? **(T3) Outside** the yellow curtains the sky is dead and the big elm tree is being stripped of its yellow leaves by the wind. I have been **(T4)dreaming** all night. **(T4) The dreams** merge, **(T2)now**. In one part of this dream I was swimming in the ocean, I was a mermaid. … and **(T2)then** I woke up and it was **(T2)the middle of the night**. …**(T2)Then** I went back (T4)to sleep and **(T2)now** I am in **(T1)bed** and Henry and I are getting married **(T2)today**.*	*I wake up at **(T1)6:00** a.m. and it's **(T2)raining**. I am in a **(T3)snug little green room** under the eaves in a cozy little bed-and-breakfast called Blake's, which is right on the south beach in South Haven. Clare's parents have chosen this place; my dad is sleeping in an **(T4)equally cozy pink room** downstairs, next to Mrs. Kim in a lovely yellow room… I lie in the extra-soft bed under Laura Ashley sheets, and I can hear the wind flinging itself against the house. **(T2)The rain** is pouring down in sheets. I wonder if I can run in this monsoon. …**(T3)This room** is like a garret. It has a delicate little writing desk, in case I need to pen any ladylike missives on my wedding day. There's a china ewer and basin on the bureau; if I actually wanted to use them I'd probably have to break the ice on the water first, because it's quite cold up here. I feel like a pink worm in the core of this green room, as though I have eaten my way in and should be working on becoming a butterfly, or something. I'm not real awake, **(T3)here**, at the **(T1)moment**. I hear somebody coughing. …Oh, God, let **(T1)today** be a normal day. Let me be normally befuddled, normally nervous; get me to the church **(T1)on time**, in time. …Deliver **(T4)Clare** from unpleasant scenes. Amen.*

Пример 2.

как две отдельные, хотя и однородные и равноправные темы (*where she is not, when she is not*). Мы видим, что, хотя эти темы и выражают общую мысль нахождения героя в другом времени, в его видение реальности они все же не смешиваются, а, скорее, представляют собой две отдельные неотъемлемые составляющие этой реальности – две стороны одной медали.

Рассмотрим другой пример, который повествует о мыслях героев накануне свадьбы – оба просыпаются рано утром в доме детства Клэр. Явной общей гипертемы здесь нет: автор, скорее, просто описывает мысли и переживания героев в данной ситуации.

В пассаже, представляющем внутренний монолог героини, ТВ и ТП, во-первых, являются производными от одной гипертемы, во-вторых, сопряженными (говоря о том, где она находится (Т1), героиня тут же пытается сориентироваться и во времени (Т2)), и, в-третьих, сквозными. Тема времени (Т2) является, по нашей терминологии, заглавной, но развивается посредством расщепления ТП (появляются Т3 и Т4). Остановимся на последней. Интересно, что помимо своего «внутреннего» развития в рамках линейной прогрессии и производных тем, Т4 впускает в себя и позволяет развиваться уже известной нам сквозной теме поиска себя во времени Т2 (*now*, *then, the middle of the night*): рассказывая про свой сон, героиня то и дело ориентирует нас во времени своего пробуждения, дальнейшего отхода ко сну и т.д. Внутри Т4 мы также наблюдаем очень красивый, хоть и неявный переход ТВ в ТП в линейной прогрессии.

Обратимся к прогрессии: *it was the middle of the night. So I lay there for a while in the dark*. Мы выделили интересующие нас выражения подчеркиванием. Как было сказано выше, *the middle of the night* («посреди ночи», т.е. в полночь) является продолжением сквозной Т2 – темы времени. Но что мы видим в следующем предложении? – ТВ в качестве своего логического синонима берет тему пространства (*dark*) и развивается в следующем предложении

в линейной прогрессии. Полночь (время) в естественных природных условиях местности, где живет Клэр, предполагает наличие темноты (пространство). Действительно: зачастую, не обращая на то внимания, мы употребляем фразу «темное время суток» (*dark hour*), в которой временной субъект («время суток», *hour*) имеет пространственные характеристики («темное», *dark* – ведь темно может быть только в пространстве). Клэр автоматически обращается именно к пространственной характеристике полуночи и развивает эту тему в линейной прогрессии посредством логической синонимической замены (а именно – метонимического переноса: *middle of the night = dark*). Т.о., подобно описанному в предыдущем пассаже Клэр случае, мы видим красивый линейный переход времени в пространство, где и то, и другое нераздельно служат для описания одной и той же идеи.

С точки зрения видовременных особенностей повествования, снова очевидно, что оно не выходит за рамки всего двух времен: настоящего (семантически только дуративного) и прошедшего (также дуративного); лишь в последнем предложении героиня задумывается о будущем, вскользь упоминая о запланированном мероприятии. Монолог Генри здесь также представляет несколько иную картину. Герой рассуждает над тем, что его окружает, при этом настоящее раскрывается в нескольких аспектах, повествование отходит на шаг назад в прошлое, употребляется даже ирреалис. Содержание последнего абзаца всецело устремлено в будущее: рассказщик обращается к Богу с просьбой, чтобы сегодня не было неприятных сюрпризов. Мы понимаем, что на фоне Клэр Генри вновь отдает особое предпочтение времени.

Проанализируем пассаж Генри более подробно. Свое повествование он начинает с ТВ (Т1), тут же переходя на ТП (Т2 и Т3), которые здесь являются заглавными темами, расщепленными от одной гипертемы. В данном отрывке последняя также представлена двояко: с одной стороны, это пространство в доме (Т3), с другой – вне дома на видимой дистанции (Т2). Интерес здесь представляет наличие еще одной подтемы пространства – Т4, которая описывает вещи, предметы и т.д. находящиеся внутри дома, однако за пределами комнаты Генри. Наличие данной темы дает нам понять, насколько важным является для Генри выражение и размежевание пространства. Как и в предыдущем пассаже Генри, ТВ и ТП здесь являются параллельными, непересекающимися. При этом Т2 и Т3 – сквозные, заглавная же Т1 не является сквозной, но имеет свои производные: *let today be a normal day*, *get me to the church on time, in time*; сквозная Т2 появляется в пассаже лишь дважды и во второй раз имеет линейную прогрессию за счет синонимичных *rain* и *monsoon*: *The rain is pouring down in sheets. I wonder if I can run in this monsoon*; Т4 уделено совсем мало внимания, однако она развивается в виде производных тем (*cozy pink room, lovely yellow room*). Интересующие нас темы здесь вовсе не пересекаются; более того, практически весь отрывок посвящен описанию пространства, в то время, как ТВ затрагивается лишь в первом и нескольких последних предложениях. За счет производных тем свое развитие получает ТП, в прогрессию которой ТВ не входит.

В конце пассажа герой делает тематический скачок к Т4 – самостоятельной теме «Клэр». Ее наличие легко объяснить, вспомнив о том, что данный монолог имеет место в день их свадьбы. Здесь происходит апогей рассуждений героя: после столь долгих наблюдений над пространством он переходит к теме «Клэр», которая неразрывно связана со временем. Генри боится подвести свою невесту, внезапно исчезнув с церемонии венчания – переместившись в другое время. Следуя его логике, мы видим, насколько важную роль в ощущении времени для Генри играет пространство: столь долгие рассуждения над последним приводят его к мысли о времени. Ему не-

минуемо нужно остаться здесь, в своем сейчас – нужно, чтобы этот день был «нормальным» (*normal day*) – и для этого он использует пространство; словно цепляется за него, описывая осязаемую реальность настоящего во всевозможных красках.

Что касается технических моментов – ТВ и ТП здесь вновь существуют как бы автономно, не перетекая друг в друга. Доказательством этому служит фраза, высказанная героем в последнем абзаце: *here, at the moment*. Видно, что герою важно как «здесь», так и «сейчас». Однако, если вспомнить идею, выдвинутую в предыдущем абзаце, мы понимаем, что речь скорее идет о «сейчас», нежели о «здесь», но все же последнее является важным атрибутом первого: время для Генри невозможно без пространства.

Перейдем к анализу еще одной пары пассажей, имеющих одну гипертему.

Гипертемой данных пассажей является размышление о начале семейной жизни. Для Клэр заглавной темой служит Т1 (*having a hard time, in my tiny back bedroom*). Вообще, данный пассаж содержит в себе небывалое переплетение различных тем и типов их прогрессий. Для удобства мы обозначили интересующие нас темы и переходы/ их продолжения стрелками. Рассмотрим для начала образовавшуюся уже внутри самой формы выражения заглавной Т1 – макротему личного пространства героини (*tiny back bedroom studio*), имеющую для нее чрезвычайную важность. Любопытно, что первостепенное значение для развития темы здесь получает не столько объект (*studio*), сколько его свойство (*tiny*) – именно тема размера, величины идет лейтмотивом на протяжении всего пассажа. Эта макротема становится сквозной – для данного исследования важно отметить

Клэр (стр. 274)	**Генри (стр.276)**
***(T1)I am having a hard time, in my (T2)tiny back bedroom studio**, in the beginning of my married life. **(T3)The space** that I can call mine, that isn't full of Henry, is so small that **(T4) my ideas** have become small. **(T5)I am like a caterpillar** in a cocoon of paper; all around me are sketches for sculptures, small drawings that seem like moths fluttering against the windows, beating their wings to escape from this tiny space. I make maquettes, tiny sculptures that are rehearsals for huge sculptures. Every day the ideas come more reluctantly, as though they know I will starve them and stunt their growth. At night **(T6) dream** about color…. I dream about miniature gardens I can't set foot in because I am a giantess.* ***(T7)The compelling thing about making art … is the moment when the vaporous, insubstantial idea becomes a solid there, a thing, a substance in a world of substances.** (T8)Circe, Nimbue, Artemis, Athena, all the old sorceresses: they must have known the feeling as they transformed mere men into fabulous creatures, stole the secret of the magicians, disposed armies… The magic I can make is small magic now, deferred magic. Every day I work, but nothing ever materializes...*	***(T1)When the woman you live with is an artist, every day is a surprise. (T2)Clare** has turned the second bedroom into a wonder cabinet, full of small sculptures and drawings pinned up on every inch of wall space. There are coils of wire and rolls of paper tucked into shelves and drawers. The sculptures remind me of kites, or model airplanes. I say this to **Clare one evening**…, and she throws one at me; it flies surprisingly well, and soon we are standing at opposite ends of the hall, tossing tiny sculptures at each other… **The next day** I come home to find that **Clare has created** a flock of paper and wire birds, which are hanging from the ceiling in the living room. **A week later** our bedroom windows are full of abstract blue translucent shapes that the sun throws across the room onto the walls, making a sky for the bird shapes **Clare has painted there**. … **The next evening** I'm standing in the doorway of Clare's studio, **watching her finish** drawing a thicket of black lines around a little red bird. **Suddenly I see Clare**, in her small room, closed in by all her stuff, and I realize that she's trying to say something, and I know what I have to do.*

Пример 3.

лексические механизмы ее развития. Дело в том, что Т2 прогрессирует как благодаря своей изначальной форме выражения (*tiny*), так и благодаря своим лексическим заменителям, принадлежащим к разным частям речи. Этот процесс мы отразили стрелками. Более того, Т2, являясь, с одной стороны, сквозной, с другой – по ходу повествования приобретает и производные от себя микротемы, в которых также находит свое выражение. Так, производными от нее микротемами являются: *the space that I can call mine* (Т3), *my ideas* (Т4), *I am like a caterpillar in a cocoon* (Т5), *dream* (Т6); но и они по своей сути, помимо выражения новой темы, развивающей Т2, имеют в своем составе и саму макротему величины пространтсва героини (Т2) в различных формах ее выражения (*tiny, small, growth, huge, miniature*). Интересно отметить, что данная тема выражается также при помощи различных тем-метафор и метонимий (*small ideas, giantess* и т.д.) и путем смены объекта высказывания (выделен подчеркиванием): *tiny studio*, *small drawings*, *their* (*ideas'* – прим. авт.) *growth*, *I am a giantess*). Этот абзац иллюстрирует, что для героини важно не только само пространство, но и его свойства – в данном случае, величина. Именно эти свойства помогают Клэр передать читателю ее внутреннее состояние в данный момент, дискомфорт в жизни.

Теперь обратимся к предложению *the compelling thing about making art… is the moment when the vaporous insubstantial idea becomes a solid there, … in a world of substances*. Здесь новая Т7 (*the compelling thing about making art*) плавно развивает микротему идей героини Т4. Мы видим, что для Клэр важен не только сам *moment*, не только одна *idea* или *substance* – для нее важно их слитное соединение для выражения общего смысла. Важно то, что в какой-то отрезок времени (*moment*) какая-то нематериальная идея (*insubstantial idea*) становится материальной (*becomes a solid there, … in a world of substances* (т.е. в пространстве). Т.е. важен сам факт воплощения идеи в пространстве; т.о. это предложение являет нам еще один пример соединения времени и пространства для Клэр. Интересно посмотреть и на формальную сторону развития этой новой ремы *the moment*. По ходу повествования она в линейной прогрессии она становится темой следующего предложения, однако полностью меняет план выражения: посредством метонимического переноса заменяется лексемой-синонимом *feeling* (*Circe, Nimbue,… must have known the feeling*). Далее это соединение времени и пространства предстает уже в форме *magic*. Т.о., мы видим, как пространство в мировидении Клэр словно поглощает время: ТВ, хоть и имеет свое лексическое выражение *moment* теряет первостепенный смыл, как бы растворяясь в пространстве и являясь лишь художественным приемом его описания.

Теперь обратимся к пассажу Генри. Заглавной темой для него является Т1 (*When the woman you live with is an artist, every day is a surprise*), которая расщепляется на слитные макротемы Клэр и ТП, имеющие свое дальнейшее развитие в лице производных тем, некоторые из которых имеют линейные прогрессии (*full of small sculptures… The sculptures remind me of kites…*). Герой ведет свой рассказ, словно по заданному сценарию. Для разъяснения обратимся к заглавной Т1. Соответственно, «женщиной, с которой ты живешь» (*the woman you live with*), в данном случае является Клэр, а «неожиданностью» (*a surprise*) – изменения в пространстве. Неявно тема «Клэр» здесь неразрывно связана с ТП: ни будь ее, пространство оставалось бы статичным, и, наоборот, пространство меняется благодаря ее присутствию в нем. В связи с этим мы не стали выделять их в отдельные темы, обозначив общей Т2.

Для выделения новой производной микротемы, развивающей Т2 герой каждый раз прибегает к маркеру времени (*one evening, the next day, a week later, the next evening, suddenly*) и ссылке на объект действия (Клэр) – соответственные примеры

выделены в тексте. Это происходит по заданной схеме: в каждой производной микротеме присутствует указание на время, объект действия, само действие и местонахождение этого действия; повествование становится похоже на логическую цепочку, каркас, который каждый раз имеет разное словесное наполнение.

Наибольшую важность для данного исследования представляет факт, что временная компонента используется героем каждый раз, когда он говорит о пространственных изменениях. Однако временная компонента, по сути, не является темой: она служит исключительно для «смены декораций» по ходу повествования, чтобы отделить одно действие Клэр над пространством от другого. Не будь этой компоненты, невозможно было бы и столь важное именно для Генри описание пространства в динамике, т.к. было бы невозможно указание на его изменения. Так, не выделяясь в особую тему, время служит неотъемлемым спутником слитных производных макро- и макротем, одной из которых является пространство. Это, подобно примерам из предыдущих пассажей, свидетельствует о размежевании идей времени и пространства в повествовании Генри, что находит свое отражение в тематических прогрессиях. С другой стороны, если отойти от формального подхода, мы понимаем, что столь подробное описание пространства служит ориентацией Генри во времени. Со сменой пространственных единиц, происходит и смена времени (вспомним, как в Примере1 герой описывал особенности нахождения в определенном времени через описание определенного пространства).

Приведенные выше шесть пассажей героев и их анализ позволяет сделать определенный вывод о гендерных особенностях вербализации хронотопа в романе О. Нифенеггер «Жена путешественника во времени». Выстраивая повествования героев определенным образом, автор раскрывает заложенную в тексте произведения гендерную метафору «мужчина-время – женщина-пространство» при помощи различной ориентации внутри тематических прогрессий. В процессе вживления в я-для-себя героев, в их мировидение и мироощущение, описание окружающей их действительности, мы выявили явную склонность героини к пространственным особенностям своего окружения и приверженность героя к временным.

На уровне тематических особенностей высказываний мы проследили, как заданные темы сопутствуют друг другу в повествовании мужчины и женщины. В то время как у Клэр время часто «растворялось» в пространстве, в монологах Генри, как неоднократно замечалось выше, в глаза бросается важность временной компоненты. Даже если ТВ отсутствовала в пассаже как таковая, герой постоянно сопровождал свое повествование временными маркерами, указывающими на смену событий, что неявно и служило главной темой пассажа (Пример 3). Пространство и время в мироощущении Генри сопутствуют друг другу – при этом пространство находится в подчинении времени, служа его спутником и проводя демаркационную линию между нахождением в определенном времени.

С этой точки зрения, повествование Клэр представляет собой полную противоположность. Для нее, с одной стороны, нет четкой грани между пространством и временем; с другой, первостепенное значение имеет пространство, т.к. именно оно, как мы говорили в Примере3, «поглощает» время. В Примере1 также видно, как лексема из разряда ТП служит для выражения ТП и ТВ одновременно, соединяя эти темы в одну общую (*where I cannot follow*). Даже в том случае, когда ТВ была одной из заглавных, в своей прогрессии в качестве лексического заменителя она имела пространственную лексему (пример 2). Более того – каждый пассаж Клэр содержал в себе примеры, когда посредством синонимического (метонимического) переноса ТВ перетекала в линейной прогрессии в ТП вплоть до полной потери своей лекси-

ческой и/или семантической компоненты (примеры 1, 2, 3).

Практически каждая новая тема для Генри это – переход к новому времени (и часто и/или аспекту), в то время как для Клэр это скорее новый способ описания пространства. И если, как уже приводилось ранее, Бахтин говорил о том, что в хронотопе время «сгущается, уплотняется, становится художественно-зримым; пространство же интенсифицируется, втягивается в движение времени, сюжета, истории», то герои выбирают для себя преимущественно один из указанных Бахтиным приемов, и всячески развивают его в ходе повествования. Приведенные во всех отрывках героини примеры метонимического перехода времени в пространство демонстрируют первый прием; обильное же использование героем пространства для описания происходящего в разных видовременных отрезках выражает второй прием.

Все это позволяет сделать определенный вывод. Даже несмотря на то, что пассажи, приведенные в данном анализе, служили описанию одной и той же ситуации, в них различается не только ее вербализация, но и определенные когнитивные установки. Различный способ описания ситуации – то, что лежит на поверхности, – представляет собой некую метафору, раскрывающую перцепцию хронотопа представителями разных полов. Если представить хронотоп в виде весов, на одной чаше которых располагается время, а на другой – пространство, то соотношение этих чаш будет меняться в зависимости от пола говорящего. У женщины перевешивает пространство, у мужчины – время.

Интересно, что эти различия проявляются при одинаковом, диссоциированном, восприятии времени. Независимо от того, что они имеют сходный взгляд на хронотоп – линеарное восприятие времени, имеющее в своей основе метафору дороги, – мужчины и женщины по-разному расставляют акценты на этом «пути». В данной статье показан лишь один из возможных способов создания данного эффекта – на уровне построения тематического эпизода. В [Макарова 2013] утверждается, что сама манера повествования героев как бы таит в себе гендерную метафору. Отдавая в повествовании Генри приоритет времени, автор имплицитно отождествляет его с ним – его стиль повествования имеет сходство со свойствами времени: движение, изменение, развитие (см. [Макарова 2013: 64]). Женщина же отождествляется в романе с пространством; выбирая его в качестве определяющего звена в хронотопе, она как бы привязывает себя к определенному месту. В этом нетрудно, хоть и между строк, прочесть древнейшую метафору хранительницы домашнего очага.

Интересно, что выбранный для исследования роман показывает данные когнитивные установки изнутри: в нем не говорится ни слова о т.н. социальном навязывании определенных ролей, социальных ожиданий и т.д., но имплицитно показаны ориентиры самих мужчин и женщин в этом мире, которые, как ни странно, не противоречат устоявшимся и столь часто критикуемым общественным установкам.

Список литературы

Баранов А.Г. Функционально-прагматическая концепция текста. – Ростов-на-Дону, 1993. – 180 с.

Барст О.В. Структурно-семантические особенности организации гипертекстового нарратива: На материале гиперромана М. Джойса Twelve Blue : диссертация ... кандидата филологических наук : 10.02.04. – Санкт-Петербург, 2005. – 182 с.

Бахтин М.М. Автор и герой в эстетической деятельности // Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества. – М, 1986. – С. 9–191.

Бахтин М.М. Формы времени и хронотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Бахтин М.М. Вопросы литературы и эстетики. – М, 1975. – С. 234–407.

Горошко Е.И. Языковое сознание: гендерная парадигма (Электронный ресурс: http://www.textology.ru/article.aspx?aId=43)

Кирилина А.В. Гендер. Лингвистические аспекты. – М.: Институт социологии РАН, 1999. – 189с.

Макарова А.А. Гендерные метафоры в романе О. Ниффенеггер «Жена путешественника во времени» // Сучасне літературознавство та прикладна лінгвістика: американські та британські студії. Том І. – Київ, 2013. – С. 61–65.

Никуличева Д.Б. «Метафора времени в художественном тексте как отражение грамматической категоризации времени в языке (датско-русские сопоставления)» (Статья) // материалы чтений памяти В.Н. Ярцевой. Выпуск III «Контрастивные исследования языков мира». – М., 2009. – С. 54–63.

Никуличева Д.Б. «Эксперимент по выявлению перцептивных основ грамматической категоризации времени (на материале сопоставления русского и английского языков) (Статья) // журн. «Вопросы психолингвистики». №6, 2007. – С. 91–105.

Рябов О.В. Матушка-Русь и ее защитники: Гендерные аспекты конструирования образа русской интеллигенции в контексте историософских поисков национальной идентичности // Интеллигенция и мир. 2001. №2/3. – С. 75–81. (Электронный ресурс: http://w3.ivanovo.ac.ru/alumni/olegria/matushka-rus-i-ee-zashitniki.htm)

Теория метафоры: Сборник: Пер. с анг., фр., нем., исп., польск. яз. / Общ. ред. Н. Д. Арутюновой и М. А. Журинской. – М.: Прогресс, 1990 – 512 с.

Топоров В. Н. Текст города-девы и города-блудницы в мифологическом аспекте // Исследования по структуре текста. – М., 1987. – С. 121–132.

Цзинь Тао Антропоцентризм и принцип целостного восприятия мира в концептуализации пространства китайским языковым сознанием // (Статья) // журн. «Вопросы психолингвистики». №7, 2008. – С. 81–87.

Daneš, F. Functional sentence perspective and the organization of the text // Papers of functional sentence perspective / ed. F. Daneš. – Prague, 1974. – P. 106–128.

Lakoff G. Women, Fire and Dangerous Things. What Categories Reveal about the Mind. – Chicago, 1990. – 631 p.

Lakoff G., Johnson M. Metaphors we live by. – Chicago: University of Chicago Press, 1980. – 276 p.

Lakoff G., Johnson, M. Philosophy in the Flesh. The Embodied Mind and Its Challenge to Western Thought. – New York, 1999. [Электронный ресурс: http://www.nytimes.com/books/first/l/lakoff-philosophy.html]

Д.Г. Выговская **УДК 81′23**

ОТРАЖЕНИЕ ОБЩЕЧЕЛОВЕЧЕСКОЙ ЦЕННОСТИ *БЕЗОПАСНОСТЬ* В СОЗНАНИИ РАЗЛИЧНЫХ ПОКОЛЕНИЙ РОССИЯН

В статье автор рассматривает ценностные ориентации представителей трех поколений российского общества и ценность «безопасность» в частности. Результаты метода экспертов, метода свободных дефиниций и кластерного анализа позволяют понять смыслы, которые россияне вкладывают в понятие «безопасность». В дальнейшем полученные данные помогут понять потребности россиян и использовать целенаправленную политику для улучшения качества их жизни.

Ключевые слова: безопасность, метод экспертов, метод свободных дефиниций, кластерный анализ.

Daria G. Vygovskaya

REFLECTION OF THE UNIVERSAL VALUE «SAFETY» IN CONSCIOUSNESS OF VARIOUS GENERATIONS OF RUSSIANS

In this article the author considers values of Russian society and value “safety” in particular. The results of different experiments such as method of experts, method of free definitions and cluster analysis allow understanding the senses Russians of different generations put into the notion of “safety”. Also these results will help to realize people’s needs and to use purposeful policy for improving their life quality.

Key words: safety, method of experts, method of free definitions, cluster analysis.

Система ценностей современного российского социума является объектом анализа многих представителей научного сообщества, поскольку актуальность этой проблемы в России напрямую связана со стремительными изменениями социума, которые внесли существенные коррективы в отношение и осмысление жизненных предпочтений членов общества.

«Проблема общечеловеческих ценностей – это обширное и чрезвычайно важное направление анализа языкового сознания членов любого общества. Имея представление о номенклатуре и содержании общечеловеческих ценностей, можно делать выводы о деятельностях, практикуемых конкретным этносом, обитающим в определенном ландшафте, и о системе жизненных целей, достигаемых в рамках социальной организации этноса, о развитии нравственных норм и ориентиров» [Синячкин 2010: 77].

В настоящее время для многих исследователей представляется важным проследить изменения в структуре ценностных ориентаций и раскрыть содержание таких ценностей, как *СЕМЬЯ*, *ДОЛГ*, *ЗДОРОВЬЕ*, *ТЕРПИМОСТЬ* и т.д. Не менее важным является рассмотрение общечеловеческой ценности *БЕЗОПАСНОСТЬ*, это обусловлено тем, что, во-первых, любой человек испытывает потребность в безопасности, удовлетворение которой способствует более успешному развитию личности. Во-вторых, в связи с возрастанием угрозы терроризма и экстремизма вопрос безопасности становится все более актуальным.

Одним из примеров подобных работ может служить политико-психологическое исследование политических ценностей разных поколений современных российских граждан, описанное А.В. Селезневой [Селезнева 2011: 22]. Данное исследование опиралось на теоретико-методологические разработки Р. Инглхарта [Там же]. Основываясь на концепции иерархии человеческих потребностей А. Маслоу, он сформулировал теорию межгенерационной перемены ценностей, согласно которой произошел глобальный сдвиг ценностной системы человечества от материализма к постматериализму. Под ценностями «материализма» имея в виду предпочтение физической и психологической безопасности и благополучия, а под ценностями «постматериализма» – подчеркнутое значение принадлежности к группе, самовыражения и качества жизни.

Теория Р. Инглхарта основывалась на двух ключевых гипотезах: гипотезе ценностной значимости недостающего, согласно которой наибольшая субъективная ценность придается тому, чего относительно недостает, и гипотезе социализационного лага, которая подразумевает, что состояние социально-экономической среды и ценностные приоритеты не соотносятся между собой непосредственно: между ними вклинивается существенный временной лаг, ибо базовые ценности индивида в значительной степени отражают условия тех лет, которые предшествовали совершеннолетию.

По мнению Р. Инглхарта, обстоятельства, в которых социализировалось то или иное поколение, оказывают решающее влияние на систему ценностей этого поколения, которая заменяется в обществе только тогда, когда на смену этим поколениям приходят новые, воспитанные в других условиях и являющиеся носителями другой системы ценностей. Именно так, медленно, но систематически, идет, по мнению Инглхарта, процесс изменения ценностей в обществе. «Так, если, согласно гипотезе ценностной значимости недостающего, процветание ведет к распространению постматериальных ценностей и ценностей постмодерна, то социализационная гипотеза подразумевает, что ни ценностям индивида, ни ценностям общества в целом не предстоит перемениться мгновенно. Наоборот, фундаментальная перемена ценностей осуществляется постепенно; в масштабном виде это происходит по мере того, как во взрослом обществе на смену старшему поколению приходит молодое» [Там же: 23].

В нашей стране исследование цен-

ностей в рамках концепции Р. Инглхарта впервые было проведено в 1984 г., а затем в 1991 и 1993 гг. Институт сравнительных социальных исследований осуществил Всероссийское исследование ценностей. С 1991 г. до времени исследования А.В. Селезневой прошло более 15 лет, на которые пришелся пик социокультурного кризиса, повлекшего за собой ломку сознания, потерю ценностных ориентиров и смыслов.

Если следовать концепции Р. Инглхарта, то в целом каждое последующее поколение должно жить в большем материальном достатке, чем предыдущее (опираясь на теорию потребностей А. Маслоу), то есть должно ощущать большую экономическую безопасность. Данная модель может работать лишь в том случае, если история развивается по восходящей линии. Реалии жизни показывают, что зигзаги исторического развития отражаются на соотношении материалистических и постматериалистических ориентаций у поколений.

Социокультурный кризис, сопровождавшийся в России кардинальными экономическими и политическими преобразованиями, разрушил сформированную у респондентов данного исследования политическую картину мира. Таким образом, результаты исследования подтверждают предположение автора о том, что наиболее актуализированной в сознании всех пяти рассматриваемых поколений современных россиян является ценность *БЕЗОПАСНОСТЬ* (или материалистические ценности в терминологии Р. Инглхарта).

Более глубокий содержательный анализ политических ценностей российских граждан показал, что они выражаются в таких понятиях, как *мир, порядок*, *законность, суверенитет, патриотизм, свобода, справедливость,* которые являются реакцией на конкретные условия жизни российских граждан в период трансформации. Интерпретация россиянами данных понятий обусловлена спецификой политических, экономических и социокультурных процессов, происходивших в нашей стране на протяжении последних 15-20 лет. Автор также отмечает, что наиболее актуализированной в сознании представителей трех поколений россиян ценностью является мир как отсутствие войны [Там же: 31].

Целью нашего исследования общечеловеческой ценности *БЕЗОПАСНОСТЬ* было вскрытие и описание содержания общечеловеческой ценности *БЕЗОПАСНОСТЬ* в современной русской культуре, установление динамики изменения содержания общечеловеческой ценности *БЕЗОПАСНОСТЬ* в связи с социальными трансформациями в российском обществе. Для нас является важным вскрыть содержание общечеловеческой ценности *БЕЗОПАСНОСТЬ* в языковом сознании представителей разных поколений россиян, а именно молодых людей, проходящих социализацию при капитализме (поколение 20-летних); российских граждан, прошедших социализацию при социализме и капитализме (поколение 40-летних); и, наконец, старшего поколения россиян, основная социализация которых прошла только при социализме (поколение 60-летних). В своей работе мы используем теоретическую базу московской психолингвистической школы и под языковым сознанием понимаем комплекс вербально овнешненных (психических) образов сознания, фиксирующих представления носителей культуры об объектах и явлениях, о человеке, его действиях и состояниях [Харченко 2007: 47].

В рамках нашего исследования нами был проведен ряд экспериментов. Так, для того чтобы понять, чем наполнено понятие *БЕЗОПАСНОСТЬ* в сознании представителей русской культуры, мы применили метод экспертов: испытуемым нужно было написать слова, которые, на их взгляд, имеют отношение к данному понятию. Полученные данные мы проанализировали с помощью кластерного анализа и семантического гештальта, предложенного Ю.Н. Карауловым, под которым он понимает структуру, воплощающую тот аспект языкового сознания, который связан с отражением окружающей реальности, «образов»

национально-культурного мира, запечатленных в родном языке. Согласно Ю.Н. Караулову, «семантический гештальт есть один из способов представлений знаний об окружающем мире в языковом сознании носителей» [Караулов 2000: 193].

Нужно, однако, отметить, что в ходе анализа данных возникали спорные моменты, и для того чтобы избежать излишней субъективности, мы использовали метод свободных дефиниций, т.е. попросили испытуемых дать определения словам, которые вызывали наибольшие сомнения. Результаты, полученные методом свободных дефиниций, помогли нам в составлении и трактовке «древа значений» понятия *БЕЗОПАСНОСТЬ*.

Детальный анализ результатов, полученных при рассмотрении молодого поколения россиян, показал, что *БЕЗОПАСНОСТЬ* для молодых граждан, это прежде всего *люди*, а именно *родные – семья*, для кого-то это *дети*, для других – *родители* и, в частности, *мама*. Под *людьми* также понимаются *друзья*, некоторые респонденты упоминают *спасателя*, который ассоциируется со *спасательным кругом*. Под *БЕЗОПАСНОСТЬЮ* также понимается *опыт*, в понятие *опыт* молодые люди вкладывают *умения*, *навыки* и *мышление*.

При анализе данного понятия в сознании молодежи можно выделить помимо упомянутых еще две группы понятий: *покой* и *защищенность*. *Покой* – это *жизнь без войны*, где *нет опасности* и *нет страха*, когда молодые люди могут чувствовать *уверенность*.

Нужно отметить, что в рамках этого же исследования нам удалось проанализировать смыслы, которые представители студенческой молодежи вкладывают в понятие *СТРАХ*. Таким образом, *СТРАХ*, по мнению студентов, это *боязнь*, боязнь, во-первых, *публичных выступлений*; боязнь *будущего*, так как будущее – это *неизвестность*, а все неизвестное связанно с *риском*. Респонденты также отмечают, что боязнь – это чувство *тревоги* и *ужаса*, которое может проявляться в ощущении *потерянности* или вызвать *панику*, которая, в свою очередь, может перерасти в *безумство*, *отчаяние* или *стресс*. Кроме того, молодые люди испытывают страх перед любыми *потерями*, потеря близких и здоровья может приводить к *мучениям*, *страданиям*, *неуверенности* и *беспомощности*. Существует страх *потерпеть неудачу*, иметь *долги,* что также ведет к *отчаянию. Война*, которая всегда связана с потерями – вот еще один страх молодого поколения и, наконец, *темнота* [Выговская 2012: 234].

Наши данные сигнализируют о том, что для того чтобы молодые люди избавились от чувства страха и обрели уверенность, им необходимо *спокойствие*, причем для одних спокойствие – это *одиночество*, *отшельничество*, *тишина* и *сны*, для других – *дорога*, *каникулы*, *веселье* и *музыка*. Близость к *природе: тайга*, *лес*, *горы*, *солнце* – это еще один способ обрести спокойствие. Кажется вполне естественным в этой связи упоминание таких цветов, как *зеленый* и *желтый*, т.к. с древних времен желтый ассоциируется с солнцем, весной, теплом и цветами, а зеленый является символом юности, веселья, умиротворения.

И, наконец, последняя группа понятий – это *защищенность*, в которой в свою очередь можно выделить две подгруппы: *защита* и *достаток*. Защиту, по мнению молодых людей, обеспечивают: *убежище – Родина*; *дом*, где *тепло* и *уютно*; *здания,* например *тренажерный зал* или *университет*; *укрытие*, которое представлено в сознании как *панцирь*, *раковина*, *бронежилет*, *шлем* или *скафандр*; *охрана*, которая у студентов ассоциируется со службами *ФСБ* и *МЧС*, представители которых имеют *оружие* и способны к *борьбе*, все это понимается студентами как проявление *силы*. *Достаток* молодые люди связывают с *едой*, *страховкой* и *сейфом*.

По сравнению с молодежью, *БЕЗОПАСНОСТЬ* в сознании россиян, прошедших социализацию при социализме и капитализме, представлено шире. Так, можно

выделить не четыре (как у молодых людей), а семь основных групп понятий. *БЕЗОПАСНОСТЬ* подразумевает *жизнь*, жизнь в сознании россиян среднего возраста ассоциируется с *человеком*, причем *мужского* пола, а также с *семьей*, *родителями* и, в частности, *отцом*. Жизнь – это *движение*, для одних движение – *полет*, для других – *дорога*, которая связана с *пешеходами*, *автомобилем*, *светофором* и *такси*. Подобно молодому поколению, вторая группа респондентов нуждается в чувстве *защищенности*. *Защиту* им могут обеспечить *доспехи* и *бронежилет*, а также различные *системы безопасности*, такие как *полиция*, *ФСБ*, *МВД*. Среднее поколение россиян чувствует себя защищенными на *суше*, в *государстве* или *стране*, лучше, чтобы это была *Родина*, где есть *дом*, в котором *тепло*, *уютно*, где есть *теплая постель* и *теплая одежда*. Остальные группы представлены не так развернуто, как первые две, так *покой* – это *умиротворенность*, *гармония* и *мир*, под миром понимается *тишина* или даже *одиночество*, а также *Бог*. Для того чтобы чувствовать себя в безопасности, 40-летним необходима *стабильность*, а именно *предсказуемость*, т.е. *знание* и *устойчивость*, которая связывается с понятиями *капитально*, *надежно*, *основательно* и *качество*. Ощущение стабильности может обеспечить *достаток*, под которым понимается *постоянная заработная плата*. Наконец, *БЕЗОПАСНОСТЬ* – это *сохранность – сейф*, *дверной замок*, *страховая компания* и *страховка*, а также чувство *уверенности*.

Если мы обратимся к старшему поколению россиян, основная социализация которых прошла только при социализме, то можно отметить следующие характеристики. *БЕЗОПАСНОСТЬ* для старшего поколения – это тоже *жизнь*, но в это понятие они вкладывают только *здоровье* и *выживание*. Для поколения 60-летних важны *близкие люди*, которые образуют отдельную группу, включающую *семью* (*родителей, родственников, бабушку*) и *друзей*. Для них также важно чувство *защиты*, которое ассоциируется с *охраной*, *охраной труда* в частности; *убежищем*, *жилищем*, *дачей* и *домом*, в котором есть *диван*, *постель*, *домашние животные*, стоит отметить важность понятия *дом* именно для этого поколения. Зрелое поколение испытывают *страх войны* и *землетрясений*, возможно поэтому для них важны такие качества как *осторожность*, *бдительность*, *осмотрительность* и *внимательность*. Еще одна особенность заслуживает внимания, несмотря на то что изначально респонденты работали с тремя отдельными понятиями: *СТРАХ*, *БЕЗОПАСНОСТЬ, ЭКСТРЕМИЗМ* (в данной работе мы подробно останавливаемся лишь на *БЕЗОПАСНОСТИ*), страхи и опасения старшего поколения представлены во всех трех анкетах.

Тем не менее старшее поколение связывают *БЕЗОПАСНОСТЬ* с *хорошим состоянием*, а именно *уверенностью в себе*, когда в *отсутствии беды* можно ощутить *мир* и *спокойствие*, под миром в данном случае понимается *церковь* и *доброжелательность*. В этой связи можно выделить *экологию* (*лес, горы*), *стабильность* и *надежность*. Но для того чтобы была стабильность, взрослое поколение отмечает важность *дисциплины*: *соблюдение закона* и *правил* в принципе, *соблюдение техники безопасности* на *работе* и на *дороге*.

Подводя итоги, можно говорить о том, что для всех трех поколений *БЕЗОПАСНОСТЬ* – это прежде всего *люди*, близкие и родные. Возможно, в силу возраста и условий, в которых происходило взросление, можно отметить тот факт, что молодым людям крайне важны *люди*, которые могли бы их защитить и поделится опытом. *БЕЗОПАСНОСТЬ* – это *защищенность*, которая представителям всех возрастов видится одинаково, но все-таки *дом* и то, что с ним связано, гораздо важнее для старшего поколения россиян. Для представителей среднего поколения БЕЗОПАСНОСТЬ – это *достаток*, *уверенность* и *стабильность*, но в то же время *движение* вперед. Для старшего поколения, *семья*, *дом*, *отсутствие опасности* и *дисциплина*. Также интересным представляется то, что только поколение 40-летних

рассматривает ценность *БЕЗОПАСНОСТЬ* не только в рамках отдельно взятой личности, но и страны в целом, в масштабах всего государства.

В заключении нужно отметить, что, во-первых, особую значимость в настоящее время приобретает изучение ценностных ориентаций в культурах этносов, где произошло изменения социального строя, где культура изменяется под влиянием глобализационных процессов. Во-вторых, в современном мире наиболее остро встает вопрос безопасности, так результаты исследовательского проекта «Томская инициатива» среди базовых ценностей наиболее значимыми для людей являются *ЗДОРОВЬЕ*, *БЕЗОПАСНОСТЬ* и *СЕМЬЯ*. Данные «Европейского социального исследования» – международного сравнительного проекта, осуществляемого в 25 европейских странах, полученные в 2006-2007 гг., показывают, что в России из 10 показателей (ценностных индексов) самое высокое значение имеет индекс *БЕЗОПАСНОСТЬ*. По значимости ценности *БЕЗОПАСНОСТЬ* Россия занимает третье место после Венгрии и Болгарии, что доказывает особую важность данной ценности для представителей российского общества.

Таким образом, осознание того, что сейчас необходимо носителям русской культуры, чтобы ощутить чувство стабильности, защищенности и безопасности, поможет лучше понять потребности российских граждан и использовать целенаправленную политику.

Список литературы

Выговская Д.Г. Страхи в российском обществе: роль, функции, значение // Вестник ЮУРГТУ (НПИ). Серия: Социально-экономические науки. 2012. № 5. – С. 232–236.

Караулов Ю.Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети // Языковое сознание и образ мира: Сб. науч. ст. / Под ред. Н.В. Уфимцевой. – М.: ИЯ РАН, 2000. – С. 191–206.

Селезнева А.В. Политико-психологический анализ политических ценностей современных российских граждан: поколенческий срез // Вестник Томского гос. ун-та. Серия: Философия. Социология. Политология. 2011. №3. – С. 22–33.

Синячкин В.П. Психолингвистический и лингвокультурологический анализ общечеловеческих ценностей в русском языковом сознании: Монография /Под ред. А.М. Казиева. – М.: РУДН, 2010. – 337 с.

Харченко Е.В. ВУЗ в языковом сознании носителей русской культуры/ Е.В. Харченко, О.В. Соболева// Вестник ЮУрГУ. Серия «Лингвистика». – 2007. – Вып.5. – № 15. – С. 46–50.

Т.М. Никаева **УДК 81’23**

ФУНКЦИОНИРОВАНИЕ АВТО - И ГЕТЕРОСТЕРЕОТИПОВ В ЯЗЫКОВОМ СОЗНАНИИ РУССКИХ, ЯКУТОВ, ЭВЕНКОВ И ЭВЕНОВ

В статье представлены результаты анализа эмпирического исследования авто- и гетеростереотипов в языковом сознании русских, якутов, эвенков, эвенов. Этнические стереотипы выполняют ряд важных функций, в том числе играют важнейшую роль в установлении оптимального межкультурного общения. Автор исследования выявляет особенности содержания авто- и гетеростереотипов русских, проживающих в г. Москве и г. Якутске; якутов-билингвов с родным якутским языком и якутов с родным русским языком; эвенков и эвенов. В содержании авто- и гетеростереотипов выявляется соотношение положительных и отрицательных атрибуций.

Ключевые слова: автостереотипы, гетеоростереотипы, языковое сознание, межкультурное общение, ассоциативный эксперимент, культура.

Tatiana M. Nikaeva

FUNCTIONING OF AUTO- AND HETEROSTEREOTYPES IN LANGUAGE CONSCIOUSNESS OF RUSSIANS, YAKUTS, EVENKS AND EVENS

Results of the analysis of empirical research of auto- and heterostereotypes in language consciousness of Russians, Yakuts, Evenks, Evens are presented in the article. Ethnic stereotypes carry out a number of important functions, also they play the major role in an successful cross-cultural communication. The author of research reveals features of the maintenance of auto - and heterostereotypes of the Russians living in Moscow and Yakutsk; Yakuts-bilingvov with native Yakut language and Yakuts with native Russian language; Evenks and Evens. In the content of auto - and heterostereotypes the ratio of positive and negative attributions are founded out.

Key words: autostereotypes, heterostereotypes, language consciousness, cross-cultural communication, associative experiment, culture.

Часто можно слышать утверждения, что мы «живем в плену стереотипов», «бываем заложниками стереотипов», «находимся под влиянием стереотипов», стереотипами «руководствуемся», и в тоже время стереотипы пытаемся «сломать», от них «отказаться» или «пренебрегать» ими. Эти устойчивые выражения указывают на круг актуальных проблем, связанных с формированием и функционированием стереотипов в языковом сознании человека. Принято считать, что использование стереотипов, как средства познания и категоризации действительности неизбежно, поскольку ни один человек не в состоянии осознать мир во всем его многообразии без упрощения, минимизации и подведения определенных фактов под знакомые ему стандарты. И действительно, стереотипы с одной стороны «ориентируют» нас в массиве социальной информации, помогают «освоить» ее, а с другой «навязывают» способы оценки действительности, диктуя, в том числе, и правила общения (особенно в межкультурной коммуникации).

В условиях межкультурном диалога особую роль играют этнические стереотипы (авто- и гетеростереотипы). Адекватные представления о наиболее значимых чертах и характеристиках своего народа (автостереотипах), а также о своих этнических «соседях» (гетеростереотипах) являются обязательным условием выбора оптимальной тактики межкультурного общения и установления благоприятных межэтнических отношений. Часто для верного понимания явлений «чужой» культуры необходим выход за границы, установленные стереотипами в «своей» культуре. Поэтому выявление содержания авто- и гетеростереотипов и особенностей их функционирования в языковом сознании представителей разных этносов является объективной необходимостью.

Изучение этнических стереотипов, как регуляторов поведения при межкультурном общении, представляет особый интерес для ученых разных областей знаний, в том числе и психолингвистики.

Вслед за представителями Московской психолингвистической школы под языковым сознанием мы понимаем «опосредованный языком образ мира, представляющий собой совокупность перцептивных, концептуальных и процедурных знаний носителя культуры об объектах реального мира» [Тарасов 1996: 7], а под стереотипом – «фрагмент языкового сознания с аффективно окрашенным содержанием» [Тарасов 1997: 50].

Стереотипы выполняют этнодифференцирующую функцию, функцию защиты (способствуют сохранению традиционной системы ценностей), функцию социально-этнической интеграции, а также познавательную, манипулятивную и коммуникативную [Белова 2006].

В данном исследовании была предпринята попытка выяснить, как функционируют этнические авто- и гетеростереотипы в сознании представителей русской, якутской, эвенской и эвенкийской культур, а также что общего и различного (культурно обусловленного) они имеют в своем содержании.

Материалом для исследования послужили результаты направленного ассоциативного эксперимента (далее НАЭ), который проводился на базе стимулов, разработанных О.А. Леонтович для выявления авто- и гетеростереотипов русских и американцев [см. Леонтович, 2007]. Всего нами в НАЭ было получено 12811 реакций.

Испытуемые. В НАЭ принимали участие студенты разных вузов г. Якутска: русские1, постоянно проживающие в Республике Саха (Якутия); якуты-билингвы (якуты1), владеющие русским и якутским языками и назвавшие родным – якутский язык; якуты2, владеющие только русским языком и считающие его родным; эвенки, владеющие русским, якутским и в разной степени эвенкийским и эвенским языками, но чаще всего считающие родным якутский язык. А также студенты нескольких вузов г. Москвы: русские2, постоянно проживающие в Москве и Подмосковье. Всего в НАЭ участвовало 570 респондентов в возрасте 17-22 лет. Количественное соотношение респондентов продемонстрировано в таблице 1.

Группы испытуемых	Русские 1 (Р1)	Русские 2 (Р2)	Якуты 1 (Я1)	Якуты 2 (Я2)	Эвены	Эвенки
Количество участников эксперимента	160 (80 м /80 ж)	100 (50 м /50 ж)	140 (70 м /70 ж)	140 (70 м /70 ж)	14 (8м /6 ж)	16 (6 м /10 ж)

Таблица 1. Количественное соотношение респондентов.

Анализ данных, полученных в НАЭ, с целью выявления содержания образов сознания, отражающих авто- и гетеростереотипы каждого из рассматриваемых этносов, состоял из следующих этапов:

I. Выяснялось, какие стимулы вызвали у испытуемых наибольшее количество реакций, а на какие респонденты чаще всего отказывались отвечать. Результаты анализа показали, что все респонденты затруднялись давать реакции на стимул «Русские (якуты, эвены, эвенки) никогда (Не делают?)», а наибольшее количество ассоциаций давали на стимулы, требующие описать внешность, назвать черты национального характера и на стимул «Русские (якуты, эвенки, эвены) любят (Кого? Что?)».

II. Чтобы смоделировать образы «себя» и образы «другого» в языковом сознании рассматриваемых этносов наиболее полно и учесть не только частотные, но и единичные ответы, все реакции на заданные стимулы были распределены по ассоциативным полям (далее АП): «Внешность», «Ценности и пристрастия», «Деятельность», «Национальный характер». Каждое из АП было представлено в виде тематических подгрупп и проанализировано.

Рассмотрим в данной статье в качестве примера АП «Внешность». Оно было представлено реакциями респондентов на стимул: «Русские (якуты, эвенки, эвены) выглядят (Как? Какими ?)». Для удобства анализа и сопоставления полученных ответов мы воспользовались классификацией внешних характеристик, предложенной М.В. Завьяловой, (которую она применяла при анализе эксперимента, проведенного с русскими Москвы, Литвы и Латвии) и разделили все реакции по тематическим подгруппам: общая оценка; социальная характеристика; рост; волосы; глаза; лицо, выражение лица; нос; телосложение; кожа; характер; состояние; одежда, внешний вид. Далее все реакции в каждой подгруппе были подсчитаны и подвергнуты статистической обработке.

В эксперименте выяснилось, что представители разных этносов имеют неодинаковые алгоритмы восприятия и оценки внешности «своих» и «чужих». Так русские и якуты при описании внешних данных русских, чаще всего называли характеристики их **цвета волос** *(светлые, светловолосые, блондины),* эвенки и эвены особо отмечали *(высокий)* **рост** русских. В описании внешности якутов для всех респондентов, кроме якутов1, самыми значимыми оказались характеристики **глаз**, их разреза, формы, цвета (*узкие, с узким разрезом, узкоглазые, темные, карие*). Якутами1 (билингвами), судя по количеству реакций, чаще всего оценивался **рост** *(маленький, низкий, невысокий)*. Описывая эвенов и эвенков, все участники эксперимента единодушно давали атрибуции, касающиеся **роста** представителей этого этноса (*маленькие, невысокие, низкие*).

Отличия в содержании АП «Внешность» также проявились в следующем:

В автопортрете русских1 (Якутск) актуализируются такие внешние характеристики, как цвет волос, рост, форма и размер глаз, что обусловлено сравнением с другим этническим окружением. Длительное соседство русских1 с якутами, эвенами, эвенками, чья внешность соответствует монголоидному типу, детерминировало реакции, содержащие дифференцирующие признаки внешнего облика этих этносов. Русские2 (Москва), описывая свою внешность, не обращали внимание на размер глаз и чаще

всего утверждали, что выглядят *по-разному, красиво*. В целом, внешнюю привлекательность собственной этнической группы русские1 оценили выше, чем русские2, которые утверждали, что русские выглядят *замученными; сумрачными, угрюмыми, жалкими, усталыми;*

Якуты 1, 2 чаще чем русские 1, 2 отмечали, что у русских *светлые волосы, высокий рост и большие голубые глаза*. Разница также проявилась в этнодифференцирующих характеристиках, названных якутами, эвенами и эвенками, и не содержащихся в автостереотипах обеих групп русских (*«большой нос», «бородатые», «длинные ресницы», «широкий разрез глаз»);*

Отличия автостереотипных характеристик внешности у якутов проявились в том, что якуты 1(билингвы) описывали себя в первую очередь как *маленьких (10,8%); узкоглазых (8,3%); как азиаты (6,9%); красивых (5,6%)* (самые частотные реакции), а якуты 2 утверждали, что выглядят *как азиаты (11,2%); с узкими глазами (5,8%); невысокого роста (5%); маленькими (4,1%);*

Русские1 давали более подробное и точное описание внешности якутов, чем русские 2. Их реакции во многом совпали с автостереотипами якутов (отличие заключается в том, что русские1 сравнивали якутов с эвенками и эвенами).

Гетеростереотипные представления русских2 о внешности якутов отличались следующим: а) якуты (эвены, эвенки), по их мнению, всегда *тепло одеты, в шапках и шубах, в тулупе* (что отсутствует в автостереотипах); б) внешность якутов относили к монголоидному типу чаще чем респонденты других групп ; в) сравнивали якутов с китайцами, корейцами (что не было отмечено в гетеростереотипах русских 1, эвенов, эвенков и автостереотипах якутов).

Эвены и эвенки о внешности якутов высказывали такие же суждения как о своей. Разницу они видели лишь в более темном цвете кожи у якутов и называли якутов *узкоглазыми* (в автопортретах эвенов и эвенов такая реакция не встречается).

Автостереотипы внешности эвенов и эвенков отличаются частотными сравнениями с якутами. Кроме того, у эвенов и эвенков не встречается реакция «*в теплой меховой одежде*», которую давали респонденты других групп.

Якуты, описывая внешность эвенков и эвенов, также сравнивают их с собой. (Но важно отметить, что в автопортрете якутов не было сопоставлении с представителями коренных малочисленных народностей). Таким образом получается, что «они» как «мы», но «мы» не такие как «они».

У русских 1, 2 гетеростереотипные представления о внешности эвенов и эвенков а) в ядерной части полностью совпадали; б) основывались на сравнениях: *как якуты, как эвены/эвенки, как чукчи, как эскимосы* (сами эвены и эвенки с чукчами и эскимосами себя не сравнивали). Эвенов и

Русские 1	Русские 2	Якуты 1	Якуты 2	Эвенки	Эвены
+/-	+/-	+/-	+/-	+/-	+/-
О русских					
82,6% / 17,4%	82,8% / 17,2%	85% / 15%	77,9% / 22,1%	85,6% / 14,4%	85,8% / 14,2%
О якутах					
86,7% / 13,3%	94,5% / 5,5%	90,7% / 9,3%	87,9% / 12,1%	85,6% / 14,4%	82,9% / 17,1%
Об эвенках					
93% / 7%	94,2% / 5,8%	87,6% / 12,4%	84,6% / 15,4%	93,2 / 6,8%	98,4% / 1,6%
Об эвенах					
94% / 6%	89,4% / 10,6%	87,7% / 12,3%	88,5% / 11,5%	89,5% / 10,5%	94,7% / 5,3%

Таблица 2. Процентное соотношение положительных и отрицательных атрибуций.

эвенков в сравнении с якутами русские 1,2 чаще называли *маленькими, низкими* и даже *миниатюрными*, а также утверждали, что коренные малочисленные народности Севера всегда ходят *в меховых шубах и шапках, в теплой одежде с национальными атрибутами, носят шубы из оленя*.

III. Был проведен количественный анализ всех АП с целью выявления процентного соотношения положительных и отрицательных атрибуций. Результаты показаны в таблице 2 , где знак «+» указывает на процент положительных и нейтральных реакций, знак «-» – на процент реакций с отрицательным коннотативным значением (таблица2).

Анализ процентного соотношения положительных и отрицательных атрибуций в АП позволил сделать следующие выводы:

Выяснилось, что представители всех рассматриваемых этносов имеют в целом позитивные автостереотипы, что говорит об их положительной этнической идентичности. Образ «себя», содержащий наименьшее количество негативных характеристик был обнаружен у эвенов (5,3%). Самым непривлекательным автостереотипом обладают русские 1 (17,4%)

Гетеростереотипы рассматриваемых этносов также в целом можно назвать положительными.

Наименьшее количество негативных характеристик было дано эвенами об эвенках (1,6%), самое большое число отрицательных оценок дали якуты 2 (22,1%) о русских.

Как показано в таблице2, русские1 имеют более положительный образ эвенов и эвенков, чем якутов и свой собственный.

Русские2 (Москва) имеют более благоприятное представление о якутах и эвенах, чем русские1(Якутск).

В сознании якутов1,2 образ коренных малочисленных народов Севера является более привлекательным, чем образ русских.

В образе мира эвенов и эвенков автостереотипы содержат больше положительных черт, чем гетеростереотипные представления о якутах и русских.

IV. Анализ экспериментальных данных, направленный на выявление семантического сходства АП у разных групп испытуемых (мы сравнивали количество схожих реакций у якутов1,2 и русских1,2) показал, что из 6 пар (Р1-Р2, Р1-Я1, Р1-Я2, Я1-Я2, Я1-Р2, Я2-Р2) у русских1 (Якутск) и якутов2 (с родным русским языком) чаще остальных совпадали реакции (всего 503 схожих ответа на все стимулы). У якутов1 и якутов2 – 490 общих реакций. Важно отметить тот факт, что у русских1 с русскими 2 наибольшее количество совпадений было зафиксировано только при определении автостереотипов, а на остальные стимулы число общих реакций было незначительным (всего 409). Наименьшими сходствами образов языкового сознания обладают русские2 (Москва) и якуты1 (билингвы) – 327 общих реакций.

Русские 1 (Якутск) знакомы с атрибутами жизни и быта якутов, эвенов и эвенков ближе, чем русские 2(Москва) и соответственно их гетеростереотипные образы являются более подробными, точными и совпадают с представлениями северных народностей о себе и других.

Результаты исследования позволили нам сделать следующие выводы:

1. Гетеростереотипные представления русских о якутах, эвенах и эвенках у русских, проживающих в Москве, характеризуются большей абстрактностью, обобщенностью и неточностью; на это оказывает влияние степень пространственной удаленности, степень информированности, а также наличие/отсутствие личных контактов;

2. В содержании автостереотипов всех исследованных этносов выделяются комплекс положительных и отрицательных атрибуций, которые детерминированы разными аспектами бытия конкретного этноса.

У русских негативные атрибуции оказываются значительно более выраженными, чем у других исследованных этносов;

3. Контактность проживания влияет на процентное соотношение положительных и отрицательных атрибуций в содержании гетеростереотипов русских. У русских1 образ якутов и эвенов представлен большим количеством негативных характеристик, чем у русских2.

4.В языковом сознании русских и якутов образы эвенов и эвенков в ядерной части полностью совпадают;

5. Гетеростереотипы якутов, говорящих только на русском языке, по своему содержанию в большей степени близки к гетеростереотипам русских, проживающих в Якутии, и в меньшей степени к гетеростереотипам якутов-билингвов;

6. Эвенки и эвены строят представления о себе с ориентацией на якутов, (аналогичной тенденции со стороны якутов не наблюдается) что может говорить о сложном сплетении эвенкийской и эвенской культуры с якутской и русской, утрате эвенами и эвенками некоторых культурных архетипов, а также свидетельствовать об их биэтнической идентичности.

Список литературы

Белова О.В. Этнические стереотипы по данным языка и народной культуры славян (Этнолингвистическое исследование): Дисс. ... д-ра филол. н. – М., 2006. – 264 с.

Леонтович О.А. Введение в межкультурную коммуникацию. – М.: «Гнозис», 2007. – 368 с.

Тарасов Е.Ф. Межкультурное общение (МО) – новая онтология анализа языкового сознания/ Е.Ф. Тарасов // Этнокультурная специфика языкового сознания: сб. науч. тр. / РАН. Ин-т языкознания; отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М., 1996. – С. 7–22.

Тарасов Е.Ф. Исследование ассоциативных полей представителей разных культур // Ментальность россиян. – М.: Фирма «Имидж-контакт», 1997. – С.253–277.

Н. А. Аминов, С. Н. Дубовой **УДК [811.112.2:811.161.1]’23’243’34:159.928.23**

ИССЛЕДОВАНИЕ ФОНЕМАТИЧЕСКОЙ КАТЕГОРИЗАЦИИ КАК БАЗОВОГО УРОВНЯ ЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ

В данной работе исследовались особенности протекания фонетических операций у русскоговорящей группы, овладевающей немецким языком. В качестве критериев эффективности фонематического слуха выступили уровень точности и стратегии русскоговорящей группы при категоризации синтезированных вариантов немецких гласных фонем. Результаты эксперимента выявили менее четкие перцептивные границы по сравнению с носителями языка, а также использование компенсаторной стратегии. Подтвердилась гипотеза, согласно которой способность к точному восприятию иноязычных звуковых контрастов предопределяется эффектами, связанными с ассимиляцией звуков иностранной речи фонемами родного языка.

Ключевые слова: усвоение иностранного языка, лингвистические способности, фонематический слух, фонетика речевосприятия, гласные фонемы, перцептивная ассимиляция.

Nikolay A. Aminov, Stepan N. Dubovoy

PHONEMIC CATEGORIZATION AS BASIC LEVEL OF LINGUISTIC ABILITIES IN L2 ACQUISITION

The present study deals with L1-Russian group patterns of phonetic operations in L2-German acquisition. The efficiency of the group’s phonemic perception was evaluated through their accuracy of performance and strategies in auditory categorization of synthesized German vowels. The experiment results suggested that L1-Russian listeners have fuzzier perceptual boundaries compared to a monolingual German group and tend to rely more on vowel duration probably as compensation for their lack of abilities to attend to German vowel spectral cues. Our findings support the hypothesis that patterns of assimilation by L1-phonemic categories can predict the level of linguistic performance when it comes to the ability to differentiate L2 sounds.

Key words*:* second language acquisition, linguistic abilities, phonemic hearing, perceptual phonetics, vowel phonemes, perceptual assimilation.

Введение

До настоящего времени в отечественной и зарубежной психологии поразительно мало исследований лингвистических способностей, в частности, дополняющихся процедурой объективного тестирования (многомерного анализа данных) лиц с разным уровнем их выраженности. Исключением из этого правила остается исследование Г. Гарднера, благодаря которому мы стали лучше понимать когнитивные механизмы восприятия и понимания речи. Между тем вопрос о языковых способностях является одним из центральных для психолингвистики. Так, в одном из определений известного отечественного психолингвиста А.А. Леонтьева психолингвистика трактуется как «наука, предметом которой является отношение между системой языка… и языковой способностью» [Леонтьев А.А. 1969: 106].

Согласно словарному определению, «способности – индивидуально-психологические особенности личности, являющиеся условием выполнения той или иной продуктивной деятельности. Способность обнаруживается в процессе овладения деятельностью в том, насколько при прочих равных условиях индивид быстро и основательно, легко и прочно осваивает способы ее организации и осуществления» [Краткий психологический словарь 1985]. Б.М. Теплов выделил три основных признака способностей как индивидуально-психологических особенностей, позволяющих нам рассматривать усвоение фонетических операций в качестве базовой характеристики лингвистических способностей. Во-первых, способности отличают одного человека от другого (индивидуальные различия в усвоении звукового строя иностранного языка давно исследуются, а также широко известны нам из практики); во-вторых, специальные способности имеют отношение к успешности выполнения какой-либо деятельности (в нашем случае – речевой) или нескольких ее видов (тогда речь идет об общих способностях); в-третьих, они не сводятся к наличным знаниям, умениям и навыкам, но могут объяснить легкость и быстроту их приобретения [Теплов 1982: 129-139]. Именно фонетические навыки как восприятия, так и порождения речи и, в частности, языковых фонем, предопределяют легкость и быстроту приобретения более сложных речевых умений и навыков, в том числе, при изучении иностранного языка, что не вызывает спора среди исследователей.

Влияние фонологической системы родного языка на восприятие звуков чужого языка известно давно. В частности, на него указывал еще Н.С. Трубецкой [Трубецкой 1960], заложивший фундамент фонологии как науки. Впоследствии это влияние было неоднократно продемонстрировано на многих конкретных примерах, в большинстве случаев в отношении осваивающих английский язык как иностранный. Подобные данные представляют большое практическое значение для преподавателей-фонетистов, как и для самих изучающих иностранные языки. Развитие индивидуальных способностей при изучении иностранного языка возможно лишь в рамках, заданных закономерностями восприятия и порождения речи носителями родного языка индивида. Это проблема не только (и не столько) теоретического соотношения двух языковых систем, сколько эмпирических исследований, выявляющих трудности и групповые особенности в проявлении языковых способностей для представителей каждой конкретной языковой пары. Хотя лингвистами достаточно подробно изучено соотношение русской и немецкой фонематических систем в теоретическом плане, нам, к сожалению, до сих пор не известны публикации исследований способностей к речевосприятию на русско-немецком материале, в то время как в эпоху открытости границ эта проблема приобретает значение для все большего круга людей.

В дифференциальной психологии сложились два направления исследования специальных способностей: подход на основании выделения черт (свойств) личности и типологический подход. Первое предпола-

гает существование конечного набора базисных качеств (свойств), и индивидуальные различия в способностях определяются степенью их выраженности. При типологическом подходе исходят из постулата, что тип личности является целостным образованием, не сводимым к комбинации отдельных личностных факторов, предопределяющих степень выраженности способностей. Таким образом, подход на основании черт (свойств) требует группировки личностных признаков выраженности специальных способностей, а подход на основе типов – группировки испытуемых определенного типа. Для решения каждой из этих двух задач существуют специальные экспериментальные и математические методы и модели [См. Мельников, Ямпольский 1985]. Так, при исследовании способностей к усвоению иностранного языка типологический подход диктует нам выделение группы носителей определенного языка как родного (контрольная группа) и группы осваивающих его как второй язык носителей другого языка с последующим сравнением этих групп.

Н.А. Аминов в рамках предложенной им ресурсной модели специальных способностей предложил в качестве их ведущих компонентов выделять интеллектуальные, мотивационные и коммуникативные составляющие либо взаимоусиливающие, либо взаимоослабляющие друг друга, что и ставит предел профессиональных достижений [Аминов 1997а]. Среди данных компонентов специальных способностей Г. Гарднер в рамках своей теории множественного интеллекта выделял только интеллект, предопределяющий, по его мнению, как соответствующую данному интеллекту мотивацию, так и способы решения проблем и преодоления трудностей, с которыми сталкивается человек [Гарднер 2007].

Г. Гарднеру за двадцать лет работы с 1964 года при поддержке фонда Ван Леера удалось создать теорию множественного интеллекта (природы человеческих возможностей и способов их активизации). Автор не только дал собственное определение видов интеллекта, но и предложил для их идентификации восемь критериев, на основе которых ему удалось идентифицировать семь относительно независимых специальных способностей и построить уникальный для каждого человека когнитивный профиль. Определения и критерии – это один из самых оригинальных элементов теории, но ни одному из них не было уделено достаточно внимания в литературе, последовавшей за появлением книги «Структура разума» [1984].

Лингвистическая осведомленность – это тот вид интеллекта, который, похоже, является самым распространенным талантом среди людей. Но эта распространенность не есть залог того, что люди в совершенстве овладевают своим родным языком (См., например: [Гаврилова, Белова 2012; Глаголева 2011]), не говоря уже об иностранном языке (См., например, [Кабардов 1983]).

По мнению Г. Гарднера, в работе «мастера слова» наглядно можно проследить все основные речевые операции в действии:

1. чувствительность к значению слов (семантике), при которой человек понимает оттенок различий между тем, что чернила пролиты «намеренно», «умышленно» или «нарочно»;

2. чувствительность к порядку слов (синтаксису) – способность следовать правилам грамматики, а в подходящем случае и нарушать их;

3. чувствительность к разным видам и функциям речи (прагматика) – способность волновать, убеждать, побуждать к действию, передавать информацию или просто доставлять удовольствие.

Но при этом базовой для «мастера слова» остается звуковая сторона речи: звуки, составляющие слово, и «музыкальная» связь между ними. Согласно Г. Гарднеру, нейрофизиологическими структурами мозга предопределяется избирательная чувствительность к звукам (по первому критерию идентификации интеллекта), и это, по-видимому, может дать богатую пищу для размышления относительно природы линг-

вистического таланта или индивидуальных различий в проявлении лингвистических способностей при усвоении родного или иностранного языка.

В данной работе мы намеренно следовали логике идентификации лингвистического интеллекта по Г. Гарднеру, сосредоточив свое внимание на его фонематической базе, нейробиологическая заданность которой была установлена еще начиная с работ П. Брока и К. Вернике. Так, известно, что локализация мозговой травмы определяет особенности речевых нарушений. В случае с той формой афазии, которая связана с травмой зоны Брока, речь успешно передает существительные и простые утверждения, но мало способна к видоизменениям, затруднена правильная артикуляция звуков, – нечто вроде карикатуры на литературный стиль Эрнеста Хемингуэя. Если афазия связана с повреждением зоны Вернике, то речь оказывается насыщена разнообразными синтаксическими и словарными формами, но возникают трудности с передачей сути, – это некая пародия на литературный стиль Уильяма Фолкнера. Именно эти различия в особенностях речевых нарушений дали основания рассматривать зону Вернике как центр «смыслообразования» (понимания смысла речевого высказывания), а зону Брока как центр «программирования» порядка слов по определенным правилам грамматики [Блум с соавторами 1988; Лурия 1979]. Но поскольку оба центра морфологически обнаруживают связь с лимбической системой, то нейрональные сети, отвечающие за восприятие и генерацию речи, в первую очередь активизируются при возникновении потребности в общении [Бауэр 2009].

Если смысл чего-либо в психологическом плане задается мотивацией «как родовым понятием для обозначения всей совокупности психологических образований и процессов, побуждающих и направляющих поведение на жизненно важные условия и предметы, определяющих пристрастность, избирательность и конечную целенаправленность психического отражения и регулируемой им активности» [Вилюнас 1990], то становится понятным интерес психолингвистов к процессу «смыслообразования», когда «значение» слова становится «смыслом для меня» [Леонтьев А.Н. 1977].

Проблема понимания смысла речевого высказывания в свою очередь самым тесным образом связана с фонематическим слухом. Так, А.Р. Лурия указывал на то, что нарушения обобщенных звуковых схем, позволяющих распознавать фонемы звучащей речи, их комплексы (слоги) и комплексы слогов (слова), приводит к диссоциации между звуковой и смысловой стороной слова. «Единство между смыслом и звуком, которое было совершенно прочно автоматизировано в обычной речи, теперь распадается, и звуковая сторона слова как бы отделяется от его смысла. Этой диссоциацией звука и смысла часто объясняется невозможность как найти нужное слово, так и понять его» [Лурия 1947: 300]. Действительно, слово, которое воспринимается англоговорящим пациентом-афазиком иногда как «rug», иногда как «lug», а иногда как «dug», быстро теряет ассоциацию со своим исходным значением [Luria 1970]. А.Р. Лурия продемонстрировал на большом статистическом материале (около 400) огнестрельных ранений левого полушария головного мозга, что «нарушения фонематического слуха встречаются только при ранениях задних разделов левой височной доли [включая область Вернике – авт.] и прилегающих к ней областей и почти не встречаются при других локализациях» [Лурия 1947: 129]. Таким образом, при сенсорной афазии (локализация мозговой травмы в зоне Вернике), центральным дефектом которой является нарушение понимания речи, происходит прежде всего нарушение акустико-гностических процессов, то есть утрата способности различать звуковой состав слова – языковые фонемы.

Фонематический слух можно определить как инвариантность результатов восприятия потока изменчивых акустических (речевых) событий. Различные, но близкие варианты звуков речи в ходе восприятия

идентифицируются как принадлежащие к одной звуковой категории (фонеме языка), несущей смыслоразличительное значение. Стимулы, принадлежащие к одной категории, труднее различимы между собой, чем стимулы, лежащие по разные стороны перцептивной фонетической границы, даже если в первом случае звуки по своим физическим характеристикам дальше отстоят друг от друга. Это свойство позволяет распознавать языковые единицы в естественной речи, которая, как известно, изобилует широкой вариативностью акустического сигнала, и достигать основную цель речевосприятия, то есть извлечение смыслов в потоке звуков. Именно способность к категоризации и делает наше восприятие мотивационно осмысленным [Леонтьев А.Н. 2000].

Исторически сложилось два подхода к исследованию природы фонематического слуха: сенсорный и моторный. В различных версиях моторной теории восприятия (см., например: А. Либерман, Л. А. Чистович, ранние работы А.А. Леонтьева) моторный образ и соответственно моторный компонент рассматриваются как обязательный фактор при принятии решения о смыслоразличительной единице восприятия. В классической форме моторной теории, в частности А. Либерманом, постулируется, что «в процессе слушания речи человек определяет значения управляющих моторных сигналов, необходимых для производства сообщения, подобного услышанному» [Чистович 1970: 113]. Сторонники же сенсорного взгляда на речевосприятие считают, что основной механизм - это «сопоставление сигнала с эталоном по акустическим признакам». Г. Фант в 1964 году писал, что этот процесс «…предшествует возникновению соответствующих моторных образов и не зависит существенным образом от их наличия» [Цит. по: Леонтьев А.А. 2005: 127].

В настоящее время уже не вызывает спора тезис о том, что моторные и сенсорные компоненты тесно взаимодействуют. Например, в более поздних работах Л.А. Чистович приходит к выводу, что «…моторный образ речевой единицы и предполагаемый Фантом ее сенсорный образ совпадают друг с другом», а фонемы и вовсе «представляют собой абстрактное надсенсорное и надмоторное описание речевых элементов» [Там же: 128]. Дж. Фланаган пишет, что «основные координаты речевого сигнала можно определить как в акустической, так и в артикулярной области и что обе области с точки зрения восприятия коррелированны между собой» [Цит. по: Зимняя 2001: 356]. Исследования Лурии и Пенфильда, в свою очередь, показали, что «как сенсорные, так и двигательные единицы расположены в общем районе кортикальноталамических речевых зон левой стороны, где они тесно функционально связаны» [Там же: с. 357].

Какими бы ни были отношения между сенсорными и моторными вербальными компонентами при восприятии речевых сигналов, характер этих взаимодействий следует искать в онтогенетических особенностях речевого развития ребенка в процессе общения. Исследования детского речевосприятия свидетельствуют о том, что в первое полугодие своей жизни младенцы способны различать очень тонкие фонетические различия, присущие любому языку мира. Но в ходе усвоения родного языка восприятие младенца сужается до тех фонетических различий, которые в потоке звуков окружающей его речи являются предпосылками для установления контакта (с матерью или другим референтым лицом). Иначе говоря, перцептивная система младенца фокусируется только на тех акустических контрастах и признаках, которые удовлетворяют потребность в аффилиации, то есть имеют отношение к различению смыслов тех речевых сообщений, которые он получает в процессе общения. Чем старше ребенок, тем больше его собственные перцептивные категории подчиняются фонологическим особенностям языка, под воздействием которого они формируются. Уже во втором полугодии первого года жизни восприятие малыша становится более избирательным, позволяя ему различать фонемы родного языка [Werker & Pegg 1992].

Экспериментально установлено, что сдвиг от восприятия общеязыковых различий к избирательному восприятию различий, характерных для конкретного языка, происходит в первую очередь по отношению к гласным звукам. Так, Куль с коллегами [Kuhl et al. 1992] сравнивала восприятие синтезированных верхних переднеязычных гласных шестимесячными младенцами, растущими в англо- и шведскоговорящих семьях. Оказалось, что малыши, осваивающие английский язык, одинаково реагировали на совокупность звуков, акустически граничащих с «эталонным» вариантом английской фонемы /i/, не замечая между ними различий. Но они не выказывали подобного обобщения, когда им предъявлялся набор звуков, близких к шведскому гласному /y/. Шведские же дети обнаружили зеркально симметричную картину восприятия, продемонстрировав одинаковую реактивность для вариантов шведской /y/, но не для английской /i/. Результаты этого и других исследований подтвердили факт возрастной реорганизации (сдвига) восприятия от способности различать акустические признаки и контрасты любого языка к избирательному восприятию акустических признаков и деталей родного языка. Это явление напоминает феномен эгоцентризма, описанный Жаном Пиаже [См., например, Пиаже 2008], что дает нам основание выделить понятие «языкового этнического эгоцентризма».

Результаты более поздних исследований показали, что «языковой эгоцентризм» продолжает усиливаться и в более позднем возрасте. Сандэра с коллегами [Sundara et al. 2006] продемонстрировали, что восприятие английского фонематического контраста /d-ð/ у носителей языка существенно улучшается в период развития между годом и 4 годами, а также в дальнейшем, между 4 годами и взрослостью. В то же время, франкоговорящие испытуемые не обнаруживают никакого улучшения в восприятии этого контраста, так как во французском языке он не является фонематическим.

Патрисия Куль сравнивает перестройку восприятия речевых звуков с «эффектом магнитов» (Native language magnet), которые видоизменяют («деформируют») пространство речевого восприятия [Kuhl 2000]. Согласно ее теории, распределение и повторяемость акустических свойств речи обусловливают формирование специфических для данного языка перцептивных категорий, которые в дальнейшем образуют своего рода центры притяжения, или магниты, в терминах данной теории. В результате их влияния определенные перцептивные различия нивелируются (те, что находятся вблизи центров притяжения), а другие, напротив, увеличиваются до предела (те, что занимают пограничное положение между двух центров притяжения). Функциональное преобразование пространства восприятия в младенчестве приводит к стиранию некоторых перцептивных границ, которые актуальны для различения звуков иностранной, но не родной речи. Несмотря на то, что слуховой анализатор не теряет способность слышать акустическую разницу между фонематическими категориями неродного языка, внимание в процессе речевосприятия им больше не уделяется.

Иначе говоря, в ходе усвоения родного языка мы становимся «заложниками» собственной приобретенной когнитивной схемы анализа акустического сигнала. Сложная перцептивная «решетка», основанная на принципах категориального восприятия, приобретенного в раннем детстве, направляет наше восприятие при изучении иностранного языка во взрослом состоянии и в то же время дезориентирует его, что и вызывает проявление межгрупповых типологических различий по принципу первого (родного) языка.

Модель перцептивной ассимиляции, предложенная Катариной Бест [Best et al. 1988], ставит способность к освоению иностранного языка в зависимость от особенностей ассимиляции звуков, представляющих иноязычные фонемы, фонемами родного языка. Большинство фонем иностранного языка так или иначе ассимилируются катего-

риями родного языка, по крайней мере, в начале обучения. Так, согласно данной теории, две разные фонемы иностранного языка будут различаться более эффективно, если они ассимилируются двумя разными фонемами родного языка, а не одной и той же. В качестве классического примера приводят японский язык, носители которого, в частности, с трудом различают английский (как и русский) фонематический контраст /r-l/ («р-л»), поскольку эти звуки поглощаются одной и той же японской согласной фонемой, расположенной где-то между ними (см., например, [Lively et al. 1994]. Кроме того, на способность к различению иноязычных фонем оказывает влияние степень точности их ассимиляции звуковыми категориями родной речи. Чем выше соответствие между ними, тем более эффективен процесс восприятия.

На основании этих данных и была сформулирована гипотеза, согласно которой межгрупповые типологические различия в проявлении лингвистических способностей при освоении второго языка являются результатом усвоения (или неусвоения) иноязычных фонем. Чем выше точность их ассимиляции фонематическими категориями родного языка, тем выше ожидаемая способность к различению данного языкового контраста.

Все гласные звуки имеют две основные акустическо-фонетические характеристики: спектральное качество и долготу, обе из которых играют существенную роль при восприятии и порождении гласных стандартного верхненемецкого языка [см. Weiss 1976]. Соотношение используемых акустических признаков при восприятии гласных носителями немецкого языка до сих пор остается несколько дискуссионным вопросом, однако Р. Вайс было продемонстрировано, что долгота и качество при восприятии гласных имеют обратную взаимосвязь: чем более явно различие в качестве гласных, тем менее значим фактор долготы и, напротив, чем ближе гласные звуки по своему качеству, тем более значимым перцептивным признаком становится долгота. Эти данные дают нам право предположить, что повышенное внимание иноязычных слушателей к долготным признакам гласных в ущерб различий по их качеству, или наоборот, повышенное внимание к их спектральным характеристикам и пренебрежение долготными может свидетельствовать об их компенсаторной стратегии вследствие сниженных способностей к различению того или другого перцептивного признака гласных.

Система гласных фонем немецкого языка является более сложной и разветвленной по сравнению с русским языком (пятнадцать фонем против шести, не говоря о дифтонгах). Качественные различия между немецкими гласными обозначаются как оппозиция открытых - закрытых или ненапряженных – напряженных гласных. Как правило, открытость гласного (ненапряженный гласный) ассоциируется с его краткостью, а закрытость (напряженный гласный) – с долготой. В русском же языке отсутствует оппозиция кратких - долгих гласных, а различия по долготе означают в первую очередь ударность или безударность слога. Поэтому отечественные лингвисты обращают особое внимание на трудности при усвоении русскоговорящими учащимися не только спектральных характеристик (качества) немецких гласных, но и их долготы. Так Л. В. Величкова (1989) подчеркивает важность обучения долготе – краткости немецких гласных и связанным с ними открытости – закрытости. В связи с этим для нашего исследования представляет особый интерес анализ использования акустических признаков немецких гласных русскоговорящей группой. Отклонения в весе акустических признаков от носителей языка могут свидетельствовать о том, что осваивающие немецкий язык используют менее эффективную стратегию по сравнению с его носителями.

Методы, процедура и выборка исследования

Один из распространенных методов исследования фонетического восприятия –

эксперимент на категоризацию звуков, когда испытуемым предлагается распределять прослушанные стимульные материалы между двумя фонематическими категориями. Подобные задания на различение показывают, насколько точно слушатели способны использовать при аудировании тонкие детали звуков [Sawusch 1996].

С целью эксперимента были синтезированы немецкие гласные звуки в программной среде PRAAT, версия 5.1.20 [Boersma & Weenink 2007]; в ней же проводился и сам эксперимент. Значения первой и второй формант для «прототипных» звуков A и B были взяты из Iivonen (1987) (гласные стандартного варианта немецкого языка в сильной позиции), а долготы – из Möbius & Santen (1996) (долгота корневых гласных). Естественность звучания полученных звуков была подтверждена носителями языка.

Вначале был проведен предварительный эксперимент с участием четырех русскоговорящих испытуемых (не владеющих немецким) на ассимиляцию синтезированных немецких гласных, в ходе которого они повторно (10 раз на каждую фонему в случайном порядке) отвечали на простой вопрос какую русскую гласную они услышали. По его результатам для нашего исследования были отобраны две пары немецких гласных: переднеязычные /e:/ – /ɛ/ (как в “Beet – Bett”) и заднеязычные /o:/ – /ɔ/ (“Boot – Bott”). Выбранные гласные представляют интерес в силу того, что обе переднеязычные гласные /e:/ – /ɛ/ легко ассимилируется отдельными русскими фонемами, а заднеязычные /o:/ – /ɔ/ занимают пограничное положение между русскими гласными фонемами, вызывая трудности в их категоризации. В частности, немецкая гласная /ɛ/ в 100% случаев была распознана как русская /ɛ/ («э»), а немецкая /e:/ – в 97,5% как русская /i/ («и»). Немецкая /o:/ в 75% как русская /u/ («у»), но в остальных случаях как /o/ («о»). Категоризация немецкой фонемы /ɔ/ вызвала наибольшие трудности: в 57,5% она была ассимилирована русской /o/ («о»), а в остальных случаях русской /a/ («а»).

Четыре выбранных гласных звука обладают акустическими характеристиками, представленными в таблице 1.

В основном эксперименте участвовали 18 русскоговорящих студентов Потсдамского университета (от 20 до 32 лет), пробывших на момент эксперимента тот или иной срок в Германии (от двух месяцев для 19 лет), и контрольная группа, состоявшая из 8 носителей немецкого языка, не владевших русским языком.

Участникам эксперимента на категоризацию предлагалось распределять стимульные материалы между двумя фонематическими категориями (/o:/ – /ɔ/ или /e:/ – /ɛ/), которые были представлены в виде синтезированных «эталонов» немецких гласных. Эксперимент проходил в виде задания на слуховое различение по типу A-X-B, где X – стимульный материал, а A и B – акустические «эталоны» соответствующих фонем. Испытуемые должны были выбрать, к какой из двух фонем тяготеет услышанный образец, и нажать соответствующую клавишу.

В качестве стимульного материала (X-стимулов) для основного эксперимента были использованы ряды синтезированных звуков для обеих пар немецких гласных (/o:/ – /ɔ/ и /e:/ – /ɛ/). Процедура подготовки стимульного материала для пар /o:/ – /ɔ/ и /e:/ – /ɛ/ была аналогична. В частности, для получения переменных X-стимулов были синтезированы два континуума гласных звуков, которые состояли из шести идентичных с

Фонема	1 форманта (Гц)	2 форманта (Гц)	Долгота (мс)
/e:/	349	2250	141
/ɛ/	510	1781	113
/o:/	385	835	147
/o/	548	1136	105

Таблица 1. Акустические характеристики «прототипных» фонем.

		1	2	3	4	5	6	7
/e: – ɛ/	F1	349	374	400	427	454	482	510
	F2	2250	2166	2085	2005	1928	1854	1781
/o: – o/	F1	385	411	437	464	491	519	548
	F2	835	882	929	979	1030	1082	1136

Таблица 2. Континуум частот Ф1 и Ф2 для обеих пар фонем, Гц. Серым цветом выделены значения для «прототипных» гласных звуков.

точки зрения слухового восприятия отрезков между фонемами А и В. С одной стороны, пошагово варьировались значения частоты одновременно первых двух формант: 6 равных шагов по психофизической шкале высоты звука Мел, что дало нам 7 вариантов спектральных характеристик звуков. Для гласных /e: – ɛ/ шаг Ф1 = 26.82 мел и шаг Ф2 = 32.52 мел. Для гласных /o: – o/ шаг Ф1 = 26.29 и шаг Ф2 = 33.63. Значения всех вариантов частот для обеих формант обеих пар гласных представлены в таблице 2. Серым выделены значения для «прототипных» гласных звуков.

С другой стороны, варьировались значения долготы звуков: 6 равных шагов по логарифмической шкале, что дало нам 7 вариантов долготы звуков (шаг был равен $10^{0.048}$ для /ɛ - e:/ и $10^{0.048}$ $10^{0.073}$ для /ɔ – o:/). При этом «эталонные» звуки были 3-м и 5-м вариантом $10^{0.073}$ соответственно. Это дало нам возможность задействовать долготы со значениями выше и ниже соответствующих «эталонных» корневых фонем, – ведь в живой речи вариативность долгот гласных может быть намного больше, чем отрезок между усредненными «прототипными» гласными. В таблице 3 представлены долготы для всех 7 вариантов обеих пар фонем, при этом «прототипные» звуки фонем отмечены серым.

Таким образом, было получено 49 Х-стимулов для каждой пары фонем. Важно упомянуть, что варьирование одновременно спектральных и долготных характеристик на шкале с равным количеством перцептивно одинаковых шагов позволяет подсчитать относительное значение (веса) спектральной и долготной информации для принятия решений испытуемыми в ходе эксперимента.

Каждый из 98 Х-стимулов (49x2) был воспроизведен в ходе эксперимента 6 раз. Порядок представления 1-го и 3-го стимулов (А и В) был сбалансирован (в 50% случаев они менялись местами). В итоге мы получили 196 триад гласных (49x2x2). Дополнительно были включены три триады смешанного типа (например, o73,e75,e75) для того, чтобы убедиться в том, что испытуемые выполняют задание осознанно. Таким образом, 199 триад были представлены каждая по три раза, в итоге испытуемые должны были в ходе эксперимента выполнить задание на категоризацию (нажав на соответствующую клавишу) 597 раз. Также были включены контрольные задания, в которых Х-стимул был идентичен одному из крайних стимулов (А или В). Предполагалось, что этот тип вопросов поможет выявить участников, которые в принципе не могут справиться с заданием на категоризацию. Тестирование проводилось в индивидуальном порядке в тихой комнате.

	1	2	3	4	5	6	7
/ɛ – e:/	90.78	101.39	113.00	126.18	141.25	157.76	176.20
/o – o:/	74.98	88.72	105.00	124.17	147.00	173.78	205.58

Таблица 3. Континуум долгот для обеих пар фонем, мс. Серым цветом выделены «прототипные» долготы.

В соответствии с гипотезой, за критерий выраженности лингвистических способностей были приняты показатели соответствия параметров категоризации синтезированных вариантов немецких гласных результатам, продемонстрированным носителями языка при выполнении этого же задания. В частности, сравнивались индексы, рассчитанные на основе коэффициентов логистической регрессии для подсчета четкости-размытости перцептивной границы между двумя фонемами, и индивидуальные веса перцептивных признаков (спектр и долгота), предложенные Джеффри Моррисоном [Morrison 2007].

Для анализа относительного использования испытуемыми (весов) спектральных и долготных перцептивных признаков при категоризации звуков использовалась логистическая регрессия, которая является распространенным методом для оценки влияния независимых переменных, таких как долгота гласного и его спектральные характеристики, на дихотомическую зависимую переменную, такую как выбор между /e:/ и /ɛ/ или /o:/ и /ɔ/. Отличие логистической от линейной регрессии в том, что зависимая переменная (в нашем случае, например, шансы выбора /e:/) представлена в виде логарифма, то есть натуральный логарифм отношения вероятности того, что испытуемый даст первый ответ (например, /e:/) к вероятности получения второго ответа (например, /ɛ/). Общее уравнение нашей логистической регрессии выглядит следующим образом:

Log(шанс выбора (e:)) = ln(p(e:)/p(ɛ)) = α + $\beta_{spectrum}\beta_{spectrum}$ x значение спектра + $\beta_{duration}\beta_{duration}$ x значение долготы

В настоящем уравнении регрессии α –свободный член. Коэффициенты β показывают, насколько изменение на один шаг одной из независимых переменных (предикторов) вызывает изменения логарифмированного шанса того, что испытуемый даст первый ответ. Поэтому, как было предложено Моррисоном [Morrison 2007], данные коэффициенты могут быть использованы в качестве показателя того, насколько активно испытуемые используют этот акустический признак при категоризации звуков. Сравнение $\beta_{spectrum}\beta_{spectrum}$ (коэффициент для спектра) и $\beta_{duration}\beta_{duration}$ (коэффициент для долготы) между собой оправдано в том случае, если они варьируются в одном диапазоне (в нашем случае с 1 до 7). Поэтому каждому стимулу был присвоен свой двойной индекс, где первое число с 1 до 7 означает номер стимула по шкале спектра (1 – спектральное качество долгого напряженного гласного /e:/ или /o:/, а 7 – качество краткого ненапряженного гласного /ɛ/ or /o/), а второе число с 1 до 7 обозначает позицию стимула на шкале долготы (3 обозначает долготу краткого ненапряженного гласного /ɛ/ или /o/, а 5 означает долготу долгого напряженного гласного /e:/ or /o:/). Разница между двумя последовательными значениями на шкале долготы равняется одной шестой разницы между логарифмированными долготами (в миллисекундах) долгого напряженного и краткого ненапряженного гласных. Разница между двумя последовательными значениями на шкале спектра равна одной шестой разницы между долгим напряженным и кратким ненапряженным гласными в мел. Следовательно, относительные веса перцептивных признаков могут быть посчитаны следующим образом:

Вес признака = $\beta_{spectrum}/(\beta_{spectrum} + \beta_{duration})$

$\beta_{spectrum}/(\beta_{spectrum} + \beta_{duration})$

Значение веса признака более 0,5 означает, что спектру звуков придается большее значение, чем долготе, а значение менее 0,5 значит, напротив, что долгота имеет больший вес, чем спектр.

Коэффициенты логит-регрессии могут также быть использованы для подсчета коэффициента протяженности полярных координат (polar coordinate magnitude):

Протяженность полярных координат $= \sqrt{(\beta^2_{spectrum} + \beta^2_{duration})}$

Как формулирует ее определение сам Моррисон: «Четкость границы – это показатель перехода от одной категории к другой по мере движения перпендикулярно ориентации границы» [Morrison 2007: 15]. Чем больше коэффициент протяженности полярных координат, тем более четкая перцептивная граница у данного слушателя.

Данная мера и показатели веса перцептивных признаков были использованы в дальнейшем дисперсионном анализе для проверки равенства средних значений между группой носителей немецкого языка как родного и группой владеющих им как вторым языком.

Результаты

Как показали результаты исследования, русскоговорящие участники эксперимента в той или иной степени испытывали относительные трудности в различении фонетических контрастов немецкого языка. В их решениях играл заметную роль фактор случайности: категоризация характеризовалась меньшим постоянством когнитивной процедуры по сравнению с контрольной группой, для которой немецкий язык родной.

В частности, результаты сравнения средних значений для каждой пары фонем показали более четкую границу (коэффициент протяженности полярных координат) между гласными фонемами у носителей немецкого языка и, соответственно, более «размытую» перцептивную границу у осваивающих немецкий язык как второй, причем независимо от длительности пребывания в Германии. Как и ожидалось в соответствии с гипотезой, для пары фонем /o:/ – /o/, которые не поддаются однозначной ассимиляции русскими гласными, разница между «русской» и «немецкой» группами в четкости перцептивной границы была на статистически значимом уровне: $t(8.5) = 2.588$, $p < 0.02$. Судя по результатам для гласных /e:/ – /ɛ/, сравнение оказалось также не в пользу русскоязычной группы (медиана группы носителей немецкого языка (Me=2,62) превышает результаты 75% членов русскоязычной группы (75% < 2,36)), хотя эта разница и не оказалась на статистически значимом уровне ($t(9,9) = 1.0606$, $p < 0.32$).

Кроме того, было выявлено, что степень использования частных акустических признаков (а именно спектрального состава и долгот) была различной у «русской» и «немецкой» групп. Так, при классификации гласных /o:/ и /ɔ/ носители немецкого языка статистически чаще полагались при принятии решений на спектральные различия звуков ($\beta_{spectrum}\beta_{spectrum}$), чем русскоговорящие испытуемые: $t(8.41) = 2.449$, $p < 0.05$. Аналогичная тенденция наблюдалась и при классификации фонем /e:/ – /ɛ/ (медиана группы носителей немецкого языка (Me=2,63) превышала результаты 75% членов русскоязычной группы (75% < 2,35), но различие не достигало статистически значимого уровня.

Помимо этого, было показано, что при затруднении различения немецких гласных по спектральным характеристикам (которые в целом оказались статистически значимо более весомыми для различения фонем носителями языка) русскоговорящие испытуемые компенсировали этот недостаток переключением внимания на долготу звуков. Так, сравнение индексов весов отдельных акустических признаков между двумя парами гласных с помощью парного критерия Стьюдента показало, что для различения фонем /o:/ и /ɔ/ в русскоговорящей группе долготы имели относительно больший вес, чем для пары фонем /e:/ – /ɛ/ ($t(19) = 2,882$, $p<0,01$), в то время как у носителей немецкого языка подобных различий между двумя парами гласных не обнаружено ($t(7) = 0.642$, $p > 0.1$).

Обсуждение результатов

Полученные данные подтверждают теорию Катарины Бест, согласно которой фонемы иностранного языка будут различаться менее эффективно, если они ассимилируются при восприятии одной и той же фонемой родного языка, и более эффективно, если они «поглощаются» отдельными фонемами родного языка, не вызывая трудностей в различии. В свете полученных данных о менее четкой перцептивной границе у русскоязычной выборки для немецкого контраста /o:/ и /ɔ/, вспомним результаты проведенного предварительного эксперимента, согласно которым русская /o/ («о») ассимилировала немецкую /o:/ в 25%, а также немецкую /ɔ/ в 57,5% случаев. Кроме того, на эффективность восприятия немецких гласных оказывает влияние точность их ассимиляции отдельными русскими гласными, которая была выше для немецкого контраста /e:/ – /ɛ/.

Сниженная точность различения фонематических контрастов немецкого языка и компенсаторный механизм переключения внимания со спектральных на долготные характеристики гласных фонем, наблюдавшиеся у русскоязычной выборки, свидетельствуют о сниженной способности к различению спектральных признаков гласных фонем, что задает некий предел эффективности усвоения звукового строя немецкого языка. Из теории специальных способностей известно, что компенсация в виде переключения внимания на вторичные признаки является показателем низкого уровня развития специальных способностей (См., например, [Аминов 1997b]).

Вследствие «размытости» перцептивных границ между фонемами снижается эффективность фонетических операций, задействованных в ситуации реального общения. В частности, речевосприятие русскоговорящей группы, овладевающей немецким, может отличаться меньшей скоростью и точностью распознавания лексических единиц, что помешает «продуктивнее распределить ресурсы внимания, то есть «работать» с поступившим сообщением на более абстрактном языковом уровне, как это делают носители языка» [Lively et al. 1994], а значит, неизбежно отразится на легкости и быстроте приобретения более сложных языковых умений и навыков. Таким образом, элементарные фонетические операции являются базовыми для развития лингвистических способностей, а основой лингвистического интеллекта и его задатков служит точность речевого восприятия и избирательная чувствительность к звукам, составляющим слова, и к их «музыкальной» связи друг с другом.

Неслучайно один из великих поэтов У. Х. Оден отмечал, что ему «...нравится бродить рядом со словами и слушать, что они говорят» (Цит. по: [Гарднер 2007: 128]). Именно в зависимости от нашей способности «слушать, что говорят слова» мы так разительно отличаемся друг от друга, общаясь на родном языке, «испытывая страх» к словам чужого языка и не пытаясь «прислушаться, что они говорят».

Список литературы

Аминов Н.А. Дифференциальная психодиагностика педагогических стилей. – М.: Изд-во Института социальной работы, 1997a. – 168 с.

Аминов Н.А. Модельные характеристики способностей и одарённости учителя // Способности: к 300-летию со дня рождения Б.М.Теплова. – Дубна: Издательский центр «Феникс», 1997b. – С. 289–305.

Бауэр И. Почему я чувствую, что чувствуешь ты. Интуитивная коммуникация и секрет зеркальных нейронов. – СПб.: Изд-во Вернера Регена, 2009. – 112 с.

Блум Ф., Лейзерсон А., Хофстедтер Л. Мозг, разум и поведение. – М.: Изд-во «Мир», 1988. – 246 с.

Величкова Л.В. Контрастивно-фонологический анализ и обучение иноязычному произношению (обучение интонации и артикуляции немецкого языка). – Воронеж: Издательство Воронежского университета, 1989.

Вилюнас В.К. Психологические механизмы биологической мотивации человека. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 288 с.

Гаврилова Е.В., Белова С.С. Вербальные способности: психолингвистический и дифференциально-психологический подходы // Вопросы психолингвистики, 2012. – №16 – С. 98–105.

Гарднер Г. Структура разума: теория множественного интеллекта. – М.: ООО «И. Д. Вильямс», 2007. – 512 с.

Глаголева Е.А. Индивидуальные различия проявления способностей в навыках грамотного письма у младших школьников. Автореф. дисс. канд. психол. наук. – М., 2011. – 24 с.

Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. – М.-Воронеж, 2001. – С. 356–357.

Кабардов М.К. Роль индивидуальных различий в успешности овладения иностранным языком. Автореф. дисс. канд. псих. наук. – М., 1983. – 25 с.

Краткий психологический словарь / Под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: “Политическая литература”, 1985. – 431 с.

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М., 2005. – 287 с.

Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М., 1969. – 106 с.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. 2-е изд. – М.: Политиздат, 1977. – 304с.

Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М., 2000. – 509 с.

Лурия А.Р. Травматическая афазия. – М., 1947. – 367 с.

Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 320 с.

Мельников В.М., Ямпольский Л.Т. Введение в экспериментальную психологию личности. – М.: Просвещение, 1985. – 319 с.

Пиаже Ж. Речь и мышление ребёнка. – М.: Изд-во «Римис», 2008. – 448 с.

Теплов Б.М. Способность и одарённость // Психология индивидуальных различий. Тексты. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 129–139.

Трубецкой Н.С. Основы фонологии. – М.: Изд-во иностр. лит., 1960. – 352 с.

Чистович Л.А. Психоакустика и вопросы теории восприятия речи // Распознавание слуховых образов. Новосибирск: “Наука СО”, 1970. – С. 55–141.

Best, C.T., McRoberts, G.W., & Sithole, N.M. (1988). Examination of perceptual reorganization for nonnative speech contrasts: Zulu click discrimination by English-speaking adults and infants. Journal of Experimental Psychology: Human Perception and Performance, 14, 345–60.

Boersma, P., & Weenink, D. (2007). Praat: Doing phonetics by computer (Version 5.0.05) [Computer program]. Retrieved 2009, from http://www.praat.org/

Iivonen, A., (1987) Zur regionalen Variation der betonten Vokale im gehobenen Deutsch. In: Leena, K.-T., (Ed.). Neophilologica Fennica. Neuphilologischer Verein (pp. 87–119).

Kuhl, P. (2000). A new view of language acquisition. Proceedings of the National Academy of Science 97, 50–57.

Kuhl, P., Williams K., Lacerda F., Stevens K. & Lindblom B. (1992). Linguistic experience alters phonetic perception in infants six months of age. Science 255: 606–608.

Lively, S.E., Pisoni, D.B., Reiko, A.Y., Tohkura, Y., Yamada, T. (1994). Training Japanese listeners to identify English /r/ and /l/ III. Long-term retention of new phonetic categories. Journal of the Acoustical Society of America 96: 2076–2087.

Luria, A.R. (1970). Traumatic Aphasia: Its Syndromes, Psychology, and Treatment. The Hague: Mouton de Gruyter.

Möbius, B., Santen, J.P.H. Van (1996). Modeling segmental duration in German text-to-speech synthesis. In International Conference on Spoken Language Processing. – 1996. Proceedings: 2395–2398.

Morrison, G.S. (2007). Logistic regression modeling for first- and second- language perception data. In M. J. Solé, P. Prieto, & J. Mascaró (Eds.), Segmental and prosodic issues in Romance phonology. Amsterdam: John Benjamins: 219–236.

Sawusch, J.R. (1996). Instrumentation and methodology for the study of speech perception. In N. J. Lass (Ed.), Principles of Experimental Phonetics (pp.525–550). Mosby.

Sundara, M., Polka, L., & Genesee, G. (2006). Language experience facilitates discrimination of /d-ð/ in monolingual and bilingual acquisition of English. Cognition, 100, 369–88.

Weiss, R. (1976). The perception of vowel length and quality in German: an experimental-phonetic investigation. Hamburg: Helmut Buske.

Werker, J.F., & Pegg, J.E. (1992). Infant speech perception and phonological acquisition. In Charles A. Ferguson, Lise Menn & Carol Stoel-Gammon (eds.), Phonological development. Models, research, implications, 285-311. Timonium, Maryland: York Press.

X КОНГРЕСС МЕЖДУНАРОДНОГО ОБЩЕСТВА ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ (ISAPL), МОСКВА, 26-29 ИЮНЯ 2013 г.

2 ноября 1982 года в Милане родилось новое международное научное сообщество –- International Society of Applied Psycholinguistics (ISAPL) и состоялся первый его международный конгресс. С тех пор каждые три года члены этой ассоциации собираются, чтобы обсудить самые актуальные проблемы прикладной психолингвистики.

Очередной X-й юбилейный конгресс ISAPL впервые прошел в Москве 26-29 июня 2013 года. Основная тема конгресса «Проблемы информационного общества и прикладная психолингвистика».

Идею его проведения, которая была высказана создателем и первым президентом ISAPL профессором Татьяной Слама-Казаку (Румыния), поддержали Российский университет дружбы народов, Институт языкознания Российской академии наук и Московский Институт лингвистики, а совместные усилия Международного научного комитета, который возглавляла профессор Л. Скляр-Кабрал (Бразилия), Почетный Президент ISAPL, и Национального научного комитета под руководством профессора Н.В. Уфимцевой (Президент ISAPL 2011-2013) позволили воплотить эту идею в жизнь.

На конгрессе обсуждались следующие проблемы:

- Язык и познание
- Производство и восприятие речи. Чтение и Письмо
- Овладение языком. Изучение иностранного языка
- Билингвизм и полилингвизм
- Психолингвистические проблемы перевода
- Невербальные компоненты коммуникации
- Семиотика и психолингвистика
- Понимание, эмоции, память в общении
- Языковые нарушения и патологии речи. Фоноаудиология
- Психолингвистика и манипуляция сознанием: Язык и власть. Политический дискурс

- Язык и образование. Психопедагогика языка. Убеждение в коммуникации и образовании
- Язык и социальный контекст. Анализ дискурса. Диалог
- Методология психолингвистики применительно к анализу литературных текстов
- Новые проблемы чтения/письма, связанные с появлением компьютеров. Последствия пользования компьютером (Интернетом).
- Психолингвистический взгляд на средства массовой информации (СМИ).
- Влияние психолингвистики на развитие информационных технологий.
- Воздействие культуры и общества на язык
- Транснациональные/транскультурные проблемы в современном обществе.
- Проблема общечеловеческих ценностей в различных культурах.

Всего оргкомитетом было отобрано 393 доклада исследователей из 28 стран (России, Украины, Беларуси, Италии, Китая, Вьетнама, Бразилии, Грузии, Испании, Уругвая, Чехии, Польши, Японии, Германии, Туниса, Кипра, Мексики, Аргентины, Франции, Казахстана, Узбекистана, Малайзии, Болгарии, Ирана, Чили, Португалии, Канады, США).

Конгресс открыли проректор РУДН по научной работе профессор Н.С. Кирабаев и директор Института языкознания РАН член-корреспондент РАН В.М. Алпатов. Они обратились к участникам с приветственным словом и пожеланиями плодотворной работы.

Работа Конгресса началась с доклада главы Международного научного комитета профессора Л. Скляр-Кабрал (Бразилия), посвященного новым направлениям в прикладной психолингвистике. С пленарными докладами выступили приглашенные докладчики: профессор Н.В. Уфимцева (Россия) «Ассоциативно-вербальная сеть как модель языковой картины мира и методы ее анализа», профессор Джузеппе Мининни (Италия) «Certainty as an Object of Applied Psycholinguistics», профессор Чжао Цюе (КНР) «Динамика китайского языкового сознания в современном Китае через призму новой словообразовательной модели ZUIMEI+NOUN и горячих слов», профессор Ли Тоан Тханг (Вьетнам) «Language, Cognition and Culture: our Ways of Localizing Human Thoughts and Feelings», профессор Д.З. Гоциридзе (Грузия) «Языковая политика и «форсированный билингвизм», профессор

Е.Ф. Тарасов (Россия) «Языковое сознание: онтология и гносеология», профессор Т.В. Ахутина (Россия) «Individual Differences in Pragmatics Acquisition in Children Aged 5-8 years», профессор Д.Б. Никуличева (Россия) «Применение психолингвистической стратегии полиглотов в практике изучения иностранных языков», профессор А.А.Залевская (Россия) «Живой поликодовый супертекст» как «внутренний контекст» процессов познания и общения».

Конгресс носил комплексный характер. Работало 19 секций, 12 круглых столов, проведены 4 мастер-класса. Всего за четыре дня было сделано 254 доклада и сообщения.

В рамках конгресса 26 июня прошло заседание совета ISAPL, на котором решались организационные вопросы, а 27 июня – Генеральная ассамблея ISAPL, на которой был избран новый президент ISAPL на последующие три года (им стал профессор Д.З. Гоциридзе), и определено место проведения следующего конгресса – Тбилисский государственный университет им. Ив. Джавахишвили (Грузия).

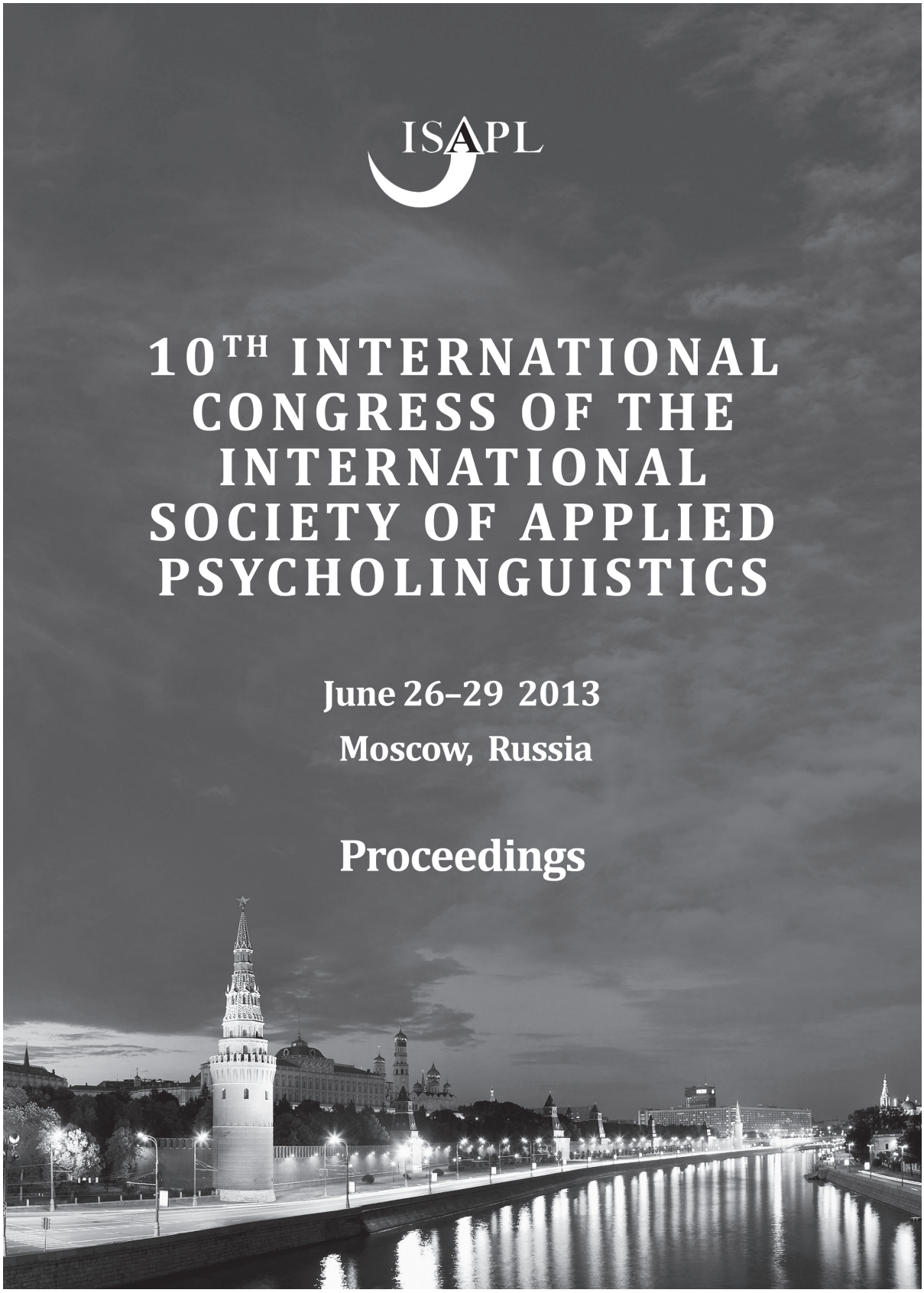
На заключительном заседании 29 июня Организационный комитет подвел итоги Конгресса и наметил планы дальнейшей работы.

Материалы Конгресса опубликованы, см.:

CHALLENGES OF INFORMATION SOCIETY AND APPLIED PSYCHOLINGUISTICS

– Proceedings of the X International Congress of the International Society of Applied Psycholinguistics. Editors: Natalia V. Uimtseva, Anna A. Stepanova, Denis V. Makhovikov, Larisa S. Zhukova – Moscow: RUDN – Institute of Linguistics RAN – MIL, 2013, – S. 474.

Н.В.Уфимцева, А.А.Степанова



Материалы Конгресса опубликованы на сайте ИЯз РАН и доступны по ссылке:
http://iling-ran.ru/conferences/2013_isapl_proceedings.pdf

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

Аминов Николай Александрович, кандидат психологических наук, ведущий научный сотрудник лаборатории дифференциальной психологии и психофизиологии Психологического института Российской академии образования. e-mail: nikolayaminov@yahoo.com

Баринова Анастасия Олеговна, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка факультета английского языка, Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, e-mail: stacey84@list.ru

Белякова Лидия Ивановна, доктор медицинских наук, профессор МПГУ, e-mail: yofilatova@yandex.ru

Бутакова Лариса Олеговна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, классического и славянского языкознания Омского госуниверситета им. Ф.М. Достоевского, e-mail: larisabut@ramler.ru

Выговская Дарья Геннадьевна, аспирант, преподаватель факультета лингвистики Южно-Уральского государственного университета (НИУ), e-mail: vdariag@mail.ru

Горошко Елена Игоревна, доктор социологических наук, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой межкультурной коммуникации и иностранного языка Национального технического университета «Харьковский политехнический институт», e-mail: elegorosh@yandex.ru

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

Гуц Елена Николаевна, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, классического и славянского языкознания Омского госуниверситета им. Ф.М. Достоевского, e-mail: egoots@yandex.ru

Дашидоржиева Баирма, старший преподаватель кафедры английского языка Агинского филиала Бурятского государственного университета, e-mail: elena.denisova-schmidt@unisg.ch

Денисова-Шмидт Елена Викторовна, Dr. phil., университет Санкт-Галлена, Швейцария, elena.denisova-schmidt@unisg.ch

Дзялошинский Иосиф, доктор филологических наук, профессор НИУ ВШЭ, заведующий лабораторией исследований в области бизнес-коммуникаций, e-mail: idzyaloshinsky@hse.ru

Дмитрюк Наталья Васильевна, доктор филологических наук, профессор, Южно-Казахстанский государственный пединститут, e-mail: nvdmitr@yandex.ru

Доценко Тамара Ивановна, кандидат филологических наук, доцент кафедры общего языкознания Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, e-mail: osttania@yandex.ru

***Дубовой Степан Николаевич*,** магистр наук (M.Sc.) в области нейро- и психолингвистики, переводчик, e-mail: stepandubovoy@yahoo.com

Кирилина Алла Викторовна, доктор филологических наук, Московский городской педагогический университет, Московский институт лингвистики, e-mail: alkira@list.ru

Кирсанова Инна Вячеславовна, кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры языковой коммуникации и психолингвистики Уфимского государственного авиационного технического университета, e-mail: inna_kirsanova@mail.ru

Лобанова Лидия Петровна, кандидат филологических наук, доцент. Заведующий кафедрой иностранных языков исторического факультета МГУ, e-mail: lydia.lobanova@mail.ru.

Лещенко Юлия Ефимовна, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, e-mail: osttania@yandex.ru

Макарова Анастасия, аспирантка сектора германских языков ИЯз РАН, e-mail: 33mn@mail.ru

Молдалиева Динаида Абишевна, кандидат филологических наук, доцент кафедры языкознания Южно-Казахстанского государственного педагогического института, e-mail: nvdmitr@yandex.ru

Мыскин Сергей Владимирович, кандидат психологических наук, сотрудник Института языкознания РАН, e-mail: myskinsv@yandex.ru

Никаева Татьяна Михайловна, старший преподаватель СВФУ, ФЛФ, e-mail: elizarovat@mail.ru

Никуличева Дина Борисовна, доктор филологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник сектора германских языков Института языкознания РАН, профессор кафедры скандинавских, нидерландского и финского языков переводческого факультета МГЛУ, e-mail: nikoulitcheva@yandex.ru.

Остапенко Татьяна Сергеевна, старший преподаватель иностранных языков Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета, e-mail: osttania@yandex.ru

Пацовска Ясня, доктор психологии, кадидат педагогических наук, старший препадаватель, Кафедра чешского языка и литературы Педагогического факультета Технического университета в Либерце, e-mail: pacovskaj@seznam.cz

Пильгун Мария Александровна, доктор филологических наук, профессор НИУ ВШЭ, заместитель заведующего лабораторией исследований в области бизнес-коммуникаций, e-mail: mpilgun@hse.ru

Сигал Кирилл Яковлевич, доктор филологических наук, заведующий Отделом экспериментальных исследований речи ФГБУН Института языкознания РАН, e-mail: kjseagal@yandex.ru

Ушакова Татьяна Николаевна, академик РАО, доктор психологических наук, профессор, e-mail: tn.ushakova@gmail.com

Филатова Юлия Олеговна, кандидат педагогических наук, доцент МПГУ, e-mail: yofilatova@yandex.ru

Харенкова Анна Владимировна, старший преподаватель МПГУ, заведующая лабораторией кафедры логопедии, e-mail: anna@harenkov.ru

Чиршева Галина, доктор филологических наук, профессор, зав. кафедрой германской филологии и межкультурной коммуникации Череповецкого государственного университета, e-mail: chirsheva@yandex.ru

Марина А. Хьюстон**,** Ph.D., MEd., Department of Industry, Innovation, Science, Research and Tertiary Education, Australia, e-mail:

Юрьева Надежда Михайловна, доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник отдела экспериментальных исследований речи ИЯз РАН, e-mail: o.yuriev@list.ru

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 принимаются. 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.