

ISSN 2077-5911

# ВОПРОСЫ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

**2023**

**3(57)**

Ψλ



Филологический факультет  
МГУ имени М.В.Ломоносова

---

# ВОПРОСЫ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

3 (57) 2023  
Москва

---

# JOURNAL OF PSYCHOLINGUISTICS

3 (57) 2023  
Moscow

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Уфимцева Наталья Владимировна**, *главный редактор*, доктор филологических наук, профессор, Москва (Россия)

**Красных Виктория Владимировна**, *заместитель главного редактора*, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры общей теории словесности Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Москва (Россия)

**Мягкова Елена Юрьевна**, *заместитель главного редактора*, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедра теории языка, перевода и французской филологии Тверского государственного университета, Тверь (Россия)

**Липгарт Андрей Александрович**, доктор филологических наук, профессор, декан филологического факультета МГУ, Москва (Россия)

**Терентий Ливиу Михайлович**, кандидат политических наук, доктор филологических наук, ректор Московской международной академии, Москва (Россия)

**Бубнова Ирина Александровна**, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой зарубежной филологии Московского городского педагогического университета, Москва (Россия)

**Дмитрюк Наталья Васильевна**, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и литературы Южно-Казахстанского государственного педагогического университета, Шымкент (Казахстан)

**Ионова Светлана Валентиновна**, доктор филологических наук, профессор кафедры общего и русского языкознания Института русского языка им. А.С. Пушкина, Москва (Россия)

**Кирилина Алла Викторовна**, доктор филологических наук, профессор, МО РФ, Москва (Россия)

**Марковина Ирина Юрьевна**, кандидат филологических наук, профессор, директор Института лингвистики и межкультурной коммуникации Первого Московского государственного медицинского университета им. И.М. Сеченова (Сеченовский университет), Москва (Россия)

**Пильгун Мария Александровна**, доктор филологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник, Российский государственный социальный университет, Москва (Россия)

**Харченко Елена Владимировна**, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка как иностранного Южно-Уральского государственного университета, Челябинск (Россия)

**Шапошникова Ирина Владимировна**, доктор филологических наук, профессор, главный научный сотрудник сектора русского языка в Сибири ИФЛ СО РАН; профессор кафедры общего и русского языкознания ГИ Новосибирский государственный университет, Новосибирск (Россия)

**Балясникова Ольга Вениаминовна**, кандидат филологических наук, доцент Института лингвистики и межкультурной коммуникации Первого Московского государственного медицинского университета им. И.М. Сеченова (Сеченовский университет), Москва (Россия)

**Дмитрюк Сергей Валерьевич**, *ответственный секретарь*, кандидат филологических наук, редактор издательского отдела Московской международной академии, Москва (Россия)

**Жукова Лариса Станиславовна**, кандидат филологических наук, научный редактор издательского отдела Московской международной академии, Москва (Россия)

**Митирева Любовь Николаевна**, кандидат филологических наук, заведующая кафедрой иностранных языков Института языкознания РАН, Москва (Россия)

## РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

**Ахиджакова Марьет Пшимафовна**, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой общего языкознания Адыгейского государственного университета, Майкоп (Россия)

**Ахутина Татьяна Васильевна**, доктор психологических наук, профессор, факультет психологии Московского государственного университета им. М.В. Ломоносова, Москва (Россия)

**Бутакова Лариса Олеговна**, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой русского языка, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Омск (Россия)

**Гридина Татьяна Александровна**, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой общего языкознания и русского языка Уральского государственного педагогического университета, Екатеринбург (Россия)

**Гриценко Елена Сергеевна**, доктор филологических наук, профессор, руководитель департамента прикладной лингвистики и иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики», Нижний Новгород (Россия)

**Гуц Елена Николаевна**, доктор филологических наук, профессор кафедры русского языка факультета филологии и медиакоммуникаций, Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского, Омск (Россия)

**Демьянков Валерий Закиевич**, доктор филологических наук, профессор, заведующий отделом теоретического и прикладного языкознания, главный научный сотрудник Института языкознания РАН, Москва (Россия)

**Завьялова Виктория Львовна**, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации, Дальневосточный федеральный университет, Владивосток (Россия)

**Карасик Владимир Ильич**, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры общего и русского языкознания ФГБОУ ВО Гос. ИРЯ им. А.С. Пушкина, Москва (Россия)

**Ли Тоан Тханг**, доктор филологических наук, профессор, Ханой (Вьетнам)

**Мамаева Татьяна Владимировна**, кандидат филологических наук, доцент, декан филологического факультета, Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева, Красноярск (Россия)

**Мартин Ф. Линч**, Ph.D., профессор Университета Рочестера, Рочестер (США)

**Мельничук Ольга Алексеевна**, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры французской филологии Института зарубежной филологии и регионоведения Северо-восточного федерального университета им М.К. Аммосова, Якутск (Россия)

**Овчинникова Ирина Германовна**, доктор филологических наук, профессор, Хайфа (Израиль)

**Пешкова Наталья Петровна**, доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой иностранных языков естественных факультетов Башкирского государственного университета, Уфа (Россия)

**Поляков Федор Борисович**, доктор, профессор, директор Института славистики Венского университета, Вена (Австрия)

**Рудакова Александра Владимировна**, доктор филологических наук, Воронежский государственный университет, Воронеж, (Россия)

**Сергиева Наталья Станиславовна**, доктор филологических наук, профессор кафедры менеджмента и маркетинга Сыктывкарского государственного университета им. Питирима Сорокина, Сыктывкар (Россия)

**Тарасов Евгений Федорович**, доктор филологических наук, профессор, Москва (Россия)

**Теркулов Вячеслав Исаевич**, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой русского языка Донецкого государственного университета, Донецк (Донецкая Народная Республика)

**Хуан Тяньдэ**, кандидат филологических наук, ведущий научный сотрудник факультета русского языка Института европейских языков и культур Гуандунского университета иностранных языков и международной торговли, Гуанчжоу (Китай).

**Цзюй Юньшэн**, доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник центра исследования русского языка, культуры и литературы Хэйлунцзянского университета, Харбин (Китай)

**Чжао Цюе**, доктор филологических и педагогических наук, профессор, директор Института славянских языков Харбинского педагогического университета, Харбин (Китай)

**Чугунова Светлана Александровна**, доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры теории английского языка и переводоведения ФГБОУ ВО «Брянский государственный университет имени академика И.Г. Петровского», Брянск (Россия)

## EDITORIAL BOARD

**Natalya V. Ufimtseva**, *Chief editor*, Doctor of Philology, Professor, Moscow (Russia)

**Victoria V. Krasnykh**, *Deputy editor*, Doctor of Philology, Docent, Professor of Department of Discourse and Communication Studies, Lomonosov Moscow State University, Moscow (Russia)

**Elena Yu. Myagkova**, *Deputy editor*, Doctor of Philology, Professor, Professor of Department of Theory of Language, Translation and French Philology, Tver State University, Tver (Russia)

**Andrey A. Lipgart**, Doctor of Philology, Professor, Dean of Faculty of Philology, Moscow State University, Moscow (Russia)

**Liviu M. Terentiy**, Candidate of Political Science, Doctor of Philology, Rector of Moscow International Academy, Moscow (Russia)

**Irina A. Bubnova**, Doctor of Philology, Professor, Head of Foreign Philology Chair, Moscow City University, Moscow (Russia)

**Natalya V. Dmitryuk**, Doctor of Philology, Professor, Professor of Department of the Russian Language and Literature, South Kazakhstan State Pedagogical University, Shymkent (Kazakhstan)

**Svetlana V. Ionova**, Doctor of Philology, Professor of Department of General and Russian Linguistics, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow (Russia)

**Alla V. Kirilina**, Doctor of Philology, Professor, Ministry of Defense of the Russian Federation, Moscow (Russia)

**Irina Yu. Markovina**, Candidate of Philology, Professor, Director of Institute of Linguistics and Intercultural Communication, Sechenov University, Moscow (Russia)

**Maria A. Pilgun**, Doctor of Philology, Professor, Senior Researcher, Russian State Social University, Moscow (Russia)

**Elena V. Kharchenko**, Doctor of Philology, Professor, Head of Department of the Russian Language as Foreign, South Ural State University, Chelyabinsk (Russia)

**Irina V. Shaposhnikova**, Doctor of Philology, Professor, Chief Researcher of Sector of the Russian Language, Institute of Philology, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Professor at Chair of General and Russian Linguistics, Novosibirsk State University, Novosibirsk (Russia)

**Olga V. Balyasnikova**, Candidate of Philology, Assistant Professor, Institute of Linguistics and Intercultural Communication, Sechenov University, Moscow (Russia)

**Sergey V. Dmitryuk**, *Executive secretary*, Candidate of Philology, Editor of Publishing Department of Moscow International Academy, Moscow (Russia)

**Larisa S. Zhukova**, Candidate of Philology, Scientific Editor of Publishing Department of Moscow International Academy, Moscow (Russia)

**Lubov N. Mitireva**, Candidate of Philology, Head of Foreign Languages Department, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, Moscow (Russia)

## ACADEMIC ADVISORY BOARD

**Mariet P. Akhidzhakova**, Doctor of Psychology, Professor, Head of Department of General Linguistics, Adyghe State University, Maykop (Russia)

**Tatyana V. Akhutina**, Doctor of Psychology, Professor, Professor of Faculty of Psychology, Moscow State University, Moscow (Russia)

**Larisa O. Butakova**, Doctor of Philology, Professor, Head of The Russian Language Department, Dostoyevsky Omsk State University, Omsk (Russia)

**Tatyana A. Gridina**, Doctor of Philology, Professor, Head of Department of General Philology and The Russian Language, Ural State Pedagogical University, Yekaterinburg, (Russia)

**Elena S. Gritsenko**, Doctor of Philology, Professor, Head of Department of Applied Linguistics and Foreign Languages, National Research University Higher School of Economics, Nizhny Novgorod (Russia)

**Elena N. Gutz**, Doctor of Philology, Professor of the Russian Language Department, Faculty of Philology and Media Communications, Dostoyevsky Omsk State University, Omsk (Russia)

**Valery Z. Demyankov**, Doctor of Philology, Leading Researcher, Professor, Head of General and Applied Linguistics Department, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, Moscow (Russia)

**Viktoriya L. Zavyalova**, Doctor of Philology, Docent, Professor of Department of Philology and Cross-cultural Communication, Far Eastern Federal University, Vladivostok (Russia)

**Vladimir I. Karasik**, Doctor of Philology, Professor, Professor at Chair of General and Russian Linguistics, Pushkin State Russian Language Institute, Moscow (Russia)

**Ly Toan Thang**, Doctor of Philology, Professor, Hanoi (Vietnam)

**Tatyana V. Mamaeva**, Candidate of Philology, Docent, Dean of Philology Faculty, Astafyev Krasnoyarsk State Pedagogical, Krasnoyarsk (Russia)

**Martin F. Lynch**, Ph.D., Professor, University of Rochester, Rochester (USA)

**Olga A. Melnichuk**, Doctor of Philology, Professor, Professor of French Philology Department, Institute of Foreign Philology and Regional Studies, Ammosov North-Eastern Federal University, Yakutsk (Russia)

**Irina G. Ovchinnikova**, Doctor of Philology, Professor, Haifa, (Israel)

**Natalya P. Peshkova**, Doctor of Philology, Professor, Head of Department of Foreign Languages for Science Faculties, Bashkir State University, Ufa, (Russia)

**Fyodor B. Polyakov**, Doct. Habil., Professor, Head of Department of East Slavic literature, Institute of Slavic Studies, University of Vienna, Vienna (Austria)

**Alexandra V. Rudakova**, Doctor of Philology, Voronezh State University, Voronezh, (Russia)

**Natalya S. Sergiyeva**, Doctor of Philology, Professor of Management and Marketing Department, Sorokin Syktyvkar State University, Syktyvkar (Russia)

**Evgeny F. Tarasov**, Doctor of Philology, Moscow (Russia)

**Vyacheslav I. Terkulov**, Doctor of Philology, Professor, Head of The Russian Language Department, Donetsk National University, Donetsk, (Donetsk People's Republic)

**Huang Tiande**, Candidate of Philology, Leading researcher of The Russian Language Department, Institute of European Languages and Cultures, Guangdong University of Foreign Studies, Guangzhou (China)

**Ju Yunsheng**, Doctor of Philology, Leading Researcher at the Centre for the Study of the Russian Language, Culture and Literature of Heilongjiang University, Harbin (China)

**Zhao Qiuye**, Doctor of Philology and Pedagogy, Professor, Director of Institute of Slavic Languages, Harbin Normal University, Harbin (China)

**Svetlana A. Chugunova**, Doctor of Philology, Docent, Professor of Department of the English Language Theory and Translation Studies, Ivan Petrovsky Bryansk State University, Bryansk (Russia)

## ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

<b>Абрамова Н.С.</b> ( <i>Екатеринбург, Россия</i> )	
Интерпретационный потенциал игрового слова С.Д. Крижановского в свете читательской рецепции.....	10
<b>Борисенко Т.В., Питина С.А.</b> ( <i>Челябинск, Россия</i> )	
Концепт ДЕНЬГИ/MONEY в структурах разных концептуальных категорий (на материале ассоциативных словарей) .....	23
<b>Бутакова Л.О., Гуц Е.Н.</b> ( <i>Омск, Россия</i> )	
Эвристический потенциал психолингвистических словарей разного типа.....	36
<b>Воронцова Т.А.</b> ( <i>Челябинск, Россия</i> ), <b>Копылова Т.Р.</b> ( <i>Ижевск, Россия</i> )	
Семантическая структура лексемы «Толерантность» в современной русской языковой картине мира.....	61
<b>Доронина Е.Г.</b> ( <i>Челябинск, Россия</i> )	
Понимание текста как феномен межкультурной коммуникации.....	73
<b>Передриенко Т.Ю.</b> ( <i>Челябинск, Россия</i> )	
Перцептивные стереотипы в сравнениях русского и английского языков.....	82
<b>Сугоняев К.В., Григорьев Н.А.</b> ( <i>Москва, Россия</i> )	
Оценка достоверности данных о возрасте усвоения слов, получаемых путем опроса взрослых респондентов.....	92
<b>Wang Tianhua, Wang Ying</b> ( <i>Harbin, China</i> )	
Exploring Chinese bilingual teachers' language ideologies: a Bernstein's recontextualization perspective.....	111

## ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

<b>Кошелев А.Д.</b> ( <i>Москва, Россия</i> )	
Имя как врожденное языковое свойство.....	128

## Трибуна молодых ученых

<b>Ткач А.И.</b> ( <i>Новосибирск, Россия</i> )	
Первые результаты исследования деятельностной парадигмы русской языковой личности на материале РАС и СИБАС.....	142

## РЕЦЕНЗИИ

<b>Дмитрюк Н.В.</b> ( <i>Шымкент, Казахстан</i> )	
Ассоциативный словарь якутов-билингвов Республики Саха (Якутия) [Электронный ресурс] / Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова, И.С. Хохолова; Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, Международная научно-исследовательская лаборатория «Лингвистическая экология Арктики». – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2023.....	157
<b>Милованова М.С.</b> ( <i>Москва, Россия</i> )	
Сумароков Л.И., Сумарокова О.Л.Е.Д. Поливанов. Неоконченная лингвистическая симфония. Документально-биографическая монография / Научн. ред. академик В.И. Нифадев. Бишкек: Изд-во КРСУ, 2021. 266 с. ....	159

**НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ**

**Никуличева Д.Б.** (*Москва, Россия*)

К подготовке XIII Международного конгресса ISAPL.....	162
«Стернинские чтения: значение как феномен актуального языкового сознания носителя языка».....	164
«Донецкие чтения 2023: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности».....	167

**ИНФОРМАЦИЯ**

Правила оформления статей



## THEORETICAL AND EXPERIMENTAL STUDIES

<b>Nadezda S. Abramova</b> ( <i>Yekaterinburg, Russia</i> )	
Interpretational potential of S.D. Krzhizhanovsky's game world in the light of readers' reception.....	10
<b>Tatiana V. Borisenko, Svetlana A. Pitina</b> ( <i>Chelyabinsk, Russia</i> )	
Concept ДЕНЬГИ/MONEY in different conceptual categories (based on the associative dictionaries) .....	23
<b>Larisa O. Butakova, Elena N. Guts</b> ( <i>Omsk, Russia</i> )	
Heuristic potential of psycholinguistic dictionaries of different types.....	36
<b>Tatiana A. Vorontsova</b> ( <i>Chelyabinsk, Russia</i> ), <b>Tatiana R. Kopylova</b> ( <i>Izhevsk, Russia</i> )	
Semantic structure of the lexeme "Tolerantnost" [Tolerance] in the modern Russian linguistic world-image.....	61
<b>Elena G. Doronina</b> ( <i>Chelyabinsk, Russia</i> )	
Text understanding as a phenomenon of intercultural communication.....	73
<b>Tatiana Yu. Peredrienko</b> ( <i>Chelyabinsk, Russia</i> )	
Perceptive stereotypes in Russian and English comparisons.....	82
<b>Konstantin V. Sugonyaev, Nikolay A. Grigoriev</b> ( <i>Moscow, Russia</i> )	
Validation of adult age-of-acquisition ratings for large corpus of Russian words.....	92
<b>Wang Tianhua, Wang Ying</b> ( <i>Harbin, China</i> )	
Exploring Chinese bilingual teachers' language ideologies: a Bernstein's recontextualization perspective.....	111

## DISCUSSION

<b>Alexey D. Koshelev</b> ( <i>Moscow, Russia</i> )	
Name as an innate linguistic property.....	128

## YOUNG SCHOLARS' STUDIES

<b>Anastasia I. Tkach</b> ( <i>Novosibirsk, Russia</i> )	
The first results of the study of the activity paradigm of the Russian linguistic personality based on RAS and SIBAS.....	142

## REVIEWS

<b>Nataly V. Dmitryuk</b> ( <i>Shymkent, Kazakhstan</i> )	
Associative dictionary of bilingual Yakuts of the Republic of Sakha (Yakutia) [Electronic resource] / N.V. Ufimtseva, G.A. Cherkasova, I.S. Khokholova; North-Eastern Federal University named after M.K. Ammosov, International Research Laboratory "Linguistic Ecology of the Arctic". Yakutsk: NEFU Publishing House, 2023.....	157
<b>Mariya S. Milovanova</b> ( <i>Moscow, Russia</i> )	
Sumarokov L.I., Sumarokova O.L. E.D. Polivanov. An unfinished linguistic symphony. Documentary biographical monograph / Scientific. ed. Academician V.I. Nifadiev. Bishkek: KRSU Publishing House, 2021. ....	159

**SCIENTIFIC LIFE**

**Dina B. Nikulicheva** (*Moscow, Russia*)

On the preparation of the XIII International Congress of ISAPL.....	162
“Sternin’s readings: meaning as a phenomenon of actual linguistic of a native speaker”.....	164
“Donetsk readings 2023: education, science, innovation, culture and challenges of our time”.....	167

**INFORMATION**

Article Submission Guidelines

# ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

УДК 81'23

ББК 81

DOI 10.30982/2077-5911-2023-57-3-10-22

Научная статья

## ИНТЕРПРЕТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ ИГРОВОГО СЛОВА С.Д. КРЖИЖАНОВСКОГО В СВЕТЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ РЕЦЕПЦИИ

Абрамова Надежда Сергеевна

ФГБОУ ВО «Уральский государственный медицинский университет»  
Министерства здравоохранения Российской Федерации, Екатеринбург, Россия

### *Аннотация*

Предметом настоящего исследования является игровое («странное») слово писателя-модерниста С.Д. Кржижановского (1887–1950) в аспектах его ассоциативной наполненности и читательского восприятия. На материале вербальных реакций, полученных в ходе цепочечного ассоциативного эксперимента, анализируется соотношение интерпретационного потенциала игрового слова и ассоциативных стратегий реципиентов, выбираемых ими в процессе восприятия стимула. Стимульным материалом для цепочечного ассоциативного эксперимента выступили отдельные заглавия новелл С.Д. Кржижановского, которые демонстрируют характерные для идиостиля писателя игровые техники; ассоциативный потенциал игровых заголовков предполагает его сюжетную реализацию и в то же время задает многовекторность читательской рецепции. В статье предлагается вариант интерпретации результатов эксперимента на примере ассоциативных цепочек, полученных на стимул «Странствующее “Странно”», и составленных на их основе текстов: комментируются типовые стратегии ассоциирования, в т.ч. механизмы переключения в случае торможения ассоциации и особенности реализации ассоциативного потенциала игрового слова в процессе собственной текстовой деятельности реципиента. Для указанного стимула ведущими ассоциативными стратегиями являются: реагирование на одну из частей заголовочного словосочетания с игнорированием его игровой цельности; реагирование на игровой регистр стимула; актуализация индивидуальных смыслов реципиента, не соотносимых со стимульным словосочетанием. Данные результаты имеют предварительный характер и предусматривают последующее изучение полного корпуса реакций, полученных в ходе эксперимента (анализ структуры ассоциативных цепочек и специфики входящих в них семантических групп, текстовой актуализации сюжетной перспективы, заданной цепочечными ассоциатами) как основу для разработки методологии изучения художественного текста (в том числе игрового) с учетом психологической реальности восприятия.

**Ключевые слова:** художественный текст, рецепция, языковая игра, психолингвистический эксперимент, С.Д. Кржижановский.

### **Введение**

Теоретическая работа С.Д. Кржижановского «Поэтика заглавий», впервые опубликованная в 1931 году, считается одной из первых, поднимающих и освещающих заявленную в ней литературоведческую проблему. На это указывают не только исследователи творчества Кржижановского, но и специалисты, чьи интересы лежат

в других областях. Для нашего исследования обращение к «Поэтике заглавий» как к теоретическому исследованию писателя и непосредственно к заглавиям его произведений обусловлено, прежде всего, интересом к игровому («странному») слову писателя в аспектах его ассоциативной наполненности и читательского восприятия. Согласно утверждению Т.А. Гридиной, «“странное слово” Кржижановского является ключом к пониманию его художественного игрового сознания, в основе которого лежит принцип релятивизма, стремление вывернуть расхожую истину наизнанку. К такому необычному восприятию побуждают уже сами названия новелл писателя» [Гридина 2014: 193–194].

Даже выступая в качестве теоретика литературы, Кржижановский остается художником с уникальным взглядом на исследуемые им явления. Так, заглавие он определяет как «десяток-другой букв, ведущих за собой тысячи знаков текста», утверждает, что «слова на обложке не могут не общаться со словами, спрятанными под обложку», визуализирует функцию заглавия благодаря художественному образу: «как завязь, в процессе роста, разворачивается постепенно-множащимися и длиннющими листами, так и заглавие лишь постепенно, лист за листом, раскрывается в книгу: книга и есть – развернутое до конца заглавие, заглавие же – стянутая до объема двух-трех слов книга» [Кржижановский 2006: 7].

Значение идей, сформулированных писателем в «Поэтике заглавий», В.В. Калмыкова определяет следующим образом: говоря о взаимодействии текста и читателя, Кржижановский создает схему общения автора с читателем непосредственно через текст, без посредников. «Коммуникация в таком виде... начинается осуществляться при первом взгляде читателя на заглавие книги, которое представляет собой смысловой конденсат всего текста... Кржижановский рассматривает всю историю литературы как череду актов общения писателя и читателя, и все его исследования проходят в области изучения данной специфической коммуникации: книга – средство общения, заглавие и эпиграф как составляющие структуры книги – проводники, каналы коммуникации» [Калмыкова 2008: 124].

Успешность данной коммуникации во многом зависит от «подготовленности» читателя, поскольку художественный текст «выдает разным читателям различную информацию – каждому в меру его понимания, он же дает читателю язык, на котором можно усвоить следующую порцию сведений при повторном чтении» [Лотман 2018: 36]. Поэтому немаловажная роль в понимании текста отводится пресуппозиции (фоновым знаниям), позволяющей читателю сориентироваться в художественной ситуации, достроить ее, сделав вывод о степени нереальности или правдоподобия описываемого в книге, а на уровне заголовка – спрогнозировать сценарий, заданный предтекстовой информацией. Общение с произведениями С.Д. Кржижановского, игровыми по своей сути, предусматривает еще и достаточный уровень сформированности лингвокреативной компетенции читателя, его готовность войти в лабиринт сюжетных отстранений, тонкой аллюзивности, искусной языковой игры.

В поэтике С.Д. Кржижановского заглавие – «стянутая до объема двух-трех слов книга», «словосочетание, выдаваемое автором за главное книги» – является отправной точкой развертывания фантастического сюжета. Игровая стратегия озаглавливания новелл предусматривает сюжетную реализацию невероятного события, заявленного в названии произведения: «выдвигая парадоксальную посылку о возможности какого-то невозможного события..., писатель развивает эту идею в собственной версионной

перспективе, опрокидывающей расхожие истины. Реализация такой креативной стратегии текстопорождения проявляет характерные для идиостиля писателя приемы языковой игры, экспериментальный ресурс которой он использует для филигранного оттачивания мысли – расстановки оценочных акцентов, создания философского подтекста» [Гридина, Кубасов 2017: 50–51]. Так, в новелле «Бог умер» Бог действительно умирает, «что когда-то, чуть ли не в XIX столетии, было предсказано одним осмеянным философом» [Кржижановский 1991: 200], а вслед за ним исчезают и созданные им звезды, свет, поэзия. Но закономерным следствием смерти Бога в парадоксальном художественном мире Кржижановского становится массовое возрождение религии: «Происходило то, чему и должно было произойти: был Бог – не было веры; умер Бог – родилась вера. Оттого и родилась, что умер» [Там же: 206]. В рассказе «Сбежавшие пальцы» у пианиста-виртуоза Генриха Дорна действительно сбегает пальцы, и вся дальнейшая история – это повествование об их мытарствах, возвращении и обретении нового искусства («мгновеньями казалось, будто чьи-то гигантские персты, оторвавшись от иной – из мира в мир – протянутой клавиатуры, роняя солнца с фаланг, идут вдоль куцых пискливых и шатких костяшек рояля» [Там же: 144]), которое пришло на смену «ослепительным пассажирам», «молниевым *glissando* и подчеркнутости мелизма» [Там же: 144]. В новелле «Бумага теряет терпение» бумага, которая терпит «и ложь, и гнусь, и печатки, и грязную совесть, и дешевый пафос», в один момент действительно теряет терпение и сбрасывает с себя все написанные «мириады бессмыслиц, притворившихся смыслами, нудный дождь слов, от которого не то лужи, не то книги – не разберешь» [Там же: 273]. Как правило, заданная заглавием тема в произведении не исчерпывается до конца, при этом многовариантность читательской интерпретации обусловлена, прежде всего, ассоциативным потенциалом приемов языковой игры, являющейся основной характеристикой творческого почерка Кржижановского.

Анализируя игровой идиостиль писателя, Т.А. Гридина выделяет ряд особенностей, которые проявляются уже на уровне заголовка произведения: «провокативный характер игрем, нарушающих пресуппозиции смысловой сочетаемости слов и морфем (ср.: «Мухослон», «Чем люди мертвы», «Сбежавшие пальцы» и т.п.)», «игровая трансформация и буквализация фразем (ср. «Бумага теряет терпение»; «Когда рак свистнет»)), «транспозиция слов одной части речи в другую, определяющая функционирование лексем по “законам” игровой грамматики и семантики («Чуть-чуть», «Страна нетов»)), «обыгрывание этимологической перспективы и ретроспективы узуального слова («Странствующее “Странно”»)), «словотворческие новации, образующие текстовые парадигмы и цепочки, отзеркаливающие символику ключевой игремы (ср. «Квадратурин» и *оквадратурировать*, «Страна нетов» и *нетствующая философия* и др.)» [Гридина, 2018: 273–274]. Ассоциативное наполнение подобных заглавий для автора является основой развития сюжета и в то же время дает читателю направления для восприятия и понимания текста.

### **Материалы и методы**

В связи с вышесказанным представляет интерес вопрос соотношения ассоциативного потенциала игрового слова (заглавий произведений С.Д. Кржижановского) с учетом его текстовой реализации и векторов читательской интерпретации.

С этой целью нами был проведен эксперимент по выявлению аспектов восприятия заголовочных сочетаний с использованием методики цепочечного ассоциативного эксперимента (ЦАЭ). В качестве стимульного материала использовались 12 заглавий

новелл С.Д. Кржижановского, демонстрирующие различные механизмы языковой игры (см. об этом в [Гридина 2013; Гридина 2014; Гридина 2020]). Участниками эксперимента выступили учащиеся 11-го класса гимназии г. Екатеринбурга (среднее образование), студенты уральских вузов, окончившие три и более курсов (неполное высшее образование), случайная выборка (среднее профессиональное, высшее образование, наличие ученой степени); возраст респондентов от 17 до 45 лет.

В ходе ЦАЭ реципиентам предлагалось записать цепочку последовательно возникающих у них ассоциаций на заданные слова / словосочетания (5 – 7 реакций). Далее участникам нужно было выбрать одну из получившихся ассоциативных цепочек и на ее основе создать небольшой текст в любом жанре и стиле (методика проведения данного варианта ЦАЭ описана в: [Гридина, Коновалова 2020: 65–73]). Инструкцию предваряла краткая характеристика предлагаемых стимулов, позволяющая в некоторой степени активизировать культурно-речевой фон реципиентов: «Предложенные Вам слова / словосочетания представляют собой заглавия произведений писателя-модерниста С.Д. Кржижановского (1887 – 1950), художественный почерк которого отличается активным экспериментированием со словом».

При обработке языкового материала, полученного в ходе эксперимента, особое внимание обращалось на:

1) типовые стратегии ассоциирования, которые были использованы респондентами при построении ассоциативных цепочек на заданные стимулы, в т.ч. механизмы переключения («переходов») в случае заторможенного протекания ассоциации (см. об этом в: [Леонтьев 1983: 61–62]). Вслед за Т.А. Гридиной и Н.И. Коноваловой, под *ассоциативной стратегией* мы понимаем «последовательность реакций, возникающих в процессе восприятия тех или иных аспектов... феномена, попадающих в поле внимания адресата» [Гридина, Коновалова 2022: 42];

2) особенности реализации ассоциативного потенциала игрового слова в процессе собственной текстовой деятельности реципиента.

Приведем пример интерпретации результатов эксперимента, полученных на один из предложенных участникам стимулов – заглавие «Странствующее “Странно”».

Повесть «Странствующее “Странно”» (1924) представляет собой фантастическую историю «самого длительного и трудного путешествия», рассказанную старым магом своему ученику. Став «умаленным человеком» под воздействием волшебной «тинктуры», герой «передвинулся в пространстве всего лишь на семьдесят один с половиной фут», но это странствие позволило ему осознать, что «в большее – лишь один путь: через меньшее; в возвеличение – сквозь умаление», что он, «микрочеловек, познал макрочеловека до конца», превратившись в некое «странствующее “Странно”» [Кржижановский 1991: 64–117]. Подробный анализ мотивационного механизма языковой игры, использованного Кржижановским при создании заглавия повести, – «парадоксальное сближение смыслов родственных лексем, разошедшихся в значениях (в это же гнездо этимологических ассоциатов в тексте включаются еще и *пространство, страна, странник, странность*)», – и смысловой актуализации игрового слова в тексте дает Т.А. Гридина в: [Гридина 2014: 195–198].

По итогам ЦАЭ на стимул «Странствующее “Странно”» от 46 респондентов было получено: 180 вербальных реакций, в т.ч. 33 ассоциативные цепочки в соответствии с инструкцией, состоящие из 3 – 7 ассоциатов, 10 единичных реакций (слово, словосочетание, развернутое высказывание), которые подвергались содержательному

анализу с пометкой о нарушении инструкции; 3 текста, написанные исходя из заголовка «Странствующее “Странно”» на основе полученной на первом этапе ассоциативной цепочки.

### **Интерпретация результатов цепочечного ассоциативного эксперимента**

При анализе данных, полученных в ходе эксперимента, были выделены 3 типовые стратегии ассоциирования, которые использовались реципиентами при построении ассоциативных цепочек (АЦ). В большинстве случаев (21 АЦ) участники эксперимента выбирали одну ассоциативную стратегию; в то же время 12 АЦ демонстрируют случаи переключения респондентов с одной стратегии на другую при торможении процесса ассоциирования и формирования при этом новых семантических групп (комплексов) реакций в рамках выбранной стратегии.

**Первая**, самая распространенная в нашем материале ассоциативная стратегия, представляет собой **реагирование на одну из частей стимульного словосочетания**. При этом респондентами игнорировалась игровая цельность стимула «Странствующее “Странно”» и актуализировалось ассоциативное наполнение одного из слов, входящих в него, с дальнейшей разверткой (а) *мотива путешествия, странствия* – в случае акцентирования на первом слове, причастии «странствующее» или (б) *мотива необычности, нестандартности*, если внимание респондента сосредоточивалось на конечном слове, субстантивированном наречии «странно». Анализ всех реакций, полученных в ходе эксперимента, позволил определить, что повторяющиеся ассоциаты входят в основном в эти две семантические группы, соответственно: (а) *путешествие* – 11 (26% респондентов), *дорога* – 3 (7%), *странствие* – 2 (5%); (б) *необычно* – 6 (14%), *странное* – 2 (5%), *странно* – 2 (5%).

Ассоциативные ряды – результат данной стратегии – содержательно не однородны в представленном материале. Однако изначальная сосредоточенность респондента на **мотиве путешествия** демонстрирует относительную свободу и поверхностность ассоциирования: реакции в большинстве своем отражают стереотипы, сформированные в сознании носителей языка, и представлены, с одной стороны, атрибутами путешествия (виды туризма, экипировка, стандартный «набор» достопримечательностей, описание процесса, в т.ч. фантазийное, с опорой на культурный фон реципиента), с другой стороны, эмоционально-оценочными установками (состояние и чувства респондента / участника ситуации; ожидаемые от процесса путешествия впечатления и результаты вроде расширения кругозора, обретения новых друзей). Примерами таких ассоциативных цепочек могут быть следующие.

1. Путешествие как процесс, его атрибуты; чувства и состояние участника / респондента: *горы – туристы – пейзаж – зеленый рюкзак – походная палка* (муж., средн., 18 лет); *путешествие – место – природа – зелень – спокойствие* (жен., средн., 18 лет); *странствие – путешествие – самолет – бортипроводница – небо* (жен., средн., 17 лет); *чемодан – карта – континент* (жен., неполн. высш., 20 лет); *путешествие – Франция – Эйфелева башня* (муж., неполн. высш., 21 год). Некоторые из предъявленных респондентами цепочек в данной семантической группе представляют собой последовательность реакций, формирующих стереотипный приключенческий сюжет, который может быть развернут до текста: *путешествия – Южная Америка – древний храм – джунгли – аборигены – сокровище – проклятье* (муж., средн., 18 лет); *пустыня – солнце – пальма – кокос – жажда* (жен., средн., 17 лет); *море – плывет – корабль – путешествия – круиз – мель* (жен., средн., 17 лет).



2. Ценностные установки участника(-ов) путешествия: *передвижение – путешествие – новые места – новые знакомства – друзья – близкие люди* (муж., средн., 18 лет); *путешествие – путь – опыт – знакомства – дружба* (муж., средн., 18 лет); *путешествие – интерес – эмоции – память – воспоминания* (жен., средн., 17 лет).

Актуализация **мотива необычности, нестандартности** как реакция на вторую часть стимула-заголовка, наречие *странно*, в ассоциативных цепочках представлена по-разному. «Свободное» ассоциирование наблюдается всего в 3 случаях (9%), в них большинство реакций имеют парадигматический характер, а факт заданной стимулом языковой игры – субстантивация наречия, при которой *странно* «опредмечивается», – игнорируется. Примеры таких цепочек: *неизвестно – нестандартно – необычно – сказочно – непредсказуемо – противоречащее истине* (жен., канд., 37 лет); *необычно – волшебю – красиво* (жен., неполн. высш., 22 года); *необычно – не так, как думала* (жен., высш., 44 года).

Некоторые ассоциативные цепочки, содержащие комплексы реакций с семантикой «странно, необычно», демонстрируют факт торможения ассоциации, о чем свидетельствует переход к другому семантическому комплексу (например, при активности данной ассоциативной стратегии – к разработке мотива путешествия) или переключение на другую стратегию. Например, ассоциативный ряд, предъявленный школьницей 18-ти лет: (I) *необычно* – (II) *путешествие – дорога – цель – жизнь*. Эта цепочка состоит из 2 комплексов реакций на каждую из частей стимула-словосочетания: первый (I) – единственная непосредственная парадигматическая реакция на наречие *странно*, синоним **необычно**; следующий ассоциат, «слово-заместитель» (А.Н. Леонтьев), не связанный с предыдущим, «запускает» другой комплекс реакций, который разворачивается в метафору человеческой *жизни* как *путешествия*, движения по воображаемой *дороге*. Допускаем, что финальный в цепочке ассоциат **жизнь** может представлять собой клишированную реакцию на предыдущую реакцию-стимул («цель жизни»); это, однако, не исключает предыдущей трактовки данного ассоциативного комплекса.

Как было сказано выше, ассоциативная стратегия, при которой реципиент реагировал только на одну из частей стимульного словосочетания – заглавия «Странствующее “Странно”» без учета игровой интенции автора, представлена в нашем материале наиболее часто, в 67% реакций, включая комплексы реакций в ассоциативных цепочках и единичные реакции (слово, словосочетание, развернутое высказывание-дефиниция, которые, являясь формальным нарушением экспериментальной инструкции, также подвергались содержательному анализу), в т.ч. как единственная стратегия, или в сочетании с другими при переходе от одной группы реакций к другой (с усложнением характера ассоциатов), или как компенсирующая стратегия, на которую респондент переключался в случае заторможенного протекания ассоциации.

Большой интерес для нашего исследования должна представлять **вторая** ассоциативная стратегия, которая была использована участниками эксперимента, – **реагирование на игровой регистр стимула**. В этом случае ассоциирование проходило по-разному.

1. В случае, когда респондент акцентировал внимание на субстантивации наречия «странно», реакции представляли собой попытку **категоризации**, т.е. отнесения стимула к определенному классу, категории («Странствующее “Странно”» – кто это? что это?), например, в цепочках:



*объект, не поддающийся описанию – невообразимое – странное – нечто – явление* (муж., средн., 18 лет); *странное – непонятное – неизученное что-то* (муж., неполн. высшее, 19 лет); (I) *новое – понятое в процессе мышления* – (II) *неумышленно* (жен., неполн. высшее, 20 лет);

(I) *старик – лес* – (II) *поход – палатка – платок – палка – дуб* (жен., средн., 18 лет); *человек, который путешествует и смотрит на весь мир со словами «странно, а я представлял все по-другому»* (жен., неполн. высшее, 21 год); (I) *путник – цель* – (II) *выполнение – ДЗ – школа – смерть* (муж., средн., 17 лет);

*заблудившееся слово; бродячий цирк* (единичные реакции – нарушения инструкции; жен., неполн. высшее, 21 и 20 лет соответственно).

2. Часть реакций в определенной степени была ориентирована на **лингвистическую оценку игровой модели** стимульного словосочетания; при этом респонденты реагировали на этимологическое сближение слов «странствующий» и «странно», которое обыгрывается С.Д. Кржижановским в новелле, в связи с чем данные ассоциации представлены двумя вариантами:

– подбор аналога, существующей в языке модели, знакомой респонденту, например, единичная реакция *масло масляное* (жен, средн. проф., 35 лет); цепочка (I) *тавтология* – (II) *очень необычно – невозможно описать – странно* – (III) *отшельник* (муж., средн., 17 лет), которая представляет собой пример переключения стратегий ассоциирования: лингвистическая оценка → торможение ассоциации и, как следствие, переключение на компенсирующую первую стратегию с акцентом на наречие «странно» и актуализацией мотива необычности → переключение на вторую стратегию, категоризация *отшельник*, ассоциат, соотносимый с реакцией *странник* на стимул *одинокий* [ЕВРАС]);

– продолжение мотивационного ассоциативного ряда, заданного игровым стимулом: (I) *страна* – (II) *бродяга – беглец – скрываться* (муж., неполн. высшее, 30 лет); (I) *страна – странствие* – (II) *необычно – отличающийся* – (III) *дорога* (жен., неполн. высшее, 21 год).

3. Актуализация читательского опыта: предъявленные ассоциации соотносятся с произведениями художественной литературы, в которых в той или иной мере находят отражение элементы стимульного словосочетания, как правило, с фантастическим сюжетом о путешествии героя(-ев). В данном случае мы можем говорить о желании респондента «опознать» предполагаемый неизвестный текст по его заглавию, ввести его в собственную систему литературных координат и «выработать код для его дешифровки» в условиях, когда «ситуация исполнения, тематика и другие внетекстовые условия безошибочно подсказывают... художественный язык данного текста» [Лотман 2018: 37–38].

В нашей выборке 2 таких примера, в частности, АЦ: (I) *Изумрудный город – воздушный шар* (II) – *каньон – Мексика – шляпы – начос – остро* (жен., средн., 18 лет). Первая группа реакций – прецедентная отсылка к повести-сказке А. Волкова «Волшебник Изумрудного города», обусловленная значениями слов, входящих в стимульное словосочетание, которые актуализируются знакомым респонденту сюжетом: *путешествие* героев и ощущение «*странности*» Изумрудного города – причуды волшебника-обманщика Гудвина. Реакция *воздушный шар*, с одной стороны, продолжает ассоциативный комплекс, заданный первым ассоциатом, с другой – является переходом к новой группе ассоциаций (первая стратегия, семантическая группа *путешествие*, включающая эмоционально-чувственный компонент).

Обращает на себя внимание тот факт, что респонденты, изначально выбравшие стратегию реагирования на игровой регистр стимульного словосочетания, ограничивались при построении ассоциативной цепочки одной – тремя реакциями, после чего происходило торможение ассоциации, выходом из которого было переключение на другую стратегию, предусматривающую более «легкое» выполнение поставленной перед участником задачи: разбиение стимула на составляющие и реагирование на один из его элементов.

Наконец, **третья** ассоциативная стратегия, которая была выделена нами при анализе экспериментальных данных, полученных на стимул «Странствующее “Странно”», – **актуализация индивидуальных, личных смыслов респондента, не соотносимых со стимульным словосочетанием**: *свободно – пусто – чисто – дышать легче – нет беспокойства* (жен., ср. проф., 19 лет); *скептицизм – страх – вина – поступки – борьба – самопознание* (муж., ср., 18 лет). Часто такая стратегия реализуется со 2-го и далее ассоциатов как реакция на предыдущее слово (словосочетание) в цепочке:

(I) *человек* – (II) ***возможности – потенциал – проблемы – конфликт*** (муж., ср., 17 лет). В ассоциативной цепочке, начавшейся с реакции категоризации *человек*, произошло переключение на стратегию актуализации личностных смыслов респондента, не связанных с игровым регистром стимула (*человек* → ***его возможности и потенциал***);

*посылка – почта – время – деньги – работа – взрослая жизнь* (муж., ср., 17 лет). Хотя первая реакция опосредованно связана с мотивом путешествия, можно говорить, что респондент использует данную стратегию ассоциирования, при этом каждая следующая реакция задает новое направление ассоциации: (1) *посылка* от того, кто странствует, и необходимость получать ее на (2) *почте*; почта – это зачастую потраченное зря (3) *время*; далее – прецедентная реакция *время* – (4) *деньги*, которые возможны только при наличии (5) *работы*, а работа – это (6) *взрослая жизнь*. Завершающая ассоциативную цепочку реакция *взрослая жизнь* не соотносится с проявляющимся в повести «Странствующее “Странно”» мотивом жизненного пути и поиска смысла жизни (в одной из вышеуказанных ассоциативных цепочек мы определили наличие данного смысла), но она вскрывает индивидуальные переживания респондента, выпускника средней школы, стоящего на пороге этой самой *взрослой жизни*.

### **Текстовая репрезентация ассоциативного потенциала игрового слова**

В ходе эксперимента участникам было предложено выбрать одну из созданных ими ассоциативных цепочек и написать на ее основе текст по заглавию-стимулу. Ограничений по количеству и порядку употребления в тексте ассоциатов не было. На стимул «Странствующее “Странно”» было предъявлено 3 текста, в которых в большей или меньшей степени реализуется сюжетная перспектива, заданная характером языковой игры заглавия.

Текст 1. АЦ: *Геральт – фантастика – сказка* (жен., неполн. высшее, 20 лет). Ассоциативный ряд актуализирует читательский опыт респондента, поскольку открывается именем главного персонажа серии фантастических романов «Ведьмак» А. Сапковского и созданных на ее основе популярных видеоигр и телесериала, съемки которого начались в 2019 году и продолжают в настоящее время. Автор данной ассоциативной цепочки предложил следующий вариант текста:

*Странствие Геральт начал действительно странно. Ведьмакам незачем слушать сказки крестьян, крайне не разбирающихся в монстрах. «Просто фантастика, что*

*эти несчастные смогли выжить, – подумал он. – Похоже, странствующее стадо гулей пришло к ним в деревню».*

Миниатюра представляет собой вторичный текст, эксплуатирующий сюжетные элементы и персонажей «вселенной Ведьмака» Сапковского: *странствие* героя, противостоящего *монстрам*; *ведьмаки* и *крестьяне*, стадо *гулей*. Ассоциативная цепочка и текст демонстрируют исключительную значимость личных предпочтений респондента, которые вытеснили установку на внимание к интенциям автора стимула: первое же предложение текста нивелирует игровой компонент заглавия.

Текст 2. АЦ: *прихожая – дверь – дорога – пакет – машины – ночной город – одиночество – холод – стеклянные витрины* (жен., высш., 34 года). Ассоциативная цепочка иллюстрирует первую стратегию – сосредоточенность на одной из частей стимула: она детализирует ситуацию путешествия (передвижения в городском пространстве) в сочетании с эмоционально-чувственным компонентом. Однако интересен пример игровой актуализации заглавия в тексте, построенном по данной ассоциативной канве.

*И вдруг ему стало тесно в прихожей. Тогда от него отделилось нечто. Оно чувствовало себя странно и хотело побыстрее уйти на улицу. Дверь открылась, и «странно» оказалось перед дорогой, а в руке держало старый пакет с непонятными вещами. По дороге часто проезжали машины, они двигались к центру города. Оно тоже побрело к центру, не встретив никого на пути и продрогнув. «Странно» почувствовало себя еще более одиноко перед красивой стеклянной витриной закрытого магазина. Надо искать ночлег. А что если вернуться обратно к нему?*

Текст-фантазмагория, поддерживающий традиционную для литературы тему расщепления личности, опустошения, которая в произведениях С.Д. Кржижановского занимает значительное место. В частности, новелла «Сбежавшие пальцы», с которой в некотором роде рифмуется экспериментальный текст, – о «возжелавшем уйти из целого и стать “самим по себе”» [Топоров 1995: 509–510]. По словам женщины-респондента, на момент участия в эксперименте не знакомой с творчеством Кржижановского, при создании ассоциативной цепочки и далее – текста ее привлекла идея «второго Я»: то самое *alter ego*, от которого человеку *душно, вдруг отделилось от него* и захотело *побыстрее уйти*.

В тексте человек, субъект – *он*, что маркирует его как «целое», в то время как отделившееся **«второе Я»** – *нечто / оно*, чувствующее себя *странно*, потому и получившее имя **«Странно»**. Интересная психологическая деталь – *старый пакет с непонятными вещами*, с которым персонифицированное **Странно** покинуло «своего человека», думается, освободив его. Оставшись наедине с большим городом, ставшее «самим по себе» странное существо *почувствовало* свое одиночество и ненужность, которые заставили смиренно задуматься о возвращении. Так сбежавшие пальцы в новелле Кржижановского «вне целого... встретили сплошную опасность, которая заставила их осознать свою “частичность” и, надо думать, тосковать по целому» [Там же: 510]. Открытый вопрос в финале текста предусматривает разные варианты развития истории, в том числе и тот, при котором «второе Я», ставшее «странствующим Странно», направится, подобно герою повести, «в неизвестное вперед» [Кржижановский 1991: 70].

Текст 3. АЦ: (I) *много людей – общество – мир* – (II) *путешествия – поезд – плацкарт – курочка* (жен., ср., 17 лет). Первая группа реакций в данной цепочке, градация «много людей – общество – мир», непосредственно не соотносится

со стимулом; завершающее ее слово является переходом к другой группе реакций, реализующей мотив путешествия, содержащий эмоционально-чувственный компонент (*курочка* в данном контексте входит в индивидуальный ассоциативный фон; по словам респондента, «сразу представился запах, вкус жареной курочки, завернутой в фольгу»). Между тем текст, созданный респондентом на основе данного ассоциативного ряда, имеет четко выраженную игровую актуализацию этимологической ретроспективы, предлагаемой С.Д. Кржижановским в заглавии своей новеллы:

*«Странно» побывало уже у стольких людей, что думает, что появилось из «странствовать». Как много людей постоянно зовут его, иногда целые общества, временами оно в головах у всего мира! Если бы «странно» стало человеком, оно звалось бы Сереежей, обожало путешествовать, имело кучу знакомых, и местом прописки имело бы верхнюю койку в плацкарте поезда «Москва - Владивосток».*

Первая часть этого текста-шутки является непосредственным откликом на социально-политические процессы, происходящие в настоящее время: «странно» как оценка текущих событий и тенденций – *людьми, обществами, миром*. Мотивационная пара *«странно – странствовать»* объясняется многократным (*постоянным*) повторением данной оценки в разных уголках мира, т.е. метафорическим *странствием* опредмеченного наречия. Во второй части миниатюры игровая установка автора текста позволяет сделать фантастическое допущение о возможности «очеловечения» слова *странно*, с исчерпывающим набором идентифицирующих человеческих характеристик (имя, хобби, круг общения, регистрация по месту пребывания). Оксюморон *местом прописки имело бы верхнюю койку в плацкарте поезда «Москва – Владивосток»* обыгрывает ситуацию одного из наиболее утомительных (*странных* по причине продолжительного неудобства) путешествий по России. Двухчастность ассоциативной цепочки, связанная с переключением стратегий ассоциирования, актуализируется и в текстовой проекции.

#### **Заключительные положения**

Восприятие нестандартного, игрового языкового знака требует активной речемыслительной деятельности, основанной на лингвокреативных механизмах декодирования его ассоциативного наполнения. Заглавия произведений С.Д. Кржижановского, демонстрирующие активное использование языковой игры и, по замыслу писателя, представляющие собой *стянутые до объема двух-трех слов книги*, задают текстовую перспективу, которая предусматривает многовариантность читательской рецепции в том числе в зависимости от таких субъективных факторов, как культурно-речевой фон языковой личности и ее готовность к игровой коммуникации в триаде «автор – (игровой) текст – читатель».

Результаты, полученные в ходе экспериментальной верификации соотношения интерпретационного потенциала игрового («странного») слова С.Д. Кржижановского и ассоциативных стратегий реципиентов с их последующей текстовой репрезентацией, имеют предварительный характер и предусматривают расширение экспериментальной выборки и анализ полного корпуса полученных вербальных реакций (структурный и содержательный анализ ассоциативных рядов цепочечного ассоциативного эксперимента, изучение особенностей текстовой актуализации сюжетной перспективы, заданной цепочечными ассоциатами) как основу для разработки методологии изучения художественного текста (в том числе игрового) с учетом психологической реальности восприятия.

### Литература

*Гридина Т.А.* Языковая игра в художественном тексте: монография. ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т». Екатеринбург, 2013. 254 с.

*Гридина Т.А.* Игровой субъязык С. Д. Кржижановского // Русский язык в многоречном социокультурном пространстве: [монография] / отв. ред. Б.М. Гаспаров, Н.А. Купина. Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2014. С. 191–206.

*Гридина Т.А.* Смысловая перспектива слова в игровом художественном тексте // Лингвистика креатива-4: коллективная монография / Урал. гос. пед. ун-т; под общей ред. Т.А. Гридиной. Екатеринбург, 2018. С. 270–281.

*Гридина Т.А.* «Внутри» будущих сюжетов: креативные истоки художественного речемышления // Уральский филологический вестник. Серия: Язык. Система. Личность: Лингвистика креатива. 2020. № 2. С. 7–22. DOI: 10.26170/ufv20-02-01.

*Гридина Т.А., Коновалова Н.И.* Методы психолингвистических исследований: теория, практикум, тренинги: учебное пособие. Уральский государственный педагогический университет: Екатеринбург, 2020. 358 с.

*Гридина Т.А., Коновалова Н.И.* Психолингвистические аспекты интерпретации игровых эргонимических феноменов // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности: труды Уральского психолингвистического общества. Выпуск 20 / Уральский государственный педагогический университет; главный редактор Т.А. Гридина. Екатеринбург, 2022. С. 31–50.

*Гридина Т.А., Кубасов А.В.* Игровой текст как форма авторского художественного миромоделирования (статья первая) // Текст. Книга. Книгоиздание. Томск: Национальный исследовательский Томский государственный университет, 2017. № 14. С. 46–63. DOI: 10.17223/23062061/14/3.

*Калмыкова В.В.* Эстетика Сигизмунда Кржижановского // Вопросы философии. 2008. № 6. С. 122–138.

*Кржижановский С.Д.* Сказки для вундеркиндов: Повести, рассказы. М.: Советский писатель, 1991. 712 с.

*Кржижановский С.Д.* Поэтика заглавий // Статьи. Заметки. Размышления о литературе и театре. Собрание сочинений. Т. 4. / Сост. и комм. В. Перельмутера. СПб.: «Симпозиум», 2006. С. 7–42.

*Леонтьев А.Н.* Опыт структурного анализа цепных ассоциативных рядов (экспериментальное исследование) // Избранные психологические произведения: в 2-х т. Т. 2. М.: Педагогика, 1983. С. 50–71.

*Лотман Ю.М.* Структура художественного текста. Анализ поэтического текста. СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2018. 704 с.

*Торопов В.Н.* Миф. Ритуал. Символ. Образ: Исследования в области мифопоэтического: Избранное. М.: Издательская группа «Прогресс»-«Культура», 1995. 624 с.

*ЕВРАС* – Черкасова Г.А., Уфимцева Н.В. Русский региональный ассоциативный словарь-тезаурус ЕВРАС. Том 1. От стимула к реакции. М., 2014. URL: [https://iling-ran.ru/library/evras/evras\\_1.pdf](https://iling-ran.ru/library/evras/evras_1.pdf) (дата обращения: 13.07.2023).

**Сведения об авторе:**

**Абрамова Надежда Сергеевна** – руководитель Медицинского предвуниверсария  
ФГБОУ ВО УГМУ Минздрава России

**Контактная информация:**

620028, г. Екатеринбург, ул. Репина, д. 3

ORCID: 0009-0004-6478-7073

*e-mail*: abns@list.ru

**Для цитирования:**

Абрамова Н.С. Интерпретационный потенциал игрового слова С.Д. Крижановского в свете читательской рецепции // Вопросы психолингвистики №3(57) 2023, С. 10–22, doi: 10.30982/2077-5911-2023-57-3-10-22

UDC 81'23

LBC 81

DOI 10.30982/2077-5911-2023-57-3-10-22

Research article

**INTERPRETATIONAL POTENTIAL OF S.D. KRZHIZHANOVSKY'S  
GAME WORD IN THE LIGHT OF READERS' RECEPTION**

**Nadezhda S. Abramova**

Ural State Medical University

Yekaterinburg, Russia

**Abstract**

This paper is devoted to the aspects of readers' perception and associative fullness of S.D. Krzhizhanovsky's game ("bizarre") word. The data were collected through a chain-like association experiment. The tasks for the experiment were based on the titles of S.D. Krzhizhanovsky's novels, which represent the author's idiosyncrasy and are aimed to enhance the variety of the readers' feedback in the process of exposure to the stimuli. The test subjects were asked to write association chains for the title and compose a small text using the words from one of these chains. For this article, the scope of the study was limited to the results of the interpretation of the stimulus "Stravaging 'Strange'". The main strategies for building the association chains could be narrowed down to three types: reaction only to a part of the title, without recognition of the full game potential; reaction to the stimulus' game potential; reaction actualizing individual ideas of the recipient that cannot be traced back to the initial stimulus. The obtained results require further examination in order to study the full range of the reactions acquired in the experiment, for example, the analysis of the structure of association chains and characteristics of the semantic groups that were used. Those findings could become the foundation for the methodology of studying literary text with acknowledgement of psychological reality perception.

**Keywords:** literary text, reception, language game, psycholinguistic experiment, S.D. Krzhizhanovsky

©Abramova N.S., 2023



**Bionotes:**

**Nadezhda S. Abramova** – head of the Medical preuniversity, Ural State Medical University, Yekaterinburg, Russia.

**Contact information:**

Repina street, 3, Yekaterinburg, Russian Federation, 620028

ORCID: 0009-0004-6478-7073

*e-mail:* abns@list.ru

**For citation:**

Abramova N.S. Interpretational potential of S.D. Krzhizhanovsky's game world in the light of readers' reception // Journal of Psycholinguistics. 3(57), 2023. P. 10–22. Available from: doi: 10.30982/2077-5911-2023-57-3-10-22 (In Russian)

**Концепт ДЕНЬГИ/MONEY в структурах разных концептуальных категорий  
(на материале ассоциативных словарей)**

**Борисенко Татьяна Владимировна**

Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия

**Питина Светлана Анатольевна**

Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия

***Аннотация***

Статья посвящена исследованию связей, возникающих между концептуальными категориями и их элементами. Авторы показывают, как один концепт может быть включен в состав нескольких концептуальных категорий на основе сходства, идентичности или взаимообратности признаков элемента категории и категориальных концептов. На материале толковых и ассоциативных словарей проанализированы концепты **ДЕНЬГИ** и **MONEY** в русской и американской лингвокультурах, выявлены их признаки и определены ключевые отличия. Используются концептуальный и лексикографический методы исследования, метод лингвокультурологического анализа и методы исследования ассоциативно-вербальных сетей, предложенные Ю.Н. Карауловым. Среди отличий обозначено наличие в русской лингвокультуре таких признаков, как **являются злом; то, чего не хватает/нет; имеются в большом количестве**. В американской лингвокультуре особенными признаками названы **приносят социальное и материальное благо; хранятся в банке; можно увеличить в количестве**. На основе результатов анализа определяется принадлежность рассматриваемых концептов к соответствующим концептуальным категориям. Для выявления связанных элементов используются ядерные признаки концептов **ДЕНЬГИ** и **MONEY**. Таким образом, доказывается, что русский концепт связан с такими категориальными концептами, как **МНОЖЕСТВО, ЗЛО, ТРАТА, НЕДОСТАТОК, РАБОТА, ЧЕЛОВЕК**, а американский – с **SALARY, JOB, WEALTH, GOLD, PEOPLE**. Утверждается, что один и тот же компонент может принадлежать разным концептуальным категориям, что объединяет эти категории в сознании носителей языка. Работа выполнена на стыке психолингвистики, когнитивной лингвистики и лингвокультурологии.

**Ключевые слова:** концептуальная категория, категориальный концепт, концепт, деньги, ассоциативный словарь, русская лингвокультура, американская лингвокультура.

**Введение**

Процессы категоризации и концептуализации занимают важное место в когнитивной деятельности человека. Данный факт подтвержден исследованиями многих современных отечественных и зарубежных лингвистов [Болдырев 2018, Никитин 2004, Jördens, Gotzner, Spalek 2020, Taylor 1995]. В данной статье мы рассмотрим принципы организации концептуальных категорий. Целью работы



является описание особенностей возникновения связей между единицами концептуальных категорий и между самими концептуальными категориями. Материалом для исследования послужили данные ассоциативных словарей. В качестве примера приводится анализ концептов **ДЕНЬГИ** и **MONEY** в русской и американской лингвокультурах соответственно. Применяются концептуальный и лексикографический методы исследования, метод лингвокультурологического анализа и методы исследования ассоциативно-вербальных сетей, предложенные Ю.Н. Карауловым. Актуальность работы обусловлена необходимостью решения вопросов, связанных с организацией структур концептуальных категорий, что позволит глубже понять особенности построения крупных ментальных образований в сознании индивидов. Кроме того, концепты **ДЕНЬГИ** и **MONEY** играют важную роль в жизни современного человека, что доказано исследованиями разных авторов. Так, Н.В. Уфимцева отмечает, что **ДЕНЬГИ** относятся к ядру русского языкового сознания, при этом автор отмечает, что в русском языковом сознании образ денег – «это карикатура на образ денег, который мы имеем в сознании англичан» [Уфимцева 1996]. М.В. Зайцева рассматривает динамику ценностных установок русского человека по отношению к деньгам. Она приходит к выводу, что «деньги заняли важное место в системе ценностей современного русского человека» [Зайцева 2021: 189]. Лингвокультурологический срез исследования дает возможность определить различия в восприятии рассматриваемых концептов носителями русского и английского языка (в его американском варианте), что может способствовать более глубокому пониманию этих двух культур

### **Теоретические обоснования**

Категория – это «одна из познавательных форм мышления человека, позволяющая обобщать его опыт и осуществлять его классификацию» [Кубрякова 1997: 45]. В свою очередь, концепт – это «ментальное образование с актуальными признаками, внутренней формой, общенациональными, индивидуальными и другими составляющими – образной, оценочной и ценностной значимостью» [Малинович 2011: 19]. Проанализировав работы таких лингвистов, как Н.Н. Болдырев [Болдырев 2011], Л.У. Барсалу [Barsalou 1982], Е.И. Голованова [Голованова 2010], А.Н. Доборович и В.А. Кузьмичева [Доборович, Кузьмичева 2018] и других, мы заключили, что концепты организуются вокруг одного концепта в определенные ментальные структуры. Эти структуры, объединяющие концепты, мы считаем концептуальными категориями, а концепт, стоящий во главе такой категории, – категориальным концептом.

Объединение концептов в категорию представляет собой многослойное объемное образование, что объясняется наличием у каждого концепта большого количества разнообразных смыслов и признаков. Мы убеждены, что каждый слой концептуальной категории содержит свой набор элементов, что реализует категориальные принципы континуально-когнитивной относительности и контекстно-когнитивной детерминированности. Согласно Е.В. Дзюбе, данные принципы предполагают наличие важных отличий в различных сферах человеческого знания [Дзюба 2015: 84–86]. Таким образом, выделяются общекультурный, естественнонаучный, политический, медийный и другие слои концептуальных категорий. Часть элементов, входящих в эти плоскости, могут быть идентичными. Это происходит тогда, когда один и тот же концепт представлен в нескольких областях. Другие элементы становятся уникальными для одного (нескольких) слоев. Причем практически любой

концепт может, в свою очередь, стать категориальным и образовать концептуальную категорию.

Мы считаем, что элементы категории включены в категорию и связаны с категориальным концептом посредством общности, идентичности, либо взаимнообратности признаков. Данный тезис был доказан нами в предыдущих работах [Борисенко 2022, Борисенко 2023]. Таким образом, отдельный концепт может быть включен в структуры разных концептуальных категорий благодаря наличию, например, разнородных или амбивалентных признаков.

#### **Методика исследования**

В данной статье сначала мы проанализируем концепты **ДЕНЬГИ** и **MONEY**, используя метод лексикографического анализа и два метода исследования ассоциативно-вербальных сетей, предложенные Ю.Н. Карауловым. К ним относятся следующие:

1. Сравнение первых двух реакций одноименных стимулов;
2. Сравнение групп ассоциатов одноименных стимулов [Караулов 2000: 191–203].

Такой подход позволит провести концептуальный анализ и выявить основные признаки рассматриваемых концептов. Сопоставление содержания одноименных концептов покажет разницу в восприятии их представителями разных лингвокультур.

На основе полученных данных мы сможем предположить, к каким концептуальным категориям относятся концепты **ДЕНЬГИ** и **MONEY**.

Верификацией послужит поиск наличия сходных, идентичных или взаимнообратных признаков у категориальных концептов, образующих категории, в которые включены рассматриваемые концепты.

#### **Признаки концептов ДЕНЬГИ и MONEY, актуализированные в толковых словарях**

В толковых словарях обычно реализованы ключевые признаки концептов. Рассмотрим их.

*Деньги* – «металлические или бумажные знаки, являющиеся мерой стоимости при купле-продаже, то или иное их количество, сумма»; «капитал, средства» [Кузнецов 2000: 251].

*Деньги* – «металлические или бумажные знаки, являющиеся мерой стоимости при купле-продаже»; «капитал, состояние, средства» [Ушаков 2014: 112].

*Деньги* – «металлические монеты и бумажные знаки, являющиеся мерой стоимости товаров и средством платежа»; «состояние, богатство; капитал» [Ефремова 2000].

В определениях актуализированы следующие признаки: **являются мерой стоимости, используются при покупке, используются при продаже, сделаны из бумаги, сделаны из металла, используются для получения благ.**

*Money* – «то, что вы получаете за работу или при продаже предметов и то, что используете, чтобы что-то купить»; «монеты или бумажные знаки»; «имущество человека» [Oxford Learners Dictionary]. (Здесь и далее перевод наш. – Т.В., С.П.).

*Money* – «монеты или бумажные знаки, обладающие ценностью, которые используются при покупке, либо общее их количество, которым владеет человек» [Cambridge Academic Content Dictionary].

*Money* – «то, что вы зарабатываете, копите, инвестируете и используете для оплаты. Деньги могут храниться в банке, где на них вы можете заработать проценты. Если

у вас есть счет в банке, то вы можете расплатиться чеком»; «монеты и бумажные знаки, которые вы используете для оплаты в конкретной стране» [Macmillan 2007: 967].

В данных определениях реализованы такие признаки, как **используются при покупке, сделаны из бумаги, сделаны из металла, выплачивают за работу, выплачивают за продажу, принадлежат человеку, являются имуществом, хранятся в банке.**

Как видим, в американском концепте сделан акцент на то, что деньги получают при выполнении работы; кроме того, не только денежные знаки, но и имущество включено в состав данного концепта. В русском концепте упор делается на то, что деньгами нужно пользоваться.

**Признаки концептов ДЕНЬГИ и MONEY, актуализированные в ассоциативно-вербальных словарях**

Содержание того или иного концепта возможно обнаружить через анализ единиц, актуализирующих концепт и его признаки в речи. Ассоциативно-вербальные словари включают в себя данные об особенностях «функционирования языкового сознания человека», о неосознанных процессах, происходящих в сознании [Уфимцева 2011: 229], что позволяет выявить дополнительные признаки концептов, вербализованных словом-стимулом.

В работе использованы Русский ассоциативный словарь (далее РАС) и Словарь свободных ассоциативных норм Университета Южной Флориды (далее USF-FAN). При создании русского словаря было опрошено более 11000 человек в период с 1986 по 1997 год [РАС]. Американский ассоциативный словарь представляет собой результаты свободного ассоциативного эксперимента, проведенного среди более, чем 6000 участников в 1970 – 1990-е годы в США [USF-FAN].

В РАС на стимул ДЕНЬГИ было предложено 534 реакции, из них 256 различных. В USF-FAN на стимул MONEY предложено 118 реакций, из них 19 различных [РАС, USF-FAN].

Сравним первые реакции на анализируемые стимулы. В скобках обозначено количество респондентов, давших предложенный ответ.

*Таблица № 1*

**Первые две реакции на стимулы ДЕНЬГИ и MONEY**

ДЕНЬГИ	MONEY
большие (41)	cash (33)
много (19)	spend (15)

Итак, согласно реакциям респондентов, для русского языкового сознания ключевым моментом в отношении денег является их количество, что позволяет нам включить в состав концепта ДЕНЬГИ признак **имеются в большом количестве.**

В американском словаре первая реакция *cash* является синонимом слову-стимулу и актуализирует такие признаки, **как сделаны из бумаги, сделаны из металла, могут быть в любом виде.** Вторая реакция реализует кластерный признак **то, что расходуют,** который объединяет в себе признаки **используются при покупке, используются для получения благ.**

При объединении русских ассоциатов были выделены следующие группы и подгруппы (в скобках обозначено количество респондентов, давших предложенный ответ):

Размер (количество):

- большой/много: *большие* (41), *много* (19), *бешеные* (14), *крупные* (11) и т.п., всего 11 различных ассоциатов – общим числом 98 реакций;

- маленький/мало: *мало* (10), *гроши* (1), *копейки* (1), *маленькие* (1) и т.п., всего 8 различных ассоциатов и 17 реакций.

Место хранения: *кошелек* (14), *банк* (1), *карман* (1), *портмоне* (1). Всего 12 различных ассоциатов, 11 из которых единичные. Количество реакций – 25.

Материал: *золото* (12), *бумага* (11), *бумажные* (8), *деревянные* (2), *медные* (2) и т.п. Всего 12 различных ассоциатов, 48 реакций. Наиболее популярный материал – бумага (26 реакций в разных формах).

Отношение:

- положительное: *счастье* (5), *жизнь* (3), *греют* (1), *радость* (1) и др. Всего 9 различных ассоциатов и 15 реакций.

- негативное: *зло* (9), *грязь* (4), *мусор* (3), *хлам* (1) и другие. Всего 20 различных ассоциатов и 42 реакции. Наиболее популярные ассоциаты – *зло* (12 реакций в разных формах) и *мусор/грязь* (15 реакций в разных формах).

Наличие: *есть* (4), *иметь* (1), *имеются* (1) и др. Всего 5 различных ассоциатов и 8 реакций. Реакция *были* (1) амбивалентна, она говорит о наличии денег в прошлом и, вероятно, отсутствии в настоящем.

Отсутствие: *нет* (8), *кончились* (5), *не имеются* (1), *не хватает* (1) и др. Всего 13 различных ассоциатов и 24 реакции.

Что делать с деньгами:

- избавиться/тратить: *тратить* (4), *дать* (3), *выплатить* (1), *истратил* (1), *отдавать* (1) и др. Всего 15 различных ассоциатов и 19 реакций;

- оставить: *считать* (5) и *копить* (1).

Что с ними случилось: *истрачены* (2), *исчезли* (1), *летят* (1), *пропали* (1) и др. Всего 7 различных ассоциатов и 8 реакций со значением исчезновения/избавления.

На что тратить: *квартира* (1), *кольцо* (1), *конопля* (1), *магазин* (1), *море* (1), *на обед* (1) и другие единичные ассоциаты в количестве 18.

Источник: *заработанные* (3), *стипендия* (3), *шальные* (3), *взаимы* (2), *зарабатывать* (1), *достал* (1), *халтура* (1) и другие. Всего 32 различных ассоциата и 46 реакций. Ассоциатов со значением ‘честный доход’ (в том числе *работа*) – 10, ассоциатов со значением ‘нечестный/случайный доход’ – 11.

Потребность: *нужны* (11), *они нужны* (1), *необходимость* (1), *мне очень нужно* (1), *грязь=но без них никуда* (1), *они нужны* (1), *нужны всем* (1).

Что дают: *богатство* (1), *власть и свобода* (1), *вносят спокойствие в наши души* (1), *возможности* (1).

Наименования денег: *рубль* (9), *бабки* (3), *мани* (2), *валюта* (1) и другие. Всего 15 различных ассоциатов и 36 реакций.

В обратном словаре представлено 3689 стимулов с реакцией *деньги*, из них 564 различных ассоциата. В рамках статьи мы считаем нецелесообразным описывать анализ словарной статьи из обратного словаря, т.к. в нем представлены те же группы, что и в прямом словаре. Отметим, что здесь практически отсутствует группа «размер», что связано с отсутствием соответствующих стимулов в словаре (т.е. нет стимулов *огромные*, *большие*, *маленькие*, *бешеные* и т.п.), а также очень мало стимулов из группы «оценка» с ассоциатом *деньги*. Оценка выражена косвенно, через стимулы

с отрицательной коннотацией: *должен* (16), *штраф* (47), *взятка* (17), *разориться* (7), *убытки* (7) и т.п. (в скобках указано количество человек,отреагировавших ассоциатом *деньги* на данный стимул). Наиболее распространенными группами являются «что с ними делать» и «источник».

Итак, в русском языковом сознании можно выделить следующие ядерные признаки концепта ДЕНЬГИ: **имеются в большом количестве; являются злом; то, что расходуют; то, чего не хватает/нет; то, у чего есть источник; используются людьми.** Последний признак объединяет в себе несколько подпризнаков: **можно заработать, можно получить нечестным путем, можно получить случайно.** Также присутствуют такие признаки, как **имеются в маленьком количестве, необходимость в месте хранения, могут быть в любом виде, являются добром, то, чего хватает/что есть** (периферийный признак), **то, что исчезает, являются необходимостью, используются при покупке, используется для получения благ.**

При объединении американских ассоциатов мы выделили следующие группы и подгруппы (в скобках обозначено количество респондентов, давших соответствующую реакцию):

Наименование денег: *cash* (33), *green* (10), *dollar* (8), *coin* (3), *dough* (3), *currency* (2).

Что делать с деньгами: *spend* (15), *buy* (4), *check* (4).

Источник: *work* (4), *job* (2).

Место хранения: *bank* (4).

Что приносят деньги: *rich* (8), *wealth* (8), *luxury* (2).

Так как в словаре представлено небольшое количество реакций на стимул MONEY, считаем необходимым обратиться к обратному словарю. В нем на 302 различных стимула ассоциат *money* был зафиксирован 5248 раз. Мы разделили стимулы на группы и подгруппы (в скобках указано количество ассоциатов *money*, полученных на данный стимул):

Наименование денег: *cash* (127), *dollar* (41), *coin* (72), *dime* (21), *mint* (8) и т.д. Всего 20 различных стимулов и 616 ассоциатов *money*.

Место хранения: *bank* (115), *wallet* (92), *account* (44), *vault* (34) и др. Всего 12 различных стимулов и 640 ассоциатов *money*. Из них 4 стимула обозначают личное пространство индивида (*pocket*, *wallet*, *purse*, *pocketbook*) и 8 – различные варианты хранения имущества в банке.

Источник: *salary* (108), *lottery* (74), *interest* (9), *earn* (60), *bonus* (43) и др. Всего 44 стимула и 1060 ассоциатов *money*.

- Нечестный заработок: *bribe* (31), *gamble* (30), *steal* (7) и *fraud* (5), *blackmail* (22), *kidnap* (3).

- Награда: *lottery* (74), *reward* (45), *bonus* (43), *prize* (12), *benefit* (7), *grant* (62)

- Займ: *credit* (10), *mortgage* (8), *borrow* (8), *loan* (57), *pawn* (9)

- Честный заработок/работа: *salary* (108), *profit* (80), *income* (82), *earn* (60), *wage* (45), *employment* (8), *industry* (6), *interest* (9), *tip* (39).

Что приносят деньги: *fortune* (67), *wealth* (56), *luxury* (32), *fame* (13), *success* (19) и др. Всего 15 стимулов и 268 ассоциатов *money*.

Что делать с деньгами:

- избавиться/тратить: *spend* (88), *pay* (57), *buy* (22), *bribe* (31), *lend* (22), *give* (2).

Всего 222 ассоциата *money*;

- (попытаться) увеличить количество денег: *bet* (42), *raise* (27), *increase* (3), *collect* (18), *save* (28), *accumulate* (3). Всего 121 ассоциат *money*;

- беречь: *check* (45), *count* (13), *thrift* (7), *checking* (7). Всего 72 ассоциата *money*;

- менять: *change* (17), *barter* (4).

На что тратить деньги: *scholarship* (65), *tax* (64), *donation* (63) и др. Всего 33 стимула и 673 ассоциата *money*.

Потребность: *necessary* (6), *need* (6), *lack* (2), *poor* (3), *enough* (2).

Люди:

- тот, кто работает с деньгами: *banker* (84), *cashier* (72), *teller* (10), *salesman* (6), *seller* (2), *butler* (2), *waitress* (5). Всего 181 ассоциат *money*;

- тот, кому платят деньги: *engineer* (6), *lawyer* (12), *electrician* (7), *owner* (4), *worker* (4), *donor* (2), *employee* (2), *producer* (6), *proprietor* (3), *technician* (3), *attorney* (4). Всего 53 ассоциата *money*;

- тот, кто платит деньги: *customer* (8), *employer* (4), *buyer* (2), *tourist* (3).

Ценность, стоимость: *values* (4), *valuable* (17), *price* (40), *value* (45), *worth* (36). Всего 142 ассоциата *money*.

Связь с экономикой: *inflation* (38), *economy* (61), *financial* (61), *economic* (58), *contract* (5), *corporation* (8). Всего 231 ассоциат *money*.

Остальные стимулы с ассоциатом *money* имеют небольшое количество соответствующих реакций и не могут быть включены в большие группы (например, *monopoly* (18), *burden* (4), *minimum* (4) и т.п.). Вероятно, они отражают индивидуальные реакции респондентов.

Итак, в американском языковом сознании можно выделить следующие ядерные признаки концепта MONEY: **то, у чего есть источник** и его подпризнак – **можно заработать; приносят социальное и материальное благо; могут быть в любом виде; хранятся в банке; используются людьми**. Кроме того, присутствуют подпризнаки **то, у чего есть источник: можно занять, можно получить нечестным путем, можно выиграть** и такие признаки, как **можно беречь, можно увеличить в количестве, используются для получения благ, используются при покупке, используются при продаже, играют роль в экономике**.

Таким образом, мы выделили 18 признаков концепта ДЕНЬГИ в русском языковом сознании, из них 6 признаков – ядерные и 15 признаков концепта MONEY в американском языковом сознании, из которых 6 являются ядерными. Обнаружены несовпадения в восприятии одноименных концептов рассматриваемыми культурами. Так, в отличие от американской культуры, в русской культуре деньги являются злом, их часто не хватает, они нередко исчезают, но их можно получить случайно. В американском языковом сознании, в отличие от русского, деньги приносят социальное и материальное благо, они часто хранятся в банке, их можно выиграть и приумножить.

#### **Концептуальные категории, включающие концепты ДЕНЬГИ и MONEY**

На основе выявленных признаков предположим, с какими категориальными концептами связаны концепты ДЕНЬГИ и MONEY. В рамках данной статьи ограничимся ядерными признаками. Так как категориальные концепты организуют вокруг себя соответствующую категорию, то и рассматриваемые концепты будут входить в категории, организованные связанными с ними категориальными концептами.

Итак, соотнесем признаки и наиболее очевидные категориальные концепты. В русской культуре можно вывести следующие соответствия:



**Имеются в большом количестве:** МНОЖЕСТВО

**Являются злом:** ЗЛО.

**То, что расходуют:** ТРАТА.

**То, чего не хватает/нет:** НЕДОСТАТОК.

**То, у чего есть источник:** РАБОТА.

**Используются людьми:** ЧЕЛОВЕК.

В американской культуре эти соответствия выглядят следующим образом:

**То, у чего есть источник:** SALARY.

**Можно честно заработать:** JOB.

**Приносят социальное и материальное благо:** WEALTH.

**Могут быть в любом виде:** GOLD.

**Хранятся в банке:** BANK.

**Используются людьми:** PEOPLE.

Для верификации данных найдем аналогичный, схожий или взаимообратный признак у выделенных категориальных концептов с рассматриваемыми концептами ДЕНЬГИ и MONEY, что докажет их связь и включение анализируемых концептов в соответствующие концептуальные категории.

**МНОЖЕСТВО**

*Множество* – очень большое количество, число кого-либо, чего-либо [Кузнецов 2000: 549].

Признак: **большое количество**. Сравните: **имеется в большом количестве**. Сходный признак.

**ЗЛО**

Среди пословиц и поговорок русского языка немало указывающих на зло, которое приносит богатство и деньги. Например, *деньги что камень: тяжело на душу ложатся, люди – все, а деньги – сор, богатство души не имеет, богатство губит, ум спасает, богатство – грязь, ум – золото* [Рыбникова 1961: 149–156].

Признак: **проявляется при наличии денег/богатства**. Сравните: **являются злом**. Взаимообратный признак.

**ТРАТА**

*Трата* – тратить [Кузнецов 2000: 1340].

В ассоциативном словаре русского языка на стимул ТРАТИТЬ наиболее популярной реакцией является *деньги* (336 ассоциатов из 633) [РАС].

Признак: **связан с деньгами**. Сравните: **то, что расходуют**. Взаимообратный признак.

**НЕДОСТАТОК**

*Недостаток* – отсутствие кого-либо, чего-либо в нужном, достаточном количестве.

Признак: **то, чего не хватает**. Сходный признак.

**РАБОТА**

*Работа* – труд, занятие как источник заработка [Кузнецов 2000: 1054].

Признак: **источник заработка**. Сравните: **то, у чего есть источник**. Взаимообратный признак.

**ЧЕЛОВЕК**

Многие пословицы и поговорки указывают на наличие денег у человека: денежки, как воробушки, в людях побывают и к нам прилетят, наша денежка дома не сидит, в чужие люди летит, с деньгами на свете, так и дурак ездит в карете, своя гривна всегда милее соседнего рубля [Рыбникова 1961: 149–157].

Признак: **пользуется деньгами**. Сравните: **используются людьми**.  
Взаимобразный признак.

#### SALARY

*Salary* – деньги, которые работник получает за свой труд раз или два в месяц, в особенности это относится к специалистам или работникам офиса.

Признак: **является источником денег**. Сравните: **то, у чего есть источник**.  
Взаимобразный признак.

#### JOB

*Job* – работа, за которую вы регулярно получаете оплату [Oxford Learners Dictionary].

Признак: **источник денег**. Сравните: **то, у чего есть источник**. Взаимобразный признак.

#### WEALTH

В ассоциативном словаре по запросу на стимул WEALTH наиболее популярными реакциями являются (в скобках указано количество ассоциатов из 136): *money* (56), *rich* (42), *health* (4), *fame* (3), *luxury* (2) [USF-FAN].

Признаки: **приносят социальное и материальное благо** (идентичный признак), **наличие денег** (взаимобразный признак).

#### GOLD

В ассоциативном словаре по запросу на стимул GOLD на втором месте из 16 ассоциатов находится реакция *money* (20 из 182 реакций) [там же].

Признак: **материал для денег**. Сравните: **сделаны из металла**. Взаимобразный признак.

#### BANK

В ассоциативном словаре по запросу на стимул BANK на первом месте находится реакция *money* (115 из 133 ассоциатов) [там же].

Признак: **связан с деньгами**. Сравните: **хранятся в банке**. Взаимобразный признак.

#### PEOPLE

Многие пословицы и поговорки указывают наличие денег у людей: *a fool and his money are soon parted*, *lend your money and lose your friend*, *money makes a man*, *you pays your money and you takes your choice* [Oxford Concise Dictionary of Proverbs].

Признак: **пользуются деньгами**. Сравните: **используются людьми**.  
Взаимобразный признак.

Таким образом, концепты ДЕНЬГИ и MONEY принадлежат как минимум к шести концептуальным категориям каждый.

#### Выводы

Итак, концепты связаны между собой за счет сходства, идентичности и взаимности их признаков. Признаки категориального концепта являются основанием для включения других концептов в концептуальную категорию. Один и тот же концепт может быть элементом разных категорий, объединяя эти категории в сознании носителей языка. Рассматриваемые концепты ДЕНЬГИ и MONEY имеют много общих признаков (**используются для получения благ; используются при покупке; то, у чего есть источник; используются людьми**), но в то же время обладают ключевыми различиями, некоторые из которых зафиксированы в ядре концептов., например, **являются злом и имеются в большом количестве** в русской лингвокультуре и **приносят социальное и материальное благо** в американской.

© Борисенко Т.В., Питина С.А., 2023



### Литература

*Болдырев Н.Н.* Роль интерпретирующей функции в формировании языковых категорий // Вестник ТГУ. Выпуск 1(93). 2011. С. 9–16.

*Болдырев Н.Н.* Язык и система знаний. Когнитивная теория языка. М.: Издательский дом ЯСК, 2018. 480 с.

*Борисенко Т.В.* Организация структуры концептуальной категории // Казанский лингвистический журнал. 2022. Т.5, №4. С. 523–534. DOI: 10.26907/2658-3321.2022.5.4.523-534.

*Борисенко Т.В.* Концепт МАТЬ-ГЕРОИНЯ в структуре концептуальных категорий // Когнитивные исследования языка. 2023. № 3–1(54). С. 133–137.

*Голованова Е.И.* Базовые когнитивные понятия и развитие терминоведения // Вестник Удмуртского университета. История и филология. 2010. Вып. 2. С. 85–91.

*Дзюба Е.В.* Лингвокогнитивная категоризация в русском языковом сознании: монография. Урал. гос. пед. ун-т. Екатеринбург, 2015. 286 с.

*Доборович А.Н., Кузьмичева В.А.* Основные средства вербализации и принципы категоризации концептов-формантов концептосферы «creativity» // [Электронный ресурс]: Актуальные проблемы социально-гуманитарных наук. Сборник статей Международной научно-практической конференции (8 мая 2018 г., г. Москва), 2018. С. 119–126.

*Зайцева М.В.* Деньги в русском языковом сознании (на материале ассоциативных словарей) // Вестник Башкирского университета. 2021. Т. 26. №1. С. 186–192. DOI: 10.33184/bulletin-bsu-2021.1.29

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

*Малинович М.В.* Универсальные концепты и категории: проблема иерархии и взаимодействия в пространстве языка // Концепты. Категории. Языковая реальность. Коллективная монография. Иркутск, 2011, С. 10–41.

*Никитин М.В.* Развернутые тезисы о концептах. Вопросы когнитивной лингвистики. № 1, 2004. С. 53–64.

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

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

*Barsalou L.W.* Context-independent and context-dependent information in concepts // Memory & Cognition 10. 1982. P. 82–93.

*Jördens Kim A., Gotzner Nicole, Spalek Katharina* The role of non-categorical relations in establishing focus alternative sets // Language and Cognition 12 (2020). P. 729–754. DOI: 10.1017/langcog.2020.21

*Taylor John R.* Linguistic Categorization: Prototypes in Linguistic Theory. 2<sup>nd</sup> Edition. Clarendon Press. Oxford. 1995. 312 p.

### Словари

Большой толковый словарь русского языка / под редакцией С.А. Кузнецова. СПб: «Норинт», 2000. 1536 с.

Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова. М.: МГУ, 1997. 245 с.

Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / под редакцией Т.Ф. Ефремовой. М.: Русский язык, 2000. [Электронный ресурс]. URL: <http://rus-yaz.niv.ru/doc/dictionary-efremova/index.htm?ysclid=lkdt1qn2tm168028384>. Дата обращения 20.07.2023.

Русские пословицы и поговорки / под редакцией М.А. Рыбниковой. Москва: Изд-во АН СССР, 1961. 232 с.

Русский ассоциативный словарь: в 2 томах / под редакцией Ю.Н. Караулова, Г.А. Черкасовой, Н.В. Уфимцевой, Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова [Электронный ресурс]. URL: <http://thesaurus.ru/dict/dict.php>. Дата обращения 20.07.2023.

Толковый словарь современного русского языка / под редакцией Д.Н. Ушакова. М.: “Аделант”, 2014. 799 с.

Cambridge Academic Continent Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: <https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/>. Дата обращения: 20.07.2023.

Macmillan English Dictionary for Advanced Learners / Ed. by M. Rundell. Macmillan, 2007. 1748 p.

Oxford Learner’s Dictionary. [Электронный ресурс]. URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com>. Дата обращения: 20.07.2023.

The Concise Oxford Dictionary of Proverbs. Oxford University Press, 1993. 316 p.

University of South Florida Free Association Norms [Электронный ресурс]. URL: <http://rali.iro.umontreal.ca/word-associations/query/> Дата обращения 20.07.2023.

#### **Сведения об авторах:**

**Борисенко Татьяна Владимировна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры теоретического и прикладного языкознания Челябинского государственного университета.

#### **Контактная информация:**

454084, г. Челябинск, пр. Победы, 162В, ауд. 304

ORCID: 0000-0002-7965-9777

*e-mail*: [tatiana-tv11@yandex.ru](mailto:tatiana-tv11@yandex.ru)

**Питина Светлана Анатольевна** – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры теоретического и прикладного языкознания Челябинского государственного университета.

#### **Контактная информация:**

454084, г. Челябинск, ул. пр. Победы, 162В, ауд.304

ORCID: [orcid.org/0000-0003-4983-6872](https://orcid.org/0000-0003-4983-6872)

*e-mail*: [sap.pitina@rambler.ru](mailto:sap.pitina@rambler.ru)

#### **Для цитирования:**

Борисенко Т.В., Питина С.А. Концепт ДЕНЬГИ/MONEY в структурах разных концептуальных категорий (на материале ассоциативных словарей) // Вопросы психолингвистики №3(57) 2023, С. 23–35, doi: 10.30982/2077-5911-2023-57-3-23-35

UDC 81'23

LBC 81

DOI 10.30982/2077-5911-2023-57-3-23-35

Research article

**Concept ДЕНЬГИ/MONEY in different conceptual categories  
(based on the associative dictionaries)**

**Tatiana V. Borisenko**

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

**Svetlana A. Pitina**

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

*Abstract*

The article is devoted to the study of the connections that occur between conceptual categories and between elements of such categories. The authors show the way one concept can be included into several conceptual categories on the basis of similar, identical, or inverse features of a category element and a categorical concept. Russian concept **ДЕНЬГИ** and American concept **MONEY** are analyzed with the use of definition and associative dictionaries. That gives the opportunity to trace conceptual features and establish differences in the perception of the two concepts in Russian and American linguocultures. The methods of conceptual and linguocultural analysis are used as well as the methods for studying associative-verbal networks suggested by Yu.N. Karaulov. It was found that such features as **is evil, something that is missing, something that is in a large number** are specific to the concept **ДЕНЬГИ** in Russian linguoculture, while **bring social and material wellness, kept in bank, can be increased** are characteristic of the concept **MONEY** in American linguoculture. These features help to relate the concepts under study to corresponding conceptual categories. It was proved that the Russian concept is connected to the following categorical concepts: **МНОЖЕСТВО** (a lot of), **ЗЛО** (evil), **ТРАТА** (expenditure), **НЕДОСТАТОК** (lack of), **РАБОТА** (work), **ЧЕЛОВЕК** (human), while American concept is connected to **SALARY, JOB, WEALTH, GOLD, PEOPLE**. It is also stated that one concept can belong to different conceptual categories, and this unites different categories in native speakers' consciousness. The study is performed at the intersection of psycholinguistics, cognitive linguistics, and language and cultural studies.

**Keywords:** conceptual category, categorical concept, concept, money, associative dictionary, Russian linguoculture, American linguoculture

©Borisenko T.V., Pitina S.A., 2023

**Bionotes:**

**Tatiana V. Borisenko** – Candidate of Philology, Associate Professor, department of Theoretical and Applied Linguistics, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

**Contact information:**

Room 304, Pobedy Ave., 162V, Chelyabinsk, 454084, Russia.

ORCID: 0000-0002-7965-9777

*e-mail:* tatiana-tv11@yandex.ru

**Svetlana A. Pitina** – Doctor of Philology, Professor, department of Theoretical and Applied Linguistics, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

***Contact information:***

Room 304, Pobedy Ave., 162V, Chelyabinsk, 454084, Russia.

ORCID: 0000-0003-4983-6872

e-mail: sap.pitina@rambler.ru

**For citation:**

Borisenko T.V., Pitina S.A. Concept ДЕНЬГИ/MONEY in different conceptual categories (based on the associative dictionaries) // Journal of Psycholinguistics. 3(57), 2023. P. 23–35. Available from: doi: 10.30982/2077-5911-2023-57-3-23-35 (In Russian)

## ЭВРИСТИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИХ СЛОВАРЕЙ РАЗНОГО ТИПА

**Бутакова Лариса Олеговна**

Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского  
Омск, Россия

**Гуц Елена Николаевна**

Омский государственный университет им. Ф.М. Достоевского  
Омск, Россия

### *Аннотация*

В работе рассматриваются эвристические возможности использования психолингвистических словарей (ассоциативных и ассоциативно-семантических) для моделирования фрагментов языкового сознания определенных групп (социокультурных сообществ) носителей языка, построения «трехмерной» модели субъективной семантики отдельных стимулов в сопоставительном срезовом и трендовом режимах, дается характеристика основных ассоциативных словарей, созданных на основе результатов общероссийских и региональных экспериментов, описываются возможности «больших» и «малых» психолингвистических словарей в аспекте научных исследований новейшего времени. Реализация эвристического потенциала региональных словарей показана на примере сопоставительных срезовых и трендовых описаний семантики стимула **ЖИЗНЬ**. Ассоциативные поля из «Ассоциативного словаря подростка» (эксперименты 2002 г.), новой ассоциативной базы этого словаря (эксперименты 2021 г.), ассоциативных и семантических экспериментов 2010 – 2012, 2022 гг., проведенных авторами в г. Омске, привлечены в качестве материала для таких описаний. Состав полей проанализирован с позиций установления стабильных и подвижных зон субъективной семантики стимула, вербального выражения смысловых областей, связанных с ним, поведения частотных реакций в разных возрастных и социальных группах, выявления степени распространения сниженных (жаргонных, разговорно-просторечных) и иноязычных реакций.

**Ключевые слова:** ассоциативный словарь, ассоциативно-семантический словарь, ассоциативный эксперимент, семантический дифференциал, языковое сознание, трендовое исследование, трехмерная модель субъективной семантики.

### **Введение**

Одним из развиваемых направлений российской психолингвистики является ассоциативная и комплексная лексикография. В этой области накоплен значительный опыт. Российские психолингвистические словари в классическом варианте (словари ассоциативных норм) обладают значительным потенциалом для лингвистических и иных исследований и не ограничиваются функцией источника материала для уточнения, развития и т.п. монолингвистических и сопоставительных моделей разного уровня, направления, типа и т.п. [Российская психолингвистика 2021: 344–

390]. Такие словари обладают обширными ассоциативными базами, разнообразием состава ассоциативных полей, обусловленных широтой стимульного списка, их количественного наполнения (от 200 до 500 реакций в каждом поле) и пр. Эвристический потенциал подобных «больших» психолингвистических словарей значителен. Так, ученые квалифицируют словник РАС как модель языкового сознания русских, «выход» «в будущее сознание русских, живущих в XXI столетии» [Караулов 2002: 4], модель вербальной памяти «усредненного» носителя языка, того, «как мыслят русские в современной России») [Караулов 2002: 3]. На основе словников РАС и других «больших» словарей описаны фрагменты языкового сознания, созданы «портреты» субъективной семантики слов, классификации семантических отношений между стимулами и реакциями и пр. [Российская психолингвистика 2021: 65–73, 109–147]. Потенциал и способы моделирования языкового сознания русских в сопоставительном и ином ключе на основе РАС и других словарей неоднократно описывались создателями словаря [Уфимцева 2003, 2004, 2014, 2015, 2017]. Важным в теоретическом и прикладном аспектах было введение понятий «ассоциативно-вербальная сеть», «ядро языкового сознания русских», описание способов реконструкции ядра языкового сознания русских. Учитывая сделанное, Т.Н. Ушакова особо выделила подход, выявляющий «языковой тезаурус носителя языка, представляющий его языковое сознание», разработанный Ю.Н. Карауловым, Ю.С. Сорокиным, Е.Ф. Тарасовым, Н.В. Уфимцевой, Г.А. Черкасовой и др., подчеркнула обширность исследования «ассоциативно-вербальной сети, при котором выявлялись прямые и обратные связи, охватывающие более миллиона словоупотреблений. Получаемые данные рассматриваются в качестве материального субстрата языковой способности субъекта. По мысли авторов, – это языковой тезаурус носителя языка, представляющий его языковое сознание. В нем выделяется ядро, включающее конечное число «знаний-рецептов». Полагается, что ядро языкового сознания представляет собой лингвистическую проекцию бытия человека, сохраняющееся на протяжении его жизни, ориентирующее его в окружающей действительности и составляющее основу его языковой картины мира» [Ушакова 2000 [http](http://)].

**Возможности «больших» (общерусских, славянских) и «малых» (региональных, городских) психолингвистических словарей: линии научных исследований новейшего времени**

Чрезвычайно актуальным представляется формирование новых баз Русского ассоциативного словаря, их территориальное ориентирование в новейший период развития русского языка и перестройки сознания его носителя [ЕВРАС, УрРАС, СИБАС]. Наличие ассоциативных баз, полученных по единому стимульному списку, сопоставимых друг с другом и РАС, имеющих электронные версии прямых и обратных словарей, возможность дифференцированного выбора реакций респондентов и т.п., создают условия для диахронных и синхронных исследований, как минимум, трех типов: семантических универсальных; выборочных срезовых (гендерных, возрастных, социально-ориентированных); сопоставительных («внутрисловарных» и / или «межсловарных» и / или комплексных, совмещающих функциональные описания на основе выборки из НКРЯ, синхронных и / или трендовых). Состав и устройство ассоциативных баз обуславливают возможности трендового анализа, который может быть направлен на выявление «общероссийской» или «территориальной» динамики ассоциативной семантики слов, прогнозирование актуализации и «затухания»

определенных смысловых областей в составе ассоциативного значения и пр. С ними связаны возможности «субъектных» исследований, связанных с профессиональным, гендерным моделированием ассоциативной семантики, воссозданием ассоциативно-вербальной сети «усредненного» (общероссийского) или «регионального» носителя русского языка и др.

Расширение возможностей такого моделирования предоставляет Русская региональная ассоциативная база данных (СИБАС). Её электронный вариант позволяет выходить в Национальный корпус русского языка (НКРЯ), в подкорпусы самого ассоциативного словаря, использовать частеречную разметку, определять психоглоссы, выявлять «ассоциативные доминанты русской языковой личности» [Шапошникова 2018, 2022а, б]. Создатели подчеркивают пополняемый характер основного корпуса, его способность быть базой «для построения ассоциативно-вербальной модели русской языковой личности – студенческой молодежи Сибири и Дальнего Востока XXI века» [СИБАС, предисловие]. Они видят в такой базе данных «условия для изучения активной грамматики и флуктуаций психологически актуальных смыслов как по временной оси («по вертикали»), так и «по горизонтали» – в сравнении с данными ассоциативных баз других регионов России» [там же].

Наличие широких возможностей не означает отсутствие ограничений у «больших» (РАС, САС, САНРЯ) ассоциативных словарей. К подобным ограничениям можно отнести: возраст и социальную принадлежность информантов (студенты разных вузов от 17 до 25 лет); грамматический и иной состав стимульного списка; количество стимулов; время экспериментов и время создания словаря; концепция и интерпретация словарной статьи. Все отмеченные ограничения обуславливают состав словника.

Особенностью описанных выше словарей является не только общероссийский или широкий региональный характер, но и способ формирования словника – свободный ассоциативный эксперимент.

**Региональные психолингвистические словари: «от большого до малого – один шаг»?**

Региональные («малые») психолингвистические словари имеют не меньший эвристический потенциал, чем т.н. «большие» (общерусские) словари. Ряд из них основан на экспериментах, проведенных в одном регионе, городе, области, по тем же стимульным спискам, которые были применены для РАС. Учитывая количественный и качественный состав населения, особенности стимульного списка, вряд ли СИБАС или ЕВРАС можно считать «малыми» словарями в качественном отношении. Эвристический потенциал нерегионального масштаба имеет и «Электронный ассоциативный словарь Приенисейской Сибири (ЭАСПС)». Словарь включает 29 550 ассоциативных полей, построенных из реакций на 1000 стимулов, предложенных Н.В. Уфимцевой. Авторы-составители словаря подчеркивают принципиальное отличие информантов по параметру «возраст» – «от 16 до 85 лет, жителей города и села, что дает возможность анализировать возрастной фактор в репрезентации базовых ценностей жителей Приенисейской Сибири» [Васильева и др. 2017: 6]. Эвристический потенциал данного словаря видится сибирским ученым в гендерном («исследование различий базовых ценностей в плане “мужской – женский”»), социальном («установления различий “городской – сельский”»), образовательном («изучение языковой способности, языковой личности») аспектах [там же]. На глобальном уровне словарь дает возможность для выявления «специфики обыденного языкового сознания русских



территориально ограниченной общности путем сопоставления реакций «Электронного ассоциативного словаря Приенисейской Сибири» с материалами ассоциативных словарей XX века («Словарь ассоциативных норм русского языка» [САНРЯ], «Русский ассоциативный словарь» [РАС], «Русский региональный ассоциативный словарь-тезаурус» [ЕВРАС])» [Васильева 2020: 27]. Данная специфика раскрывается С.П. Васильевой с помощью построения ядра языкового сознания, концептуального ядра языкового сознания жителей Красноярского края и г. Красноярска [Васильева 2020: 27–44].

Объемен, уникален по ассоциативному материалу «возрастной» региональный словарь – «Русский ассоциативный словарь: ассоциативные реакции школьников I – XI классов», созданный саратовскими лингвистами [Гольдин 2011]. Словарь содержит ассоциативные поля школьников г. Саратова и Саратовской области, построенные на основе результатов ассоциативных экспериментов с учащимися школ разных возрастов. Наличие для каждого стимула возрастной градации ассоциативного поля позволяет описывать возрастную динамику ментального лексикона незрелых носителей русского языка [Российская психолингвистика 2021: 130–140, 395–400].

Не меньший потенциал широкомасштабных исследований субъективной семантики имеют ассоциативные словари, выполненные в Воронежской научной школе [Российская психолингвистика 2021: 402–405, 417–421]. Ученые Воронежской школы под руководством И.А. Стернина показали, в каких направлениях могут быть развиты составляющие такого потенциала, создав ассоциативный словарь общеупотребительной русской лексики, систему общих и частных психолингвистических толковых словарей, сочетающих семно-семемное моделирование с описанием ассоциативной семантики слов русского языка.

#### **Способы моделирования трендовой линии семантики на основе комплексного подхода к психолингвистическим региональным и общероссийским словарям: результаты исследования**

Региональные словари в сочетании с результатами промежуточных ассоциативных экспериментов создают условия для разных сопоставительных возрастных, трендовых моделей субъективной семантики лексем. В данном случае речь идет о базах данных, полученных в ходе ассоциативных (свободных и направленных), семантических (дефиниционных и рецептивных) экспериментов [Бутакова 2012, Гуц 2004, Гуц 2022]. Эксперименты, результаты которых вошли в словники указанных словарей, проведены исследования возрастного типа, состоялись в 2002 г. (ассоциативный эксперимент, реципиенты – подростки), 2010–2012 гг. (ассоциативный, семантический и рецептивный, реципиенты – подростки, студенты), 2020–2021 гг. (ассоциативный эксперимент, реципиенты – подростки, учащиеся колледжей, а также 30-40-летние испытуемые). Указанные словари относятся к *словарям отдельных социокультурных сообществ*: эксперименты ограничены городом (территориальная общность); респонденты – учащиеся школ, гимназий, лицеев, колледжей (возраст: 12–14; 17–18 лет), студенты разных вузов города (возраст: 18–25 лет) – возрастная и социальная общность. Акцент на подростковом возрасте был сделан намеренно: языковое сознание подростка в части функциональной, стилевой, аксиологической дифференциации состава его компонентов описано фрагментарно, лексикон подвижен и изменчив, речевая деятельность обусловлена влиянием возрастных особенностей и школьных стандартов речевого развития. Принципиальным было проведение экспериментов



по единой методике, одному стимульному списку, в одних и тех же образовательных учреждениях; возраст испытуемых был также одинаков.

Ассоциативные поля, содержащиеся в «Ассоциативном словаре подростка» (АСП 1) [Гуц, 2004] и его новой базе (АСП 2) [Гуц 2021], отражают знания, представления, мнения, оценки, ценностные ориентации незрелых носителей языка. Соотнесение полей по сравнительно-сопоставительному принципу может дать ответы на актуальные психолингвистические и социолингвистические вопросы: каковы структурно-семантические особенности в ядре языкового сознания подростков разных поколений и динамика структуры ассоциативного поля (ядро, периферия, единичные реакции); насколько стабильны / изменчивы тактики реагирования и типы реакций; произошли ли трансформации ценностных ориентаций подростков конца девяностых годов прошлого века по сравнению с современными школьниками, живущими в эпоху ЕГЭ и цифровых технологий.

«Материалы к ассоциативно-семантическому словарю жителей г. Омска» [Бутакова 2012, Российская психолингвистика 2021] имеют иной словник, который сформирован на основе экспериментов трех типов, проведенных в 2010–2012 гг. Словарная статья каждого стимула содержит три части: ассоциативное поле, в котором четко определяются ядро (наиболее частотные реакции) и периферия (малочастотные и единичные реакции), построенные на основе ассоциативного эксперимента; семантическое поле, сконструированное из слов-идентификаторов, являющихся опорными при толковании значения стимула и их конкретизаторов – слов, словосочетаний, сегментов и целых высказываний, полученных в дефиниционном эксперименте; индексы шкалирования, установленные с помощью методики семантического дифференциала. Комплексность словаря, содержащего материалы трех экспериментов, проведенных с одними и теми же реципиентами по единым стимульным спискам, решает задачи «объемного» психолингвистического моделирования: ассоциативного, семантического (толкование значения) и перцептивного (определение эмоционально-чувственного компонента семантики). Очевидно, что каждый тип эксперимента задает разные условия речевой деятельности, тем самым проливая свет не только на семантические отношения между стимулом и реакциями, но и показывая функционирование речевых механизмов респондентов, уровень развития их речевой компетенции. Например, для стимула **ЖИЗНЬ** в описываемом словаре есть ассоциативные поля школьников, студентов (их состав см. ниже в табл. 1, 5), семантические поля школьников, студентов, сопоставительная таблица, отражающая эмотивно-чувственный компонент семантики всех групп респондентов [Бутакова 2012: 47–49]. Особый интерес представляют семантические поля данного стимула. В условиях дефиниционной стратегии, заданной экспериментом, наиболее частотным у группы подростков в 2010–2012 гг. оказалось не соотнесение стимула с оппозитом (как это происходит в ассоциативном эксперименте), а интерпретирование с помощью симулятивной (экзистенциальной) смысловой области, метафорического (области «игра», «процесс», «штука»), сценарного (области «то, что...», «когда...»), аффективно-перцептивного (области «любовь», «счастье») представления, уточненного конкретизаторами и без них (см. приведенную ниже часть семантического поля школьников):

### **Существование (61)**

человека (31); социальное (5) и биологическое (6)

### **Игра (37)**

и все мы актеры (3)

**То, что (35)**

дали родители (13) нам (8)

дано от Бога (7); происходит с нами (6); нельзя повторить (5); я делаю (4)

**Процесс (32)**

бесконечного познания, существования человека (8) и для других живых существ (1)

бытия человека (6) в физической оболочке (2)

от рождения до смерти (5); сопровождающийся самосознанием (1)

**Счастье (30)**

**Штука (25)**

классная (13); хорошая (7); бессмысленная (5)

**Когда (24)**

ты живешь (14) родился и до последнего дня (5)

мы строим планы на будущее (7); хочется жить (2)

**Любовь (22)**

**Время (19)**

от рождения до смерти (14); пока мы строим планы на будущее (4); для решения проблем и наслаждения радостям (1)

и др.

В группе студентов дефиниционная стратегия спровоцировала выведение на поверхность концентрированное и дробное представление смысловых областей, связанных с аффективно-перцептивным (области «счастье», «любовь», «радость», «наслаждение», «красота»), временным (области «череда», «путь», «время», «вечность», «периоды»), экзистенциальным (области «существование», «действительность», «бытие»), сценарным (области «то ...», «все, что...»), метафорическим (область «театр») интерпретированием стимула (см. приведенную ниже часть семантического поля студентов). При сопоставлении ассоциативного и семантического полей студентов заметна их большая близость в смысловом отношении, чем у школьников. В семантических полях школьников и студентов отчетливо видны линии семантического развития, которые, вероятно, оформятся в ассоциациях респондентов новейшего времени.

**Счастье (53)**

дышать (14); любить (8); ежеминутно дышать, видеть, слышать, любить (1)

**Череда (43)**

событий (22) хороших и плохих (8); положительных и отрицательных (3)

полос (14) белых и черных (9); черной и серой (5)

действий (4); перекрестков (1), мыслей (1)

**Любовь (37)**

человека (14); к себе (5); человека к себе (1)

**Время (27)**

от момента рождения до смерти (17); период времени (6); за которое нужно успеть стать счастливым (1); отрезок времени между рождением и биологической смертью (1)

**То (21)**

что (20) существует (14); я проживаю (3); происходит каждый день (1); начинается

рождением и продолжается до конца жизни (1); хочется прожить так, как ты ее представляешь (1)

без чего человек не может существовать (2)

**Существование (19)**

вида биологическое (7)

**Всё, что (16)**

вокруг (8); есть у тебя (4); окружает человека (4)

**Дар (14)**

который дается один раз (5) каждому (2)

**Вечность; прекрасно (14)**

**Деятельность (12)**

человека (10); человека духовная (3); человека биологическая и социальная (1); человека духовная, биологическая, социальная (1)

**Путь (12)**

человека (8); с препятствиями (2)

**Театр (9)**

а мы в ней — актеры (2); а люди в ней — актеры (1)

**Познание (8)**

постоянное (4) чего-то нового (2)

**Радость (8)**

**Действительность (7)**

реальная (4); состоящая из восхождений и падений (1)

**Семья (7)**

человека (2)

**Движение; игра; судьба (7)**

**Наслаждение (6)**

**Подарок (5)**

мне большой от родителей (1)

**Красота; борьба (5)**

**Движение (4)**

в пространстве и времени (1)

**Периоды (4)**

черных и белых полос (2)

**Миг между прошлым и будущим; жизнь; ответственность (4)**

**Бытие (3)**

настоящее (1)

и др.

Пересекаемость словников описанных словарей дает возможность решать разные исследовательские задачи, в том числе «достраивать» линии тренда для ряда стимулов, выявлять способы знакового оперирования носителями языка разного возраста и пр. Такой поход направлен на реализацию возможности «изучать психолингвистические процессы в актуальной диахронии (в пределах нескольких одновременно живущих поколений), уходя от дискретности ««синхронных срезов» к континуальности, с учетом психически актуальной межпоколенческой реорганизации опыта, работать с динамикой системных трансформаций при сохранении в поле зрения фактора целостности» [Шапошникова 2023: 13].

Покажем на примере частотной для носителя русского языка, важной в ценностном отношении лексемы «жизнь», каким образом может быть осуществлено психолингвистическое моделирование динамики субъективной семантики по линии «возрастного» и «межвозрастного» сопоставления. Общее описание линии семантического тренда стимула в сопоставлении со стимулом **СМЕРТЬ** производилось нами в [Бутакова 2022]. Сопоставление результатов свободных ассоциативных экспериментов (САЭ), проведенных нами с 2002 по 2022 г., и экспериментов, на основе которых были созданы базы ЕВРАС и СИБАС, показывает характер изменений соотношения частотных, малочастотных и единичных реакций в зависимости от возраста и поколения (времени проведения экспериментов). В САЭ 2002 г. (АСП 1) высокочастотные реакции составили 73,6% (18 лексем) от всего состава ассоциативных полей (АП), что проявляет высокий уровень стереотипности реагирования на стимул **ЖИЗНЬ** (см. табл. 1). Через 20 лет респонденты той же возрастной группы (но уже представители другого поколения) реагировали менее стереотипно [АСП 2], на что указывают как общий процентный состав частотных реакций (56,4%), так и их количество (23 лексемы). Соответственно, изменился состав и объем групповых реакций с индексом частотности 2 (околоядерная часть выросла в 2,5 раза). При этом объем единичных реакций практически не изменился (см. табл. 1). Такая картина говорит о перестройке стабильной части ассоциативной семантики стимула **ЖИЗНЬ**, постепенном формировании новых стабильных частей, пока актуальных для малой группы респондентов. Выделение социального параметра в данной возрастной группе привело к подтверждению тенденции в большем объеме: проведение экспериментов в 2022 г. с участием респондентов – учащихся колледжей г. Омска дало 32,5% частотных реакций (14 лексем) от общего состава АП данного стимула (см. табл. 1). Этот же параметр, примененный к представителям другого поколения – 30-40-летним участникам эксперимента в указанный временной период выявил наименьший уровень стереотипизации реагирования (25% от общего состава поля).

Эксперименты 2010 – 2012 гг. с той же возрастной группой участников и такой же их выборкой, что и эксперименты 2002, 2021 гг., показали наличие самого большого процента частотных реакций (82%) (см. табл. 1). Если сравнивать указанные тенденции с соотношением ядра – периферии в другой возрастной и социальной группе (студенты), то оказывается, что студенты разных вузов г. Омска в 2010 – 2012 году, как и подростки в данный период, реагировали на стимул высоко стереотипно (81% от состава АП – 24 лексемы), проявляя региональные тенденции субъективной семантики. В этот же период времени представители данной социальной и возрастной группы на территории европейской части России проявили большую разнообразность ответов, о чем свидетельствует объем ядра и околоядерной части АП (63,4%, 58 лексем – см. табл. 1). Студенты Сибири и Дальнего Востока при приблизительно таком же объеме частотных реакций (60%) реагировали на стимул менее разнообразно, на что указывает количество лексем (38 – см. табл. 1) [СИБАС].

Таблица №1

## Состав ассоциативного поля жизнь по данным разных ассоциативных словарей и экспериментов

Возрастная группа	Ядро	Околоядерная часть	Периферия	Отказы
Подростки 12-14 лет 2002 Омск АСП 1	18 лексем 368 реакций 73,6%	19 лексем 42 реакции 8,4%	101 реакция 20,2%	12 реакций 2,4%
Подростки 12-14 лет 2021-22 САЭ Омск АСП 2	23 лексемы 282 реакции 56,4%	45 единиц 105 реакций 21%	113 реакций 22,6%	1 реакция 0,2%
Подростки 14-14 лет Омск САЭ 2010 -2012	30 лексем 325 реакций 82%	10 реакций 2,5%	59 реакций 15%	-
Учащиеся колледжей 2022 Омск	14 лексем 40 реакций 32,5 %,	7 лексем 14 реакций 11,4%	63 единичные 51%	20 отказов 16%
Студенты СИБАС 2008-2023	38 лексем 301 реакция 60%	20 лексем 40 реакций 8%	149 реакций 30%	8 отказов 1,6%
Студенты ЕВРАС 2014	58 лексем 343 реакции 63,4%	20 лексем 40 реакций 5,46%	151 реакция 27,9%,	7 реакций 1,29%
Студенты Омск САЭ 2010-2012	24 лексемы 392 реакции 81%	7 лексем 14 реакций 3%	73 реакции 15%	-
30-40-летние Омск САЭ 2021-22	9 лексем ядра 33 реакции 25%	14 лексем 28 реакций 22 %	68 реакций периферия 52%	1 реакция 0,7%

Общие тенденции стабильности / подвижности смысловых областей, связанных со стимулом, проявляются не только в соотношении высокочастотных и иных реакций, но и в составе вербальных воплощений смысловых узлов ядра (см. табл. 2). Линия тренда внутри одной возрастной группы такова, что стабильность сохраняет отношения оппозитивного типа 'жизнь – смерть'. Частотность появления оппозиита в качестве реакции на стимул практически не меняется. Другие частотные реакции либо понизили свои ранги (*кайф, радость* в 8 раз), либо значительно увеличили их (*счастье, любовь* в 2 раза, *коротка* в 2,1 раз, *долгая* в 5 раз, *прекрасна* в 3 раза, *свобода* в 1,5 раз). Некоторые реакции в 2021 г. не встретились совсем (*существование, жизнь, судьба, дорога*), зато другие появились в ядре (*путь, хороша, одна, боль*). Если результаты в данной возрастной группе респондентов 2002 г. и 2021 г. сравнить с результатами САЭ 2010 – 2012 гг., то оказывается, что утрата или отсутствие одних реакций были зафиксированы уже в 2010-2012 гг. (*кайф, существование, судьба, боль*), другие реакции оказались единичными (*дорога, счастье, коротка*), третьи значительно повысили ранг (*прекрасна* – в 2,1 раз, *счастье* – в 6,25 раз, *долгая* – в 8,7 раз, *любовь* –

в 1,5 раза, *прекрасна* – в 2,2 раза, *свобода* – в 18,2 раза – см. табл. 2). Связь ‘жизнь – прекрасна’ с 2002 по 2021 гг. неуклонно усиливалась, связи ‘жизнь – дорога, жизнь’ неуклонно уменьшала свою устойчивость и перестала быть актуальной.

Таблица №2

**Частотные реакции АП ЖИЗНЬ в динамике  
(респонденты – подростки г. Омска)**

Реакция	2002 АСП 1	2010-2012 САЭ	2021 АСП 2
	Подростки 12-14 лет		
Смерть	98 реакций 19,6%	49 реакций 12,4%	92 реакций 18,4%
Прекрасна	4 реакций 0,8%	7 реакций 1,7%	12 реакций 2,4%
Существование	15 реакций 3%	-	-
Дорога	56 реакций 11,2%	1 реакция 0,25%	- / путь 3 реакции
Жизнь	30 реакций 6 %	1 реакция 0,25% / жить 13 реакций 3,3%	-
Кайф	17 реакций 3,4%	-	2 реакции 0,4%
Одна	-	1 реакция 0,25%	13 реакций 2,6%
Счастье	9 реакций 1,8%	20 реакций 5%	19 реакций 3,6%
Радость	57 реакций 11,4%	43 реакции 10,9%	7 реакций 1,4%
Долгая / длинна	2 реакции 0,4% / 2 реакции 0,4%	14 реакций 3,5% / 1 реакция 0,25%	10 реакций 2%
Судьба	7 реакций 1,4%	-	-
Любовь	2 реакции 0,4%	15 реакций 3,8%	4 реакций 0,8%
Хороша	-	8 реакций 2%	6 реакций 1,2%
Прекрасна	4 реакций 0,8%	7 реакций 1,8%	12 реакций 2,4%
Коротка / короткая	7 реакций 1,4%	1 реакция 0,25%	15 реакций 3% / 13 реакций 2,6%
Боль	-	-	14 реакций 2,8%
Свобода	2 реакции 0,4%	29 реакций 7,3%	3 реакции 0,6%

Если проследить линию социального и возрастного изменения состава ядра АП **ЖИЗНЬ** в новейшее время, то у всех категорий респондентов, кроме 30-40-летних носителей русского языка, связь ‘жизнь - смерть’ является стабильной, сохраняет высокий уровень частотности (см. табл. 3). Значима для всех рассматриваемых групп респондентов количественная характеристика стимула с помощью реакции *одна* (сила связи стимула и данной реакции примерно одинакова для всех указанных групп респондентов, но в большей степени она проявилась у группы 30-40-летних, в меньше степени – у студентов европейской части России). Интерпретация стимула через реакции *счастье, любовь, свобода*, через параметры длины (*долгая, коротка / короткая*), и оценочную квалификацию (*хороша, прекрасна*) встречается с одинаковой или нарастающей частотой практически у всех рассмотренных групп информантов (данная тенденция характерна для реакций *любовь, свобода, хороша*, причем реакции *любовь, свобода* наиболее частотны у студентов европейской части, оценка стимула с помощью позитивной реакции *хороша* преобладает у 30-40-летних респондентов, кроме учащихся колледжей (у них подобные реакции не зафиксированы). Связь

стимула с оценочной реакцией *прекрасна* для студентов Сибири и Дальнего Востока, а также для студентов европейской части России значима в большей степени, чем для респондентов иных групп (наименьшая частотность данной реакции зафиксирована у группы 30-40-летних респондентов) (см. табл. 3).

Таблица №3

Частотные реакции АП ЖИЗНЬ в сопоставлении

Реакции	Подростки АСП 2 Омск 2021	16-18-летние учащиеся колледжей Омск 2022	Студенты СИБАС 2008 – 2023	Студенты ЕВРАС 2014	30-40-летние Омск 2022
Смерть	92 реакции 18,4%	10 реакций 7,4%	56 реакций 11%	75 реакций 13,8%	3 реакции 2,6%
Прекрасна	12 реакций 2,4%	-	36 реакций 7,2%	46 реакций 8,5%	2 реакции 1,7%
Одна	13 реакций 2,6%	4 реакции 3%	18 реакций 3,6%	6 реакций 1,1%	6 реакций 5%
Счастье	19 реакций 3,6%	-	18 реакций 3,6%	5 реакций 0,9%	4 реакции 3,4%
Радость	7 реакций 1,4%	3 реакции 2,2%	15 реакций 2,4%	4 реакции 0,7 %	2 реакции 3,5%
Долгая	10 реакций 2%	-	12 реакций 3%	15 реакций 2,8%	3 реакции 2,6%
Люблю	-	-	-	6 реакций 1,1%	5 реакций 4,27%
Любовь	4 реакции 0,8%	-	5 реакций 1%	21 реакция 3,9%	2 реакции 1,7%
Хороша	6 реакций 1,2%	-	12 реакций 3%	15 реакций 2,7%	6 реакций 5%
Коротка / короткая	15 реакций 3% / 13 реакций 2,6%	-	10 реакций 2%	9 реакций 1,6% / 8 реакций 1,5%	3 реакции / 2,6%
Боль	14 реакций 2,8%	6 реакций 4,4%	-	7 реакций 1,4%	-
Свобода	3 реакции 0,6%	-	7 реакций 1,4%	10 реакций 1,8%	2 реакции 1,7%



Сопоставление смыслового состава ассоциативных полей рассматриваемого стимула в региональных словарях и «больших» ассоциативных словарях позволило выделить менее / более рельефные линии субъективной семантики на синхронном срезе и в динамике (см. таблицы 4-6). Данные линии в любых возрастных и социальных группах представлены семью смысловыми секторами, условно обозначенными нами как эмотивно-перцептивно-ментальный (реакции, передающие восприятие стимула на основе модальностей восприятия, включая образное представление); оценочно-ценностный (реакции, акцентирующие оценку и ценностные представления); временной-скоростной (реакции, передающие восприятие стимула **ЖИЗНЬ** как феномен, связанный с протяженностью во времени); сектор субъектов / объектов (реакции, фиксирующие связь стимула с людьми и / или свойствами, предметами и т.п.); экзистенциональности / смертности / акциональности (реакции, указывающие на отношения стимула с оппозитивными, симулятивными и деятельностными областями); природных стихий и пространств (реакции, выражающие восприятие стимула через феномены природы и типы пространств); количества (реакции, характеризующие стимул в количественном плане) (см. табл. 4-6). Во всех анализируемых группах респондентов стабильно большим является линия эмотивно-перцептивно-ментального восприятия стимула **ЖИЗНЬ**, причем у подростков г. Омска в 2021 г. она несколько увеличилась по сравнению с результатами, полученными в этой возрастной группе в 2010 – 2012 гг. (см. табл. 4). Аналогичная тенденция наблюдается при сравнении данных ЕВРАС и СИБАС: студенты Сибири и Дальнего Востока чаще, чем студенты европейской части России, склонны к указанному представлению означенного стимула (см. табл. 6). Наиболее объемно данная смысловая линия была представлена на региональном уровне в 2010 – 2012 гг. у подростков и особенно – у студентов (см. табл. 5). Ценностно-оценочная интерпретация стимула **ЖИЗНЬ** значительно чаще встретилась у студентов Сибири и Дальнего Востока в новейшее время и у омских подростков в 2002 г. (такой способ реагирования понизил актуальность у омских подростков в 2021 г. в 2 раза, зато в 2,7 раза в этой же группе участилось восприятие стимула **ЖИЗНЬ** сквозь призму временной / скоростной характеристики, стала более разнообразной его вербальная репрезентация; в остальных группах респондентов картина достаточно стабильная в количественном и качественном аспектах). Восприятие рассматриваемого стимула как феномена, связанного с субъективным началом, материальными и духовными объектами, в количественном отношении совпадает у студентов Сибири и Дальнего Востока, подростков г. Омска новейшего времени, при этом у подростков более разнообразно представлена линия субъектов. Реагирования экзистенционального / смертельного / акционального типа составили стабильно большой сектор у всех категорий респондентов (студентов европейской части, Сибири, Дальнего Востока новейшего времени, подростков Омска в 2010 – 2012 гг.). Исключение составили омские подростки 2002 г. (такой тип реагирования превышает по частотности аналогичный способ у других групп в 2 раза, у студентов Омска в 2010 – 2012 гг. он встречается реже в 3 раза). В группе подростков г. Омска фиксируется плавный рост частоты реагирования на стимул **ЖИЗНЬ** словами и словосочетаниями из смысловой области природных стихий, пространства. Количество реакций указанного типа в данной возрастной группе на уровне региона выросло относительно 2002 г. к 2010 – 2012 гг. в 1,8 раз, к 2021 г. – в 2,4 раза. В группе студентов (на уровне европейской

части России, в Сибири и на Дальнем Востоке, в г. Омске) этот способ реагирования стабилен (держится около 3% реакций).

Таблица № 4

**Смысловые линии субъективной семантики лексемы ЖИЗНЬ  
в ассоциативных словарях регионального типа (респонденты – подростки)**

Смысловой сектор	2002 АСП 1	2021 АСП 2
Эмотивно-перцептивно-ментальный	радость (57); счастье (9); прекрасна (4); удовольствие (3); веселье (2); любовь (2); наслаждение (2); свобода (2); стремление (2); баночка; без этого нельзя; болото; бремя, все вместе; зебра; значит быть; испытание; карусель; моя; мука; муки; ощущение; не в зоне; не зря; независимость, предел; творчество, хлеб 102 реакции 20,4%	счастье (19); боль (14); прекрасна (12); любовь (4), радость (7); хороша (6); счастливая (4); смысл (6),свобода (3), воспоминания (2), красивая (2), добро (2), веселье (2), бремя (2); адреналин; беспечная; боль (испытание); вдохновение; веселая; вклад; всё, что нас окружает; грех; дар; дыхание; жизнь; жизнь разносилась как туфля; из потолка растет петля; зелень; зря; интересная; испытание; краски; красочная; материя; наслаждения; поиск; приключение; проклятие; противоречивость; путешествие; реализация; светлая; сердце; сердце человека анатомическое; случайность; смысл души; спирт; страсть; стрелка; тайна; трудности; тьма; эмоции, эмоциональная, яркая, ∞ 116 реакций 23,2%
Оценочно-ценностный	кайф (17); лайф (11); дерьмо (13); жопа (7), жестянка (3), круто (2), проблемы (2), сказка (2) говно; дрянь; еще лучше; жестокая; жуть; здорово!; неизлечимая болезнь; отстой; тупая; убийственно; х...йня; хорошо и плохо 69 реакций 13,8%	бесценна (2); кайф (2) подарок (2); ценность (2); сложная (2); бедная (2); возможность (6); шанс (2); бесценность; важна; замечательная; интересная; классная; круто; лучшая; прекрасно; самое дорогое; счастливо; тяжело; хорошо; чудо 33 реакции 6,6%

<p>Временной / скоростной</p>	<p>вечность (7); коротка (7); время (6); не вечна (3); длинна (2); долгая (2); отрезок времени (2); день; долголетие; коротко; лето; мало; мгновение; миг; много; недолго; предел; скоро; срок; цикл 42 реакций 8,4 %</p>	<p>коротка (15); короткая (13), время (11); вечность (10); долгая (10); долго (6); скоротечна (4); длинная (5); бесконечность (3); вечная (3); не вечна (3); мгновение (3); быстрая (2); быстро (2); годы (2); век (2); бесконечна; быстра; быстротечность; года; день; количество; конечна; коротко; миг; много; не вечная; не вечно; недолго; ограничена; окончание; пока; продолжительность; скоротечность 114 реакций 22,8%</p>
<p>Объектов / субъектов</p>	<p>я (2) / деньги (4); дети; забота; заботы; испытание; люди; мама; препятствия; ребенок; семья; цель; человек, это жизнь 17 реакций 3,4 %</p>	<p>дети (2), Цой (2), человек (2), семья (2), моя (3); молодость (2), старость (2); вдохновение; враг; женщина; кот; лень; мама; машина; медведь; нищоброта; папа; пацанов; работа; события; трудности; успех 15 реакций 6%</p>
<p>Экзистенциальность / смертность / акциональность</p>	<p>смерть (98); дорога (56); жизнь (30); существование (15); житуха (7); судьба (7); путь (3), существовать (2); бытие; движение; действие, дыхание; дышать; есть; жить, не мертвый; не смерть; неизлечимая болезнь; пребывание; реализация себя; умереть; хлопоты 232 реакции 46,4%</p>	<p>движение (3); жить (3); прожить (2); идёт (2); уходит (2), труд (2); смерть (92); существовать (3); тлен (3); игра (2); процесс (2); путь (5); дыхание; есть; жизнь; загнивает; не смерть; плыть по течению; поиск; приключения; пролетает; прошла; работа; рождение; терпеть; течет 122 реакции 24,4%</p>
<p>Природных стихий, пространства</p>	<p>свет (6); круговорот (2); болото; вода; деревья; мир; огонь; рай; цветок 15 реакций 3%</p>	<p>природа (5), вода (4), земля (4), мир (3), рай (3), река (3), свет (3), огонь (2), в России (2); бриз; водоворот; дерево; дом; дорога; здесь; родник 36 реакций 7,2%</p>
<p>Количества</p>	<p>всего одна; мало; одна 4 реакции 0,8%</p>	<p>одна (13); всего одна (2); единственная; количество 17 реакций 3,4%</p>

Таблица № 5

**Смысловые линии субъективной семантики лексемы ЖИЗНЬ  
(по материалам региональных ассоциативных экспериментов)  
(респонденты – подростки – учащиеся школ, гимназий, колледжей, студенты)**

Смысловой сектор	2010-2012 студенты	2010-2012 подростки
Эмотивно-перцептивно-ментальный	<p>счастье (84); свобода (52); радость (48); любовь (24); красивая (13); веселая (11); красота (4); наслаждение (3); душа (5); театр (3); было, что вспомнить в старости; все вокруг; все, что происходит с человеком; дается от рождения человеку; дается раз и навсегда; дар; зеленая; загробная; кровь; надо прожить ее красиво; нить; полоса; ППЦ; рельсы; сон; такая штука; хорошо прожить; цепочка 265 реакций 67,2%</p>	<p>радость (43); свобода (29); счастье (20); красота (18); любовь (15); всё хорошо (2); судьба (2); вдохновение; в любви и согласии; все; горе; длинная линейка; дом; дорога; дыхание; жизнь; игра; как зебра; полоса препятствий; светлая; туалет; это полоса, то черная, то белая; это череда радостей и грусти; это школа 146 реакций 37%</p>
Оценочно-ценностный	<p>красивая (13); веселая (11); молодая (2); прекрасна (3); Бесцельная (2); бывает разной (2); говно; дерьмо; добрая; дороже всего; жизненный; зеленая; интересная штука; любимая; мир; надо прожить ее красиво; ничего хорошего; полная; прекрасная; проста; светлая; светло; сложно; супер; такая штука; тяжелая; хорошо; это здорово!; это кайф; это курятник, в котором нужно залезть повыше и обоссать ниже сидящего 57 реакций 12%</p>	<p>хорошая (8); прекрасная (6); счастливая (5); это весело (4); классная (3); красива; нормальная; очень классно; позитивная; прекрасна; прикольно; сложно; супер; трудность; фигня; хорошо 37 реакций 9,3%;</p>
Временной / скоростной	<p>долгая (44); время (5); будущее (4); вечность (4); 75 лет; мгновенье; длинная; отрезок времени, воплощенный в материи 61 реакция 12,3%</p>	<p>долгая (14); время (9); не вечная (4); вечная (3); временное удовольствие; время перед смертью; длинная; каждый день; короткая 35 реакций 9%</p>

Объектов / субъектов	ребенок (15); дети (10); друзья (6); будущее (4); мама (4); здоровье (16); наслаждение (3); семья (3); доверие; интерес; моя; мудрость; планы; поиск; продолжение; рождение детей; свет; спокойствие; стабильность; стимул; стремление; стрессы; суета; трудности 77 реакций 16%	друзья (16); семья (12); любимые люди (4); мама (3); я (2); здоровье (12); белка; вампир; вдохновение; смысл; дом; друзья и родители; приключения; животные; кот 58 реакций 14,4%
Экзистенциальность / моральность / акциональность	путь (20); борьба (2); развитие (2); существование (2); движение; динамика; жизненный; загробная; карьера; обитание; познание; поиск; смерть; сон; стремление; учеба 38 реакций 8%	смерть (49); дышать (15); жить (13); работа (6); надежда (4); суета (2); гулять; познание; развитие человека; стремление к баскетболу; учёба; хоккеем стать 95 реакций 24%
Природных стихий, пространства	воздух (8); росток (3); мир; поток; свет 14 реакций 3%	свет (11); дерево (2); дорога; мир; на улице Масленникова, в г. Омске; природа; улицы; чистое небо; школа; это школа 22 реакции 5,5%
Количества	одна (2) 2 реакции 0,4%	она дана тебе одна (1) 1 реакция 0,25%

Таблица № 6

**Смысловые линии субъективной семантики лексемы ЖИЗНЬ  
(по материалам «больших» словарей ЕВРАС и СИБАС)**

Смысловый сектор	ЕВРАС 2014	СИБАС 2008 - 2023
Эмотивно-перцептивно-ментальный	счастье (21); радость (15); любовь (10); природа (3), свобода (3), солнце (3), судьба (3), без забот (2), люблю (2), свет (2), трудность (2), ад, аморфно, без бед, без наркотиков, без проблем и др. 116 реакций 21,4%	счастье (18); радость (15); свобода (7); любовь (5); судьба (5); смысл (3); ценность (3); воздух (2); главное (2); дана (2); дар (2); несправедлива (2); праздник (2); путь (2); игра (8); благо; бодрость; будущее; вена; взаимы; впереди и др. 136 реакций 27%

<p>Оценочно-ценностный</p>	<p>прекрасна (46); хороша (9); прекрасная (7); счастливая (6); дерьмо (5); прекрасно (5); хорошо (5); интересная (3); сложная (3); трудная (3); удалась (3); без забот (2); веселая (2); единственная (2); задаром (2); интересна (2); красивая (2); яркая (2); взаимы (2); впереди (2); задаром (2); великолепная; впустую; вредная штука от нее умирают; для кого как и др. , 148 реакций 9,2%</p>	<p>прекрасна (36); хороша (12); удалась (6); хорошо (5); прекрасно (4); хорошая (4); дерьмо (3); сложная (3); тяжелая (3); больная (2); веселая (2); круто (2); молодая (2); несправедлива (2); счастливая (2); cool; бесполезная; говно; горе; дороже денег; жестока; замечательная; запоротая; здоровая; здорово; клево; не везет; не вечно; не в радость и др.; 130 реакций 26%</p>
<p>Временной / скоростной</p>	<p>коротка (11); долгая (9); длинная (8); время (7); вечность (6); бесконечна (2); вечная (2); короткая (2); миг (2); 100 лет; большая; вечно; год; годы; когда-нибудь кончится; коротка {,} мала 57 реакций 10,5%</p>	<p>долгая (12); коротка (10); время (5); вечность (4); вечно (3); возраст (3); длинная (3); долголетие (3); короткая (3); быстрая (2); всегда (2); скоротечна (2); бесконечность; век; вечно; длинную в жизнь; долго; краткий миг в вечности; мимолетно; минута и др. 66 реакций 13%</p>
<p>Объектов / субъектов</p>	<p>семья (5), человек (3); людей (3), смысл (3), все, газета, глаза, душа, дыхание, здоровье, люди, мечта, новорожденный, отдых, полосы, ребенок, сердце, сила, сок, солдата, студента, существо, творчество, Толстого и др. 44 реакции 8,1%</p>	<p>моя (3); ребенок (2); друзья; газета; испытания; крыша; личная; людей; не моя; работа; развитие; разнообразие; родители; романтика; семья; дети; студента; творчество; течение; труд; трудности; учеба; цель; человек; человека; шляпа 29 реакций 6%</p>
<p>Экзистенциальность / смертность / акциональность</p>	<p>смерть (75); игра (15); существование (6); дорога (5); путь (5); жизнь (4); идет (4); прожить (4); движение (3); судьба (3); борьба (2); и смерть (2); стремление (2); течение (2); la vita; life; есть; завоевание; закончена; заново; кипит и др. 157 реакций 29%</p>	<p>смерть (56); игра (8); и смерть (5) движение (4); дорога (4); существование (4); бытие (3); идет (3); дана (2); путь (2); борьба; будущее; действия; депрессия; дышать; жить; напролом; началась; отнять; после смерти; продолжается; проходит мимо и др. 107 реакций 23%</p>

Природных стихий, пространства	природа (3), солнце (3), свет (2), весна, вода, мир, озера, океан, рай, река, цветы, человек – природа 17 реакций 3,14%	свет (7); воздух (2); река (2); вода; дерево; небо; огонь; рай; росток; цветок; цветы и краски 19 реакций 3,8%
Количества	одна (6), единственная (2) 8 реакций 1,5%	одна (18) 18 реакций 3,6%

Сопоставление рассмотренных ассоциативных полей и привлечение «промежуточных» данных, полученных в регионе, позволяет увидеть универсальные семантические процессы, связанные со стабильностью формирования образа мира респондентов (в данном случае это касается стимула **ЖИЗНЬ**) вне зависимости от возраста и территории проживания, а также динамику смыслового развития, обусловленную в большей степени возрастным и поколенческим факторами (см. наполнение и частотность реакций в наиболее объемных смысловых областях таблиц 4-6).

Если выделить в отдельную исследовательскую линию описание процессов распространения в языковом сознании определенной категории носителей языка (в первую очередь возрастной) ненормативной (разговорно-просторечной, жаргонной) и заимствованной лексики, то базы региональных словарей, обновленные через 20 лет, оказываются продуктивными и для такого лексико-стилевого тренда. Относительно содержания регионального словаря и его новой базы подобное трендовое исследование выглядит следующим образом (см. [Гуц 2004, 2005, 2021]).

Анализ состава ассоциативных полей «Ассоциативного словаря подростка» 2004 г. показал наличие практически в каждом поле большего / меньшего количества сниженных и ненормативных реакций (см. таблицу 7). Выявляя подобные реакции, мы остановились на АП стимула **БОЯТЬСЯ**, поскольку дальнейший анализ привел бы к слишком объемному описанию. Отметим большое число частотных реакций жаргонного и разговорно-просторечного типа в полях стимулов **БЕЗДЕЛЬНИЧАТЬ**, **БИТЬ**, **БОГАТЫЙ**, **БОЯТЬСЯ** (подробное исследование языкового сознания подростка было произведено Е.Н. Гуц [2005]). Широко распространена реакция *кайф* в полях разных стимулов (не случайно эта реакция и ее производные были описаны Е.Н. Гуц как находящиеся в ядре языкового сознания подростка [Гуц 2005: 136–144 и др.]). Интересующий нас стимул **ЖИЗНЬ** также вызывал частотные и единичные реакции сниженного типа, включая обценные, и частотную иноязычную реакцию, зафиксированную в кириллической графике, буквально повторяющую стимул (*лайф*). Сниженные реакции на указанный стимул имеют как позитивную, так и негативную оценочную направленность и среди частотных, и среди единичных способов реагирования.



**Разговорно-просторечные, жаргонные и иноязычные реакции  
в ассоциативных словарях регионального типа  
(респонденты – подростки АСП 1 2002)**

<b>Стимул – разговорно-просторечная, жаргонная реакция</b>	<b>Иноязычная реакция</b>
<b>Базар</b> – оптарь; сволочи; толкучка; фуфта	-
<b>Батон</b> – бухой (2); жрать (2); х...й; халява	-
<b>Бездельничать</b> – халявить (16); балду гонять (13); дурью маяться (7); пинать балду (5), халява (5); страдать фигней (2); бардак дома, валять дуру, гонять лафу, ловить кайф, ловить лафу, ловить халяву, лоховать, урод, фигней страдать, фигня, халтурить, халяву гнать, храпеть, читать, шляться, шнягу творить	-
<b>Бить</b> – мочить (28); дубасить (4), пи...дить (4), х...рить (2); кайф, козел, колбасить, массовить, махаться, махня, мочалить, мудохать, навешать люлей, по ж...пе, фигарить, харю	cool, relax, TV
<b>Богатый</b> – лох (10), кайф (9); дебил (2), жмот (2), жопа (2), клевый (2), козёл (2), мудака (2), падла (2), фраер (2); кошла, пид..р, полно филок, хрыч, чёрт, чувак	-
<b>Боль</b> – кайф (5), говно, дебил, фигня!	cool, pain, sex
<b>Больной</b> – дебил (10); кайф (2)	-
<b>Большой</b> – кайф (4)	big (2)
<b>Бояться</b> – ссать (62); зассать (4), лохануться (4), очковать (4), шкериться (4); лошиться (3), зассанец, засычать, обломщик, обосаться, ох...евать, очить, пересраться, шухериться	afraid of
<b>Жизнь</b> – кайф (17); житуха (7); жопа (7); жестянка (3); круто (2); говно; отстой; тупая; х...йня	лайф (11)

Обновленная база данного словаря 2021 года представляет в указанном аспекте иную картину (см. таблицу 8). Таблица № 8 содержит описание всех стимулов, в полях которых встретились сниженные и / или иноязычные реакции. Заметно следующее: далеко не каждый стимул вызвал реакции подобного типа; количество жаргонных и особенно обсценных реакций значительно уменьшилось; популярность жаргонной лексемы *кайф* снизилась; постепенно нарастает распространение иноязычных реакций (некоторые из них частотны, отражают, с одной стороны, интересы современных подростков, с другой – процесс вытеснения английским языком иных языков в школах города – *speed* (2); *флэш* (4); *city* (2); *BMW* (5); *car* (2); *iphone* (11); *pro* (2); *finger* (3); *help* (2); *clever* (2); *homo sapiens* (2)); увеличивается их графическое оформление на латинице). Ассоциативное поле стимула **ЖИЗНЬ** содержит три реакции сниженного типа, одна из которых частотна – *кайф* (2); *классная*; *нищевброда*. Негативная оценочность реакций такого типа связана только с субъектной семантикой: ‘жизнь’ кого /чь? > ‘нищевброда’.

Таблица № 8

**Разговорно-просторечные, жаргонные и иноязычные реакции  
в ассоциативных словарях регионального типа  
(респонденты – подростки АСП 1 2021)**

<b>Стимул – разговорно-просторечная, жаргонная реакция</b>	<b>Иноязычная реакция</b>
<b>Богатый</b> – мажор (10); папик (2); зноб, крутой; тупой; бабки; даун	Босс; rich
<b>Большой</b> – ублюдок; шизоид; синяк	-
<b>Большой</b> –	gl-jey
<b>Быстро</b> –	speed (2); флэш (4)
<b>Веселый</b> – лох	Clown; stand up; смайл; эмоджи
<b>Ветер</b> – кайф	wind
<b>Вместе</b> –	all in
<b>Вода</b> – водяра; режет камень (или как там было я хз)	water
<b>Война</b> –	warface
<b>Время</b> – фанфик	time
<b>Глаза</b> – зенки; моргала (выколоу)	-
<b>Говорить</b> – балакать; заткнуться; типо	talk
<b>Голова</b> – репа; тыква	
<b>Город</b> – Под*****инск	city (2); Moscow (city); N; Omsk; сити
<b>Дверь</b> – в мухосранск	Door; доор
<b>Деньги</b> – тусовки	-
<b>Жизнь</b> – кайф (2); классная; нищеброта	
<b>Мать</b> –	Mother
<b>Машина</b> – тачка (3); крутая (2); гелик; крузер; менты	BMW (5); car (2); спорткар; calgone; lexus
<b>Муж</b> – жопа; по-любому; хз	кто (who)?
<b>Мужчина</b> – кобель	-
<b>Народ</b> – стадо (22); офники; туса	-
<b>Ненавидеть</b> – тормозиться; хейтить	Hate; хейтить
<b>Новый</b> – мерин (6); комп; коробка (телефон); мерч; тел	iphone (11); pro (2); bmw; iphone
<b>Ночь</b> – кайф	-
<b>Обман</b> – развод; разводилово	
<b>Палец</b> – дибил	finger (3)

<b>Памятник</b> – поставьте мне пж	-
<b>Пить</b> – бухать (2); жрать; сушняк	-
<b>Плохо</b> – кака; хреново	-
<b>Помогать</b> – жлобиться	help (2)
<b>Работа</b> – в кайф; гавно; кайф; по кайфу	Дедлайн; f * s; part-time
<b>Ребенок</b> – в говне; вонючка	child
<b>Родной</b> – братуха	-
<b>Рот</b> – еб...ый,	mouse
<b>Руки</b> –	hade
<b>Сила</b> – хрень	f (в чем сила, брат?); power
<b>Слабый</b> – дрыщ (4); терпила; тупота; челик	-
<b>Старый</b> – бочкобол; воняет; хрыщ	-
<b>Стыд</b> – стремность	-
<b>Счастье</b> - в кайфе; кайф	
<b>Умный</b> - тупой (15); заучка; ботаник (3)	clever (2)
<b>Успеть</b>	дедлайн (2)
<b>Утро</b> – если не идти в школу, то кайф; кайф	morning
<b>Хлеб</b> – жрать	-
<b>Человек</b> – дибил	homo sapiens (2); human

### Выводы

Эвристический потенциал глобальных психолингвистических словарей состоит в возможности реконструкции обширного многосоставного объекта – языкового сознания русских, ядра языкового сознания носителей языка, образа мира и пр. Создание и обновление баз таких словарей требует значительных усилий и времени.

Региональные психолингвистические словари охватывают реакции респондентов региона, при этом ассоциативные поля в составе их словников не менее объемны (500 и более реакций) и информативны.

Комплексный психолингвистический словарь, объединяющий поля ассоциативного свободного, семантического и / или направленного ассоциативного эксперимента, описание эмотивно-чувственного значения стимула, дает возможность увидеть разницу / сходство оперирования знаком и «овнешнение» смысловой области в разных ситуациях речевой деятельности. Формирование его базы нуждается в установлении типов и последовательности психолингвистических экспериментов, нацеленных на определенные типы речевой деятельности респондентов.

Эвристический потенциал словарей регионального уровня (при условии повторения экспериментов через 10-20 лет) может быть реализован для проблемного исследования не меньшей важности и глубины: от выявления фрагментов образа мира, ядра языкового сознания определенной возрастной группы респондентов, например, подростков, до трендовых исследований субъективной семантики слова, его системных отношений, описания ценностных компонентов, выявления распространенности реакций определенного типа – жаргонных, просторечных, бранных и т.п.

© Бутакова Л.О., Гуц Е.Н., 2023

### Литература

- Бутакова Л.О. Проект «Региональное языковое сознание: возрастной аспект» / Л.О. Бутакова, Е.Н. Гуц, Н.В. Орлова // Вопросы психолингвистики. 2018. 2 (36). С. 146–176.
- Бутакова Л.О. Психолингвистические аспекты семантики: линии тренда // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности: труды Уральского психолингвистического общества. Выпуск 20 / Уральский государственный педагогический университет; главный редактор Т.А. Гридина. Екатеринбург, 2022. С. 18–31.
- Васильева С.П. Опыт выявления специфики обыденного языкового сознания русских по данным ассоциативных словарей XX–XXI веков // Научный диалог. 2020. № 1. С. 27–44. DOI: 10.24224/2227-1295-2020-1-27-44.
- Васильева С.П., Васильев А.Д., Мамаева Т.В., Устьянцева Е.В. Базовые ценности регионального языкового сознания русских Приенисейской Сибири: монография / отв. ред. С.П. Васильева. Красноярск: Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева, 2017. 180 с.
- Гуц Е.Н. Психолингвистическое исследование языкового сознания подростка. Омск: Вариант-Омск, 2005. 260 с.
- Караулов Ю.Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно вербальной сети // Языковое сознание и образ мира: сборник научных статей. Москва: Институт языкознания РАН, 2000. С. 191–206.
- Караулов Ю.Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности // Русский ассоциативный словарь: в 2-х томах / Ю.Н. Караулов и др. М.: АСТ; Астрель, 2002. Т. 1. С. 750–782.
- Российская психолингвистика: итоги и перспективы (1966–2021): Коллективная монография / Научн. ред. И.А. Стернин, Н.В. Уфимцева, Е.Ю. Мягкова. М.: Институт языкознания–ММА, 2021. 626 с.
- Тарасов Е.Ф. Язык как средство трансляции культуры // Язык как средство трансляции культуры. М.: Наука, 2000. С. 45–53.
- Уфимцева Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. Сборник статей. Изд. 2-е. / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. М.: Институт языкознания РАН, 2003. С. 139–162.
- Уфимцева Н.В. Предисловие // Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский / Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова, Ю.Н. Караулов, Е.Ф. Тарасов. М.: Институт языкознания РАН, 2004. 800 с.
- Уфимцева Н.В. Ассоциативная лексикография и исследования языкового сознания / Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова // Филология и культура. 2014. № 4 (38). С. 193–199.
- Уфимцева Н.В. Языковое сознание – образ мира – языковая картина мира // Вопросы психолингвистики. 2015. № 2(24). С. 115–119.
- Уфимцева Н.В. Языковое сознание и методы его изучения. Региональное языковое сознание коми, русских, татар: проблемы взаимодействия: коллективная монография / Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова, О.В. Балясникова, А.Г. Полянская, А.В. Разумкова, Е.Г. Свинчукова, А.А. Степанова / под ред. Н.В. Уфимцевой. М.; Ярославль: Канцлер, 2017. 240 с.
- Уфимцева Н.В., Тарасов Е.Ф. Проблемы изучения языкового сознания // Вопросы психолингвистики. 2009. №10. С. 18–25.

*Ушакова Т.Н.* Языковое сознание и принципы его исследования // Языковое сознание и образ мира. Сб. научн. ст. / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. Москва, ИЯ РАН, 2000. 320 с. Электронный ресурс. Режим доступа [https://iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/Book2000/html\\_204/1-2](https://iling-ran.ru/library/psylingva/sborniki/Book2000/html_204/1-2). Дата обращения: 08.07.2023.

*Черкасова Г.А.* Динамическая ассоциативно-вербальная модель языкового сознания носителей русского языка // Новые информационные технологии в автоматизированных системах. 2014. № 17. С. 405–414.

*Шапошникова И.В.* Психоглоссы, маркирующие цивилизационную идентификацию российских студентов (по материалам массовых ассоциативных экспериментов) // Сибирский филологический журнал. 2018. № 3. С. 255–273.

*Шапошникова И.В.* Ассоциативная грамматика и смысл (на примере имени существительного) // Сибирский филологический журнал. 2022а. № 1. С. 268 – 284. DOI 10.17223/18137083/78/19

*Шапошникова И.В.* Русская языковая личность в актуальной диахронии: новая база ассоциативно-вербальных данных (2014 – 2021) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Теория языка. Семиотика. Семантика. 2022б. С. 648–665. <http://adict.ru/nsu.ru/>. Дата обращения: 14.09.2023.

*Шапошникова И.В.* Системность и целостность языка в контексте интегрированного знания о человеке // Вопросы психолингвистики. №2(56). 2023. С. 10-33, doi: 10.30982/2077-5911-2023-56-2-10-33.

### Словари и корпуса

*Бутакова Л.О.* Материалы к ассоциативно-семантическому словарю жителей г. Омска. Омск: Вариант-Омск, 2012. 128 с.

*Гольдин В.Е.* Русский ассоциативный словарь: ассоциативные реакции школьников I–XI классов: в 2 т. Т. I / В.Е. Гольдин, А.П. Сдобнова, А.О. Мартянов. Саратов: Саратовский университет, 2011. 500 с.

*Гуц Е.Н.* Ассоциативный словарь подростка. Омск: Омский государственный университет, 2004 [АСП 1]. 153 с.

*Гуц Е.Н.* Ассоциативный словарь подростка, 2021 [АСП 2]. Режим доступа: <https://dostoevsky.center/wp-content/uploads/2023/09/Гуц-Е.Н.-Ассоциативный-словарь-подростка-Ч.-2.docx>. Дата обращения: 14.09.2023.

*Леонтьев А.А.* Словарь ассоциативных норм русского языка [САНРЯ] [Электронный ресурс]. М.: Московский университет, 1977. Режим доступа: <http://it-claim.ru/Projects/ASIS/Leont/Index.htm>. Дата обращения: 30.07.2023.

*Национальный корпус русского языка, 2003–2023 [НКРЯ].* Режим доступа: <https://ruscorpora.ru/> Дата обращения: 14.09.2023.

*Русский ассоциативный словарь.* [РАС 1]. Ассоциативный тезаурус современного русского языка. В 3-х частях, 6-ти книгах / Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова. Кн. 1, 3, 5. Прямой словарь: от стимула к реакции. Книга 2, 4, 6. Обратный словарь: от реакции к стимулу. М., 1994, 1996, 1998.

*Русский ассоциативный словарь.* В 2 т. [РАС 2] / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. Т. I. От стимула к реакции: Ок. 7000 стимулов. М.: АСТ-Астрель, 2002. 784 с. Т. II. От стимула к реакции: Более 100 000 реакций. М.: АСТ-Астрель, 2002. 992 с.

*Русская региональная ассоциативная база данных (Сибирь и Дальний Восток) 2008–2023 гг.* [СИБАС] / Авторы-составители: И.В. Шапошникова, А.А. Романенко. Режим доступа: <http://adictgu.nsu.ru/> Дата обращения: 30.07.2023.

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

*Черкасова Г.А.* Электронный республиканский ассоциативный словарь: Коми и Татарстан [ЭРАС]. М.: ИЯз РАН, 2017. 557 с.

*Черкасова Г.А., Уфимцева Н.В.* Русский региональный ассоциативный словарь-тезаурус [ЕВРАС]. М.: Институт языкознания РАН. 2014. Т. 1, 2. Режим доступа: <https://iling-ran.ru/web/ru/publications/evras>. Дата обращения: 09.07.2023.

*Черкасова Г.А., Харченко Е.В.* Русская региональная ассоциативная база данных [УрРАС]. Режим доступа: <https://iling-ran.ru/web/ru/publications/urgras>. Дата обращения: 09.07.2023.

*Электронный ассоциативный словарь Приенисейской Сибири [ЭАСПС]* [Электронный ресурс] / С.П. Васильева, А.Д. Васильев, Т.В. Мамаева, М.В. Шибаев. Режим доступа: <http://react.fn24.ru/>. Дата обращения: 09.07.2023.

#### **Сведения об авторах:**

**Бутакова Лариса Олеговна** – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, литературы и документных коммуникаций Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского.

#### **Контактная информация:**

63043, Россия, г. Омск, Проспект Мира 55

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3210-2311>

*e-mail*: [larisabut@rambler.ru](mailto:larisabut@rambler.ru)

**Гуц Елена Николаевна** – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка, литературы и документных коммуникаций Омского государственного университета им. Ф.М. Достоевского.

#### **Контактная информация:**

63043, Россия, г. Омск, Проспект Мира 55

*e-mail*: [egoots@yandex.ru](mailto:egoots@yandex.ru)

#### **Для цитирования:**

Бутакова Л.О., Гуц Е.Н. Эвристический потенциал психолингвистических словарей разного типа // Вопросы психолингвистики №3(57) 2023, С. 36–60, doi: 10.30982/2077-5911-2023-57-36-60

UDC 811.161.1

LBC 81

DOI 10.30982/2077-5911-2023-57-36-60

Research article

## HEURISTIC POTENTIAL OF PSYCHOLINGUISTIC DICTIONARIES OF DIFFERENT TYPES

### *Abstract*

The article considers the heuristic possibilities of using psycholinguistic dictionaries (associative and associative-semantic) for modeling fragments of the linguistic consciousness of certain groups (sociocultural communities) of native speakers, and builds a “three-dimensional” model of the subjective semantics of individual stimuli in a comparative slice and trend modes. The authors characterize the main associative dictionaries created on the basis of the results of all-Russian and regional experiments, show the possibilities of “large” and “small” psycholinguistic dictionaries in the aspect of modern scientific research. The implementation of the heuristic potential of regional dictionaries is shown on the example of comparative slice and trend descriptions of the semantics of the stimulus “life”. Associative fields from the “Associative Dictionary of a Teenager” (composed in 2002), the new associative base of this dictionary made up in 2021, associative and semantic experiments conducted by the authors in Omsk in 2010 – 2012 and in 2022 are used as material for such descriptions. To analyze the composition of the fields, it was important to analyze the stable and mobile zones of the subjective semantics of the stimulus, the verbal expression of the semantic areas associated with the stimulus, the behavior of frequency reactions of the respondents of different age and social groups, the prevalence of nonstandard (slang, colloquial) and foreign language reactions.

**Keywords:** associative dictionary, associative-semantic dictionary, associative experiment, semantic differential, language consciousness, trend study, three-dimensional model of subjective semantics

© Butakova L.O., Guts E.N., 2023

### **Bionotes:**

**Larisa O. Butakova** – Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of the Russian Language, Literature and Documentary Communications, Omsk Dostoevsky State University

#### **Contact information:**

55, Avenue Mira, Omsk, Russia, 644043

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3210-2311>

*e-mail:* [larisabut@rambler.ru](mailto:larisabut@rambler.ru)

**Elena N. Guts** – Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of the Russian Language, Literature and Documentary Communications, Omsk Dostoevsky State University

#### **Contact information:**

55, Avenue Mira, Omsk, Russia, 644043

*e-mail:* [egoots@yandex.ru](mailto:egoots@yandex.ru)

### **For citation:**

Butakova L.O., Guts E.N. Heuristic potential of psycholinguistic dictionaries of different types // Journal of Psycholinguistics. 3(57), 2023. P. 36–60. Available from: doi: 10.30982/2077-5911-2023-57-36-60 (In Russian)



УДК 811.161'37

ББК 81.053.1

DOI 10.30982/2077-5911-2023-57-61-72

Научная статья

## СЕМАНТИЧЕСКАЯ СТРУКТУРА ЛЕКСЕМЫ «ТОЛЕРАНТНОСТЬ» В СОВРЕМЕННОЙ РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

**Воронцова Татьяна Александровна**

Челябинский государственный университет, Челябинск, Россия

**Копылова Татьяна Рудольфовна**

Удмуртский государственный университет, Ижевск, Россия

### *Аннотация*

Целью статьи является анализ семантической структуры лексемы «толерантность», функционирующей в русской языковой картине мира. Материалом послужили данные Национального корпуса русского языка, ассоциативных словарей, тексты современного интернет-дискурса: посты социальных сетей, форумы с запросами «Как вы понимаете толерантность?», «Как Вы объясняете детям, что такое толерантность?», «Как вести себя толерантно» и т.п. Подобный выбор обусловлен исследовательской задачей – выявить особенности интерпретации данной единицы современными носителями русского обыденного языкового сознания. Методы, применяемые в работе: семантический анализ текстов, психолингвистический метод, метод интерпретации семантических доминант, контекстуальный метод. В ходе анализа были получены следующие результаты. Выделенные ассоциаты указывают на интерпретацию единицы «толерантность» через «терпимость», «деликатность», «сдержанность»; носители связывают толерантность с процессами глобализации, демократизации общества, гуманизма. Однако обращение к текстам современных интернет-пользователей позволяет сделать вывод о более сложной структуре данного понятия. Толерантность в текстах характеризуется как отношение с выраженной аксиологической составляющей и как поведение, внешнее проявление. Толерантность как отношение разграничена авторами на положительную («терпимое» по отношению к иному) и отрицательную («молчаливое» отношение к негативным социально-значимым явлениям). Толерантное поведение проявляется как полная индифферентность к происходящему. Анализ текстов последних двух лет указывает на трансформацию исконного значения единицы «толерантность», обусловленную меняющейся идеологией российского общества: зафиксирована отрицательная коннотация с преобладающими компонентами значения ‘равнодушие’, ‘другой’, ‘чуждый’, ‘запрет / табу’, ‘привнесенный’, ‘Запад’, ‘болезнь’ и др.

**Ключевые слова:** русское языковое сознание, толерантность, семантическая структура, лексикографическое значение, психолингвистическое значение, интерпретация, трансформация значения.

### **Введение**

Толерантность как важная характеристика современного общества является частотным предметом социогуманитарных исследований, в том числе лингвистических.

В русской лингвокультуре лексема «толерантность» вошла в активный словарь сравнительно недавно (см., например, [Стернин, Шилихина 2005]), отмечается его пассивная валентность в национальном корпусе русского языка [Романова 2015]. С точки зрения процессов заимствования актуализируется вопрос соотношения единиц «толерантность», «терпимость», «терпение» [Долгова 2006; Нагаева 2018], подчеркивается чуждость понятия «толерантность» русской языковой картине мира [Неровная 2009; Растатуева, 2008; Стернин, Шилихина 2005] и, как следствие, низкая, практически нулевая, употребляемость в бытовом дискурсе [Растатуева 2008]. Отметим исследования психолингвистического значения единицы «толерантность» с помощью ассоциативного эксперимента [Матюшина 2017]. В рамках данной работы исследуется семантическая структура лексемы «толерантность», ее трансформация под воздействием социополитических факторов, отражающая языковое сознание современных носителей русского языка. Вопрос структуры значения слова является одним из важных в современной науке о языке [Апресян 1974, Арутюнова 1988, Кубрякова 1981, Стернин 1985 и др.]. В самом упрощенном виде структура значения включает в себя денотативный, коннотативный, функционально-стилистический макрокомпоненты. Исходя из того, что значение далеко не исчерпывается лексикографическим, представленным в словарных дефинициях, мы предприняли попытку описать психолингвистическое значение лексемы «толерантность», являющееся единицей языкового сознания [Залевская 2007; Тарасов 2017], выявить наиболее релевантные значения, актуальные для современного понимания заимствованного слова носителями русского языка. Сопоставление лексикографического и психолингвистического значений приобретает особую важность при изучении процессов интерпретации и адаптации иноязычных слов в языковом сознании [Высочина 2002].

Материалом исследования послужили данные Национального корпуса русского языка, словарей, тексты современного интернет-дискурса: посты социальных сетей, форумов. Привлечение разнородного материала обусловлено целью определить реальный семантический объем лексемы «толерантность» в современном русском языковом сознании. Этим объясняется и использование различных методов: семантического анализа текстов, психолингвистического метода прямого толкования слова, метода интерпретации семантических доминант, контекстуального метода.

### **Лексикографическое значение единицы «толерантность»**

Под лексикографическим значением понимается значение, отраженное в словарных дефинициях. Впервые лексема «толерантность» фиксируется словарем иноязычных слов 1907 г. и толкуется как «терпимость вообще и в частности веротерпимость», «толерантный – относящийся с терпимостью к чему-либо, особенно же в вопросах религиозных» [Попов 1907: 389]. Современные толковые словари часто не содержат дефиниций «толерантность» / «толерантный» (А.П. Евгеньевой (МАС), С.И. Ожегова и Н.Ю. Шведовой). В «Толковом словаре русского языка» Д.Н. Ушакова «толерантность» определяется через единицу «терпимый», т.е. «способный, умеющий терпеть что-н. чужое, мириться с чужим (мнением, характером и т.п.)» [Ушаков [http](http://)]. В Большом толковом словаре русского языка С.А. Кузнецова «толерантность» определяется через единицу «толерантный» (в значение II), то есть «полит. способный терпимо относиться к проявлениям чуждых национально-культурных особенностей, традиций; снисходительно, терпеливо относящийся к привычкам, образу жизни других людей» [Кузнецов 1998]. В Современном толковом словаре русского языка, содержащем

лексику конца XX в., прилагательное «толерантный» помечено *устар.* и определяется как «П. снисходительный, терпимый, проявляющий толерантность»; ключевая лексема «толерантность» рассматривается как единица политического дискурса: «снисходительная терпимость к кому-либо или чему-либо (чужому мнению, иному верованию и т.п.) как обязательное условие политического плюрализма» [Ефремова 2000].

Таким образом, во-первых, основными семами значения единицы «толерантность» являются: 'терпимость', 'снисходительность', 'способность', 'терпеть', 'мириться', 'чужое', 'чуждое', 'другой / иной', 'политический плюрализм', 'вероисповедание'. Во-вторых, по-видимому, в словарях отражены две волны заимствования: первая связана с веротерпимостью, вторая – с политическими свободами. Данный вывод можно подтвердить данными Национального корпуса русского языка: в основном подкорпусе представлено 540 примеров употребления (292 текста), в газетном подкорпусе – 3414 примеров (2479 текстов). Единица «толерантность» характеризует прежде всего публицистический дискурс (45%), научный (20,93%); в бытовой сфере общения практически не используется (2,59%). Первое употребление слова относится к 1869 г. в значении 'терпимость к разномыслию, в т.ч. религиозному'. Отметим частотное употребление единицы в периоды конца 1970-х – начала 1980-х гг., 2003–2005 гг., 2012 г. и отсутствие или единичное употребление в другие периоды.

#### Психолингвистическое значение единицы «толерантность»

Под психолингвистическим значением слова понимается «упорядоченное единство всех семантических компонентов, которые реально связаны с данной звуковой оболочкой в сознании носителей языка» [Стернин 2006: 172]. Методы исследования психолингвистического значения связаны с интерпретацией ассоциативного потенциала слова.

С показателем ассоциативности и частотности в той или иной степени связана мера LogDice, позволяющая ранжировать наиболее значимые коллокации в текстах Национального корпуса русского языка. Так, наиболее частотными коллокациями к единице «толерантность» являются: *терпимость* (9,91), *веротерпимость* (9,86), *миролюбие* (9,61), *политкорректность* (9,60), *интернационализм* (9,42), *идентичность* (8,83), *этнический* (8,32), *проявление* (7,18), *воспитание* (7,06), *формирование* (7,01), *доверие* (6,67), *понятие* (6,34), *уважение* (6,27), *уровень* (6,22), *социальный* (5,83) и др.

Обратимся к Русскому ассоциативному словарю – «результату массового ассоциативного эксперимента с носителями русского языка, проводившегося с 1986 по 1996 г.» [Уфимцева 2003: 104]. В Русском региональном ассоциативном словаре-тезаурусе ЕВРАС (обратный словарь) зафиксированы следующие реакции: «толерант ← терпимый 2, спокойный 1; 3+2; толерантность ← терпимый 13, доброта, мирный 1; 15+3; толерантный ← терпимый 23, жестокий 1; 24+2; толерон ← терпимый, толерост ← терпимый» [Черкасова, Уфимцева 2014: 687]. Единица «толерантность» как стимул в словаре отсутствует.

Приведем результаты исследования психолингвистического значения слова «толерантность», которые были получены с помощью метода прямого толкования слова носителями русского языкового сознания. Для привлечения большого количества испытуемых были использованы интернет-ресурсы. Участники эксперимента, во-первых, являлись непрофессионалами в гуманитарной сфере, во-вторых, отвечали анонимно, что позволило испытуемым вести себя искренне. Изучались тексты-

реакции на запросы «Как вы понимаете толерантность?», «Как Вы объясняете детям, что такое толерантность?», «Как вести себя толерантно», «Толерантность – это ...» и т.п. Исследование проходило в 2 этапа: 2012–2013 гг. (пик употребления слова, зафиксированный в Национальном корпусе русского языка)<sup>1</sup> и 2021–2023 гг. В качестве исследовательской платформы использовались специализированные сайты с бытовыми интернет-форумами, социальные сети («ВКонтакте», «Телеграм»). Полученные тексты были обработаны с помощью программы семантического анализа больших массивов текста «Advego» (<https://advego.com/text/seo/>). При выделении основных значений учитывалась частотность и лексическая сочетаемость слова (коллокации).

Анализ наиболее частотных единиц на 1000 слов в текстах 2012–2013 гг. позволил выделить семантические доминанты: «терпимость», «другой», «дистанция», «комфорт», «безразличие». Метод семантических доминант представляет собой анализ «речевых способов, реализующих коммуникативное намерение адресата, образующих семантический центр текста» [Морозова 2015: 23]; семантическая доминанта позволяет вскрыть особенности восприятия говорящим действительности.

Семантическая доминанта «ТЕРПИМОСТЬ». Частотность единиц *терпимость* – 0, 76 %, *терпимости* – 0, 11 %, *терпению* – 0, 22 %, *терпеть*, *терпимо*, *терпимый*, *терпимое* – по 0, 11 %. Носители объясняют *толерантность* через *терпимость*, *снисходительность* к речевому поведению другого, к мнению, убеждению, привычкам, внешнему виду, сексуальной ориентации, отличных от собственного. В качестве синонима называется *деликатность*, *сдержанность*. Такая толерантность обладает положительной коннотацией, воспринимается как норма. Отрицательной коннотацией обладают компоненты ‘лицемерие’ / ‘хамелеонство’; толерантность воспринимается как отказ от родовых традиций, собственных ценностей. На уровне поведения, внешнего проявления, выражается в спокойствии, сдерживании агрессии, лояльности, принятии.

(1) «Толерантность – это *терпимость*, но не *терпеливость*. *Терпимость* – это способность проявлять уважительное и доброжелательное отношение к другому образу жизни, убеждениям, верованиям, мнениям, традициям, привычкам, поведению и недостаткам людей»<sup>2</sup> (Андрей Понамарев, Просветленный)<sup>3</sup>.

(2) «Снисходительность...») (Просто Собака, Искусственный Интеллект)<sup>4</sup>.

(3) «Отказ от родовых традиций... Хамелеонство... в угоду дикости. Те - защита своей трусости...» (Виктор Макшин, Просветленный)<sup>5</sup>

Семантическая доминанта «ДРУГОЙ» представлена лексемами: *другой* (*другие* – 0, 65 %, *другим* – 0, 33 %, *другому* – 0, 25 %, *другой* – 0, 11 %, *другую* – 0, 11 %, *другими* – 0, 11 %), *человек* (*человек* – 0, 43 %, *человека* – 0, 22 %, *человеку* – 0, 11 %), *люди* (*людей* – 0, 43 %, *люди* – 0, 33 %, *людям* – 0, 22 %, *людьми* – 0, 11 %), *чужой* (*чужой* – 0, 22 %, *чужую* – 0, 11 %), *каждый* (*каждый* – 0, 33 %, *каждому* – 0, 11 %), личными местоимениями: *я* – 1, 51 %, *мне* – 0, 76 %, *ты* – 0, 46 %, *они* – 0, 22 %, *она* – 0, 22 %, *свой* (*свой*, *свое*, *своего*, *своей*, *свои*, *своими*, *свою* – по 0, 11 %) и другими лексемами с более низкой частотностью. В самом общем виде *другой* – это не я. Поведение

<sup>1</sup> Результаты исследования 2012–2013 гг. представлены в диссертационном исследовании Копыловой Т.Р. «Молчание как лингвокогнитивная категория: дисс. ... д-ра филол. н.» (Ижевск, 2022).

<sup>2</sup> Здесь и далее – орфография и пунктуация примера авторов высказываний сохранены.

<sup>3</sup> Форум «Ответы Mail.ru». URL: <https://otvet.mail.ru/question/212651259>. Дата обращения: 14.05.2012.

<sup>4</sup> Там же.

<sup>5</sup> Там же.

носителя характеризуется отстраненностью, безразличием, признанием права *другого* на самовыражение. Оппозиция «свой – чужой» в контексте толерантности переходит в оппозицию «я – не я». Преобладающая оценка – нейтральная. *Другой* – это люди, национальности, расы, представители нетрадиционной ориентации, политических взглядов, убеждений, вероисповеданий, инвалиды, *не свои дети, не свои животные*.

(4) «*Я толерантна к людям с нетрадиционной сексуальной ориентацией, инвалидам, людям других национальностей, других политических взглядов и предубеждений. Вообще, я, по сути, толерантна практически ко всему, но только в определенных рамках*» (Гость [4209682609])<sup>6</sup>.

Семантическая доминанта «ДИСТАНЦИЯ» реализована лексемами *дистанция* (*дистанции* – 0, 54 %, *дистанцию* – 0, 33 %, *дистанция* – 0, 11 %), *расстояние* (0,33 %), *границы* (*границы* – 0, 22 %, *границ* – 0, 11 %), *рамки* (0,22 %), *очерченные* (0,22 %), *самосохранение* (0,22 %). Соблюдение дистанции связано с уважением себя, своих ценностей и ценностей других, с инстинктом самосохранения, с попытками защиты собственного коммуникативного, когнитивного и аксиологического пространств. Границы дистанции четко очерчены проявлением терпимости, снисходительности *в разумных пределах* – ко всему, кроме жестокости, лжи, невежества, желания продвинуть ложные ценности в массы. Нейтральная оценка переходит в отрицательную, если границы нарушаются. Внешнее проявление – спокойное, равнодушное, безразличное поведение.

(5) «*Я тебя не трогаю, и ты меня не трожишь. Быть толерантным – значит, соблюдать дистанцию*» (Прозерпина1 [1365723331])<sup>7</sup>.

Семантическая доминанта «КОМФОРТ» выражена лексемами *удобно* (0, 43 %), *спокойно* (*спокойно* – 0, 22 %, *спокойнее* – 0, 11 %, *спокойствие* – 0, 11 %), *благополучие* (*благополучия* – 0, 22 %, *благополучной* – 0, 11 %, *благополучном* – 0, 11 %), *хорошо* (*хороша* – 0, 22 %, *хорошим* – 0, 11 %, *хорошо* – 0, 11 %), *цивилизованно* (0, 11 %). Эта доминанта тесно связана с доминантой «дистанция». Как комфорт оценивается пребывание на расстоянии, на своей территории, земле, в своем кругу, пространстве. Носитель русского языкового сознания ценит отстраненность, автономность существования, бережет свой мир, свои ценности, удобства; *жить удобно* – прерогатива цивилизованного общества. Позитивной оценке противопоставлена нейтральная: относиться спокойно – значит не разделять, не одобрять. Поведение спокойное, безразличное, равнодушное.

(6) «*Я, наверное, если поверхностно смотреть толерантна. а по сути отношусь ко всему пофигистично. Живу так как мне удобно. Делаю что нравится. На остальное начхать*» (Гвоздика [3970630519])<sup>8</sup>.

Семантическую доминанту «БЕЗРАЗЛИЧИЕ» представляют лексемами *безразличие* (*безразлично* – 0, 22 %, *безразличие* – 0, 11 %, *безразличия* – 0, 11 %), *равнодушно* (0,11 %), *начхать* (0,22 %), *пофиг* (0,22 %), *пофигистично* (0,22 %), *все равно* (0,11 %), *нафиг* (0,11 %). Эта доминанта близка к доминантам «КОМФОРТ», «ДИСТАНЦИЯ». Самая частотная сочетаемость – *мне*. Отметим, что устремленность субъекта на себя,

---

<sup>6</sup> Форум «Woman.ru». URL: <http://www.woman.ru/psycho/personality/thread/4170623/#m34040568>. Дата обращения: 11.04.2012.

<sup>7</sup> Форум «B17.ru». URL: <https://www.b17.ru/forum/topic.php?id=169103&p=2>. Дата обращения: 11.04.2012.

<sup>8</sup> Форум «Woman.ru». URL: <http://www.woman.ru/psycho/personality/thread/4170623/#m34040068>. Дата обращения: 11.04.2012.

равнодушное / безразличное отношение, сдержанное / молчаливое проявление оценивается положительно.

(7) *«Могу быть толерантной, мне безразлично»* (N. [3372275758])<sup>9</sup>.

Таким образом, анализ текстов 2012–2013 гг. показал, что лексема «толерантность» определяется носителями через единицы *терпимость, уважение, снисхождение, деликатность, сдержанность, другой, дистанция, границы, удобно, спокойно, безразличие*. Толерантность воспринимается носителями русской лингвокультуры как положительное явление, проявляется терпимостью, сдержанностью, равнодушием по отношению к иному, отличному от собственного, но только до факта нарушения морально-этических норм и до границ собственного коммуникативного пространства. Компонент 'другой' указывает не столько на иное мнение, веру, позицию, сколько на чуждое, «не мое»; «чужой / другой» – это «не я». В этом главное отличие от лексикографического значения единицы «толерантность». Преобладающая оценка проявления толерантности – нейтральная / положительная, которая может перейти в негативную в том случае, когда происходит вторжение в пространство субъекта, речевое поведение собеседника противоречит морально-этическим нормам адресанта. На уровне внешнего проявления – это спокойное, уравновешенное, отстраненное, лояльное поведение. Толерантность осознается как необходимое условие жизни в цивилизованном обществе, как условие конструктивного диалога, как привнесенное европейское мировоззрение. Отсюда слово *толерантность* имеет разные коннотации: позитивную как 'результат развития человеческого общества', негативную как 'чуждая, привнесенная ценность, противоречащая исконно русской'. Кроме того, зафиксирована отрицательная коннотация компонентов 'лицемерие', 'хамелеонство', однако мы не обозначаем данный компонент как доминирующий в силу низкой частотности.

В текстах 2021–2023 гг. происходит серьезная трансформация значения. Доминанта «безразличие» заменяется доминантами «чуждый» и «неприятие» с преобладающей отрицательной коннотаций.

(8) *«Не нравится мне это слово, вот почему-то ассоциируется это понятие у меня с терпимостью к различным негативным явлениям в обществе. Ведь дотолерантнулись, например, в Европе до официального признания гомосексуализма и однополых браков, а на Украине – до официального признания фашизма... Ну какая может быть толерантность к педофилу, например?»* (Гость [3940544055])<sup>10</sup>.

(9) *«Отвратительно! Пидарас это пидарас, а не \*\*\*. Душман, это бандит, а не борец за демократию, а негр это негр, а не афрочего-тотам»* (Гость [3807156436])<sup>11</sup>.

(10) *«Я не могу быть толерантна к расистам, фашистам, педофилам, а также к государствам, где детей отнимают у родителей из-за любой ерунды»* (Гость [2986655632])<sup>12</sup>.

Остановимся более подробно на результатах анализа комментариев в постах о толерантности за 2021-2023 гг. (социальные сети «ВКонтакте», «Telegram»).

---

<sup>9</sup> Форум «Woman.ru». URL: <http://www.woman.ru/psycho/personality/thread/4170623/#m34039298>. Дата обращения: 11.04.2012.

<sup>10</sup> Форум «Woman.ru». URL: <https://www.woman.ru/psycho/medley6/thread/5402196/#m76976175>. Дата обращения: 16.03.2021.

<sup>11</sup> Там же.

<sup>12</sup> Форум «Woman.ru». URL: <https://www.woman.ru/psycho/medley6/thread/5402196/#m76976139>. Дата обращения: 15.02.2023.



Выделим сочетаемость единицы «толерантность», актуализирующую новые смыслы анализируемой лексемы. Контекстуальные синонимы («толерантность» – это ...): *демократия, разнообразие, маразм, уважение, отношение, терпимость, принятие, признание, мультикультурность, равноправие, черный, ЛГБТ, каша дерьма, современный тренд, политкорректность, вранье, взаимопонимание, либерализм, равнодушие, запрет, табу, свобода, фирменное блюдо либерализма, общество потребления, терпимость, технология, европейская (католическая) этика, равноправие, бла-бла-бла*. Контекстуальные антонимы: *ценности, реальность*. Атрибутив + толерантность: *ваша, мерзкая, американская, больная, голливудская, идиотская, европейская, чуждая, пресловутая, ненужная, лишняя, сплошная, показушная, чрезмерная, культивируемая, репрессивная, больная*. Толерантность + предикат: *воняет, осточертела, не существует, чужда, скрипит на зубах, берега попутала*. Глагол + объект: *доиграться до толерантности, удивлять толерантностью, плевал на толерантность, клал на толерантность, чиканулись со своей толерантностью, злоупотреблять толерантностью* и др.

Наиболее частотная сочетаемость со словом «толерантность»: *отношение (0,41), табу (0,41), народ (0,26), вежливость (0,24), запрет (0,20), терпимость (0,19), свобода (0,17), уважение (0,17), закон (0,15), общество (0,15), власть (0,13), женщина (0,13), культура (0,13), меньшинство (0,13), норма (0,13), политкорректность (0,13), пропаганда (0,13), демократия (0,11), Европа (0,11), коррупция (0,11), либерализм (0,11), мировоззрение (0,11), убеждение (0,11), иной (0,9), отличаться (0,9), понимать (0,8), поддерживать (0,8), различный (0,8), разный (0,8), терпеть (0,8), ценный (0,8), внешний (0,6), гей (0,6), гнилой (0,6), еврей (0,6), западный (0,6), извращенец (0,6), молодежь (0,6), негр (0,6), педофилия (0,6), понимание (0,6), править (0,6), придумать (0,6), равнодушие (0,6), самовыражение (0,6), сексуальный (0,6), семья (0,6), технология (0,6), черный (0,6), аборт (0,4), американская (0,4), ЛГБТ (0,4), критика (0,4), ложь (0,4), лживый (0,4), лицемерный (0,4), лишний (0,4), молчать (0,4), навязывать (0,4), национальный (0,4), нацизм (0,4), непохожий (0,4), необычный (0,4)*.

Таким образом, основными компонентами современного психолингвистического значения единицы «толерантность» являются следующие:

‘ОТНОШЕНИЕ’: толерантность – это уже не качество человека, которое проявляется в способности миролюбиво терпеть иное, а отношение к различным проявлениям человека и социума; *позитивно* оценивается толерантное отношение, прежде всего, к другим национальностям, вероисповеданию, инвалидам, *негативно / крайне негативно* – к чуждому, привнесенному, пропагандируемому. Терпимое отношение к не-норме воспринимается как замалчивание; активизируются компоненты ‘ложь’, ‘лицемерие’, усиливающиеся эмоционально выраженным ‘гниль’. Близкие компоненты – ‘ДРУГОЙ’, ‘РАВНОДУШИЕ’.

‘ЗАПРЕТ/ТАБУ’: актуализирует новые смыслы анализируемой единицы, связанные с ограничением искреннего поведения, с запретом на оценку, мнение, критику определенных социальных явлений (*толерантность к коррупции*), связанных чаще всего с сексуальными свободами и нацизмом. Близким компонентом нам представляется, судя по результатам исследования, ‘БОЛЕЗНЬ’ и ‘РАВНОДУШИЕ’: толерантное (молчаливое / равнодушное) отношение современного общества воспринимается как антинорма, уход от цивилизованного развития общества, основанного на традиции, как технология пропаганды и манипулирования (*глаза закрывают, маразм, иные ценности*,



*тошнота, гниль, бла-бла-бла, с ума походили, чаша дерьма, траблевотное* и др.). Если в текстах 2012–2013 гг. равнодушное, дистанцированное поведение оценивалось нейтрально, воспринималось как часть комфорта субъекта, в текстах 2021–2023 гг. носители подобное поведение воспринимают как *вредное*, как *попустительство* (*доигрались в толерантность*).

‘ТЕРПИМОСТЬ’: исконный компонент значения сохраняется. Толерантность понимается как демократическая ценность, связана с уважением к человеку, его свободе, с мультикультурностью как моделью современного общества. Отмечаем тенденцию к отрицательной оценке: толерантность – иная ценность, не наша, европейская, американская, привнесенная, чуждая, связана с либерализмом (*либеральные басни*), христианской (католической) этикой.

‘ЧУЖДЫЙ’: носители подчеркивают толерантность как привнесенную, чуждую ценность другого общества, западного, либерального. Усиливается оппозиция «свой – чужой». Если в текстах 2012–2013 гг. оппозиция осмыслялась на индивидуальном, личностном, уровне («я – не я»), то в современном российском обществе «свой – чужой» понимается как «российский (традиционный / истинный / реальный) – западный (ложный / придуманный / нереальный)». Близкие компоненты – ‘ЗАПАД’, ‘ПРИВНЕСЕННЫЙ’, ‘ЧУЖДЫЙ’, ‘БОЛЕЗНЬ’.

### Выводы

Лексема «толерантность» была заимствована русским языком со значением языка-источника – ‘способность к терпимости, терпению, миролюбивому отношению к другим (политическим) взглядам, вероисповеданию’. Функционируя параллельно с русскими единицами «терпеливость», «терпение», она занимает свою нишу и отражает активные социополитические процессы в обществе. Связь с идеологией, мировоззрением напрямую влияет на смысловой объем единицы, структуру ее значения. Сопоставление лексикографического и психолингвистического значений данной лексемы позволяет сделать следующие выводы. Интегральное лексикографическое значение на протяжении всего функционирования в русском языке сохраняет свое исконное значение, выраженное компонентами ‘терпимость’, ‘снисходительность’, ‘способность’, ‘терпеть’, ‘мирииться’, ‘чужое’, ‘чужое’, ‘другой / иной’, ‘политический плюрализм’, ‘вероисповедание’. Однако в сознании носителей русского языка «толерантность» является отражением привнесенной западной идеологии, связанной с демократическими ценностями: личность, самовыражение, свобода, уважение, цивилизация; компоненты, отражающие данное содержание, в зависимости от эпохи и ее идеологии меняют коннотацию: от нейтральной (конец XX в.) к положительной (2012–2013 гг.) и резко отрицательной (2021–2023 гг.). В текстах 2012–2013 гг. преобладает положительная коннотация: толерантное мировоззрение – мировоззрение мультикультурного свободного атомизированного общества, где индивид нацелен на сохранение собственного коммуникативного (в том числе аксиологического и когнитивного) пространства. Однако начинает проявлять себя тенденция восприятия толерантности как чуждого явления, противоречащего традиционным ценностям в целом и русскому речевому поведению в частности. Наибольшей трансформации в структуре значения лексема претерпела за последние годы. Толерантность понимается не как *способность* к терпимому миролюбивому отношению, а как само отношение – от снисходительного до безразличного, равнодушного (толерантность = безразличное

отношение). Компоненту 'свобода' неожиданно противопоставлен компонент 'запрет / табу' на свободное выражение оценки / мнения. Акцент переносится, с одной стороны, с собеседника на себя – субъекта речи (признается не право другого на самовыражение, а право говорящего выразить, проговорить), с другой – на объект толерантного отношения: положительно оценивается толерантность к другой национальности, вероисповеданию и т.п. и резко отрицательно – к навязыванию ценностей, противоречащих традиционным, исконным, обозначенным в языковом сознании как антинорма – 'болезнь'.

© **Воронцова Т.А., Копылова Т.Р., 2023**

### **Литература**

- Апресян Ю.Д.* Лексическая семантика. Синонимические средства языка. М.: Наука, 1974. 366 с.
- Арутюнова Н.Д.* Типы языковых значений. Оценка, событие, факт. М.: Наука, 1988. 338 с.
- Высочина О.* Понимание и адаптация иноязычного слова в сознании носителя языка (на материале русского и финского языков). Javäskylä: University of Javäskylä, 2002. 172 с.
- Залевская А.А.* Введение в психолингвистику. М.: РГГУ, 2007. 559 с.
- Кубрякова Е.С.* Типы языковых значений: Семантика производ. слова М.: Наука, 1981. 200 с.
- Матюшина В.В.* Ассоциативное поле ценности «толерантность» как один из инструментов описания образа сознания носителей русского языка // Вопросы психолингвистики. 2017. №1. С. 174–187.
- Морозова О.В.* Образ России и США в российской прессе как реализация коммуникативной категории «свой – чужой» // Известия Саратовского университета. 2015. № 15(2). С. 34–39.
- Нагаева К.Э.* Терпение, терпимость, толерантность в русской языковой картине мира // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Гуманитарные науки. 2018. №12 (805). С. 186–196.
- Национальный корпус русского языка.* 2003–2023. URL: <https://ruscorpora.ru/s/enZvE>. Дата обращения: 13.08.2023.
- Неровная Н.А.* Национальная специфика лексико-фразеологической объективации близких по содержанию концептов (на материале концептов толерантность, терпимость в русском и английском языковом сознании): автореф. дис. ... канд. филол. наук. Воронеж, 2009. 251 с.
- Растатуева С.Г.* Репрезентация концепта «Толерантность» в русском языке: дис. ... канд. филол. наук. Елец, 2008. 173 с.
- Романова Т.В.* Толерантность и политкорректность: аналитический обзор современного состояния проблемы (лингвистический аспект) // Политическая лингвистика. 2015. № 2 (52). С. 39–47.
- Стернин И.А.* Лексическое значение слова в речи. Воронеж: Изд-во Воронежского университета, 1985. 137 с.
- Стернин И.А.* Значение в языковом сознании: специфика описания // Вопросы психолингвистики. 2006. №4. С. 171–179.
- Стернин И.А., Шилихина К.М.* Коммуникативные аспекты толерантности. Воронеж: Воронеж. гос. ун-т, 2000. 136 с.

*Тарасов Е.Ф., Нистратов А.А., Матвеев М.О.* Зависимость понимания слова от образов сознания, им репрезентированных (теоретико-экспериментальное исследование) // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Вопросы образования: языки и специальность. 2017. Т.14 (4). С. 628–643.

*Уфимцева Н.В.* Языковое сознание как отображение этносоциокультурной реальности // Вопросы психолингвистики. 2003. №1. С. 102–110.

### Словари

*Ефремова Т.Ф.* Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный. Т.2. М.: Русский язык, 2000. 1084 с.

*Кузнецов С.А.* Большой толковый словарь русского языка. СПб.: Норинт, 1998. 1536 с.

*Попов М.* Полный словарь иностранных слов, вошедших в употребление в русском языке: Сост. по лучшим источникам М. Попов. М.: т-во И.Д. Сытина, 1908. 458. 136 с.

*Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А.* Русский региональный ассоциативный словарь (Европейская часть России). В 2 т. Т. 1 М.: Московская междунар. акад., 2018–2019. 542 с.

*Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А.* Русский региональный ассоциативный словарь (Европейская часть России). В 2 т. Т. 2. М.: РАН, 2014. 794 с.

*Ушаков Д.Н.* Толковый словарь русского языка: в 4-х т. М.: Сов. энциклопедия: ОГИЗ, 1935–1940. URL: [https://povto.ru/russkie/slovari/tolkovie/ushakova/tom-4/ushakov-tom-4\\_0001.htm](https://povto.ru/russkie/slovari/tolkovie/ushakova/tom-4/ushakov-tom-4_0001.htm). Дата обращения: 13.08.2023.

### Сведения об авторах:

**Воронцова Татьяна Александровна** – доктор филол. наук, профессор, профессор кафедры теоретического и прикладного языкознания Челябинского государственного университета.

#### **Контактная информация:**

454084, г. Челябинск, просп. Победы, 162 в.

ORCID: 0000-0001-7370-8809

*e-mail:* voron500@yandex.ru

**Копылова Татьяна Рудольфовна** – доктор филол. наук, доцент, зав. кафедрой русского языка, теоретической, прикладной лингвистики и русского языка как иностранного Удмуртского государственного университета.

#### **Контактная информация:**

426034, Удмуртская Республика, г. Ижевск, ул. Университетская, 1.

ORCID: 0000-0003-1987-2194

*e-mail:* k\_tatiana4@mail.ru

### Для цитирования:

Воронцова Т.А., Копылова Т.Р. Семантическая структура лексемы «Толерантность» в современной русской языковой картине мира // Вопросы психолингвистики №3(57) 2023, С. 61–72, doi: 10.30982/2077-5911-2023-57-3-61-72

UDC 811.161'37

LBC 81.053.1

DOI 10.30982/2077-5911-2023-57-3-61-72

Research article

SEMANTIC STRUCTURE OF THE LEXEME  
‘*TOLERANTNOST*’ [TOLERANCE] IN THE MODERN RUSSIAN  
LINGUISTIC WORLD-IMAGE

**Tatiana A. Vorontsova**

Chelyabinsk State University, Chelyabinsk, Russia

**Tatiana R. Kopylova**

Udmurt State University, Izhevsk, Russia

**Abstract**

This article is aimed to analyze a semantic structure of the lexeme ‘*tolerantnost*’ [tolerance] that functions in the Russian linguistic world-image. The material was collected from the Russian National Corpus, associative dictionaries, texts of the modern Internet discourse: posts from social networks and forums with such requests as ‘*Kak vy ponimayete tolerantnost?*’ [What do you understand under tolerance?], ‘*Kak Vy ob'yasnyayete detyam, chto takoye tolerantnost?*’ [How do you explain to children what tolerance is?], ‘*Kak vesti sebya tolerantno*’ [How to behave tolerantly], etc. The choice of the material is conditioned by the research agenda to identify interpretation patterns of this unit given by modern native bearers of the simple Russian linguistic consciousness. The following approaches have been applied within the framework of this research work: semantic analysis of texts, a psycholinguistic method, the method of interpretation of semantic dominants, and a contextual method. The following results have been obtained during the course of the analysis. The obtained associates show that the unit ‘*tolerantnost*’ [tolerance] is interpreted through ‘*terpimost*’ [lenience], ‘*delikatnost*’ [delicacy], ‘*sderzhannost*’ [restraint]; native speakers of Russian associate tolerance with the processes of globalization, democratization of the society, and humanism. However, the analysis of the modern Internet users’ texts allows for the conclusion that the concept under investigation has a more complicated structure. Tolerance in these texts is characterized both as an attitude with a strong axiological component and as a behavior, an external manifestation. Tolerance as an attitude is divided by the authors into positive (‘*terpimoye*’ [tolerable] in relation to other people) and negative one (‘*molchalivoye*’ [silent] behaviour towards negative socially significant phenomena). Tolerant behavior manifests itself as complete indifference to what is happening. The analysis of the texts of the last two years indicates transformation of the original meaning of the unit ‘*tolerantnost*’ [tolerance] due to the currently changing ideology in the Russian society: a negative connotation has been recorded with the predominant components of the meaning ‘*ravnodushiye*’ [indifference], ‘*drugoy*’ [other], ‘*chuzhdyy*’ [alien], ‘*zapret/ tabu*’ [prohibition/ taboo], ‘*privnesennyi*’ [foreign], ‘*Zapad*’ [West], ‘*bolezn*’ [disease], etc.

**Keywords:** simple Russian linguistic consciousness, tolerance, semantic structure, lexicographic meaning, psycholinguistic meaning, interpretation, meaning transformation

©Vorontsova T.A. Kopylova T.R., 2023

**Bionotes:**

**Tatiana A. Vorontsova** – Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of Theoretical and Applied Linguistics, Chelyabinsk State University.

**Contact information:**

454084 Chelyabinsk, Pobeda Prospect, 162в.

ORCID: 0000-0001-7370-8809

*e-mail:* voron500@yandex.ru

**Tatiana R. Kopylova** – Doctor of Philology, Associate Professor, Head of the Department of the Russian Language, Theoretical and Applied Linguistics and Russian as a Foreign Language, Udmurt State University.

**Contact information:**

426034 Izhevsk, Universitetskaya str., 1.

ORCID: 0000-0003-1987-2194

*e-mail:* k\_tatiana4@mail.ru.

**For citation:**

Vorontsova T.A., Kopylova T.R. Semantic structure of the lexeme ‘Tolerantnost’ [Tolerance] in the modern Russian linguistic world-image // Journal of Psycholinguistics. 3(57), 2023. P. 61–72. Available from: doi: 10.30982/2077-5911-2023-57-3-61-72 (In Russian)

## ПОНИМАНИЕ ТЕКСТА КАК ФЕНОМЕН МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ

Доронина Елена Геннадьевна

Южно-Уральский государственный университет,  
Челябинск, Россия

### *Аннотация*

В статье рассмотрена специфика понимания художественного текста в аспекте межкультурной коммуникации.

Цель статьи – показать национальные особенности в стратегиях понимания художественного текста. Представлены результаты эксперимента, проведенного методом встречного текста, разработанным в трудах А.И. Новикова.

Материалом для эксперимента послужил текст М. Пришвина «Перед рассветом», на каждое предложение которого респонденты должны были записать первую реакцию, возникшую в их сознании. В эксперименте приняли участие по 20 носителей русского и китайского языка, которые являются студентами Южно-Уральского государственного университета. Иностранные респонденты перед началом эксперимента подтвердили владение русским языком как иностранным путем прохождения стандартизированного теста ТРКИ-1.

Анализ результатов эксперимента показал, что в группе носителей русского языка наиболее частотной является реакция типа прогноз, которая представляет собой предположение о том, как дальше будет разворачиваться текст. Респонденты этой группы активно включились в диалог с автором, и даже спорили с ним. В группе носителей китайского языка наиболее частотной оказалась реакция генерализации, которая представляет собой сведение смысла фразы к более общему высказыванию. Выявленные различия позволяют говорить о существовании стратегий понимания, обусловленных особенностями национальной культуры, в том числе стереотипами восприятия определенных явлений, сложившимися в ходе социализации. В статье выдвинуто предположение о возможном влиянии стереотипа 'русские – боевая нация' на понимание текста М. Пришвина китайскими респондентами.

В статье делается вывод о том, что знания, убеждения и ожидания индивида, сложившиеся под влиянием родной культуры, формируют основу интерпретации воспринимаемого им текста. В заключение намечены условия оптимизации понимания текста в межкультурной коммуникации.

**Ключевые слова:** понимание текста, межкультурная коммуникация, метод встречного текста, восприятие текста, национальные стереотипы.

### **Введение**

Межкультурная коммуникация – это взаимодействие коммуникантов, принадлежащих к разным национальным культурам, при этом различие языков

и культурных установок существенно влияет на ход общения. Е.Ф. Тарасов отмечает, что «межкультурное общение является в известной мере патологичным, отклоняющимся от нормы, так как в межкультурном общении общность сознаний коммуникантов не оптимальна, и поэтому нарушается обычно автоматизированный процесс речевого общения и становятся заметны составляющие его части, не различимые в норме» [Тарасов 1996: 13].

Диалог автора и адресата при восприятии и понимании инокультурного текста может быть рассмотрен как феномен межкультурной коммуникации. Именно поэтому проблема понимания художественного текста в межкультурной коммуникации особенно интересна: она помогает увидеть некоторые закономерности этого процесса. Кроме того, она весьма актуальна в связи с необходимостью обучения иностранных студентов русскому языку как иностранному, которое предполагает и овладение стратегиями чтения инокультурного текста, и знакомство с культурой страны изучаемого языка.

Понимание текста рассматривается в разных научных теориях (Г. Гадамер, Ф. Шлейермахер, В. Дильтей) и дисциплинах: в когнитивной лингвистике (Ван Дейк, У. Кинч), в психологии (Л.С. Выготский, И.А. Зимняя), в психолингвистике (А.И. Новиков, Н.П. Пешкова); есть свое представление о понимании текста в герменевтике и философии М.М. Бахтина.

### **Методы исследования**

Мы опираемся на положения, разработанные в рамках психолингвистики текста, основные принципы которой были заложены в трудах А.И. Новикова [Новиков 2007] и получили свое развитие в трудах Н.П. Пешковой и ее учеников [Пешкова 2017]. Разработанный в рамках этого направления метод встречного текста позволяет проследить, как именно протекает процесс понимания текста. Выбранный для эксперимента текст делится на предложения, после которого респонденту предлагается записать любые ассоциации, возникшие при чтении. Многочисленные эксперименты доказывают, что адресат текста играет активную роль в процессе чтения [Кирсанова 2007, Пешкова 2010, Анохина 2010, Давлетова 2012]. Индивидуальные реакции респондентов весьма многообразны и индивидуальны, но вместе с тем они позволяют выявить некоторые общие стратегии понимания текста.

Цель нашего исследования – выявить, есть ли зависимость между национальной принадлежностью респондента и стратегиями понимания текста, или это набор индивидуальных реакций, которые обусловлены личностными психическими и ментальными особенностями.

Материалом эксперимента послужила дневниковая запись-миниатюра М. Пришвина «Перед рассветом». Исследователи творчества Пришвина считают дневниковые записи писателя вершиной его творчества. Запись «Перед рассветом» является философско-художественным текстом, отличается целостностью, законченностью, смысловой цельностью, связностью, последовательностью. С точки зрения объема это произведение относится к «малому» жанру: в нем всего четыре предложения. Сам текст представляет собой мини-диалог:

*В лесу не в полночь бывает самое темное время, а перед самым светом.*

*– Как темно! – скажет кто-нибудь.*

*И другой ему отвечает, поднимая голову:*



– Темно? Значит, скоро будет светать.

Этот текст, при всей своей компактности, очень глубок по содержанию и имеет отчетливое философское звучание. На языковом уровне оно создается за счет выстраивания особой композиции текста, а также использования глаголов несовершенного вида и настоящего времени. В начале текста приводится тезис – это самое первое предложение, которое выражает общее правило. Далее следует иллюстрация – мини-диалог, в котором первая реплика дается в будущем времени. Для обозначения аргумента автор вводит в сюжет некоего абстрактного «другого», и этот «другой» оказывается опорой и поддержкой своему собеседнику в переживании «темноты». Но при этом отчетливо выделяется антитеза *темно – светать*.

С точки зрения лексико-грамматических особенностей текст соответствует первому уровню владения русским языком как иностранным (B1), поэтому иностранные студенты не испытывают языковых трудностей при его чтении.

В эксперименте приняли участие 20 носителей русского языка и 20 носителей китайского языка. Возраст респондентов в обеих группах – от 21 до 30 лет. Образование – незаконченное высшее. Эксперимент проводился на русском языке. Все участники – студенты Южно-Уральского государственного университета. Иностранные участники – студенты магистратуры направления «Филология». Уровень владения русским языком как иностранным был проверен до начала эксперимента путем проведения типового теста ТРКИ-1, для участия в эксперименте были отобраны только те студенты, которые подтвердили владение русским языком на данном уровне и выше. Эксперимент проводился в 2021–2022 гг.

Участники получили следующую инструкцию: «Вы будете читать дневниковую запись М. Пришвина. Текст разбит на отдельные предложения. Пожалуйста, читайте последовательно каждое предложение и записывайте первую мысль, которая пришла вам в голову. Это может быть одно слово, несколько слов, предложение или несколько предложений. Важно не думать долго, а записывать первые реакции. Пожалуйста, не возвращайтесь назад и не исправляйте свои ответы».

### **Результаты и дискуссия**

В ходе эксперимента было получено 368 реакций. Как и во всех подобных экспериментах, было выявлено разнообразие индивидуальных реакций, которые были распределены на 16 видов (в терминологии А.И. Новикова): визуализация, генерализация, интерпретация, согласие, мнение, оценка, перевод, прогноз, вывод, предположение, эмоция, интертекст, ассоциация, рефлексия, ориентировка. Реакции прогноз и инфикация, традиционно выделяемые отдельно, мы сочли возможным объединить, что связано с особенностями данного текста.

В группе носителей русского языка на первом месте среди реакций – прогноз (69 реакций из 190). Прогноз – это реакция, впервые описанная А.И. Новиковым. Она представляет собой ответ, в котором содержится предположение о том, что будет дальше: как будет продолжаться текст. Преобладание данной реакции связано с характеристикой текста: он представляет собой мини-диалог, и реакции типа прогноз – это предположения испытуемых о том, как ответит собеседник. Например, на стимул ***И другой ему отвечает, поднимая голову*** были получены реакции: *Обычное дело; И вправду!; У нас с собой фонарик; Как тихо; Спи уже; Ага; Тьма; Бывает и темнее, – отвечу я; Интересно, что ответит, наверное, что ему нравится, потому что*

*тишина* и др. Последняя реакция является комплексной, она объединяет прогноз и РЕФЛЕКСИЮ: реципиент описывает себя, свое интеллектуальное состояние во время чтения.

Мы видим, что носители русского языка активно включились в диалог и ответили за предполагаемого собеседника. В данном случае реакция типа прогноз отражает творческое мышление читателя, ярко иллюстрирует ту диалогичность текста, о которой писал М. Бахтин, и такую стратегию мы условно можем назвать сотворчеством автора и читателя, хотя, конечно, сотворчество в широком смысле проявляется в самом наличии реакций на текст.

Отметим, что носители русской культуры не просто вступают в прямой диалог с автором, но и спорят с ним. Так, на стимул ***В лесу не в полночь бывает самое темное время, а перед самым светом*** отмечена реакция *Там темно в любом случае* (подтекст: «Зачем выделять это время, ночью одинаково темно в любой отрезок времени»). На этот же стимул была дана реакция *перед рассветом*. Она показывает критический настрой читателя по отношению к правильности речи автора, желание подчеркнуть его «ошибку». Участники эксперимента знали, что это текст М.М. Пришвина и, вероятно, имеют представление о его личности и творчестве из школьной программы, но часть респондентов не проявляет пietetа к автору. Весьма вероятно, что респонденты имеют весьма поверхностные представления о творчестве писателя, связанные с воспоминанием о текстах школьной программы для младших классов.

На втором месте у носителей русской культуры реакция типа визуализация – это словесно созданная картинка, «вербализация конкретного наглядного представления о чем-то» [Новиков 2003: 66]. Всего зафиксировано 44 реакции этого типа. Приведем примеры реакций этого типа на стимул ***Перед рассветом*** (заголовок текста): *солнце* (7); *озеро* (7); *лес* (5); *туман* (5); *туманно* (3); *На рассвете вода на озере очень тихая, просто зеркальная. И очень прозрачная* (1); *И солнце окрасит небо в чудесные, волшебные цвета* (1); *В лесу таинственно и загадочно* (1).

За фразой *таинственно и загадочно* стоит не просто визуальный образ, а целый фрагмент национальной культуры, отраженный в русской картине мира. Таинственность леса – это мотив русских народных сказок, транслируемый также через художественные фильмы, мультфильмы, картины русских художников.

Другие типы реакций носителей русской культуры на текст Пришвина: МНЕНИЕ (29), ОЦЕНКА (25), ИНТЕРПРЕТАЦИЯ (9), АССОЦИАЦИЯ (4), ЭМОЦИЯ (4), ОРИЕНТИРОВКА (3), ИНТЕРТЕКСТ (2), РЕФЛЕКСИЯ (1).

Особенностью восприятия текста М. Пришвина «Перед рассветом» китайскими респондентами, в сравнении с носителями русской культуры, является подавляющее преобладание реакции ГЕНЕРАЛИЗАЦИЯ, не зафиксированной у носителей русского языка.

ГЕНЕРАЛИЗАЦИЯ – это сведение смысла высказывания к более общему утверждению с философской окраской, это реакция, связанная с поучением, дидактическим настроением, стремлением вывести мораль из прочитанного. При этом часто происходит упрощение смысла высказывания. В ходе эксперимента было зафиксировано 52 реакции типа ГЕНЕРАЛИЗАЦИЯ из 178 ответов китайских респондентов. Приведем примеры таких реакций на стимул ***В лесу не в полночь бывает самое темное время, а перед самым светом***: *Тихо! Потихоньку наступает новое утро, будто*

*жизнь рождается заново; Неважно, насколько темнота, важно, что будет свет; Как трудности в жизни; Позитивно относитесь к трудностям* и под. Отличается и языковая форма реакций: реакции типа ГЕНЕРАЛИЗАЦИЯ выражаются в виде фраз, – в нашем эксперименте не было случаев выражения этой реакции отдельным словом.

Иностранцы респонденты не вступают в спор с автором. Если носители русской культуры активно, невзирая на авторитеты, высказывают свое согласие или несогласие, причем реакции могут быть и в разговорной форме (*Ага, я же говорила!*), могут выражать издевку (*Темно как у негра в...*), то в реакциях китайских респондентов выражен больший пиетет по отношению к тексту и его автору.

На втором месте среди типов реакций у китайских респондентов, как и у российских, ВИЗУАЛИЗАЦИЯ (48). Особенностью этих реакций является их однообразие: *темно* (18), *чернота* (12), *темнота* (8), *светло* (3), *человек в темноте* (1) и под. Мы можем отметить предельную неконкретность, недифференцированность визуального ощущения – только зрительно воспринимаемый цвет или свет. Такая особенность требует дополнительного изучения, но можно предположить, что при чтении «чужого» текста у респондентов не возникали знакомые образы, потому что сам текст не содержит элементов, которые могли бы «запустить» появление детально прорисованных образов в сознании китайских студентов.

Другие типы реакций китайских студентов на текст М. Пришвина: прогноз (23), МНЕНИЕ (12), ИНФИКСАЦИЯ (11), АССОЦИАЦИЯ (10), ВЫВОД (7), ПРЕДПОЛОЖЕНИЕ (5), ИНТЕРПРЕТАЦИЯ (4), ЭМОЦИЯ (4), ПЕРЕВОД (1), РЕФЛЕКСИЯ (1).

На заголовок текста ***Перед рассветом*** у носителей русской культуры были реакции, связанные, в основном, с образами природы, у китайских же респондентов реакции тематически более разнообразны и, в частности, встретились 4 реакции, связанные с темой войны: *война* (2); *про войну, Война! Как страшно!* Прочитав заголовок, респонденты выдвинули предположение, о чем этот текст, и далее некоторое время воспринимали содержание под тем же углом, давая реакции на второе и третье предложение следующим образом: *страх, кто-то в темноте, враги в темноте, заставляет людей нервничать, скоро начнется бой.*

Появление реакций такого типа у китайских респондентов, вероятно, обусловлено влиянием национальных стереотипов. Так, наше исследование, результаты которого описаны в статье [Цзинь, Доронина 2022], показало, что наиболее частотным представлением современных молодых китайцев о русских является стереотип ‘русские – боевая нация’.

Таким образом, результаты проведенного эксперимента позволяют говорить о существовании национально обусловленных стратегий понимания текста, возможно, связанных со стилем и стратегиями поведения. Уважение к письменности, письменной культуре, художественному творчеству, максима скромности в китайской культуре обуславливают отсутствие реакций несогласия с автором, иронии или издевки, которые встретились нам при анализе реакций российских студентов. Очевидно, носители русской культуры показали большую раскованность и открытость, критический настрой и большую степень эмоциональности и увлеченности текстом.

Н.П. Пешкова выделяет два вида информации, в которых существует содержание текста: пресуппозицию и импликацию. Пресуппозиция – это фоновые знания, которые должен иметь читатель для понимания текста [Пешкова 2010]. Импликация –

это пробелы в тексте, которые читатель должен заполнить, исходя из его содержания, так называемые «смысловые скважины» (термин Н.И. Жинкина). Их наличие – это необходимое условие существования текста.

В заполнении этих «смысловых скважин» при чтении инокультурного текста большую роль могут играть стереотипы читателей – устойчивые схематизированные образы, которые, с одной стороны, упрощают процесс познания нового, а с другой стороны «соблазняют» индивида ложной простотой, которую он принимает за истину, мешают ему увидеть новый объект, в том числе текст, во всей полноте и уникальности. В нашем исследовании мы опираемся на теорию установки Д.Н. Узнадзе. Установка – это «неосознаваемая готовность субъекта к восприятию будущих событий и действиям в определенном направлении» [Узнадзе 1966: 111]. Установка представляет собой нечто целостное, переходит из одной сферы в другую. Культурная установка как набор схем, стереотипов, ожиданий существенно влияет на процесс и результат понимания текста.

В данном эксперименте этнический стереотип китайцев о русских, по нашему мнению, задал неверный вектор восприятия предложенного текста китайскими респондентами, так же, как стереотип о М. Пришвине как об авторе, писавшем исключительно для детей младшего школьного возраста, мог задать вектор ироничного отношения к автору и тексту у российских студентов.

В процессе заполнения смысловых пробелов в тексте, связанных с импликацией, читатели активно взаимодействовали с текстом, и даже если стереотипы задали неверный вектор восприятия, все участники пришли к пониманию авторского замысла. Хорошо демонстрируют этот процесс реакции типа ориентировка: *так он там не один; наверно, это странник; наверно, это охотник; интересно, им там страшно?* Такие реакции показывают непосредственную реакцию читателя на содержание, осознание неполноты информации, желание разобраться в конкретной ситуации, а не следовать сформировавшейся установке.

### **Заключение**

Смысл прочитанного конструируется в сознании читателя посредством динамического взаимодействия со «смысловыми скважинами» текста. Активность адресата текста – необходимое условие адекватного понимания написанного. Читатель заполняет пробелы и двусмысленности художественного произведения, создавая смысл посредством непрерывного процесса согласования и взаимодействия с неопределенностями, с которыми он сталкивается. Ранее существовавшие знания, убеждения и ожидания индивида, складывающиеся под влиянием национальной культуры, формируют основу интерпретации воспринимаемого им текста. Таким образом, результаты проведенного эксперимента позволяют говорить о существовании национально обусловленных стратегий понимания текста.

Работа с фрагментами инокультурного текста, вызывающего трудности понимания у иностранцев, будет эффективной, если преподаватель даст возможность студентам читать текст, размышляя вслух, задавая вопросы и пытаясь найти ответы с опорой на общечеловеческие ценности и те «подсказки», которые дает автор читателю. Это служит платформой для дальнейшей работы по выявлению национально-культурной специфики текста.

©Доронина Е.Г., 2023

### Литература

*Анохина Н.В.* ИмPLICITность как компонент структуры содержания текста и составляющая процессов его понимания: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2010. 23 с.

*Давлетова Я.А.* Психолингвистическое исследование особенностей понимания библейских текстов: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2012. 19 с.

*Курсанова И.В.* Многозначность семантики текста как реализация индивидуальных стратегий понимания: автореф. дис. ... канд. филол. наук. Уфа, 2007. 21 с.

*Новиков А.И.* Текст и его смысловые доминанты: монография. Под ред. Н.В. Васильевой, Н.М. Нестеровой, Н.П. Пешковой. М.: Институт языкознания РАН, 2007. 224 с.

*Пешкова Н.П., Авакян А.А., Курсанова И.В., Рыбка И.Н.* Текст и его понимание: теоретико-экспериментальное исследование в русле интегративного подхода / под ред. Н.П. Пешковой. Уфа: РИЦ БашГУ, 2010. 268 с.

*Пешкова Н.П., Давлетова Я.А., Моисеева А.В., Тутлова А.С.* Текст как инструмент вербального воздействия: психолингвистическое исследование на материале текстов различных типов: монография. Под ред. Н.П. Пешковой. Уфа: РИЦ БашГУ, 2017. 327 с.

*Тарасов Е.Ф.* Межкультурное общение – новая онтология анализа сознания // Этнокультурная специфика языкового сознания. М.: Институт языкознания РАН, М., 1996. С. 7–22.

*Узнадзе Д.Н.* Психологические исследования. М.: Наука, 1966. 450 с.

*Цзинь Ч., Доронина Е.Г.* Содержание авто- и гетеростереотипов современных российских и китайских студентов // Филологический класс. 2022. Т. 27. № 2. С. 172–185.

### Источник материала

*Пришвин М.М.* Глаза земли // Собр. соч.: В 8 т. М.: Художественная литература, 1984. Т. 7. С. 348.

### Сведения об авторе:

**Доронина Елена Геннадьевна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка как иностранного Южно-Уральского государственного университета

### Контактная информация:

454080, Челябинск, пр. Ленина, 78-В, каб. 303

ORCID 0000-0002-9990-4709

e-mail: Doroninaeg@susu.ru

### Для цитирования:

Доронина Е.Г. Понимание текста как феномен межкультурной коммуникации // Вопросы психолингвистики № 3(57) 2023, С. 73–81, doi: 10.30982/2077-5911-2023-57-3-73-81

UDC 81'23

LBC 81

DOI 10.30982/2077-5911-2023-57-3-73-81

Research article

## TEXT UNDERSTANDING AS A PHENOMENON OF INTERCULTURAL COMMUNICATION

**Elena G. Doronina**

South Ural State University,  
Chelyabinsk, Russia

### *Abstract*

The article examines the specifics of understanding a literary text in the aspect of intercultural communication.

The purpose of the article is to show national characteristics in strategies for understanding a literary text. The results of an experiment conducted by the counter-text method, developed in the works of A. Novikov, are presented.

The material for the experiment was the text “Before Dawn” by M. Prishvin, to each sentence of which respondents had to write down the first reaction that arose in their minds. The experiment involved 20 native speakers of Russian and Chinese, who are students of South Ural State University. Before the start of the experiment, foreign respondents confirmed their knowledge of Russian as a foreign language by passing the standardized test TRKI-1.

Analysis of the experiment results showed that in the group of native Russian speakers the most frequent reaction is the PROGNOZ type, which is an assumption about how the text will unfold further. The respondents of this group actively engaged in dialogue with the author, and even argued with him. In the group of native Chinese speakers, the most frequent reaction was GENERALIZATION, which is a reduction of the meaning of a phrase to a more general statement. The identified differences allow us to speak about the existence of understanding strategies determined by the characteristics of national culture, including stereotypes of perception of certain phenomena that have developed during socialization. The article suggests the possible influence of the stereotype ‘Russians are a fighting nation’ on the understanding of M. Prishvin’s text by Chinese respondents.

The article concludes that the knowledge, beliefs and expectations of an individual, formed under the influence of their native culture, form the basis for the interpretation of the text they perceive. In conclusion, the conditions for optimizing text understanding in intercultural communication are outlined.

**Keywords** : text understanding, intercultural communication, counter-text method, text perception, national stereotypes.

©Doronina E.G., 2023

### **Bionotes:**

**Elena G. Doronina** – Candidate of Philology, Associate Professor at the Department of Russian as a Foreign Language, South Ural State University, Chelyabinsk, Russia.

**Contact information:**

78-B, Lenin Ave., Chelyabinsk, 454080

ORCID 0000-0002-9990-4709

*e-mail:* Doroninaeg@susu.ru

**For citation:**

Doronina E.G. Text understanding as a phenomenon of intercultural communication // Journal of Psycholinguistics. 3(57), 2023. P 73–81. Available from: doi: 10.30982/2077-5911-2023-57-3-73-81 (In Russian)



## ПЕРЦЕПТИВНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ В СРАВНЕНИЯХ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Передриенко Татьяна Юрьевна

Южно-Уральский государственный университет (национальный  
исследовательский университет),  
Челябинск, Россия

### *Аннотация*

В статье представлен сопоставительный анализ перцептивных стереотипов, выраженных в сравнениях русского и английского языков. Появление стереотипов связано с культурными доминантами и с особенностями восприятия реальности представителями разных культур. Стереотипы существуют в сознании людей в виде образов и языковых клише, они используются автоматически и редко поддаются переосмыслению. Актуальность работы обусловлена необходимостью изучения и сопоставительного описания значимых элементов национальных культур и языковых систем, что будет способствовать успешному процессу межкультурной коммуникации. Объектом исследования выступают перцептивные стереотипы, а вербализация перцептивных стереотипов в сравнениях русского и английского языков является предметом исследования. Материал для анализа был получен из национальных корпусов русского и английского языков, а также из корпуса Google Books. Всего было выделено 40 русских и 37 английских перцептивных стереотипов, которые характеризуют модусы перцепции, органы чувств, перцептивные действия, а также перцептивные признаки субъектов действий. Исследование показало, что в обеих культурах перцептивные стереотипы чаще формируются в связи с признаками субъекта действия. Образами для сравнения служат животные, неодушевленные предметы из мира природы и созданные человеком, а также профессии. В русской культуре образом для сравнения являются также прецедентные имена. Созданные стереотипы могут не соответствовать или частично соответствовать действительности. Образование сравнений с модусами перцепции характерно для русского языка, а образность сравнений перцептивных действий – для английского языка. Стереотипы, связанные с органами чувств, в обоих языках образуются на основании как функциональной, так и внешней схожести. Знание базовых когнитивных суждений о сфере восприятия способствует успешному взаимодействию между представителями разных культур.

**Ключевые слова:** стереотип, перцептивный стереотип, восприятие, образ мира, сравнение, корпусный анализ, сопоставительный анализ.

### **Введение**

В восприятии действительности люди часто сталкиваются с заранее заданными представлениями о реалиях окружающего их мира. Система простых обобщений

формируется в ходе развития каждого общества для упрощения процессов понимания и оценки определенной информации. Обобщенные, сформированные носителями культуры суждения об объектах, явлениях или ситуациях принято называть стереотипами.

В.В. Красных определяет стереотип как существующее в массовом сознании и вызванное «национально-культурной спецификой» представление о ситуации или объекте, являющееся устойчивым фрагментом картины мира [Красных 2002: 178]. Н.В. Зайцева отмечает, что стереотипы появляются в сознании человека не с рождения, а в процессе «приобретения социального опыта» [Зайцева 2021]. В дальнейшем следование стереотипам, как правило, не рефлексруется сознанием, поэтому они кажутся чем-то объективным и редко переосмысливаются.

Механизм формирования, хранение, функционирование и вербализация стереотипов находятся в сфере интереса психологии, социологии, философии, лингвистики и других наук. Ученые анализируют стереотипы как в рамках исследования отдельных наук, так и междисциплинарно.

В психологии стереотипы рассматриваются как стабильные, фиксированные, упрощенные убеждения, описывающие определенную социальную группу людей [Немов 2007]. В социологии под стереотипами понимается целая совокупность упрощенных обобщений относительно группы лиц, которая позволяет воспринимать людей шаблонно и распределять их по категориям [Большой толковый социологический словарь]. В философии стереотипы трактуются как «формы», в которых мысли и действия людей представляются простейшими реакциями и схемами поведения [Современный философский словарь].

Стереотипы не просто существуют в сознании людей как некие представления, образы или формы, они также имеют языковую фиксацию. Лингвисты изучают вербализацию стереотипов как способ передачи средствами языка устойчивых представлений носителей разных культур.

Образ мира у разных народов отличается, а значит и сформированные стереотипы не идентичны. Появление стереотипов связано с особенностями восприятия реальности и с культурными доминантами, существующими в обществе. Е.В. Харченко и Мань Шу считают, что восприятие и понимание соотносятся со знанием культурной информации, которая представляет собой систему образов сознания, основанную на индивидуальном и социальном опыте [Харченко, Мань Шу 2021: 113].

В.А. Маслова отмечает, что важная роль в создании стереотипов отводится значимости и частоте встречаемости определенных явлений и фактов в жизни людей [Маслова 2001: 110]. А.П. Садохин и Т.Г. Грушевицкая также полагают, что «механизм формирования стереотипов направлен на упорядочивание и отбор наиболее важных фрагментов информации», которые благодаря своей структурированности далее передаются следующим поколениям [Садохин, Грушевицкая 2000: 193–194].

Особая роль в создании стереотипов, по мнению О.А. Леонтович, отводится языку. Она полагает, что «постоянное повторение одних и тех же фраз, со временем приобретающих устойчивость на уровне языка, и приводит к тому, что их значение оседает в подкорке головного мозга, а их восприятие происходит автоматически, без участия высшего сознания» [Леонтович 2003]. В результате этих процессов

содержание заложенных в сознание клише воспринимается как истина и редко переосмысливается.

Стереотипы обладают устойчивостью и редко поддаются изменениям. Именно поэтому можно говорить о такой функции стереотипов, как «формирование и хранение групповой идеологии». Еще одной функцией, которую выделяет В.А. Маслова, является «схематизация и упрощение», то есть облегчение процесса усвоения информации [Маслова 2019: 123].

Таким образом, стереотипы являются значимыми элементами разных национальных культур и языковых систем, они позволяют хранить и в простой форме передавать важную для общества информацию. Анализ этих устойчивых национально маркированных суждений делает возможным изучение универсальных и специфических характеристик «своей» и «чужой» лингвокультур.

Стереотипы представлены во всех сферах жизни общества, и восприятие (перцепция) также не является исключением. Под восприятием или перцепцией понимается субъективный опыт получения информации об окружающем мире с помощью органов чувств, а также «психологические процессы, благодаря которым это совершается» [Психологическая энциклопедия 2003: 91]. Стереотипы, описывающие сферу восприятия, названные в статье перцептивными стереотипами, являются устойчивыми представлениями о перцептивных признаках живых существ, окружающих их объектах, органах чувств, модусах перцепции, а также перцептивных действиях.

Ярче всего перцептивные стереотипы проявляются в сравнениях и сравнительных оборотах, поскольку в них закрепляются ассоциации и формируются образы, сопровождающие все составляющие процесса восприятия. Именно перцептивные образы позволяют выразить результаты процесса восприятия более глубоко.

Целью статьи является сопоставительный анализ средств вербализации стереотипов, представляющих перцептивные суждения, в сравнениях русского и английского языков. Для выполнения поставленной цели необходимо выполнение следующих задач:

- выборка сравнений русского и английского языка, представляющих перцептивные суждения;
- корпусный анализ сравнений, представляющих перцептивные суждения;
- изучение перцептивных образов, на основе которых создавались стереотипы;
- сопоставительный анализ перцептивных образов русского и английского языков.

### **Методология и материал исследования**

Материалом исследования послужили сравнения, представляющие собой перцептивными суждениями, которые были получены из национальных корпусов русского и английского языков, а также данные корпуса Google Books (модули русского и английского языка) [British National Corpus; Google Books; Национальный корпус русского языка].

Для сбора материала исследования были составлены списки лексических единиц на русском и английском языках, называющих модусы перцепции, органы чувств, перцептивные действия и перцептивные признаки. Далее были сформированы поисковые запросы с этими лексическими единицами, используемыми со сравнительными союзами (например, *глаза как \**, *eyes as \** и др.). Всего было

отобрано 40 русских и 36 английских перцептивных стереотипов, с частотностью употребления более 5, что показывает не индивидуальное авторское сравнение, а уже существующий в сознании нескольких людей образ.

На следующем этапе исследования были проанализированы перцептивные образы, на основе которых создавались стереотипы, а также был проведен сопоставительный анализ перцептивных образов русского и английского языков.

### **Результаты и обсуждение**

В корпусах русского и английского языка были отобраны сравнения, характеризующие модусы перцепции (зрение, слух, обоняние, вкус, осязание), органы чувств, перцептивные действия, а также перцептивные признаки субъектов действий. Полученные данные представлены в таблице 1.

*Таблица №1*

### **Перцептивные стереотипы**

	Русский язык	Английский язык
Перцептивные признаки	<ul style="list-style-type: none"> <li>- зоркий как орел / ястреб,</li> <li>- зоркий как кошка,</li> <li>- зоркий, как (опытный) хищник,</li> <li>- слепой как крот,</li> <li>- слепой как сова / сыч / филин днем,</li> <li>- слеп как Гомер,</li> <li>- слепой как летучая мышь,</li> <li>- слепой как (гипсовая) статуя в парке,</li> <li>- глухой как тетерев,</li> <li>- глухой как пень / бревно,</li> <li>- глухой как камень / скала,</li> <li>- глухой как статуя,</li> <li>- глухой как (тотемный) столб,</li> <li>- глух как Бетховен.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sighted / observant as a hawk,</li> <li>- observant as a baby,</li> <li>- watchful as a cat / lynx / tiger,</li> <li>- sighted as a telescope,</li> <li>- sighted as a prophet,</li> <li>- blind as a bat,</li> <li>- blind as a mole,</li> <li>- blind as a stone,</li> <li>- sightless as a blind,</li> <li>- deaf as a post,</li> <li>- deaf as a stone / rock</li> <li>- deaf as a door / doornail / doorknob,</li> <li>- deaf as an aspic / adder,</li> <li>- deaf as a haddock.</li> </ul>
Модусы перцепции	<ul style="list-style-type: none"> <li>- зрение как у моряков,</li> <li>- нюх как у (охотничьей) собаки / овчарки / гончей.</li> </ul>	
Органы чувств	<ul style="list-style-type: none"> <li>- нос как клюв,</li> <li>- нос как картофелина / картошка</li> <li>- нос как пуговка / кнопка,</li> <li>- нос как у орла,</li> <li>- глаза как озера,</li> <li>- глаза как магниты,</li> <li>- уши как антенны / локаторы,</li> <li>- кожа как бархат / шелк / атлас.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- nose like a turnip,</li> <li>- nose like a beak,</li> <li>- eyes like magnets,</li> <li>- eyes like stars / sky,</li> <li>- eyes like mirrors,</li> <li>- eyes like saucers,</li> <li>- skin as a barrier,</li> </ul>

Перцептивные действия	- нюхать, как гончая / собака.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- to nose like a dog / bloodhound,</li> <li>- to eye / see like a hawk,</li> <li>- to ear / hear like a wolf / bat,</li> <li>- to touch as a child.</li> </ul>
-----------------------	--------------------------------	---

Согласно полученным данным, сравнения, представляющие собой перцептивные стереотипы, чаще всего формируются о признаках субъектов. Признак хорошего зрения выражается в русском языке прилагательными *зрячий*, *видящий*, *зоркий*. А способность к хорошему зрению ассоциируется с образами хищных птиц, выслеживающих свою добычу с большой высоты (*зоркий как орел / ястреб*), с собирательным образом хищных животных (*зоркий как (опытный) хищник*), а также с кошками, которые славятся превосходным ночным зрением (*видящий как кошка*).

В английском языке для обозначения признака хорошего зрения используются прилагательные *sighted*, *watchful*, *observant*. Они употребляются в сравнениях, в которых актуализируется образ ястреба (*sighted (observant) as a hawk*) и животных семейства кошачьих (*watchful as a cat / lynx / tiger*). Кроме того, в английской лингвокультуре признак способности хорошо видеть ассоциируется с образом рассматривающего все вокруг ребенка (*observant as a baby*), предвидящего будущее пророка (*sighted as a prophet*) и прибора, позволяющего наблюдать отдаленные предметы (*sighted as a telescope*).

Стереотипы признака плохого зрения или полного его отсутствия вербализуются в русском языке в сравнениях с прилагательным *слепой*, конструкций с прилагательным *невидящий* отмечено не было. В сравнениях актуализируется признак отсутствия зрения как у живых существ (*слепой как крот / летучая мышь*), так и у неодушевленных существительных (*слепой как статуя в парке*). Образы *крота* и *летучей мыши* используются гиперболизировано, так как данные животные хоть и обладают ослабленным зрением, тем не менее они его полностью не лишены. При метафорическом переносе неспособности видеть со статуи на человека используется образ внешней схожести субъектов и наличие глаз у обоих, но ненастоящих и не способных видеть у неодушевленного существительного, этот признак и порождает перцептивный образ.

При создании стереотипов могут использоваться сравнения, которые не соответствуют или только частично соответствуют реальности. Например, птицы семейства совиных отлично видят ночью, и, хотя днем их зрение несколько ослабевает, говорить о полном его отсутствии будет ошибочным. Таким образом, в сравнениях *слепой как сова / сыч / филин днем* актуализируется ложный стереотип. Еще один предположительно ложный стереотип связан с образом Гомера (*слеп как Гомер*). Ученые полагают, что представление о Гомере, как о «великом слепце» появилось во времена Александра Македонского. До этого периода поэта изображали зрячим, да и повествования в «Илиаде» насыщены зрительными образами [Портнов 1999].

В английском языке признак неспособности к зрительному восприятию выражается прилагательными *sightless* и *blind*. Стереотипы, актуализирующие этот признак, передаются, как и в русской культуре, через образы *летучей мыши*

и *крота*, обладающих слабым зрением (*blind as a bat*, *blind as a mole*), а также через неодушевленный предмет, который не имеет органов чувств (*blind as a stone*). Сравнение невидящего со слепцом (*sightless as a blind*), представляет плеоназм, функция которого усилить эффект значения и передать иронию.

Следующим по важности модусом восприятия является слух. Признак способности к слуховому восприятию в русском языке выражается лексической единицей *слышающий*, которая в сравнениях, образующих перцептивные стереотипы, не используется. Кроме того, в английском языке не были выявлены сравнения с лексической единицей *hearing*, обозначающей способность слышать.

Для номинации признака неспособности к слуховому восприятию в русском языке используются лексические единицы *неслышающий* и *глухой*. При создании перцептивного образа неспособности к слуховому восприятию в русской лингвокультуре возникают ассоциации с тетеревом (*глухой как тетерев*). Эта птица весьма осторожна и не лишена слуха, а стереотип возник на основании наблюдений, что во время токов тетерев временно перестает замечать, что происходит вокруг, чем и пользуются охотники.

Неспособность к слуховому восприятию также ассоциируется с неодушевленными предметами из мира природы (*глухой как пень / бревно / камень / скала*), с неодушевленными предметами, созданными человеком (*глухой как (тотемный) столб / статуя*), которые органами чувств не обладают. Кроме того, признак неспособности к слуховому восприятию вербализуется через прецедентное имя (*глух как Бетховен*).

В английском языке, подобно русскому, присутствуют сравнения глухоты с неодушевленными предметами из мира природы (*deaf as a stone / rock*) и с неодушевленными предметами, созданными человеком (*deaf as a post / door / doornail / doorknob*). Глухота также ассоциируется с образом змей (*deaf as an aspic / adder*), которые имеют ослабленный слух и с образом рыбы трески (*deaf as a haddock*), которая слуха не лишена, что свидетельствует о ложности стереотипа.

Необходимо отметить, что не все признаки могут быть вербализованы. Это происходит по причине неважности и неактуальности определенных понятий и реалий для носителей разных культур. Так, например, в русском языке нет лексических единиц, выражающих признаки способности субъекта к осязанию, обонянию и вкусовому восприятию, тогда как в английском языке не выражена только способность к вкусовому восприятию, а лексические единицы *olfacting* и *tactile* имеют значения «имеющий обоняние» и «имеющий осязание». Однако сравнений с этими лексическими единицами выявлено не было.

Названия модусов перцепции также не были выделены в сравнениях английского языка. В русском языке лексические единицы, называющие *зрение* и *обоняние* образуют сравнения (*зрение как у моряков, нюх как у (охотничьей) собаки / овчарки / гончей*). При создании перцептивного образа используются положительные ассоциации с животными или людьми, с точки зрения носителей конкретной культуры наделенными указанной способностью в максимальной степени. Например, требованием к морякам является абсолютное зрение, которое позволяет вовремя увидеть опасность и избежать ее. Хорошее обоняние ассоциируется у носителей русской культуры с собакой-охотником. Интересно отметить, что метафорический



перенос развитой способности к определению запахов с собаки на человека приводит к изменению названия модуса с *обоняния* на *нюх*.

Эта же способность собак находит выражение в сравнениях, характеризующих перцептивные действия (*нюхать, как гончая / собака*). В английской лингвокультуре также используется образ собаки в перцептивном стереотипе – сравнении (*to nose like a dog / bloodhound*).

Для вербализации перцептивных действий в английском языке могут использоваться как самостоятельные глаголы, так и глаголы, образованные от существительных, называющих органы чувств (*to eye / see; to ear / hear*). При описании действий зрительного восприятия вновь актуализируется образ ястреба (*to eye / see like a hawk*), а для характеристики слуховой перцепции появляются образы волка и летучей мыши, которые действительно обладают прекрасным слухом (*to ear / hear like a wolf / bat*). В английской культуре происходит сравнение выполнения действий не только с животными, но и с детьми, которые, как известно, начинают познавать мир через прикосновения (*to touch as a child*).

Следующей группой являются перцептивные стереотипы, относящиеся к органам чувств. Эти стереотипы условно можно разделить на две подгруппы. В первой подгруппе находятся сравнения, которые возникают на основании функциональной схожести (*глаза как магниты, уши как антенны / локаторы*). Такие стереотипы указывают на магнитическую способность глаз, от которых невозможно оторваться и на способность ушей улавливать еле различимые звуки.

Во второй подгруппе представлены сравнения, в которых образ создан по внешней схожести (*нос как клюв / кнопка / пуговица; глаза как озера; кожа как бархат / шелк / атлас*). Перцептивные стереотипы, связанные с органами чувств, созданные на основе внешнего сходства, могут через образ передавать оценку. Например, через сравнения *нос как у орла* или *нос как картофеля / картошка* рисуется образ крючковатого или непропорционально широкого носа, что в русской культуре отрицательно оценивается, как что-то некрасивое.

В английском языке сравнения органов чувств с другими объектами также основаны на функциональной схожести (*eyes like magnets / mirrors, skin as a barrier*) и на внешнем подобии (*nose like a turnip / beak, eyes like stars / sky / saucers*). Сравнение глаз с магнитами и зеркалами говорит об их способности притягивать и отражать. А перцептивный стереотип *skin as a barrier* передает информацию о способности кожи защищать. Сравнение носа с репой и клювом дает отрицательную оценку внешности, а уподобление глаз звездам и небесам рисует красивый образ.

### Заключение

Проведенный анализ перцептивных стереотипов, выраженных в сравнениях русского и английского языка, дал возможность изучить национально маркированные когнитивные представления о перцептивных признаках живых существ, окружающих их объектах, органах чувств, модусах перцепции, а также перцептивных действиях. Сопоставление когнитивных представлений двух культур позволило выявить универсальные и специфические черты при образовании перцептивных образов.

В обеих культурах перцептивные стереотипы чаще формируются о признаках субъекта действия. Стереотипизации поддаются признаки зрительной и слуховой перцепции, однако, признаки способности к обонянию, осязанию и вкусовому



восприятию, выраженные в сравнениях, в обеих культурах не вербализуются.

Изучение образов, используемых для создания сравнений в русском и английском языке, показывает, что некоторые стереотипы могут не соответствовать или частично соответствовать действительности. Образы в обеих культурах формируются через сравнение с домашними и дикими животными, неодушевленными предметами из мира природы, неодушевленными предметами, созданными человеком, с названиями профессий. В русской культуре образом для сравнения являются также прецедентные имена, которые несмотря на всеобщую известность, в английской лингвокультуре в перцептивных сравнениях не используются.

Образование сравнений с названиями модусов перцепции характерно только для русского языка, тогда как образность сравнений перцептивных действий чаще используется в английском языке. Стереотипы – сравнения, связанные с органами чувств в обоих языках образуются на основе как функциональной, так и внешней схожести и могут выражать оценку.

Проведенное исследование позволяет узнать базовые фоновые представления о сфере восприятия (перцепции) в разных культурах, что очень важно для успешного взаимодействия и нейтрализации коммуникативных конфликтов.

© **Пердриенко Т.Ю., 2023**

### **Литература**

*British National Corpus (BNC)*. URL: <https://www.english-corpora.org/bnc>. Дата обращения: 10.07.2023.

*Google Books (GB)*. URL: <https://books.google.com/ngrams>. Дата обращения: 10.07.2023.

*Большой толковый социологический словарь*. Сост. Джери Д., Джери Дж. М.: Вече, 1999. 1072 с.

*Зайцева Н.В.* Возрастные стереотипы в англосаксонской языковой картине мира: статический и динамический аспекты // Известия ЮФУ. Филологические науки. 2021. № 4(25). С. 57–66, doi: 10.18522/1995-0640-2021-4-57-66.

*Красных В.В.* Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология: курс лекций. М.: Гнозис, 2002. 284 с.

*Леонтович О.А.* Россия и США: Введение в межкультурную коммуникацию. Волгоград: Перемена, 2003. 399 с.

*Маслова В.А.* Лингвокультурология. М.: Академия, 2001. 208 с.

*Маслова В.А.* Стереотип и сравнение как репрезентанты лингвокультурного пространства // Тюркское языкознание XXI века: лексикология и лексикография. Материалы международной научной конференции. 2019. С. 122–126.

*Национальный корпус русского языка (НКРЯ)*. URL: <https://ruscorpora.ru>. Дата обращения: 10.07.2023

*Немов Р.С.* Психологический словарь. М.: Владос, 2007. 560 с.

*Портнов А.* Гомер был зорче нас // Наука и жизнь. 1999. №6. URL: <https://www.nkj.ru/archive/articles/9427>. Дата обращения 12.07.2023.

*Психологическая энциклопедия* / под ред. Р. Корсини, А. Ауэрбаха. СПб: Питер, 2003. 1096 с.

*Садохин А.П., Грушевицкая Т.Г.* Этнология. М.: Академия, 2000. 304 с.

*Современный философский словарь* / под общ. ред. В.Е. Кемерова и Т.Х. Керимова. М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2015. 823 с.

*Харченко Е.В., Мань Шу* Специфика восприятия и понимания эргонимов в межкультурной коммуникации // Вопросы психолингвистики. 2021. №1(47). С. 110–125, doi: 10.30982/2077-5911-2021-47-1-110-125

**Сведения об авторе:**

**Передриенко Татьяна Юрьевна** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры «Иностранные языки» Южно-Уральского государственного университета (НИУ).

**Контактная информация:**

454080, Россия, г. Челябинск, проспект Ленина, 76

ORCID: 0000-0001-8747-3692

*e-mail:* peredrienkoti@susu.ru

**Для цитирования:**

Передриенко Т.Ю. Перцептивные стереотипы в сравнениях русского и английского языков // Вопросы психолингвистики №3(57) 2023, С. 82–91, doi: 10.30982/2077-5911-2023-57-3-82-91

**UDC 81'23**

**LBC 81.2-3**

**DOI 10.30982/2077-5911-2023-57-3-82-91**

**Research article**

**PERCEPTIVE STEREOTYPES  
IN RUSSIAN AND ENGLISH COMPARISONS**

**Tatiana Yu. Peredrienko**

South Ural State University (NRU), Chelyabinsk, Russia

**Abstract**

The article is dedicated to the comparative analysis of Russian and English perceptual stereotypes. Their appearance is associated with cultural dominants and the peculiarities of the system of people's perception. Stereotypes exist in minds in the form of images and language clichés. They are used automatically and are rarely changed. The relevance of the article is due to the necessity to study and compare the significant elements of national cultures and language systems. The perceptual stereotypes can be defined as the object of study, the verbalization of perceptual stereotypes in Russian and English comparisons being the subject of study. The material for the analysis was obtained from the national corpora of Russian and English languages, as well as from Google Books corpus. In total, 40 Russian and 37 English perceptual stereotypes were identified. They characterize the modes of perception, sense organs, perceptual actions, as well as perceptual features of the subjects of action. The study showed that in both cultures, perceptual stereotypes are more

often formed about the features of the subject of action. Images for comparison are animals, inanimate objects and professions. In Russian culture, precedent names can also be an image for comparison. The stereotypes may not correspond or partially correspond to reality. The formation of comparisons with modes of perception is typical for the Russian language, while in English the comparisons of perceptual actions prevail. Stereotypes about the sense organs in both languages are formed on the basis of functional and external similarity. The knowledge of basic cognitive judgments about the sphere of perception contributes to successful interaction between representatives of different cultures.

**Keywords:** stereotype, perceptual stereotype, perception, image of the world, comparison, corpus analysis, comparative analysis.

© **Peredrienko T.Yu., 2023**

**Bionotes:**

**Tatiana Yu. Peredrienko** – Candidate of Philology, Assistant Professor of the Department of Foreign Languages at South Ural State University (nru)

**Contact information:**

76, Lenin Avenue, Chelyabinsk, Russia, 454080

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8747-3692>

e-mail: [peredrienkoti@susu.ru](mailto:peredrienkoti@susu.ru)

**For citation:**

Peredrienko T.Yu. Perceptive stereotypes in Russian and English comparisons // Journal of Psycholinguistics. 3(57), 2023. P. 82–91. Available from: doi: 10.30982/2077-5911-2023-57-3-82-91 (In Russian)

УДК 159.922.72

ББК 81, 88.4

DOI 10.30982/2077-5911-2023-57-3-92-110

Научная статья

## ОЦЕНКА ДОСТОВЕРНОСТИ ДАННЫХ О ВОЗРАСТЕ УСВОЕНИЯ СЛОВ, ПОЛУЧАЕМЫХ ПУТЕМ ОПРОСА ВЗРОСЛЫХ РЕСПОНДЕНТОВ<sup>1</sup>

**Сугоняев Константин Владимирович**

Институт психологии Российской академии наук, Москва, Россия

**Григорьев Николай Андреевич**

Независимый исследователь, Москва, Россия

### *Аннотация*

В связи с трудоемкостью и ограниченными возможностями объективного оценивания возраста усвоения слов, проведено исследование, направленное на изучение возможности использования *субъективных* оценок в качестве нормативного материала для этой характеристики. Субъективные оценки собирались для 7500 слов русского языка путем предъявления восьми сотням участников 25 списков слов с инструкцией указать предположительный возраст их усвоения. Объективные оценки были получены путем тестирования школьников 2, 4, 6 и 8 классов с помощью словарных тестов, включающих суммарно 720 заданий, специально разработанных и адаптированных к каждому классу с учетом результатов субъективного оценивания. Надежность тестовых оценок в исследованных выборках варьировала в диапазоне 0,85–0,95. Сопоставление субъективных и объективных оценок осуществлялось несколькими способами, основной из которых состоял в коррелировании субъективного возраста усвоения с точностью идентификации значения целевого слова. После надлежащей коррекции на ограничение диапазона варьирования переменной получены корреляции в диапазоне 0,6–0,9 (в среднем 0,79), что позволяет сделать вывод о достаточно высокой валидности метода нормирования возраста усвоения слов с помощью субъективных оценок. Намечены пути дальнейших исследований.

**Ключевые слова:** возраст усвоения слов, субъективные и объективные оценки, надежность, валидность, коррекция на ограничение варьирования переменной

Статья Джона Кэрролла и Маргарет Уайт, опубликованная в 1973 году [Carroll, White 1973], задала новое направление в исследованиях факторов протекания процессов восприятия и продуцирования речи. С момента ее выхода возраст, в котором дети усваивают слова, стал рассматриваться как важный, если не важнейший, детерминант выполнения экспериментальных задач, вовлекающих эти процессы. Был проведен ряд исследований, в которых возраст усвоения (ВУ) слов выступал как экспериментальная переменная. Соответственно, было выполнено большое число нормативных исследований, в которых собирались оценки ВУ для разных языков.

---

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта Российского научного фонда (РНФ) № 22-18-00269 «Сбор норм по возрасту усвоения для большого корпуса слов русского языка».

Эти оценки распадаются на два класса, которые иногда называют «субъективными» и «объективными» оценками ВУ. Первые собирают, спрашивая взрослых людей, в каком возрасте они (или их дети) усвоили те или иные слова. Вторые получают, предъявляя детям разного возраста изображения и прося назвать то, что изображено, предъявляя детям разного возраста словарный тест и др. Объективные оценки вызывают больше доверия, однако их сбор намного затратнее, так что норм субъективных оценок ВУ слов куда больше, чем норм оценок объективных. И, конечно же, к обоснованию права на существование первых было приложено немало усилий.

Чтобы обосновать право на существование того или иного показателя, нужно продемонстрировать его надежность и валидность. Полученные к настоящему времени данные свидетельствуют о достаточно высокой надежности субъективных оценок ВУ слов. Так, в одной работе [Gilhooly, Nay 1977: 13] корреляция между средними оценками респондентов-мужчин и респондентов-женщин оказалась равной 0,96. В другом исследовании [Gilhooly, Logie 1980: 396–397] корреляция между подгруппами респондентов, сбалансированными, насколько было возможно, по полу и количеству, составила 0,98. Моррисон с соавт. [Morrison, Chappell, Ellis 1997: 540] рассчитали корреляцию полученных предыдущими авторами оценок с собственными; она оказалась равной 0,85. В работе Дианы Цапариной с соавт. [Tsaparina, Bonin, Méot 2011: 1090] корреляция между средними оценками ВУ, сделанными респондентами с четными и нечетными номерами, составила 0,95. В масштабной нормативной работе Виктора Купермана с соавт. [Kuperman, Stadthagen-Gonzalez, Brysbaert 2012: 981] значение аналогичного показателя оказалось равным 0,843.

Была продемонстрирована и валидность субъективных оценок ВУ слов. В работе Кэрролла и Уайт [Carroll, White 1973] эти оценки были скоррелированы с данными других авторов о том, какие слова известны учащимся разных классов. Корреляция оказалась равной 0,847. Лайонс с соавт. [Lyons, Teer, Rubenstein 1978] проверяли знание первоклассниками 30 слов, оцененных как рано усваиваемые, и 30 слов, оцененных как поздно усваиваемые. Ни одно из слов второй группы не было известно первоклассникам, в то время как слова первой группы были известны, в среднем, 74% детей. В работе Моррисон с соавт. [Morrison, Chappell, Ellis 1997: Table 3] корреляции субъективных оценок ВУ с объективными составили 0,759 и 0,747 (авторы использовали два способа выведения объективных оценок). Корреляция субъективных оценок ВУ, полученных Цапариной с соавт. [Tsaparina, Bonin, Méot 2011] с объективными оценками для соответствующих слов оказалась равной 0,673 [Grigoriev, Oshhepkov 2013: 1213]. Корреляция субъективных оценок Купермана с соавт. с объективными оценками, полученными ранее другими авторами путем предъявления вербального теста, составила 0,757 [Brysbaert, Biemiller 2017: Table 1].

В то же время, было показано, что субъективные оценки ВУ слов находятся под искажающим влиянием других психолингвистических переменных. Моррисон с соавт. [Morrison, Chappell, Ellis 1997] провели три регрессионных анализа, в которых зависимыми переменными выступали субъективные оценки ВУ и выведенные разными способами два набора объективных оценок. Предикторами во всех трех анализах были число фонем в слове, образность и частотность слов, знакомость обозначаемых словами предметов, показатель степени согласованности названия изображений этих предметов и визуальная сложность этих изображений. Рассматривались также корреляции зависимых переменных с предикторами. Авторы заключили, в частности,

что респонденты, выставляя субъективные оценки ВУ слов, чрезмерно ориентируются на их длину (число фонем) и частотность, а также на их знакомость. Таким образом, любые собираемые нормы для ВУ слов должны пройти проверку на надежность и валидность собранных оценок; целесообразным является также исследование воздействия на эти оценки других психолингвистических переменных.

В настоящей работе предпринята попытка определить надежность и валидность субъективных оценок ВУ 7500 слов, полученных на первом этапе выполнения проекта, направленного на оценку ВУ большого корпуса слов русского языка (около 30000 слов); столь масштабное исследование ВУ слов проводится в России впервые.

Для проверки валидности субъективных оценок ВУ слов используются объективные данные о возрасте их усвоения, как полученные в предыдущих работах, так и специально собранные в ходе выполнения настоящего проекта.

### **Метод**

#### *Получение субъективных оценок возраста усвоения слов*

На начальном этапе проекта было отобрано 30000 слов русского языка. Для обеспечения представительности выборки слов было, во-первых, проконтролировано, чтобы количество слов, принадлежащих к различным частям речи, соответствовало их частотности в частотном словаре О.Н. Ляшевской и С.А. Шарова [Ляшевская, Шаров 2009]. Это определило следующее распределение слов по частям речи: 13400 существительных, 7600 глаголов, 7000 прилагательных, 1700 наречий и 300 слов, принадлежащих к другим частям речи. Во-вторых, основываясь на англоязычных данных [Van Overschelde, Rawson, Dunlosky 2004; Brysbaert, Biemiller 2017], подбирались слова, усваиваемые в разном возрасте. В стимульный материал не включались некоторые классы слов, присутствующие в частотном словаре: узкоспециальная лексика, просторечия, жаргонизмы, обценная лексика, слова, обозначающие национальную принадлежность и некоторые другие.

Из этого множества было отобрано 7500 слов, которые были разделены на 25 списков по 300 тестовых слов. В каждом списке было 134 существительных, 76 глаголов, 70 прилагательных, 17 наречий и три слова из других частей речи. При формировании списков, помимо равенства долей разных частей речи и их равномерного распределения по списку, были предприняты усилия, направленные на то, чтобы избежать включения в один список однокоренных слов и обеспечить сопоставимый разброс возраста усвоения, при этом слова из одной лексико-семантической категории распределялись, по возможности, по разным спискам.

Кроме того, каждый список был дополнен сорока словами с ранее рассчитанными субъективными [Tsaparina, Bonin, Méot 2011; Пашнева 2014] и объективными [Grigoriev, Oshhepkov 2013] оценками ВУ. Десять из этих слов предьявлялись в начале каждого списка в качестве ознакомительных (представляли широкий диапазон ВУ), а 30 других были в случайном порядке распределены среди тестовых слов и использовались в качестве контрольных. Таким образом, в финальной форме каждый список состоял из 340 слов, из которых 300 были оригинальными, а 40 – общими для всех списков<sup>2</sup>.

Каждый список планировалось предьявить для оценивания не менее чем 25 респондентам (с учетом возможной отбраковки части протоколов). Согласно инструкции, респонденту предлагается указать предполагаемый возраст усвоения

---

<sup>2</sup> Отбор слов и подготовка списков выполнены А.А. Григорьевым, О.В. Балясниковой и С.А. Пашневой.

каждого слова, вписав число полных лет, или выбрать ответ «не знаю», введя напротив оцениваемого слова букву «Н» или прочерк. В инструкции разъяснено, что усвоенным считается не только то слово, которое испытуемый использует в своей речи, но и то, смысл которого он понимает, когда слышит его от окружающих или читает.

Сбор данных о субъективном ВУ слов осуществлялся в нескольких популяциях, которые, предположительно, должны были представлять широкий спектр лексического развития граждан России, а именно, студенты (и некоторое число преподавателей) одного из вузов г. Курска, студенты московского региона, курсанты 1-го курса одного из военных вузов, военнослужащие по призыву. Примерно в 40% случаев списки предъявлялись в форме таблиц Excel, в остальных случаях – в печатной форме<sup>3</sup>. Каждый респондент работал лишь с одним списком.

#### *Получение объективных оценок возраста усвоения*

Основной метод получения объективных оценок ВУ слов состоял в следующем. Из 7500 слов, ВУ которых оценивался на первом этапе проекта *субъективным* методом, было выбрано 770 «тестопригодных» слов, охватывающих диапазон ВУ от 7 до 17 лет, для которых: а) в доступных электронных ресурсах (ru.m.wiktionary.org, dic.academic.ru и др.) имеются синонимы, гипонимы или гиперонимы проверяемых слов или относительно краткие и доступные пониманию школьников словосочетания, наиболее точно передающие смысл оцениваемого слова и пригодные на роль правильного ответа; б) может быть сгенерировано не менее четырех дистракторов, отличающихся по смыслу от проверяемого слова или отражающих лишь частный аспект его значения. В число тестовых не включались однокоренные слова (выбиралось одно слово, как правило, с *большим* ВУ); слова, для которых были зафиксированы слишком большие (более 2,5 лет) гендерные различия ВУ, а также слова, вероятность узнавания которых оказалась менее 0,5.

При формировании тестовых заданий образцами служили словарные (суб)тесты из таких известных интеллектуальных тестовых батарей, как ШТУР, Р. Амтхауэра, Дж. Фланагана и т.п. Синтез пяти вариантов ответа для каждого задания (опознаваемого слова) представляется разумным компромиссом между стремлением снизить влияние вероятности случайного угадывания и трудоемкостью конструирования тестовых заданий<sup>4</sup>. Задача респондента состояла в выборе варианта ответа, наиболее точно передающего смысл тестового слова.

Отобранные слова распределялись по спискам, предположительно адаптированным к уровням лексического развития учащихся 2, 4, 6, 8 и 10 классов. При распределении тестовых слов по классам, учитывались данные о субъективном ВУ слов, полученные в ходе выполнения 1 этапа проекта. При этом отбираемые слова для 2–6 классов центрировались, соответственно, в районе ВУ 8, 10 и 12 лет ( $\pm 1,2$  года). Вследствие дефицита слов с ВУ выше 13 лет (по данным опроса), набор слов для восьмиклассников охватил более широкий диапазон ВУ (11,8–15,4 лет) со средним значением около 13 лет. В еще большей степени эта проблема отразилась на формировании тестового набора для 10-классников, однако ввиду недостаточности объективных данных для этой категории учащихся результаты их обследования в настоящей статье не рассматриваются.

---

<sup>3</sup> Сбор субъективных оценок ВУ выполнен С.А. Пашневой, Е.В. Бородиной, О.Е. Солохой и С.К. Сугоняевой, за что авторы выражают им глубокую признательность.

<sup>4</sup> В подготовке тестовых заданий, помимо авторов данной статьи, активное участие приняла С.К. Сугоняева.



Для 6 и 8 классов тестовые наборы включали по 300 слов; для 4 класса – 240 слов; для 2 класса – 160 слов. В каждом наборе часть слов перекрывалась с наборами для смежных классов. Так, между наборами 2 и 4 классов, а также 4 и 6 классов имелось по 50 общих слов; наборы 6 и 8 классов имели 180 общих слов. Общее число оригинальных заданий (слов), включенных в субтесты для 2–8 классов, составило 720. Средний субъективный ВУ всего массива тестовых слов составил  $11,06 \pm 1,96$ ; аналогичные показатели для слов, включенных в тестовые наборы для отдельных классов, составили:  $12,9 \pm 0,87$  для 8 класса;  $11,9 \pm 0,61$  для 6 класса;  $10,1 \pm 0,64$  для 4 класса и  $8,26 \pm 0,79$  для 2 класса. Таким образом, вариативность ВУ слов в классных тестовых наборах была в 2,25–3,21 раза ниже, чем в общем массиве.

Примеры заданий, репрезентирующих тестовые наборы для каждого из классов, представлены в табл. 1:

Таблица №1

Примеры тестовых заданий

Класс	Тестовое слово	Варианты ответа				
		А	Б	В	Г	Д
2	коверкать	<b>искажать</b>	шить пальто	переворачиваться через голову	мастерить	раскапывать
4	танго	дикая собака	сольный танец	<b>парный танец</b>	тропический фрукт	злаковая культура
6	пафосный	большой	праздничный	многолюдный	красивый	<b>напыщенный</b>
8	категорически	изначально	Уверенно	шутливо	<b>безусловно</b>	спорно
10	сепаратный	заметный	<b>обособленный</b>	мирный	зависимый	молочный

*Примечание:* жирным шрифтом выделены ключевые варианты ответа

Учитывая большое число заданий и высокую когнитивную нагрузку при выполнении словарного теста, тестовые наборы для каждого класса делились на два субтеста, уравненных по числу заданий и трудности (субъективному ВУ), что позволяло администраторам тестирования гибко подстраиваться к школьному графику и возможностям учащихся.

Все необходимые для проведения обследования материалы (контент, ключи, инструкции) были введены в программу компьютерного психодиагностического комплекса (КПДК), что обеспечило возможность тиражирования тестовых материалов (буклетов и бланков) в стандартном дизайне. Учащиеся 6 и 8 классов при выполнении словарных субтестов фиксировали свои ответы в формируемых программой регистрационных бланках; учащиеся 2 и 4 классов обводили выбранный вариант ответа в тестовых буклетах (с которых впоследствии информация переносилась в бланк). Заполненные регистрационные бланки обрабатывались путем сканирования; результаты распознавания ответов оцифровывались, индивидуальные протоколы паспортизировались и сохранялись в базе данных КПДК. Полученные при этом данные позволяли, во-первых, оценить надежность объективных оценок ВУ, во-вторых, сопоставить вероятность правильного опознания слова среди респондентов

определенного возраста с субъективными оценками ВУ; в третьих, сравнить успешность опознания слов респондентами различного возраста в перекрывающихся подмножествах слов.

В качестве дополнительного источника объективных оценок ВУ использовались оценки из работы Григорьева и Ощепкова [Grigoriev, Oshhepkov 2013]. В этой работе оценивался возраст усвоения наименований 286 предметов путем предъявления детям разного возраста изображений этих предметов с просьбой их назвать. 63 названия оказались среди 7500 слов, использованных в первый год выполнения проекта, что позволило сопоставить субъективные и объективные оценки ВУ слов.

Для обработки количественных данных использовались вычислительные возможности табличного процессора Microsoft Excel, программы КПДК, а также статистического программного пакета STATISTICA v.8.

### **Результаты и обсуждение**

#### *1) Характеристики исследовательских выборок*

В рамках сбора *субъективных* оценок ВУ слов было получено свыше 800 протоколов, из которых пригодными к анализу (содержащих не более 10% непомеченных слов) было признано 802.

Поскольку процедура получения 340 субъективных оценок сопряжена с определенной когнитивной нагрузкой на респондентов и, исходя из опыта сбора аналогичных данных за рубежом, предполагалось, что не все респонденты готовы приложить достаточные усилия для добросовестного выполнения задания и не все обладают достаточной рефлексией для точного выполнения инструкции [Desimone, Harms, Desimone 2015], были предложены и использованы следующие критерии качества протокола:

1. Рассчитывалась автокорреляция в ответах респондентов. Данный показатель оценивает степень независимости каждой частной оценки от предшествующего выбора [Gottfried, Ježek, Králová, Řiháček 2022]. В качестве максимально допустимого было принято значение 0,33, хотя в отдельных случаях допускалось некоторое превышение этой величины.

2. Корреляция с контрольными словами. Как правило, браковались ответы респондентов при значениях этой корреляции ниже 0,7, но в отдельных случаях признавались удовлетворительными ответы при корреляции несколько ниже этого значения.

3. Средние значения оценок респондентов. При значительном (свыше двух стандартных отклонений от среднего по списку) повышении или понижении среднего уровня оценок результаты респондента могли быть забракованы. Уровневые смещения дополнительно контролировались коэффициентом внутриклассовой корреляции с контрольными словами [Furt 2010], чувствительным не только к нарушениям сходства соотношений оценок, что характерно для корреляции Пирсона, но и к уровневым различиям этих оценок (в качестве нижней границы был принят коэффициент ICC=0,4).

4. Минимальный ВУ слов в списке не должен превышать 4<sup>5</sup>.

5. Количество ответов «не знаю» не должно превышать 60 (20% от общего числа оцениваемых слов).

---

<sup>5</sup> Среднее значение минимального ВУ по выборке составило  $1,98 \pm 0,90$ , таким образом, минимальный ВУ  $\geq 5$  выходит за пределы трех сигм.

6. Корреляция всех 340 оценок респондента со средними оценками по данному списку, рассчитанными по ответам всех остальных респондентов (не менее 0,7).

Помимо перечисленных формальных критериев применялся также визуальный просмотр всей истории ответов; в отдельных случаях, несмотря на приемлемые значения формальных индексов соответствия, выявлялась заметная доля экзотических ответов (нереалистично заниженный ВУ явно сложных слов или завышенный для простых), что также могло стать основанием для отбраковки протокола.

В результате число протоколов, включенных в итоговые расчеты, сократилось до 597 (из них 265 женщин), т.е. было отбраковано по различным основаниям немногим более четверти протоколов. Средний возраст участников, представлявших 57 регионов России<sup>6</sup>, составил  $20,50 \pm 3,84$  года (17–53 года), при этом 573 респондента (96%) имели возраст от 17 до 25 лет.

Более детально распределение респондентов по группам, базовые сведения демографического характера и результаты отбраковки протоколов сомнительной достоверности представлены в табл. 2.

**Таблица №2**

**Характеристики выборки респондентов, включенных в исследование субъективного ВУ 7500 слов**

Контингент	До чистки		После чистки	
	Кол-во (в т.ч. женщин)	Возраст (диапазон)	Кол-во (в т.ч. женщин)	Возраст (диапазон)
Студенты и преподаватели гг. Курск, Москва	355 (289)	24,4±5,7 (17,3–53,3)	325 (265)	21,2±4,9 (17,3–53,3)
Курсанты военного института	229 (-)	19,3±1,7 (16,9–27,1)	163 (-)	19,1±1,4 (16,9–24,3)
Военнослужащие по призыву	218 (-)	20,6±1,4 (18,0–25,4)	109 (-)	20,7±1,4 (18,1–24,9)

В рамках сбора *объективных* оценок ВУ слов из шести школ от 335 респондентов было получено 483 протокола, содержащих ответы на задания субтестов для 2, 4, 6 и 8 классов<sup>7</sup>. В 6 и 8 классах большинство участников выполнило оба субтеста; во 2-х классах большая часть учащихся выполнила один из субтестов; в 4-х классах каждый респондент выполнил по одному субтесту. Во всех случаях, когда учащиеся выполняли оба субтеста, порядок их предъявления балансировался; кроме того, с целью снижения когнитивной нагрузки парные субтесты, как правило, выполнялись в разные дни.

Как и в случае сбора субъективных оценок ВУ, полученные данные были подвергнуты отбраковке, поскольку не все учащиеся отнеслись к процедуре обследования достаточно добросовестно; кроме того, в ряде случаев отмечалось снижение качества выполнения задания от первого по порядку выполнения субтеста ко второму. Основные причины отбраковки протоколов – невыполнение субтеста

<sup>6</sup> По месту получения диплома о среднем образовании.

<sup>7</sup> Обследование учащихся проводилось в четырех школах г. Курска и двух школах Московской области. Сбор первичных данных выполнен С.А. Пашневой, В.Г. Володичевой и О.А. Белошицкой, за что авторы выражают им глубокую признательность.

до конца или наличие признаков хаотического реагирования (вероятность правильного ответа существенно не отличается от вероятности случайного угадывания:  $0,20 \pm 0,05$ ). В результате чистки количество протоколов, признанных пригодными для включения в анализ, сократилось до 428 (отсев составил 11,4%), а число респондентов – до 313. Распределение респондентов по классам, субтестам, местонахождению и базовые сведения демографического характера, отражающие конечный массив данных, отражены в табл. 3.

**Таблица №3**

**Характеристики выборки респондентов, включенных в исследование объективного ВУ 720 слов**

Класс	Субтест	Кол-во протоколов по источникам данных				Характеристики респондентов	
		Власиха	Воскресенск	Курск	Всего	Кол-во (из них девочек)	Возраст (M±СтО)
8	Словарь-3	47	23	-	70	72 (42)	14,8±0,34
	Словарь-4	40	21	-	61		
6	Словарь-5	18	28	-	46	54 (30)	12,9±0,37
	Словарь-6	20	27	-	47		
4	Словарь-7	-	-	48	48	94 (47)	10,9±0,34
	Словарь-8	-	-	46	46		
2	Словарь-9	-	-	54	54	93 (47)	8,96±0,34
	Словарь-10	-	-	56	56		

*Примечание:* М – средняя; СтО – стандартное отклонение; в скобках указано число девушек

**2) Результаты сбора субъективных оценок ВУ слов**

Из более чем 240 тыс. субъективных оценок ВУ, полученных в ходе опроса, в анализ было включено 179100 оценок, извлеченных из 597 протоколов, при этом 12168 оценок (6,8%) пришлось на вариант «не знаю». После чистки исходных данных на отдельные списки пришлось от 20 до 30 респондентов (в среднем 23,9); отбраковка по отдельным спискам варьировала от трех до 14 протоколов.

Основные описательные статистики итогового массива субъективных оценок ВУ, а также контрольных индексов, используемых для оценки достоверности данных, представлены в табл. 4.

**Таблица №4**

**Описательные статистики массива субъективных оценок ВУ 7500 слов и контрольных индексов, рассчитанных по выборке 597 респондентов**

Индекс	ВУ	СтО ио ВУ	Мин ВУ	Макс ВУ	Н	АК	$r_{\text{ксл}}$	ИСС	$r_{\text{инт пр}}$
Средняя	9,09	3,58	1,98	17,84	20,38	0,18	0,87	0,74	0,82
СтО	1,41	0,57	0,90	2,33	13,68	0,09	0,06	0,11	0,04

*Примечание:* СтО ио ВУ – стандартное отклонение индивидуальных оценок ВУ; Мин, Макс – минимальное и максимальное значения ВУ; Н – сумма ответов «не знаю»; АК – автокорреляция;  $r_{\text{ксл}}$  – корреляция с контрольными словами; ИСС – внутриклассовая корреляция;  $r_{\text{инт пр}}$  – корреляция с интегральным профилем по списку.

Следует отметить, что все расчетные показатели очищенной выборки отличались от исходной (n=802) незначительно, например, среднее значение автокорреляции в результате чистки снизилось с 0,21 до 0,18; средняя корреляция с контрольными словами возросла с 0,84 до 0,87 и т.п.

Более полное представление о характере распределении оценок субъективного ВУ дает рисунок 1. Из-за высокой погрешности в гистограмму не включены оценки ВУ слов с низкой вероятностью узнавания (0,5 и ниже); таких оказалось 327<sup>8</sup>. На этом же рисунке отражено распределение оценок ВУ слов, включенных в состав словарных тестов для школьников.

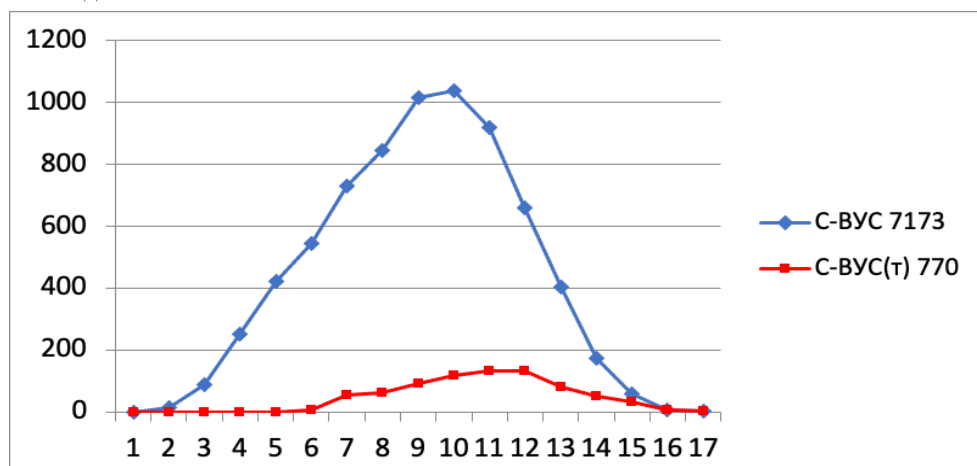


Рис. 1. Распределение субъективных оценок ВУ.

Примечание: C-ВУС 7173 – субъективные оценки ВУ слов с вероятностью узнавания более 0,5; C-ВУС(т) 770 – субъективные оценки ВУ слов, включенных в состав тестовых наборов.

Надежность субъективных оценок ВУ определялась путем расчета корреляции между средними оценками респондентов с четными и нечетными номерами. Из расчета исключались слова, у которых суммарная доля ответов «не знаю» и пропусков превышала 50%. Полученный коэффициент корреляции составил 0,925, что свидетельствует о высокой надежности субъективных оценок ВУ слов.

### 3) Результаты сбора объективных оценок ВУ слов

Учитывая примерно равную сложность субтестов и в целях упрощения дальнейшего изложения, анализ полученных результатов будет привязан преимущественно к отдельным субтестам, а не к индивидам.

Всем включенным в анализ участникам тестирования было предложено выполнить в общей сложности 53680 заданий; получено 53229 ответов и в 451 случае (0,84%) были зафиксированы пропуски.

Более детально (с дифференциацией по классам и субтестам) массив полученных в ходе тестирования данных, включая характеристики реагирования, точность ответов и надежность полученных оценок, представлен в табл. 5.

<sup>8</sup> Включая два слова с нулевой узнаваемостью: *тенета* и *рулада*.

Таблица №5

**Характеристики реагирования и точности выполнения заданий на опознание слов по классам и субтестам**

Класс	Субтест	Кол-во заданий	Доля пропусков, в %	Правильные ответы			Надежность (KR-20)
				Размах	В среднем		
					кол-во	доля, %	
8	Словарь-3	150	0,8	41–133	83,6±23,8	0,557	0,954
	Словарь-4	150	0,7	47–136	84,4±21,0	0,563	0,938
6	Словарь-5	150	1,3	39–115	77,1±23,9	0,514	0,952
	Словарь-6	150	0,8	33–118	72,8±20,1	0,485	0,930
4	Словарь-7	120	1,4	28–108	68,1±20,4	0,568	0,951
	Словарь-8	120	0,6	40–99	71,1±15,5	0,593	0,918
2	Словарь-9	80	0,6	30–75	53,2±9,75	0,665	0,867
	Словарь-10	80	0,5	29–71	55,7±8,83	0,696	0,854

Примечание: KR-20 – коэффициент Кьюдера–Ричардсона №20.

Представленные в табл. 5 данные позволяют сделать следующие выводы. Включенные в анализ данные являются достаточно качественными, что подтверждается высокой надежностью тестовых оценок. Вместе с тем, если бы субъективные оценки ВУ точно отражали истинный возраст усвоения слов, следовало бы ожидать доли правильных ответов в районе 0,65–0,75, причем, исходя из условий подбора слов для тестов, наибольшей она должна была быть в 8-м классе. Однако результат оказался иным: во 2-м классе она оказалась наибольшей (0,68), тогда как в 8-м составила лишь 0,56.

Означают ли возможные смещения уровня субъективных оценок в отдельных диапазонах ВУ их неспособности к относительной дифференциации слов по возрасту усвоения? Для получения ответа на этот вопрос мы рассчитали корреляцию между субъективными оценками ВУ слов, включенных в субтест, и долей правильных опознаний этих слов респондентами. Все рассчитанные таким образом коэффициенты оказались, как и ожидалось, отрицательными, но умеренными по силе связи (диапазон от –0,319 до –0,547; средняя – 0,43). Однако эти величины могут ввести в заблуждение, поскольку они не учитывают того факта, что в субтесты включались слова, диапазон вариации субъективного ВУ которых был существенно ограничен.

В 1949 г. Р. Торндайком – на основе более ранних работ К. Пирсона – была предложена формула для коррекции *прямого* ограничения диапазона варьирования признака (range restriction) [Thorndike 1949, Case II formula], известная также как уравнение №18 Х. Галликсена [Gulliksen 1950: Eq. 18, p. 137]. С помощью этой формулы можно рассчитать «истинный» коэффициент корреляции между двумя переменными в условиях, когда диапазон варьирования одной из них ограничен:

$$R_{\text{корр}} = U_r / \sqrt{(U^2 r^2 - r^2 + 1)}, \text{ где}$$

$R_{\text{корр}}$  – истинная корреляция между двумя переменными;

$U$  – отношение вариативности переменной в неселективной (полной) выборке к таковой в селективной;

$r$  – наблюдаемая корреляция между двумя переменными, вариативность одной из которых искусственно ограничена.

Данная формула полностью уместна в рассматриваемом случае, поскольку для тестирования учащихся каждого класса была использована лишь относительно небольшая часть общего тестового набора с ограниченным (как уже отмечалось выше – в 2,25–3,21 раза) диапазоном варьирования субъективных оценок ВУ слов [Wiberg, Sundström 2009].

Результат коррекции коэффициентов корреляции Пирсона для отдельных субтестов по формуле Торндайка представлен в табл. 6.

**Таблица №6**

**Расчет скорректированных коэффициентов корреляции между успешностью выполнения тестовых заданий на опознание слов и субъективными оценками ВУ**

Класс	Субтест	N	СтО с/т	U	$r$	R корр.
8	Словарь-3	70	0,86	2,279	-0,537	-0,823
	Словарь-4	61	0,89	2,202	-0,325	-0,603
6	Словарь-5	46	0,62	3,161	-0,358	-0,771
	Словарь-6	47	0,61	3,213	-0,481	-0,870
4	Словарь-7	48	0,64	3,063	-0,547	-0,895
	Словарь-8	46	0,64	3,063	-0,386	-0,788
2	Словарь-9	54	0,79	2,481	-0,348	-0,677
	Словарь-10	56	0,79	2,481	-0,419	-0,753

*Примечание:* СтО кл – стандартное отклонение субъективных оценок ВУ слов, включенных в состав субтеста; значения индексов U,  $r$ , Rкорр. объяснены в тексте.

Как можно видеть из данных, представленных в табл. 6, после коррекции значения коэффициентов корреляции оказались в диапазоне от -0,603 до -0,895. Средняя корреляция по всей выборке, рассчитанная с помощью z-преобразования частных коэффициентов, составила -0,79 для коэффициентов  $r$  Пирсона и -0,80 для  $\rho$  Спирмена, что соответствует зарубежным данным.

В то же время исследование выявило в составе каждого списка ряд слов, декларируемая знакомость которых (оцениваемая по субъективному ВУ) не подтверждается объективно, т.е. не соотносится с правильным пониманием их смысла. В частности, в отдельных субтестах можно было найти от двух до 14 слов, доля правильных ответов на которые составляла 20% и менее (т.е. не превышала вероятности случайного угадывания). Наиболее яркие примеры таких слов:

- *оригинал:* субъективный ВУ – 9,05 лет; однако в 4 классе доминирующим среди предложенных вариантов ответа оказался вариант «лидер» (63%), тогда как вариант «чудак» был выбран лишь однажды;

- *проходимец:* субъективный ВУ – 10,4 лет; доминирующим выбором в 4 классе оказался «незнакомый человек» (52%), тогда как вариант «мошенник» был выбран лишь однажды;



- *общепринятый*: субъективный ВУ – 10,9 лет; наиболее частыми выборами в 4 классе являются «многолюдный» (35%) и «достойный» (23%), тогда как вариант «обычный» оказался самым редким (4%);

- *безвозмездный*: субъективный ВУ – 10,0 лет; наиболее частым выбором в 4 классе является «бессмысленный» (41%), тогда как вариант «бесплатный» оказался самым редким (9%);

- *статный*: субъективный ВУ – 12,2 лет; наиболее частым выбором в 6 классе является «обладающий высоким статусом» (42%), тогда как вариант «стройный» оказался самым редким (8%);

- *злободневный*: субъективный ВУ – 13,3 лет; наиболее частыми выборами в 8 классе являются «агрессивный» (43%) и «угрожающий» (33%), тогда как вариант «актуальный» был выбран лишь в 7% случаев;

- *компрометировать*: субъективный ВУ – 13,75 лет; доминирующим выбором в 8 классе оказался «договариваться» (59%), тогда как вариант «порочить» был выбран лишь в 7% случаев.

Таким образом, хотя высокий уровень корреляций между субъективными и объективными оценками свидетельствует о валидности субъективного метода оценки ВУ по отношению к большим массивам слов, в отдельных случаях он может приводить к недооценке *фактического* возраста, когда слово стало интерпретироваться адекватно его реальному значению.

Второй способ валидации субъективных оценок ВУ предполагал сопоставление успешности выполнения одинаковых заданий учащимися смежных классов (за счет частичного совпадения слов, предъявляемых для опознания). Анализ показал, что во всех случаях имеет место существенный прирост успешности опознания в старшем классе. Более того, случаи более успешного опознания какого-либо слова в младшем классе по сравнению со старшим (инверсии) оказались крайне редки. Результаты сравнения успешности выполнения сходных заданий в парах ближайших классов обобщены в табл. 7.

**Таблица №7**

**Характеристики прироста успешности опознания одинаковых слов в старшем классе по сравнению с младшим**

Сравниваемые классы	Средняя успешность		Прирост успешности, в %	Число инверсий	Критерий Стьюдента	
	в младшем классе	в старшем классе			T	p
6 → 8	43,2	62,8	45,5	5 из 180	9,49	<0,001
4 → 6	45,6	61,3	35,9	3 из 50	3,54	<0,001
2 → 4	54,8	73,4	34,5	2 из 50	4,13	<0,001

Данный результат также свидетельствует в пользу валидности субъективных оценок ВУ слов в качестве средства изучения возрастной последовательности овладения словами русского языка.

Наконец, третий способ проверки валидности субъективных оценок ВУ слов состоял в сопоставлении их с объективными оценками ВУ слов детьми от 2,5 до 10 лет. С этой целью определялась корреляция 63 субъективных оценок, полученных

на первом этапе настоящего проекта, с объективными оценками ВУ этих слов детьми, полученными ранее в работе Григорьева и Ощепкова [Grigoriev, Oshhepkov 2013]. Как уже отмечалось выше, объективные оценки ВУ в этом случае были рассчитаны по результатам предъявления детям разного возраста изображений предметов с просьбой их назвать; в качестве ВУ принимался возраст, в котором вероятность правильного названия слова составляла не менее 75%. Корреляция двух рядов оценок оказалась равной 0,742; scatterграмма на рис. 2 иллюстрирует соотношение между объективными и субъективными оценками на уровне отдельных слов.

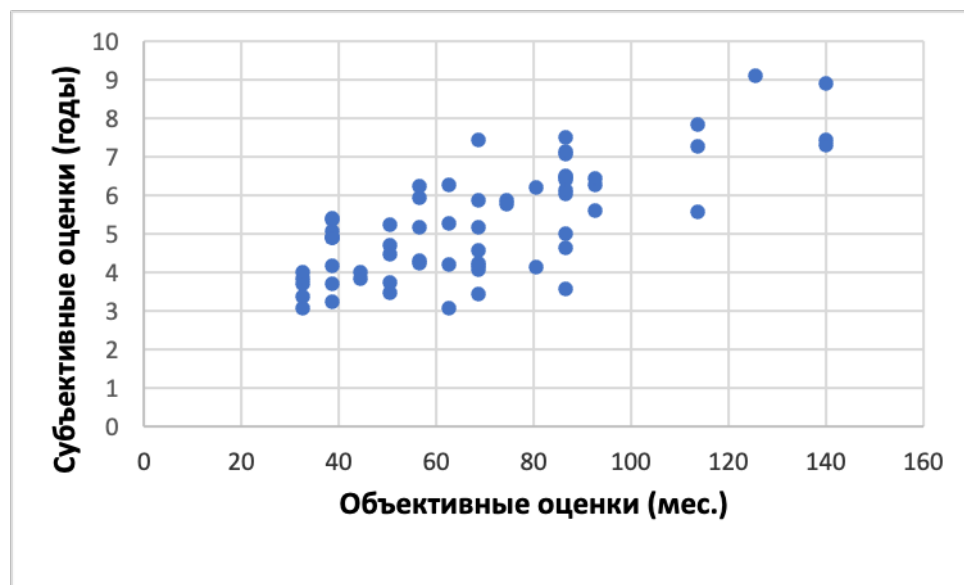


Рис. 2. Соотношение субъективных оценок возраста усвоения с объективными оценками (из [Grigoriev, Oshhepkov 2013])

При рассмотрении рисунка 2 обращает на себя внимание следующее. ВУ рано усваиваемых слов обычно переоценивается, в то время как ВУ поздно усваиваемых слов, напротив, недооценивается. Другими словами, средняя субъективная оценка рано усваиваемых слов бывает, как правило, выше действительной, в то время как субъективная оценка поздно усваиваемых слов, наоборот, часто оказывается ниже действительной. Таблица 1 в Приложении показывает это отчетливо. Из 26 слов, усваиваемых до 5 лет, только четыре (*лев, лиса, гора* и *свисток*) получили субъективные оценки ниже действительных, тогда как из 37 слов, усваиваемых позже 5 лет, субъективные оценки меньше действительных получили 32 слова (за исключением слов *колодец, зебра, сигарета, кактус, джинн*). Данный результат согласуется с продемонстрированным выше (табл. 5) отклонением в меньшую сторону (относительно прогнозируемой) доли правильных ответов при интерпретации смысла тестовых слов в старших классах школы. О тенденции немного преуменьшать возраст усвоения поздно усваиваемых слов говорится также в работе Моррисон с соавт. [Morrison, Chappell, Ellis 1997: 545].

### Заключение

Настоящее исследование не свободно от некоторых ограничений. В частности, нами не рассматривался вопрос о возможном влиянии на тесноту связей с объективными оценками повышающей коррекции субъективных оценок ВУ для тех слов, для которых часть ответов была представлена вариантом «не знаю». При выборе слов для формирования тестовых форм учитывалась такая слабоформализуемая характеристика, как «тестопригодность», что неизбежно могло приводить к нарушению соотношения между частями речи в разных субтестах. Некоторые задания могут быть не идеальны с точки зрения подбора дистракторов. Хотя все субтесты продемонстрировали приемлемую надежность (согласованность), при подготовке к следующему этапу исследований предполагается осуществить детальный анализ всех заданий, которые оказались недостаточно дискриминативными, с целью их возможной коррекции или замены. Более пристального внимания требуют выявленные факты смещения оценок в некоторых возрастных поддиапазонах, а также ошибочного позиционирования отдельных слов на временной шкале как следствие их иллюзорного «усвоения».

Тем не менее, полученные результаты свидетельствуют о том, что субъективные оценки дают неплохое представление о ВУ слов; об этом говорят довольно высокие корреляции субъективных оценок с объективными. Результаты исследования могут быть полезны для развития психолингвистики и формирования возрастных норм овладения словами, что позволит скорректировать практику написания учебно-методических, рекламных, тестовых, инструктивных и прочих текстовых материалов с учетом уровня языкового развития целевой аудитории.

В какой мере учет упомянутых во Введении (а возможно, и каких-то других) дополнительных факторов способен привести к сближению субъективных и объективных оценок ВУ? Решение этого вопроса может стать предметом дальнейших исследований.

### Приложение

*Таблица №1*

**Соотношение субъективных оценок возраста усвоения с объективными оценками (из [Grigoriev, Oshhepkov, 2013])**

Слово	Объективная оценка ВУ в мес.	Субъективная оценка ВУ в годах	Субъективная оценка ВУ в мес.	«меньше» = субъективная оценка возраста меньше объективной
собака	32,5	3,08	36,96	
качели	32,5	3,38	40,50	
медведь	32,5	3,69	44,31	
мышь	32,5	3,83	46,00	
гриб	32,5	4,00	48,00	
улитка	38,5	4,92	59,04	
корова	38,5	3,70	44,35	
лошадь	38,5	3,23	38,73	

## Теоретические и экспериментальные исследования

очки	38,5	4,91	58,96	
часы	38,5	5,09	61,04	
слон	38,5	4,18	50,14	
жираф	38,5	4,92	59,00	
молоток	38,5	5,39	64,79	
телефон	38,5	5,36	64,32	
тигр	44,5	4,00	48,00	
белка	44,5	3,83	45,91	
игла	50,5	4,70	56,35	
лев	50,5	3,48	41,74	меньше
светофор	50,5	5,23	62,77	
клоун	50,5	4,48	53,76	
лиса	50,5	3,73	44,73	меньше
гора	56,5	4,23	50,73	меньше
забор	56,5	5,93	71,14	
свисток	56,5	4,30	51,65	меньше
пила	56,5	6,25	75,00	
вешалка	56,5	5,16	61,92	
мальчик	62,5	3,09	37,04	меньше
колодец	62,5	6,27	75,23	
сова	62,5	4,22	50,61	меньше
зебра	62,5	5,26	63,13	
сигарета	68,5	7,44	89,28	
ваза	68,5	4,57	54,78	меньше
олень	68,5	4,23	50,80	меньше
свинья	68,5	3,43	41,22	меньше
кактус	68,5	5,87	70,43	
осел	68,5	4,07	48,86	меньше
кролик	68,5	4,17	50,00	меньше
верблюд	68,5	5,17	62,09	меньше
линейка	74,5	5,87	70,43	меньше
кошелек	74,5	5,77	69,27	меньше
овца	80,5	4,13	49,57	меньше
гвоздь	80,5	6,20	74,40	меньше
пушка	86,5	5,00	60,00	меньше
рубашка	86,5	6,04	72,52	меньше

пальто	86,5	6,50	78,00	меньше
коза	86,5	3,57	42,86	меньше
труба	86,5	6,14	73,64	меньше
грузовик	86,5	4,64	55,64	меньше
горилла	86,5	7,09	85,04	меньше
вулкан	86,5	6,39	76,70	меньше
джинн	86,5	7,52	90,24	
леопард	86,5	6,48	77,76	меньше
палатка	86,5	7,13	85,57	меньше
павлин	92,5	6,26	75,13	меньше
кувшин	92,5	6,43	77,14	меньше
кольцо	92,5	5,60	67,20	меньше
гайка	113,5	7,29	87,43	меньше
свитер	113,5	5,57	66,78	меньше
термос	113,5	7,85	94,20	меньше
микроскоп	125,5	9,09	109,09	меньше
рояль	140	7,44	89,28	меньше
конверт	140	7,32	87,82	меньше
телескоп	140	8,91	106,91	меньше

© Сугоняев К.В., Григорьев Н.А., 2023

### Литература

*Brybaert M., Biemiller A.* Test-based age-of-acquisition norms for 44 thousand English word meanings // *Behavior Research Methods*. 2017. Vol. 49. N. 4. P. 1520–1523. DOI: 10.3758/s13428-016-0811-4

*Carroll J.B., White M.N.* Word frequency and age of acquisition as determinants of picture-naming latency // *Quarterly Journal of Experimental Psychology*. 1973. Vol. 25. P. 85–95.

*Desimone J.A., Harms P.D., Desimone A.J.* Best practice recommendations for data screening // *Journal of Organizational Behavior*. 2015. Vol. 36. N. 2. P. 171–181. DOI: 10.1002/job.1962

*Furr R.M.* The double-entry intraclass correlation as an index of profile similarity: meaning, limitations, and alternatives // *Journal of Personality Assessment*. 2010. Vol. 92(1). P. 1–15. DOI: 10.1080/00223890903379134

*Gilhooly K.J., Hay D.* Imagery, concreteness, age-of-acquisition, familiarity, and meaningfulness values for 205 five-letter words having single-solution anagram // *Behavior Research Methods & Instrumentation*. 1977. Vol. 9. N. 1. P. 12–17.

*Gilhooly K.J., Logie R.H.* Age-of-acquisition, imagery, concreteness, familiarity, and ambiguity measures for 1,944 words // *Behavior Research Methods & Instrumentation*, 1980. Vol. 12. N. 4. P. 395–427.

*Gottfried J., Ježek S., Králová M., Řiháček T.* Autocorrelation screening: A potentially efficient method for detecting repetitive response patterns in questionnaire data // *Practical Assessment, Research, and Evaluation*. 2022. Vol. 27. Article 2. DOI: 10.7275/vyxb-gt24

*Grigoriev A., Oshhepkov I.* Objective age of acquisition norms for a set of 286 words in Russian: Relationships with other psycholinguistic variables // Behavior Research Methods. 2013. Vol. 45. N. 4. P. 1208–1217. DOI: 10.3758/s13428-013-0319-0

*Gulliksen H.* Theory of mental tests. New York: Wiley, 1950. DOI:10.1037/13240-000

*Kuperman V., Stadthagen-Gonzalez H., Brysbaert M.* Age-of-acquisition ratings for 30,000 English words // Behavior Research Methods. 2012. Vol. 44. N. 4. P. 978–990. DOI: 10.3758/s13428-012-0210-4.

*Lyons A.W., Teer P., Rubenstein H.* Age-at-acquisition and word recognition // Journal of Psycholinguistic Research. 1978. Vol. 7. N. 3. P. 179–187.

*Morrison C.M., Chappell T.D., Ellis A.W.* Age of acquisition norms for a large set of object names and their relation to adult estimates and other variables // The Quarterly Journal of Experimental Psychology. 1997. Vol. 50A. N. 3. P. 528–559.

*Thorndike R.L.* Personnel selection: Test and measurement techniques. New York: Wiley, 1949.

*Tsaparina D., Bonin P., Méot A.* Russian norms for name agreement, image agreement for the colorized version of Snodgrass and Vanderwart pictures and age of acquisition, conceptual familiarity, and imageability scores for modal object names // Behavior Research Methods. 2011. Vol. 43. N. 4. P. 1085–1099. DOI: 10.3758/s13428-011-0121-9

*Wiberg M., Sundström A.* A comparison of two approaches to correction of restriction of range in correlation analysis // Practical Assessment, Research, and Evaluation. 2009. Vol. 14. N. 5. URL: <http://pareonline.net/getvn.asp?v=14&n=5>. Дата обращения: 07.07.2023.

### **Словари**

*Ляшевская О.Н., Шаров С.А.* Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). М.: Азбуковник, 2009. 1090 с.

#### **Сведения об авторах:**

**Сугоняев Константин Владимирович** – кандидат технических наук, доцент, ассоциированный сотрудник Института психологии Российской академии наук (ФГБУН «ИП РАН»)

#### **Контактная информация:**

129366 Москва, ул. Ярославская, д.13

ORCID: 0000-0002-6207-7228

*e-mail:* skv-354@yandex.ru

**Григорьев Николай Андреевич** – независимый исследователь

#### **Контактная информация:**

127576, г. Москва, ул. Абрамцевская, д. 3А, кв. 11

ORCID: 0000-0001-9885-8088

*e-mail:* nikolay\_grigorev\_92@mail.ru

#### **Для цитирования:**

Сугоняев К.В., Григорьев Н.А. Оценка достоверности данных о возрасте усвоения слов, получаемых путем опроса взрослых респондентов // Вопросы психолингвистики №3(57) 2023, С. 92–110, doi: 10.30982/2077-5911-2023-57-3-92-110

UDC 159.922.72

LBC 81, 88.4

DOI 10.30982/2077-5911-2023-57-3-92-110

Research article

## VALIDATION OF ADULT AGE-OF-ACQUISITION RATINGS FOR LARGE CORPUS OF RUSSIAN WORDS

**Konstantin V. Sugonyaev**

Institute of Psychology, Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia

**Nikolay A. Grigoriev**

Independent scientist, Moscow, Russia

### *Abstract*

Given the difficulty to establish an objective measure of age of acquisition (AoA), this study focuses on the subjective measures of this parameter, i.e., adult ratings, or judgment of word learning age. The question under study is the validity of subjective adult estimates of AoA as a standard norming tool for this characteristic in Russia. AoA estimates were gathered for 7,500 words by presentation to eight hundred participants. The latter were given 25 lists of words with the instruction to specify supposed age of their acquisition. A total of 179,100 estimates collected from 597 participants were included in the analysis (from 20 to 30 protocols on each list). The middle age of the participants was  $20.50 \pm 3.84$  years, with 96% of them being at the age of 17–25 years old. Objective estimates were received through the examination of school children from the 2nd, 4th, 6th and 8th grade by means of the dictionary-type tests. The words for each test were selected so that their subjective AoAs were nearest to the actual age of students. Total number of generated tasks amounted to 720. The subset of test items for each grade was divided into two subtests equated on complexity. The subtest length varied from 80 (for the 2nd grade) to 150 (the 6th and 8th grades) tasks. Reliability of subtest scores varied in a range of 0.85–0.95. The comparison of subjective and objective estimates was carried out in several ways, first of all, by calculating the correlation coefficients between subjective AoA of test words and accuracy of their identification. After appropriate correction on direct range restriction of subjective AoA variation, corrected correlations in a range of 0.6–0.9 (0.79 on average) were received. This figure (along with the additional data) allows to draw a conclusion on a reasonable validity of subjective estimates of AoA as a norming tool for this characteristic. The article outlines the prospects for further research of factors influencing accuracy of adult estimates of word learning age in Russia.

**Keywords:** age of acquisition, subjective (ratings) and objective measures, reliability, validity, correction for range restriction.

### **Bionotes:**

**Konstantin V. Sugonyaev** – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Associate Fellow at the Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences.

### **Contact information:**

Yaroslavskaya Str., 13, Moscow, Russia, 129366

ORCID: 0000-0002-6207-7228

*e-mail:* skv-354@yandex.ru



**Nikolay A. Grigoriev** – Independent scientist, Moscow, Russia

***Contact information:***

Abramtsevsкая St., 3A, apt. 11, Moscow, Russia, 127576

ORCID: 0000-0001-9885-8088

*e-mail:* nikolay\_grigorev\_92@mail.ru

**For citation:**

Konstantin V. Sugonyaev, Nikolay A. Grigoriev. Validation of adult age-of-acquisition ratings for large corpus of Russian words // Journal of Psycholinguistics. 3(57), 2023. P. 92–110. Available from: doi: 10.30982/2077-5911-2023-57-3-92-110 (In Russian)

## EXPLORING CHINESE BILINGUAL TEACHERS' LANGUAGE IDEOLOGIES: A BERNSTEIN'S RECONTEXTUALIZATION PERSPECTIVE

**Wang Tianhua**

School of Western Studies, Heilongjiang University, Harbin, China

**Wang Ying**

School of Western Studies, Heilongjiang University, Harbin, China

### *Abstract*

This study explores the language ideologies of Chinese Bilingual Teachers (CBTs) in educational contexts, conceptualizing language ideology as a representation of beliefs about educational practices that result from the interactive construction of teachers' discourse and language scheme during the recontextualization of language policy. The authors conduct a qualitative approach, analyzing reflective narratives from 12 participants in China to examine their adherence to three types of distinct language ideologies: Standardization Centripetality (SCP) versus Standardization Centrifugality (SCF), Meritocracy Centripetality (MCP) versus Meritocracy Centrifugality (MCF), as well as Employment-incentive Centripetality (EICP) versus Employment-incentive Centrifugality (EICF). The findings across these six dimensions underscore the nuanced and multifaceted nature of CBTs' language ideologies, indicating that the presence of multiple language ideologies can be accommodated within the educational system. The contribution of this study is to facilitate the professional growth of CBTs by assisting them in addressing the discrepancies between the ideologies they strive to maintain and implement, and the ideologies they literally carry out in their own teaching practice.

**Keywords:** Chinese bilingual teacher (CBT), language ideologies, Bernstein's recontextualization

### **Introduction**

In the 21<sup>st</sup> century, education is assuming a paramount role in human life, serving as a bridge between nations and cultures. School education not only imparts knowledge and skills, but also transmits a set of norms and values that reflect the prevailing ideology of a given society. As globalization continues to unfold, countries around the world, including China, are closely monitoring the evolution of the ideological sphere in education [Zajda 2015; Spring 2014]. Bilingual teaching has been the focal point in China since the turn of the 21<sup>st</sup> century [Xia 2018: 001]. Chinese bilingual teachers possess significant social, moral, and intellectual authority and prestige. In this context, CBTs play a central role as authorities of knowledge and experts who propose policies. The language ideology of CBTs is an unavoidable topic in the global education landscape and a challenging issue regarding ideology. As Mike Metz [Metz, Knight 2021: 240] points out, "The multiplicity of teachers' language ideologies presents perhaps the biggest challenge in implementing change in teaching practices".

The paper centers on the potentially beneficial and problematic aspects of the varying degrees of the three main language ideologies we have identified. We do not assert that one category is superior to another, nor do we view these ideologies as mutually exclusive. This study aligns with an important perspective that there are numerous ways of narrative that serve distinct purposes, and none of them are inherently right or wrong [Weber, Horner 2013]. It is worth noting that our study does not seek to impose a singular language ideology or promote a particular approach to bilingual education. Rather, our goal is to provide a nuanced understanding of the complex and varied language ideologies adopted by bilingual teachers in their practice. By embracing the variety of language ideologies existing in the educational setting and facilitating the adoption of more equitable educational practices, this understanding can inform the development of more effective language policies and teaching practices in China.

### **Language Ideology in the Context of Education**

Educational linguists increasingly recognize that teachers' language instruction is more influenced by ideology than knowledge, as evident from the exploration of teachers' language ideologies in educational linguistics research [Metz, Knight 2021; Athanases, et al. 2019]. As Michael Apple [Apple 2003: 272] notes, "Education is a site of ideological struggle and compromise", highlighting that education is a field that is permeated with ideology and that all types of education entail ideological instructional implications or are embedded in particular ideologies. In this context, bilingual teachers are key mediators, not only in their own ideological struggles surrounding institutional goals, group interests, and final decisions in the educational field, but also in their responsibility to foster their students' social consciousness and value judgments that align with the demands of a given society, secure an ideological advantage in global cultural competition, and promote social stability.

Adnan Ajsic and Mary McGroarty [Ajsic, McGroarty 2015] contend that the connection between language ideology and language policy is a potent research domain, and they highlight the close association between teachers' language ideologies and conflicts and concessions in language policy. Bernard Spolsky proposes a significant framework that distinguishes three components of language policy: language practices, language beliefs and ideologies, and specific efforts to modify or influence language practices through intervention, planning, or management. He defines language ideology as "what people think should be done, ignoring the language policies of managers" [Spolsky 2004: 14]. In other words, a policy can be perceived and implemented in a manner that is contingent on the underlying multiple language ideologies of the individuals. The multiplicity of language ideologies refers to the coexistence of diverse and potentially contradictory ideologies among language users. According to Ryuko Kubota [Kubota 2018], and Mike Metz [Metz, Knight 2021], language users can hold varied, even conflicting, ideologies simultaneously.

In the context of education, teachers' ideologies about language and teaching are co-constructed through their interactions in various contexts such as schools, districts, and national policies. Not all multilingual teachers align with the same language ideology, as their personal beliefs are intricately linked to the actions they take as bilingual educators, such as implementing policies communicated by governments or schools [Palmer 2011]. According to Michelle Buehl and Jori Beck [Buehl, Beck 2014: 72], "Assuming that beliefs exist in clusters in a way that incompatible beliefs can coexist simultaneously, conflicting beliefs may exist within teachers and have different links to their practices depending on

the context". Language ideologies are formed and manifested in the daily teaching practices of educators within the framework of classroom instruction. Teachers' language ideologies are reflected not only in their stated beliefs but also in their implicit assumptions and self-reported practices [Palmer 2010; Varghese, Stritikus 2005]. Historically, educators have been viewed as policy beneficiaries or facilitators, occupying subservient roles [Fullan 1999]. However, contemporary research regards educators as engaged agents, emphasizing their active participation in the process [Kitson 2020; Gu, et al. 2017; Penney, et al. 2015].

This study views the school as an educational field that serves as a "site of exposure" for ideological competition and struggles among different groups [Heller 1999: 337] and we understand the language ideology of CBTs in educational contexts as a representation of beliefs about educational practices that result from the interactive construction of teachers' discourse and language scheme during the recontextualization of language policy. Other studies also support the interactive co-construction of teacher ideology and language policy implementation [De La Cruz Albizu 2020; Mathou 2018; Shay 2013; Olson 2009], providing valuable insight for this study. These previous studies serve as a valuable point of reference for this research.

#### **Bernstein's Recontextualization and Framing**

The concept of recontextualization introduced by Basil Bernstein [Bernstein 1990] is increasingly being applied to the study of language instruction. Bernstein posits that the recontextualizing principle generates recontextualizing fields in which agents recontextualize discourses to create a pedagogical discourse, which is inevitably influenced by ideologies [Bernstein 2000: 33]. There is a notable distinction between the pedagogic discourses advanced by authoritative and dominant groups and the ones that are mediated and interpreted by individuals who collaborate with and assist teachers. Different groups prioritize distinct areas in creating pedagogic discourses guided by their ideological frameworks. To explain this process, Bernstein refers to an "Official Recontextualizing Field" (ORF) and a "Pedagogic Recontextualizing Field" (PRF) [Bernstein 2000: 115].

The ORF is comprised of specialized departments and sub-agencies of state and municipal authorities, along with their respective networks of investigators and advisers. It is responsible for producing policy documents, legislative and regulatory texts that control the functioning of schools, the official curriculum, teaching instructions, and other supporting documents directed toward educators. These texts then move to local sites, within schools and classrooms, where they are transformed into a set of pedagogic activities [Singh, et al. 2013: 466]. The PRF is another crucial field, encompassing institutions and their institutes of education, publication companies, foundations, and pedagogic organizations. It is responsible for creating the non-official pedagogic discourse. In other words, PRF comprises agents and institutions that are directly involved in the teaching and learning process, such as teachers, schools, and other educational organizations. These agents actively interpret and adapt the official pedagogic discourse, as defined by the ORF, to their specific contexts and needs. Basil Bernstein [Bernstein 2000] emphasizes the power dynamics and struggles that are inherent within the PRF, as different agents and institutions compete to define and control the recontextualization of knowledge. Moreover, he argues that the PRF is influenced by broader social, economic, and cultural factors, which can result in the reproduction of social inequalities and the perpetuation of ideologies.

In recent years, numerous studies investigating policy implementation by teachers and schools have successfully incorporated Bernstein's concept of recontextualization [De La

Cruz Albizu 2020; Mathou 2018; Wodak, Fairclough 2010]. According to Sophia Stavrou [Stavrou 2010], the current era is one of the most significant periods in the history of higher education, as institutions are undergoing a process of change. The reform sphere and its actors are diverse, each operating within its unique normative frame of action. Within the field of recontextualization, the localization of knowledge occurs through a process of negotiation and settlement, as explained by Basil Bernstein [Bernstein 1996: 33], who states that “we move from a recontextualizing principle to a recontextualizing field with agents with practicing ideologies”. Basil Bernstein [Bernstein 2000] further contends that ideology and prejudice become embedded in educational dissemination when instructional concepts such as global competence are transferred from one context and field to another. This change imbues educational ideas with new significance, as the underlying doctrine recontextualizes these ideas, subverting them from their original purpose [Couch 2018]. Teachers play a pivotal role as agents in this process. They are at the metaphorical heart of language policy implementation, and their interpretation, comprehension, and implementation of language policy are intimately connected to the local construction of classroom-level language policy [Hornberger, Johnson 2011; Menken, García 2010; Ricento, Hornberger 1996].

This study defines PRF as a bottom-up reality of real-life teacher narratives that characterize the language policy implementation of bilingual teachers, while ORF is conceptualized as an idealized, top-down concept, with the official syllabus serving as a typical instantiation. The transition from ORF to PRF involves a recontextualizing process that operates from the top down. Discourse is recontextualized when it is extracted from its original setting and then transformed to facilitate reproduction. Different language ideologies emerged in a new context, altering the characteristics of the identical language policy.

Through the lens of recontextualization, this study examines the reflective narratives of CBTs and explores their language ideologies in recontextualization. Using a qualitative approach, the study reveals the underlying assumptions and beliefs entailed in teachers’ language ideologies and investigates the extent to which these ideologies reflect centripetal or centrifugal tendencies. The study aims to underscore the complexity and intricacy of the language ideologies of CBTs and to explore it in sufficient depth. Specifically, the study proposes two guiding questions for further research: 1) In the recontextualization shifting from ORF to PRF, what types of heterogeneous language ideologies do CBTs hold? and 2) What are the main characteristics of heterogeneous language ideologies with respect to centripetality or centrifugality?

### **Method**

This study employs a qualitative methodology, specifically Narrative Inquiry as a research method, which has gained popularity in the field of education [Mertova, Webster 2019]. Paula Golombek and Karen Johnson [Golombek, Johnson 2004] propose that teacher narrative inquiry can be a valuable instrument for gaining insights into the experiences and perspectives of language teachers. This method entails teachers reflecting on their practices and experiences by sharing personal stories and language. Through externalizing and interpreting their knowledge and beliefs about teaching, researchers can gain a deeper understanding of teachers’ teaching practices and the underlying factors that influence them.

In educational settings, narrative inquiry serves as a means to uncover truths that may otherwise be difficult to express, as stories provide a way for individuals to share their experiences and perspectives [Bach 1998; Clough 2002]. In this study, the employing of narrative inquiry as a research method can help to generate rich and detailed data that

allow for a deep exploration of teachers' stories, experiences, and perspectives, providing a comprehensive understanding of their language ideologies. Additionally, it can provide valuable insight into the broader cultural and societal factors that shape these ideologies. The use of narrative inquiry in this study can facilitate the identification of the challenges and barriers that Chinese bilingual teachers face in implementing language policies and teaching practices, providing valuable information for teacher training.

**Context of the Study and Participants**

This study is conducted at a public university in China, specifically at the School of Western Studies which offers bilingual courses taught in collaboration with foreign institutions of higher learning such as the University of Illinois in the United States, the University of Swansea in the United Kingdom, the Göte Institute in Germany, and the University of Santiago Compostela in Spain. The study recruited 12 CBT participants, who were selected through the Provincial Education Science Planning Key Project team. Of the 12 participants, 10 had further study abroad experiences in countries such as the UK, USA, Canada, Australia, Germany, France, and Spain. The participants had an average of more than 6 years of bilingual teaching experience and were between the ages of 30 and 50, as shown in Table 1.

*Table №1*

**Demographic characteristics of CBT participants**

Pseudonym	Age	Gender	Professional title	Bilingual teaching age	The country where participant has studied abroad
Dong Wei	33	Male	Lecturer	2	--
Dong Yue	35	Female	Lecturer	5	--
Du Shuang	37	Female	Lecturer	2	the U.S.A.
Han Wen	38	Male	Associate professor	3	the U.K.
Huang Jing	38	Male	Associate professor	3	German
Jia Lin	41	Female	Associate professor	5	Spain
Liu Dan	42	Female	Associate professor	4	France
Ma Hui	41	Female	Professor	6	the U.S.A.
Wang Hua	50	Female	Professor	12	the U.K.
Wu Lili	49	Female	Professor	12	the U.S.A.
Zheng Kun	43	Male	Professor	8	France
Zhou Lei	46	Male	Professor	10	Canada

The participants were asked to anonymously submit Teaching Reflection Reports (TRRs) for the courses they taught at the end of the first and second semesters as part of a year-long (two semesters) pre-data collection process for the project. A total of 24 TRRs were collected for this study. Participants provided informed consent, and all names were replaced with pseudonyms to protect their privacy. Some potentially identifying details have also been modified. The study received approval from the host faculty. Overall, this study provides valuable insights into the experiences and perspectives of CBTs in a bilingual education setting. The use of TRRs as a data collection method allows for a more nuanced and personal understanding of the experiences of these teachers and has important ramifications for teacher education and professional growth.

### **Data Collection and Analysis**

To enhance the readability and analytical potential of the data, the Chinese reports submitted by the study participants were transcribed into English format. The participants were requested to provide descriptions of their educational and teaching philosophy, goals, methods, and effectiveness, as well as reflections on the relationship between their teaching practices and the course syllabus. They were also asked to indicate what they considered particularly important, their thoughts and feelings about the teaching process, the difficulties encountered, and the lessons learned from the process. This approach enables the researchers to obtain rich and detailed data, which provides valuable insights into the experiences and perspectives of the participants. In total, 24 TRRs were collected and analyzed as part of the study. Overall, the use of reflection reports permits a more comprehensive understanding of the intricacies and diversity of language teaching practices and has substantial implications for teacher education and professional development.

### **Findings**

The analysis we conducted corroborates the assertion made by scholars such as Ryuko Kubota [Kubota 2018], and Mike Metz [Metz, Knight 2021], among others, that language teachers hold heterogeneous ideologies. This diversity stems from the fact that language users may concurrently hold different and even conflicting ideologies. The use of a recontextualized observational perspective is valuable in comprehending the language ideologies of CBTs. This perspective enables a more nuanced and contextual understanding of the intricate and often contradictory nature of language ideologies. Our findings offer an initial response to our research questions by demonstrating that CBTs' language policy is underpinned by three main types of heterogeneous language ideologies. Specifically, we identify three groups and six main language ideologies that underpin CBTs' language policy. These ideologies encompass the centripetality and centrifugality of standardization, meritocracy, and employment-incentive.

The identification of these types provides insight into the heterogeneous and often conflicting language ideologies held by CBTs. It deserves to mention that the three groups of language ideologies identified by the authors are not entirely exclusive or dichotomous. Rather, each type is expressed to varying degrees within the linguistic ideology system of CBTs. This highlights the complex and multi-faceted nature of language ideologies and the need for language teachers to be aware of and critically reflect upon their language ideologies and those of their students. By recognizing the heterogeneous and complex characteristics of language ideologies, language teachers can better understand and address the needs of their students. This has important implications for language teacher education, curriculum development, and language policy, as it emphasizes the need for a more critical and reflexive approach to language teaching that takes into consideration the diversity and complexity of language ideologies, which can promote effective and equitable language teaching practices.

### **Standardization Centripetality (SCP) Versus Standardization Centrifugality (SCF)**

In the present study, the terms SCP and SCF refer to the extent to which participants prioritize the use of a standardized language form in their bilingual teaching practices. Noteworthy is the fact that the notion of standardized language is not an empirical reality, but rather an abstraction that reflects what is considered as the ideal implementation of the "best" language practices. Thus, SCP and SCF serve as proxies for the degree to which participants adhere to these presumed best practices in their bilingual teaching. These constructs are essential to comprehend how bilingual teachers navigate the complex terrain of language



use in educational settings and the extent to which they seek to conform to or challenge established linguistic norms.

The SCP ideology emphasizes the importance of adhering to standardized rules and norms in language usage, suggesting that the use of standard language forms is essential in educational settings. This ideology presupposes the existence of a correct or standard version of a language that should be taught and utilized in formal education contexts. For example, Professor Huang explicitly expressed:

Language itself is a science, and science is rigorous, and the language teachers use in the teaching process must be rigorous and scientific. Accurate use of language is the basic requirement for learning a language, and is also the first, not only to be accurate and strict, but also to be in line with the norms, use standardized language, and educate students to form good language habits. By standard, I mean not only the standard of speech, but also the standard of wording and phrasing, so that it is in accordance with the rules of grammar. Incomplete speech, incoherent speech, crude speech, arbitrary speech, dialect, abuse of colloquial language, and language disorders are all taboos in classroom language.

In his teaching reflection, Professor Huang's language ideology is presented as being strongly aligned with SCP. This ideology is frequently associated with the notion of linguistic correctness, and may regard non-standard language forms as incorrect, uneducated, or inferior. It may also be connected to ideas of social status and power, as the ability to use standard language is often associated with education and access to opportunities. CBTs who subscribe to this language ideology believe that students' language should conform to the standardized form, not only for the purpose of communication effectiveness but also for economic and social benefits. Consequently, they tend to correct the language and grammar of students who do not adhere to the standard. These teachers are motivated to cultivate students who can meet the linguistic standards demanded by society, which are frequently linked to power and status.

SCF, in contrast to SCP, acknowledges the diversity and malleability of language. This ideology posits that language is in a constant state of flux and transformation, and that there is not necessarily a correct or standardized version of a language. Instead, different varieties of a language, including regional dialects, slang, and non-standard forms, are all valid and should be acknowledged and appreciated. CBTs who subscribe to this language ideology challenge dominant language ideologies by incorporating non-standard dialects or languages into their curriculum. These teachers may frame their narrative around the concept that all languages and dialects possess inherent value and should be celebrated and respected, rather than stigmatized or suppressed. For instance, Professor Liu stated:

I believe that language is a tool for communication, rather than a set of rules to be followed blindly. Languages are constantly evolving and changing, and there is not necessarily a correct or standard version of a language. On the contrary, different variants of a language, including local dialects, slang and non-standard forms, are valid and should be recognized and respected. Language learning should not emphasize only on knowledge from books. As a bilingual teacher, I want to expose my students to the richness of different dialects and accents of other languages, rather than focusing solely on standard version. I believe it's vital to educate my students how to communicate effectively in a variety of settings, rather than just in the formal context of written language. For this reason, I like to introduce my students to a wide variety of literature and media, including non-standard forms of spoken language. By exposing them to different styles and registers of language, I hope to help them develop a flexible and adaptable approach to communication.

CBTs who subscribe to SCF, such as Professor Liu, display a recognition and appreciation of the value and legitimacy of regional and non-standard language varieties. These teachers recognize that standardized language forms are merely one of many possible varieties and may use non-standard forms themselves in certain contexts. They view language as a dynamic and ever-changing phenomenon that reflects the diversity and complexity of the human experience. Consequently, they encourage students to develop fluency in multiple language varieties, depending on the audience and situation. CBTs with an SCF language ideology are comparatively more receptive and accepting of different language varieties. They prioritize the development of communicative competence over strict adherence to standardized rules and forms, thereby promoting a more inclusive and equitable approach to language education.

The differentiation between SCP and SCF holds considerable significance, as it can have critical implications for language education and the manner in which students are taught and valued in the classroom. SCP may lead to the devaluation of non-standard language forms and contribute to the marginalization of students who speak non-standard dialects or languages. CBTs who subscribe to SCP employ prescriptive approaches to language instruction, prioritizing the teaching of standard forms at the cost of linguistic diversity and cultural identity. This approach may be less beneficial for students with non-standard language backgrounds, as it may disregard their native language and reduce their motivation to learn. In contrast, CBTs who adhere to SCF adopt a more descriptive approach to language instruction, focusing on the different varieties and uses of language in varied social contexts. This approach can promote greater language flexibility and adaptability among students, as well as increase cross-cultural communication, understanding, inclusivity, and respect for linguistic and cultural diversity in the classroom. Therefore, the choice between SCP and SCF ideologies can have substantial implications for language education, as it can impact the ways in which language is taught and valued, the inclusion and representation of diverse linguistic and cultural backgrounds, and the promotion of effective cross-cultural communication and understanding.

### **Meritocracy Centripetality (MCP) Versus Meritocracy Centrifugality (MCF)**

The language meritocracy embraced by CBTs is a belief system that regards certain language forms as superior or more prestigious than others, and associates these forms with higher social status and power. It perceives language proficiency as a measure of intelligence, capability, and potential for success in life. Individuals who are proficient in standardized language forms are regarded as more capable and deserving of success, while those who are not proficient are deemed less capable and less deserving of success. As Kroskrity [2000: 12] explains, “Language ideologies are profitably conceived as multiple because of the multiplicity of meaningful social divisions within sociocultural groups that have the potential to produce divergent perspectives expressed as indices of group membership”. The ideological representation of CBTs demonstrates this multiplicity through the division between elite groups and popular groups, which we refer to as MCP and MCF, respectively. This division reflects the various meaningful social divisions within the CBT community that can generate divergent perspectives on language use and its relationship to social status and power.

CBTs who adhere to MCP emphasize the establishment of a pyramid structure within the education system that comprises both elites and masses, serving as a source of social differentiation. They often view education as a means of reproducing social inequalities by

perpetuating the dominance of elite groups and reinforcing existing power structures. They see the education system as a way to identify and select individuals who possess the desired characteristics and values, such as proficiency in standardized language forms, and to exclude those who do not meet these standards. This approach to education is based on the belief that social differentiation is necessary for the functioning of society and that the preservation of elite culture is essential for maintaining social order. These teachers often frame their narratives in a manner that reflects and reinforces elite cultural values, such as individualism, competition, and achievement. In his teaching narrative, Professor Wang stated:

I believe that language proficiency is a significant predictor of success in life, and that it is the responsibility of each individual to work hard and achieve language proficiency levels that will allow them to succeed academically and professionally. In a neo-liberal environment, foreign language teachers are expected to take on a greater responsibility for nurturing, therefore I always encourage my students to work hard and to strive for excellence in their language learning, so that they can achieve success in the real world. I've noticed that some of my students struggle with learning foreign language, and I believe this is because they haven't had as much exposure to the language as other students. It's not their fault, but it puts them at a disadvantage.

In her teaching reflection, Professor Wang showcases the commitment of CBTs who support MCP to fostering language proficiency among their students and expecting them to achieve success based on their individual abilities. According to this perspective, language proficiency is a critical determinant of success in both education and society, and individuals bear responsibility for their language proficiency levels. Students who demonstrate proficiency in the language of instruction are regarded as more intelligent and deserving of success. CBTs who subscribe to MCP prioritize the teaching of elite language forms to their students, with the aim of imparting cultural and linguistic capital that will enable them to succeed in elite social and professional circles. Therefore, MCP emphasizes the importance of language proficiency as a measure of success and the responsibility of individuals to achieve this proficiency, with a focus on teaching the language forms associated with elite cultural values and social status.

MCF is a belief system in which bilingual teachers recognize the importance of language proficiency while simultaneously acknowledging the impact of social and cultural factors on language ability. They view language as a dynamic and complex phenomenon that reflects the diversity and richness of the human experience. CBTs who subscribe to MCF are more attuned to the linguistic and cultural diversity of their students and may make efforts to create a supportive and inclusive language learning environment. They recognize that some students may face unique challenges in learning the language of instruction and require additional support and accommodations. Furthermore, they often employ narratives that reinforce values of community, social justice, and equity, reflecting their commitment to promoting inclusivity and equality in language education. For example, Professor Zhou demonstrated:

At present, higher education has entered the stage of popularization, which means that the task of colleges and universities is no longer to cultivate social elites, but to cultivate qualified social citizens. The coverage of education has been expanded like never before, and the service targets of education have increased. I feel like some of my students are just not cut out for success in foreign language learning. They come from backgrounds where another language isn't spoken at home, and they lack the vocabulary and grammar skills to excel in the language. Sometimes they are seen as 'less than' by other students and teachers. It's a harmful thought that perpetuates the myth of meritocracy. We should respect the differences of students.

These reflections exemplify the characteristics of MCF, as they acknowledge that students' language backgrounds and fluency levels can constitute barriers to their success and suggest that not all students have equal opportunities or access to achievement. In contrast to MCP, which views success as solely dependent on ability and unaffected by language or cultural background, MCF recognizes that language proficiency is just one of several factors that affect academic success. Teachers who subscribe to MCF prioritize a comprehensive education that encompasses multiple subjects and skills in addition to language proficiency. This approach reflects a belief in the importance of promoting equity, social justice, and inclusivity in education, and recognizes the influence of social and cultural factors on student success.

MCP and MCF can significantly impact language education and how students are valued and supported in the classroom. CBTs who subscribe to MCP tend to prioritize instructional methods that prioritize language proficiency and view language as a crucial determinant of success. They place great emphasis on the language of instruction and prioritize students who exhibit exceptional language skills. However, it is crucial to note that MCP may result in a narrow concentration on language proficiency at the expense of other essential language skills. MCP may also reinforce existing social and economic inequalities by privileging those who are already proficient in standardized language forms, which can perpetuate linguistic and cultural biases and marginalize students from diverse linguistic and cultural backgrounds. In contrast, CBTs who adhere to MCF may be more likely to adjust their teaching approach based on the needs of their students and consider the potential impact of social factors on their students' success. They may prioritize the development of multiple language skills, including non-standard dialects or languages, and aim to create a supportive and inclusive language learning environment that values the diverse linguistic and cultural backgrounds of their students. It is imperative for CBTs to be aware of their own language ideologies and strive for greater inclusivity and respect for linguistic and cultural diversity in their teaching practices. By doing so, CBTs can offer a more equitable and balanced language learning environment that recognizes and values diverse linguistic backgrounds and supports students' success regardless of their language proficiency. Overall, the choice between MCP and MCF ideologies can significantly impact language education and the ways in which students are valued and supported, highlighting the importance of promoting inclusivity and equity in language teaching practices.

### **Employment-Incentive Centripetality (EICP) Versus Employment-Incentive Centrifugality (EICF)**

Within the realm of language ideologies, the concept of employment-incentive places emphasis on the notion that language acquisition should be geared towards fulfilling the practical needs and objectives of learners, particularly within the context of their chosen profession or work domain. This ideology acknowledges the value of communication competencies that are specific to particular industries or occupations and endeavors to provide learners with the requisite language skills and strategies that are essential for succeeding in their preferred career trajectories. In the case of CBTs, the extent to which their language ideologies are oriented towards occupational concerns may have an impact on their perceptions of the relative importance of various languages in the realm of education.

The concept of EICP refers to a set of beliefs that place emphasis on the utilization of particular languages within specific professions or occupational roles. An example of this would be a bilingual language teacher who maintains the belief that the dominant language

of instruction in the classroom should be either the language of the prevailing social norm or the language that possesses the highest economic value in the job market. These individuals frequently articulate narratives that highlight the significance of specialized language skills for their students' future career prospects. For example, Professor Zheng stated:

I have noticed that many of my students come from families that place a strong emphasis on occupational-oriented language. Therefore, I make a point to emphasize the connection between language and career success with my students. I remind them that being bilingual is a valuable asset in today's job market and that language skills can help them advance in their chosen careers. [...] I often bring in guest speakers from various industries to talk to my students about how language skills have helped them succeed in their careers. Hearing real-life examples from professionals really motivates my students to continue learning and improving their language abilities.

CBTs that adhere to EICP tend to adopt a market-oriented perspective towards language education, placing a higher priority on the economic value of language acquisition. They believe that education should ultimately lead to gainful employment, and that language instruction should accordingly prepare students for their future careers. However, given the current employment landscape, it can be difficult to align the number of graduates with the demand for skilled professionals across different sectors of the economy, resulting in a potential mismatch that may necessitate some students changing their majors, thus undermining the economic benefits of their intellectual investment. To circumvent such scenarios, teachers are expected to maximize students' professional proficiency. Nevertheless, this strong occupational-orientation language ideology may have the unintended consequence of excluding and marginalizing students who possess weaker language skills.

EICF is an ideology characterized by bilingual teachers' acknowledgement of the significance of language proficiency for both professional and personal development, as well as for effective communication in everyday life. CBTs that adhere to the EICF approach prioritize teaching language forms that are applicable across diverse social and communicative domains, rather than solely within specific industries or professions. They recognize that by prioritizing a broad range of language skills, students may be better equipped to navigate the complexities of diverse social and cultural contexts. As a result, they often highlight the importance of a broad range of language skills that can be applied in diverse contexts, rather than just those that are most economically valuable. EICF represents a more balanced and holistic approach to language education, one that recognizes the importance of both employment-incentive and communicative fluency for personal, professional, and social success. As an example, Professor Ma stated:

I have come across families and students who do not place as much emphasis on occupational-oriented language. These students often prioritize developing English skills for personal reasons such as understanding media or communicating with friends. As a teacher, I try to approach these students differently by focusing on their personal interests or hobbies. I believe that this approach helps students maintain their motivation to learn the language, which, in turn, leads to positive results in the classroom. For example, if a student is interested in video games, I would try to incorporate gaming vocabulary into our lessons to make the learning process more enjoyable for them. I find that this approach not only helps students develop their language skills, but also instills a sense of confidence and pride in their unique interests and abilities. I don't want to stereotype or limit my students' career options.

The EICF ideology seeks to achieve a balance between developing learners' occupation-specific language skills and enhancing their general language proficiency. CBTs that adhere



to this language ideology recognize that students may need to utilize their language skills in diverse contexts beyond the workplace, reflecting a broader trend in language education towards a more holistic approach that acknowledges the significance of learners' language skills for various contexts and purposes. However, it is important to acknowledge that this ideology may overlook the fact that many students require specific job-related language skills in their future careers, regardless of whether they pursue academic or vocational paths. Moreover, downplaying the importance of teaching occupation-specific vocabulary and skills, which are crucial for students to succeed in the workforce, could be a limitation of this approach. Despite these potential drawbacks, EICF represents a promising approach to language education that seeks to balance learners' occupational and general language needs, and promotes communicative fluency and intercultural understanding in a variety of contexts.

The distinction between EICP and EICF lies in their respective prioritization of specific languages for professional success and the preservation and empowerment of multiple languages. Understanding these language ideologies is essential for creating inclusive and equitable language education environments that account for the diverse needs and backgrounds of learners. By recognizing the range of employment-incentive language ideologies and their implications for language education, teachers can design more effective language curricula that address the linguistic and cultural diversity of their students, and promote their linguistic and communicative competence in a variety of contexts. This approach fosters communicative fluency and intercultural understanding, which are essential for students' success in a rapidly changing global society.

### **Discussion and Conclusion**

In an effort to illuminate the heterogeneous language ideologies exhibited by CBTs in the face of a homogenized language policy, this paper presents a qualitative analysis that delves into the main manifestations stemming from three distinct ideologies with respect to centripetality or centrifugality. Building on prior observations, it becomes evident that language ideologies held by CBTs are not singular in nature; rather, they possess a nuanced and multifaceted character. The research findings emphasize the multiplicity of bilingual teachers' ideologies, which encompass not only complementary viewpoints but also conflicting perspectives. The primary ideologies scrutinized in this study include: 1) standardization, 2) meritocracy, and 3) employment-incentive.

SCP and SCF pertain to the concept of language correctness, with teachers who subscribe to varying levels of this ideology demonstrating different degrees of emphasis on the utilization of standardized language forms in their instructional practices. Meanwhile, MCP and MCF are associated with hierarchical perceptions of language, in which teachers adhering to varying levels of this ideology display different degrees of affiliation with the capital nature of language and their pedagogical practices. Lastly, the economic aspects of language are embodied by EICP and EICF, as teachers espousing diverse levels of this ideology exhibit fluctuations in the degree to which they consider the economic benefits of language proficiency in their teaching practices.

Based on Bernstein's recontextualization perspective, the findings across these three dimensions collectively underscore the complexity and intricacy of CBTs' language ideologies. This investigation not only accentuates the heterogeneity of beliefs and values within language education but also underscores the necessity of comprehending and acknowledging these disparities. Teachers cognizant of the pervasive ideologies encompassing varying degrees

of standardization, meritocracy, and employment-incentive are better equipped to navigate the requirements and expectations imposed by their schools, students, and communities. Consequently, they can tailor their instructional practices and advocate for systemic changes that align with their personal beliefs. By strengthening their capacity to elucidate school life and competently perform daily tasks, teachers can contribute to the development of a more effective and equitable education system for all.

This research indicates that a strong emphasis on standardization in education engenders conflicts between policy and practice, as teachers could feel restricted by inflexible curricula and teaching methods that fail to address the needs of individual students. By grasping the balance between standardization and adaptability, teachers can modify their instructional practices to cater to each student's needs, thereby fostering more effective learning outcomes. Similarly, a strong focus on meritocracy precipitates competition and an emphasis on individual achievement, potentially neglecting the needs of students who require additional support or resources. Teachers aware of this ideology can work towards fostering collaboration and cooperation among students, as well as cultivating a classroom environment that is supportive of all learners. Lastly, a strong concentration on employment-incentive results in a narrow focus on job readiness and workforce development, potentially overlooking the significance of a comprehensive education that nurtures critical thinking, creativity, and civic engagement. Teachers who comprehend this ideology can advocate for a more balanced approach to education that prioritizes not only employment-incentive but also social equity and community engagement.

Moreover, a thorough understanding of language ideology can facilitate the development of positive identities for language learners. Teachers cognizant of language ideology can establish a classroom environment that supports linguistic and cultural diversity, thereby fostering positive identities for all learners. Language ideology also bears implications for language policy and planning. Language policies have the capacity to either promote or impede the utilization and expansion of different languages in educational settings. Grasping language ideology can aid policymakers in devising language policies that are equitable and inclusive, ultimately encouraging the use and development of a diverse range of languages.

As institutions responsible for transmitting culture, norms, and shared values, universities and their faculties bear the obligation to challenge prevailing norms and generate novel ideas that catalyze positive societal change. In this regard, bilingual teachers, in particular, should embody a broad spectrum of ideologies and philosophical perspectives, enabling students to be readily exposed to an array of intellectual approaches and frameworks. Language teaching serves a crucial role in this mission, as they encompass numerous disciplines and viewpoints that can revolutionize how society and the world are perceived. Faculty members in universities should be granted the opportunity to express their opinions on social issues and act as a catalyst for the exchange and collision of ideas. This approach can facilitate the promotion of pluralistic values while supporting individual spirit and creativity. Hence, it is imperative for research in language and education to persist in exploring the impact of these ideologies on educational outcomes and in identifying strategies that enable teachers to effectively navigate the complexities of these ideologies.

©Wang Tianhua, Wang Ying, 2023



### References

- Ajic A., McGroarty M.* Mapping language ideologies // Research methods in language policy and planning: A practical guide / Ed. by F.M. Hult, D.C. Johnson. West Sussex: Wiley-Blackwell, 2015. P. 181–192.
- Apple M.W.* The state and the politics of knowledge. New York: Psychology Press, 2003.
- Athanases S.Z., Leslie C.B., Joanna W.W., Danny C.M.* Exploring linguistic diversity from the inside out: Implications of self-reflexive inquiry for teacher education // *Journal of Teacher Education*. 70(5), 2019. P. 581–96.
- Bach H.* A visual narrative concerning curriculum, girls, photography, etc. New York: Routledge, 1998.
- Bernstein B.* The structuring of pedagogic discourse: Class, codes and control (Vol. 4). London: Routledge, 1990.
- Bernstein B.* *Pedagogy, Symbolic Control and Identity*. London: Taylor & Francis, 1996.
- Bernstein B.* *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique*. United States: Rowman & Littlefield Publishers, 2000 (Revised ed.).
- Buehl M.M., Beck J.S.B.* The relationship between teachers' beliefs and teachers' practices // *International handbook of research on teachers' beliefs* / Ed. by H. Fives, M.G. Gill. New York: Routledge, 2014. P. 66–84.
- Clough P.* Doing qualitative research in educational settings: Narratives and fictions in educational research. Albany: State University of New York Press, 2002.
- Couch D.* From progressivism to instrumentalism: Innovative learning environments according to New Zealand's Ministry of Education. // *Transforming Education* / Ed. by L. Benade, M. Jackson. Singapore: Springer, 2002. P. 121–133.
- De La Cruz, Albizu P.J.* Exploring New York City elementary school principals' language ideologies // *Language and Education*. 34(6), 2020. P. 503–519.
- Fullan M.* *Change Forces: The Sequel*. London: Falmer Press, 1999.
- Golombek P.R., Johnson K.E.* Narrative inquiry as a mediational space: Examining emotional and cognitive dissonance in second-language teachers' development // *Teachers and Teaching: Theory and Practice*. 10(3), 2004. P. 307–327.
- Gu M.M., Kou Z.C., Guo X.G.* Understanding Chinese language teachers' language ideologies in teaching South Asian students in Hong Kong // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 22(1), 2017. P. 1–18.
- Heller M.* *Linguistic Minorities and Modernity: A Sociolinguistic Ethnography*. London & New York: Longman, 1999.
- Hornberger N.H., Johnson D.C.* The ethnography of language policy // *Ethnography and language policy* / Ed. by T.L. McCarty. New York: Routledge, 2011. P. 273–289.
- Kitson A.* Teachers as recontextualization agents: A study of expert teachers' knowledge and their role in the recontextualization process across different subjects. Doctoral thesis (Ph.D), UCL (University College London). 2020.
- Kroskrity P.V.* Regimenting languages: language ideological perspectives // *Regimes of language: Ideologies, politics, and identities* / Ed. by P.V. Kroskrity. Santa Fe, N.M.: School of American Research Press, 2000. P. 1–34.
- Kubota R.* Unpacking research and practice in world Englishes and second language acquisition // *World Englishes*. 37(1), 2018. P. 93–105.

*Mathou C.* Recontextualizing curriculum policies: A comparative perspective on the work of mid-level actors in France and Quebec // *Journal of Curriculum Studies*. 50(6), 2018. P. 789–804.

*Mertova P., Webster L.* (2019). *Using narrative inquiry as a research method: An introduction to critical event narrative analysis in research, teaching and professional practice*. London: Routledge.

*Metz M., Knight H.* The dominant school language narrative: Unpacking English teachers' language ideologies // *Language*. 97(3), 2021. P. e238–e256.

*Negotiating language policies in schools: Educators as policymakers* / Ed. by Menken K., García O. New York: Routledge, 2010.

*Olson K.* Systemic Reform and Superficial Compliance: Teacher Loyalty to Lived Experience // *International Multilingual Research Journal*. 3(2), 2009. P. 72–89.

*Palmer D.* Race, Power, and Equity in a Multiethnic Urban Elementary School with a Dual-Language “Strand” Program // *Anthropology & Education Quarterly*. 41(1), 2010. P. 94–114.

*Palmer D.* The discourse of transition: Teachers' language ideologies within transitional bilingual education programs. *International Multilingual Research Journal*. 5(2), 2011. P. 103–122.

*Penney D., Petrie K., Fellows S.* HPE in Aotearoa New Zealand: The reconfiguration of policy and pedagogic relations and privatisation of curriculum and pedagogy // *Sport, Education and Society*. 20(1), 2015. P. 42–56.

*Ricento T.K., Hornberger N.H.* Unpeeling the onion: Language planning and policy and the ELT professional. *TESOL Quarterly*. 30(3), 1996. P. 401–427.

*Shay S.* Conceptualizing curriculum differentiation in higher education: a sociology of knowledge point of view // *British Journal of Sociology of Education*. 34(4), 2013. P. 563–582.

*Singh P., Thomas S., Harris J.* Recontextualising policy discourses: A Bernsteinian perspective on policy interpretation, translation, enactment // *Journal of Education Policy*. 28(4), 2013. P. 465–480.

*Spolsky B.* *Language policy*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

*Spring J.* *How educational ideologies are shaping global society: Intergovernmental organizations, NGOs, and the decline of the nation-state*. New York: Routledge, 2014.

*Stavrou S.* Reviewing recontextualization of knowledge at university: From Bernstein's theory to empirical research // *Knowledge, pedagogy and Society* / Ed. by D. Frandji, P. Vitale. London: Routledge, 2010. P. 159–174.

*Varghese M.M., Stritikus T.* “Nadie Me Dijo [Nobody Told Me]” Language Policy Negotiation and Implications for Teacher Education // *Journal of Teacher Education*. 56(1), 2005. P. 73–87.

*Weber J.J., Horner K.* *Introducing multilingualism: A social approach*. London: Routledge, 2013.

*Wodak R., Fairclough N.* Recontextualizing European higher education policies: The cases of Austria and Romania // *Critical Discourse Studies*. 7(1), 2010. P. 19–40.

*Xia P.P.* *Bilingual Teaching in Chinese Universities*. Xi'an: Shaanxi Normal University General Publishing House Co, Ltd, 2018.

*Zajda J.* *Globalisation, ideology and education reforms*. Netherlands: Springer International Publishing, 2015.

**Bionotes:**

**Wang Tianhua** – Professor, School of Western Studies, Heilongjiang University, China

**Contact information:**

No. 74 Xuefu Road, Nangang District, Harbin City, Heilongjiang Province, China 150080

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1961-710X>

*e-mail:* 1995027@hlju.edu.cn

**Wang Ying** – PhD student, School of Western Studies, Heilongjiang University, China

**Contact information:**

No. 74 Xuefu Road, Nangang District, Harbin City, Heilongjiang Province, China 150080

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9814-0492>

*e-mail:* wangmaat@163.com

**For citation:**

Wang Tianhua, Wang Ying. Exploring Chinese bilingual teachers' language ideologies: a Bernstein's recontextualization perspective // Journal of Psycholinguistics. 3(57), 2023. P. 111-127. Available from: doi: 10.30982/2077-5911-2023-57-3-111-127

УДК 81'27

ББК 81

DOI 10.30982/2077-5911-2023-57-3-111-127

Научная статья

**ИССЛЕДОВАНИЕ ЯЗЫКОВОЙ ИДЕОЛОГИИ КИТАЙСКИХ  
БИЛИНГВАЛЬНЫХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ: ПЕРСПЕКТИВА  
РЕКОНТЕКСТУАЛИЗАЦИИ ПО БЕРНШТЕЙНУ<sup>1</sup>**

**Ван Тяньхуа**

Школа западных исследований, Хэйлунцзянский университет, Харбин, Китай

**Ван Ин**

Школа западных исследований, Хэйлунцзянский университет, Харбин, Китай

**Аннотация**

В данном исследовании изучаются языковые идеологии китайских двуязычных преподавателей в образовательном контексте. При этом под языковой идеологией понимается совокупность представлений о практике преподавания иностранного языка, являющаяся результатом интерактивного построения преподавательского дискурса и языковой модели в процессе реконтекстуализации языковой политики. Авторы используют качественный подход, анализируя рефлексивные нарративы 12 участников из Китая, чтобы изучить их приверженность трем типам различных языковых идеологий: Центростремительность стандартизации против

---

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке Проекта научного планирования ключевого образования провинции Хэйлунцзян [GJB1422037]; Проекта реформы преподавания Хэйлунцзянского университета [2021C59].

Центробежности стандартизации, Центростремительность меритократии против Центробежности меритократии, а также Центростремительность, стимулирующая занятость, против Центробежности, стимулирующей занятость. Выводы по этим шести направлениям указывают на многоаспектный характер языковых идеологий китайских двуязычных преподавателей, что говорит о том, что в системе образования возможно присутствие нескольких языковых идеологий. Вклад данного исследования заключается в содействии профессиональному росту преподавателей путем оказания им помощи в устранении расхождений между идеологиями, которые они стремятся поддерживать и внедрять, и идеологиями, которые они фактически реализуют в своей преподавательской практике.

**Ключевые слова:** китайский двуязычный преподаватель, языковые идеологии, реконтекстуализация Бернштейна

© Ван Тяньхуа, Ван Ин, 2023

**Сведения об авторах:**

**Ван Тяньхуа** – профессор, Школа западных исследований, Хэйлунцзянский университет, Китай

**Контактная информация:**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1961-710X>

*e-mail:* 1995027@hlju.edu.cn

**Ван Ин** – аспирант, Школа западных исследований, Хэйлунцзянский университет, Китай

**Контактная информация:**

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-9814-0492>

*e-mail:* wangmaat@163.com

**Для цитирования:**

Ван Тяньхуа, Ван Ин. Исследование языковой идеологии китайских билингвальных преподавателей: перспектива реконтекстуализации по Бернштейну // Вопросы психолингвистики №3(57) 2023, С. 111–127, doi: 10.30982/2077-5911-2023-57-3-111-127

# ПРИГЛАШЕНИЕ К ДИСКУССИИ

УДК 81'37

ББК 81

DOI 10.30982/2077-5911-2023-57-3-128-141

Научная статья

## ИМЯ КАК ВРОЖДЕННОЕ ЯЗЫКОВОЕ СВОЙСТВО

Кошелев Алексей Дмитриевич

Издательский дом «Языки славянских культур»,  
Москва, Россия

### *Аннотация*

В статье показано, что ребенок усваивает имена объектов из инпута только потому, что свойство объекта иметь имя является для ребенка врожденным.

Согласно недавним экспериментам С. Воксман и др., 6-месячные младенцы, слыша, как взрослые последовательно называют одним словом разные предметы, спонтанно образуют из них предметную категорию. Этот результат свидетельствует о весьма раннем влиянии речи на познание младенцев, что явно противоречит классическому положению (В. Штерн, Л.С. Выготский) о том, что речь и мышление имеют разные генетические корни и изначально развиваются у ребенка отдельно, соединяясь лишь после полутора лет. Для объяснения новых результатов в статье предложена альтернативная гипотеза: речь и мышление имеют единый генетический корень, поскольку имя объекта исходно входит особой сенсорной (акустической) характеристикой в число его первичных сенсорных характеристик (визуальной, акустической, тактильной и др.). Ввиду этого, ментальное представление объекта имеет вид: «перцептивный Образ объекта + его *Имя*». Предполагается, что, когда младенцы воспринимают сходные объекты и слышат, что их называют одним и тем же словом, к примеру, видят разных собак и слышат каждый раз фразу *Это собака*, в их сознании конкретизируются экземпляры этой структуры: «Образ собаки 1 + имя *собака*», «Образ собаки 2 + имя *собака*» и т.д. В результате, в их памяти собирается набор образов разных собак с одним именем *собака*. Следуя свойству врожденного имени – называть одинаковые объекты, – младенцы объединяют эти экземпляры в одну категорию – Собаки и строят из конкретных образов типичный образ – Форму собаки. В результате, в памяти младенцев возникает концепт СОБАКА = Форма собаки + имя *собака*. Таким образом, объясняется образование с помощью имен ранних младенческих категорий и концептов. Далее рассмотрены экспериментальные данные, поддерживающие эту гипотезу.

**Ключевые слова:** объект, ментальная репрезентация, категория, концепт, имя, врожденная структура

### 1. Введение

На протяжении последних ста лет анализ процесса образования у ребенка первых слов базируется на классическом тезисе В. Штерна о том, что мышление ребенка и его речь (усвоение понятий и усвоение слов) сначала идут по различным генетическим путям и только после полутора лет соединяются. В этот момент ребенок делает важное «открытие»: «всякому предмету соответствует постоянно символизирующий его, служащий для обозначения и сообщения звуковой комплекс, т.е. всякая вещь имеет свое

имя» [Цит. по: Выготский 1996: 80]; ср. также аналогичное положение Л.С. Выготского о независимом начальном развитии «доинтеллектуальной» стадии речи и «доречевой» стадии мышления, которые затем пересекаются, после чего мышление становится речевым, а речь – интеллектуальной, см. [цит. раб.: 103]. Это же положение фактически повторяется и в совсем недавней статье: «изучение слов является достижением, которое стоит на перекрестке лингвистического и концептуального развития... чтобы узнать значение слова, дети должны идентифицировать часть текущего потока речи..., идентифицировать референт для этого слова... и установить отображение между словом и его референтом» [Perszyk, Waxman 2018: 235] (здесь и далее перевод мой – А.К.). Итак, классическая парадигма определяется постулатом: **мышление и речь имеют различные генетические корни.**

Л.С. Выготский, соглашаясь в целом с тезисом В. Штерна, отвергает его объяснение символической природы возникающего отношения «слово-вещь». По мнению Выготского, «слово и его звуковое строение воспринимается ребенком как часть вещи или свойство ее, неотделимое от ее других свойств» [Выготский 1996: 312]. И только позднее, в процессе детского развития имя постепенно отделяется от вещи и обретает символический статус. Это понимание Выготского, признаваемое и в наши дни, см. [Касевич 2015: 175], разделяли многие его современники: К. Бюлер, А. Валон, Ф. Коффка, Ж. Пиаже, см. [Выготский 1996: 81].

Следует заметить, что понимание имени как свойства вещи порождает трудный вопрос: каким образом имя, казалось бы, внешний для вещи звуковой комплекс, вдруг становится одним из свойств вещи, т.е. ее внутренним компонентом? Наиболее подробно этот вопрос обсуждается в [Коффка 1934: 206–212]. Не отвечая на него эксплицитно, Ф. Коффка в то же время подтверждает и даже углубляет данное понимание имени: «вещь для ребенка есть нечто, имеющее название, которое по своему характеру относится к ее сущности» [цит. раб.: 212].

## 2. Новая парадигма

В современных исследованиях вопрос усвоения детских слов рассматривается весьма широко, см. [Dehaene-Lambertz, et al. 2020; Perszyk, Waxman 2018]. Важное место здесь занимают работы С. Ваксман и ее коллег. В своих исследованиях они обнаружили, что, во-первых, дети соотносят слова (звуковые формы) с предметами гораздо раньше, чем принято думать и, во-вторых, что наблюдаемые детьми речевые именованья предметов существенно ускоряют формирование детских категорий. Впервые эти факты были установлены в статье [Waxman, Markow 1995]. В ней описан эксперимент, в котором детей в возрасте 12 месяцев знакомили с несколькими различными (разной формы [Dewar, Xu 2007]) животными, например, с собакой, лошадью, уткой, именуя каждое животное фразой *Видишь фауна?* (с существительным *фауна*). В результате у детей сформировалась общая категория, условно говоря, Животные. Это подтвердил этап тестирования, на котором детям показывали два новых объекта, один относится к уже знакомой категории (например, кошка), а второй – к другой категории (например, яблоко). Глядя на них, дети демонстрировали достоверное предпочтение новизны объекту другой категории (яблоку). В другой, аналогичной серии экспериментов использовалась фраза без существительного: *Видишь, что здесь?* В этом случае младенцы в том же тестовом примере не демонстрировали никакого предпочтения. Следовательно, делают вывод авторы,



именование объектов фразой без существительного не способствует образованию у годовалых детей категории наблюдаемых объектов. Как выяснилось позднее, категория объектов не формируется у них и в случае, если к объектам ознакомления вместо слов применяются а) звуковые тоны и б) разные псевдо-существительные (например, «Посмотрите на *блик!*; Посмотрите на *тома!*; Смотри, *моду!*») [Ferguson, et al. 2015].

Исследователи утверждают, что «слова служат приглашением к формированию категорий, эффективно подчеркивая общие черты между объектами, которые в противном случае могли бы остаться незамеченными» [Perszyk, Waxman 2018: 235]. Но как именно слова (и именно существительные) это делают, а чистые тоны нет, не поясняется. В то же время, эти результаты фиксируют наличие у детей гораздо более ранней связи между словами и объектами (и их категориями), чем предполагали Штерн и Выготский.

Далее выяснилось, что указанная связь между словами и категориями возникает у младенцев еще раньше. Она последовательно была обнаружена у 9-месячных младенцев [Balaban, Waxman 1997; Dewar, Xu 2007], затем у 6-месячных [Fulkerson, Waxman 2007] и наконец, у 3-х и 4-х месячных младенцев [Ferry, et al. 2010]. При этом также выяснилось, что, в отличие от имен, другие, неречевые звуки (звуковые тоны, обратная речь, вокализации обезьян макак-резус и пр.) в аналогичных условиях не способствуют формированию младенческих категорий.

Остановимся кратко на статье [Fulkerson, Waxman 2007], в которой было выявлено влияние слов на объектную категоризацию у 6-месячных младенцев. В ней описан следующий эксперимент. Шестимесячным младенцам предъявлялось последовательно восемь изображений объектов из одной категории (внешне различных изображений динозавров). Демонстрация каждого изображения сопровождалась двумя последовательно произносимыми фразами с псевдо-существительным, например, *Посмотри на тома, Ты видишь тома?* Затем, всем младенцам в полной тишине предъявляли два тестовых изображения: новое изображение динозавра и изображение рыбы. Младенцы гораздо дольше смотрели на новый объект – рыбу, явно демонстрируя надежное предпочтение новизны. Затем этот эксперимент повторялся, но каждое изображение сопровождалось не парой фраз, а последовательностью чистых звуковых тонов, точно соответствующих фразам по средней частоте, амплитуде, продолжительности и длительности пауз. В этом случае при предъявлении тестовых изображений (динозавра и рыбы) младенцы не отдавали предпочтения ни одному из них. Следовательно, делают вывод авторы, псевдо-существительное *тома* способствует формированию у 6-месячных младенцев категории динозавров, а однотонные звуки – нет.

Анализируя эти результаты в более поздней статье, авторы отмечают, что слова не просто ассоциируются со своими референтными классами, они отсылают

---

<sup>1</sup> Введенное дихотомическое разделение когнитивных единиц на перцептивные и функциональные восходит к фундаментальному положению И.М. Сеченова: «Наряду с восприятиями из внешнего мира человек непрерывно получает впечатления от собственного тела <...>. Первая половина чувствования имеет, как говорится, объективный характер, а вторая – чисто субъективный. Первой соответствуют предметы внешнего мира, а второй – чувственные состояния собственного тела – *самоощущения*» [Сеченов 1952: 388; курсив автора]. Эти самоощущения мы и называем функциями (в широком смысле этого слова).



к этим классам: «Как минимум, это означает, что слово связано с концептуальным представлением, которое является более абстрактным, чем объекты, присутствующие в контексте именованного» [Waxman, Gelman 2009]. Однако, каков механизм этой отсылочной связи, остается неясным. По существу, авторы не проясняют этот вопрос ни при анализе образования категорий у 3-х и 4-х месячных младенцев [Ferry, et al. 2010], ни в более поздней статье [Perszyk, Waxman 2018]. Ища другой «возможно, более простой механизм, чтобы инициировать связь с познанием», авторы предполагают, что «простое прослушивание речи... вызывает у маленьких детей своего рода повышенное возбуждение или внимание к их окружению, и что это способствует категоризации объектов» [цит. раб.: 242].

Это объяснение носит слишком общий характер. В то же время получить эксплицитное объяснение новых результатов становится принципиально важным, поскольку они бросают вызов принятой до сих пор классической парадигме столетней давности В. Штерна и Л.С. Выготского: «в физиологическом развитии мышление и речь имеют различные генетические корни» [Выготский 1996: 100]. Приведенные результаты указывают, что уже в первом полугодии речь способна оказывать влияние на мышление младенца – на образование его категорий и понятий.

Приведенные данные свидетельствуют о необходимости принять новую парадигму, альтернативную классической: **в физиологическом развитии ребенка мышление и речь имеют единый генетический корень**. В качестве такого единого генетического корня можно мыслить ментальное представление объекта. Согласно прежней парадигме объект исходно представляется младенцу как сугубо когнитивная единица – полимодальный перцептивный образ – совокупность визуальной (объемный замкнутый текстурный образ), акустической (типичный звук при соударении с твердым телом), тактильной и других модальных характеристик [Бауэр 1979: гл. 5]. А после полутора лет ребенок присоединяет к знакомому объекту (его перцептивному образу) услышанное имя – звуковой комплекс, который он также запоминает независимо. Согласно новой парадигме, объект исходно представляется младенцу как совместно и неразрывно существующая пара: когнитивный компонент – тот же перцептивный образ + речевой компонент – имя объекта, специфический звуковой комплекс, представляющий особую акустическую модальность:

(1) Объект (ментальное представление) = перцептивный Образ -N- *Имя* (звуковой комплекс),

где -N- обозначает номинативное отношение *Имени* к Образу. При этом *Имя* обладает следующим свойством: одно и то же имя называет одинаковые (несущественно различные) объекты, а разные имена (разнокоренные слова) называют существенно различные объекты.

Итак, согласно дефиниции (1), имя объекта – его новая акустическая характеристика – исходно существует вместе с образом объекта – набором его известных модальных характеристик. Конкретный перцептивный образ появляется в (1) при восприятии объекта, а конкретное (национальное) имя – по мере погружения ребенка в родной язык. Аналогично, конкретные значения и некоторых модальных характеристик объекта (акустической, тактильной и др.) могут появляться не сразу, а по мере узнавания ребенком объекта.

### 3. Механизм влияния имен на образование младенческих категорий

Теперь, опираясь на новую парадигму и определение (1), можно дать объяснение рассмотренных экспериментов и роли имен в образовании младенческих категорий. Наблюдая изображение 1 динозавра, младенцы, во-первых, устанавливают в экземпляре представления (1) конкретный визуальный Образ 1, а во-вторых, вычлняют из речи, сопровождающей это изображение (*Посмотри на тома, Ты видишь тома?*) «существительное» *тома* и включают его в этот экземпляр в качестве имени образа. Аналогично формируются и экземпляры последующих изображений динозавров:

(2a) Динозавр 1 = Образ динозавра 1 -N- *Тома*,

(2b) Динозавр 2 = Образ динозавра 2 -N- *Тома*,

...

Младенцы, зная свойство имени – называть одинаковые (с несущественными внешними различиями) объекты, – объединяют (2a), (2b) и др. в единую категорию и формируют на основе их образов обобщенный образ (мы будем называть его *Формой*). (Подчеркнем: никакого содержательного основания для объединения этих экземпляров в категорию у младенцев пока нет). Тем самым, в памяти младенцев возникает категория Динозавров и поименованный концепт ДИНОЗАВР:

(3) Базовый концепт ДИНОЗАВР = Форма динозавра -N- *Тома*.

Поэтому, когда в тестовом примере младенцам демонстрируется новое изображение динозавра и изображение рыбы, изображение динозавра, схожее с *Формой* динозавра, не вызывает у них интереса, в отличие от изображения рыбы, не похожего на эту *Форму*. Если же изображения сопровождаются звуковыми тонами (или не номинативными словами *здесь* или *это*), младенцы не считают их возможными именами объектов и поэтому изображения остаются непоименованными. А значит для их категоризации у младенцев нет оснований. Нет их и в случае, когда изображения называются разными «существительными» («Посмотрите на *блик!*; Посмотрите на *тома!*; Смотри, *моди!*»). Напротив, младенцы понимают, что они именуют различные объекты.

**Замечание.** В недавней статье [Novack, et al. 2021] доказан, казалось бы, удивительный, но с позиций новой парадигмы закономерный результат: такая же категоризация возникает у 4-месячных англоязычных слышащих младенцев, не знакомых с жестовыми языками, в аналогичном эксперименте, но с заменой речевого имени (*Посмотри, моди. Ты видишь моди?*) на его эквивалент в языке американских жестов ASL, с использованием псевдо-знака (существительное) для *моди*. Если же вместо жестового имени использовался только указательный жест и взгляд, то категоризация не возникала. Следовательно, *Имя* в дефиниции (1) может иметь как речевую, так и жестовую модальность (еще одно свидетельство в пользу гипотезы о врожденности языкового имени).

В связи с приведенным объяснением категоризации возникает главный вопрос: как 6-месячные младенцы вычлняют из речевых фраз псевдо-существительное *тома/моди*, которое способно быть именем объекта, и отличают его от других слов (*здесь* или *это*), не имеющих номинативной функции? Заметим, что в этом возрасте младенцы знают лишь первые несколько слов: *мама*, свое имя и др., причем эти слова выступают как имена собственные (одно имя – один объект-референт), а не нарицательные (одно имя – класс референтов).

#### 4. Дихотомия «лексические» vs «грамматические» слова

Для ответа на этот вопрос нам понадобятся не менее неожиданные результаты другой серии исследований, касающихся начальных способностей младенцев к восприятию речи. Эти исследования опираются на дихотомическое разделение всех слов на лексические vs грамматические. К лексическим, или содержательным, относятся референтно значимые слова: существительные, прилагательные, глаголы и наречия, используемые для обозначения внеязыковых феноменов, а к грамматическим, или функциональным, – предлоги, союзы, артикли, местоимения и под., используемые для объединения лексических слов в более длинные значимые структуры, см. например, [Leech, et al. 1982: Chapter 3].

Во всех языках мира лексические слова акустически и фонологически сложнее грамматических. При этом важно подчеркнуть, что «бинарное различие лексических и грамматических категорий универсально для всех языков» [Shi, Werker 2003]. Мы покажем, что эта дихотомия играет важнейшую роль в начальном усвоении языка. Как оказалось, уже новорожденные строго различают лексические и грамматические слова [Shi, et al. 1999]. Более того, с шести месяцев младенцы предпочитают слушать лексические (а не грамматические) слова. Так, шестимесячные младенцы, изучающие английский язык, предпочитают английские лексические слова английским грамматическим словам. Но самое поразительное, что это предпочтение тоже универсально и сохраняется для слов незнакомого младенцам языка. Шестимесячным китайским младенцам, которые изучают китайский язык, были предложены те же тесты на предпочтение лексических или грамматических английских слов, что и английским младенцам из предыдущего эксперимента. И хотя китайские младенцы не знали ни слова по-английски, они предпочитали слушать английские лексические слова, как и английские младенцы [Shi, Werker 2003].

#### 5. Зачем младенцам лексические слова?

Естественно возникает вопрос: какую пользу получают младенцы от данного предпочтения? Зачем для его реализации они оснащены столь мощной (и, по-видимому, врожденной) способностью? Авторы статьи отвечают так: «Склонность различать один класс слов по сравнению с другим может помочь ребенку продвинуться в синтаксическом и семантическом анализе» [цит. раб.: 487]. Проведенные выше рассуждения склоняют к другому объяснению: повышенное внимание к лексическим словам позволяет младенцам как можно раньше начать усвоение имен. Ведь лексические слова референтно значимы, а потому способны быть именами. Грамматические же слова прямых референтов не имеют и поэтому не могут быть именами. Вспомним, что 12-месячные младенцы по фразе с лексическим словом *фауна* (*Видишь фауну?* (*See the fauna?*)) формировали категорию, а по фразе с грамматическим словом *здесь* (*Видишь, что здесь?* (*See here?*)) – нет. Дело в том, что усвоение имен – это не только первый шаг в усвоении родного языка. Это важнейший для младенца шаг к пониманию видимого мира, общего с окружающими – носителями его языка, поскольку, как мы убедились, благодаря именам у младенца быстро возникают предметные категории, присущие его языковому социуму. Сказанное позволяет предположить, что уже с 6-месячного возраста младенцы, уделяющие особое внимание лексическим словам в речи говорящих, способны вычленять их из фраз, сопровождающих изображения динозавров, и делать именами.

Резюмируем наши рассуждения. Опираясь на новую парадигму и вытекающую из нее гипотезу о дуальной системе (1) «Образ -N- *Имя*» ментального представления объекта, мы объяснили недавние эксперименты, обнаружившие раннюю младенческую категоризацию, и указали на решающую роль в ней имен.

Попутно мы получили ответ на два других вопроса, активно обсуждаемых в современных публикациях: зачем младенцам предпочитать лексические слова грамматическим и почему родная речь с рождения становится для ребенка главным звуковым стимулом, имеющим явное предпочтение перед другими звуковыми стимулами, см. например, [Vouloumanos, et al.: 2010]. Ответ на них следует из проведенного рассуждения: младенцам необходимо ускоренно усваивать имена объектов, чтобы использовать их для формирования категорий, общих с окружающими. Тем самым они ускоряют свое познание окружающего мира, согласованное с базовыми знаниями их языкового социума.

В то же время, осталось несколько вопросов, ответы на которые пока не получены. Главный из них такой: в каком смысле объекты, имеющие одно имя, сходны, а имеющие разные имена – различны. Изображения динозавров, предъявляемые младенцам, заметно отличаются друг от друга; тем не менее, одно имя *тома* мотивирует младенцев объединить их в одну категорию и сформировать для них общую форму, а разные имена мотивируют их считать те же изображения динозавров различными и относить их к разным категориям. Понятно, что младенцы просто «верят» взрослым. Поэтому этот вопрос относится прежде всего к взрослым носителям языка, которые уже хорошо знают называемые объекты и их свойства. Иначе говоря, необходимо обратиться к базовым концептам взрослых, которые задают категории объектов.

### 6. Когнитивная структура базового концепта

Выше для простоты рассуждений мы редуцировали ментальные представления объекта и базового концепта в (1) и (3) соответственно до перцептивного Образа и Формы. Однако, их полные определения гораздо сложнее. Так, полное определение объекта – члена некоторой категории – наряду с перцептивным образом, содержит еще два взаимосвязанных компонента:

(4) Объект (когнитивное представление) = Образ объекта -типичное Действие с ним® Функция объекта.

Здесь Образ объекта и его Функция – два компонента разной природы. Образ, как и ранее, – внешний (перцептивный, наблюдаемый) компонент, полимодальный продукт восприятия объекта, Функция – внутренний, ненаблюдаемый извне компонент, чувственное состояние, возникающее у индивида при выполнении с объектом типичного Действия (обозначается помеченной стрелкой -Действие®), подробнее см. [Кошелев 2019: 35–42]. Функция выражает типичное чувственное состояние от действия с объектом<sup>1</sup>. Иначе говоря, типичное Действие с объектом актуализирует его Функцию. Экземпляр определения (4) для банана имеет вид:

---

<sup>2</sup> Можно предположить, что у человеческого младенца имеется дополнительная сенсорная модальность – языковая (акустическая – в случае речи и визуальная – в случае языка жестов [Novack, et al. 2021]).

(5) Образ банана -Действие с ним (есть банан)® Функция (получать удовольствие от вкуса банана и от утоления голода).

При первом восприятии конкретного банана в сознании ребенка сразу же появляется его частично заполненный экземпляр (5) – с воспринятым Образом банана. Далее ребенок по мере восприятий разных бананов (их образов и имен, подтверждающих, что это банан), стремится узнать типичное действие, осуществляемое с бананом и возникающую при этом Функцию. При этом образы бананов складываются в единый типичный образ – мы его по-прежнему называем Формой. Два других компонента также типизируются. В итоге, получается полное определение концепта БАНАН, имеющее аналогичную с объектом банан структуру:

(6) Базовый концепт БАНАН = Форма банана -Действие с ним (есть банан)® Функция (удовольствие от вкуса банана и от утоления голода).

Храня в памяти концепт БАНАН (6) индивид знает, что, если к конкретному банану он применит Действие (начнет есть его), то получит его Функцию (удовольствие от вкуса банана и от утоления голода). Таким образом, объект банан, как член категории бананов, фактически определен ситуативно, т.е. не сам по себе, а как участник типичной ситуации с известными действием и результатом (функцией). И далее, какие бы действия с бананом не происходили (скажем, дети кидаются бананами), эти его характеристики сохраняются.

Подчеркнем: главным, собственно содержательным компонентом, выражающим существо банана, является Функция. Именно Функция концепта строго задает категорию объектов и отличает их от объектов других категорий. Форма задает типичное внешнее обличье Функции и может заметно варьироваться [Кошелев 2019: 64–67].

Из этого заключения мы сразу получаем ответ на вопрос, поставленный в конце п. 5. Объекты тождественны (и образуют одну категорию), если они имеют одну Функцию. Образы объектов при этом могут меняться в довольно широких пределах.

Теперь, чтобы доказать адекватность дефиниции базового концепта (6), покажем, что она структурно вполне аналогична другим известным определениям как базового концепта, так и предпонятия у нечеловеческих животных.

1. Согласно определению Дж. Лакоффа, базовый концепт образуют две взаимосвязанные характеристики: общий внешний вид, или общая форма (overall shape), и типичное двигательное взаимодействие (motor interaction) с ней [Лакофф 2004: 289–291]. В этом определении не эксплицируется результат этого взаимодействия – функция. Однако, согласно другой, но близкой точке зрения [Mervis 1987], базовый концепт – это пара Форма + Функция. Здесь неявным становится типичное действие с формой, дающее данную функцию. В структуре концепта (6) эксплицитно представлены оба эти компонента.

2. Рассмотрим теперь два определения предпонятия у нечеловеческих животных. Не вдаваясь в детали, отметим, что согласно Я. фон Икскюлю, элемент умвельта животного представляет собой единство тех же трех компонентов: перцепта (продукта восприятия), воздействия на этот перцепт и функции, которая актуализируется этим воздействием [von Uexküll 1934/2010: 150]. Здесь перцепт есть предпонятие. Подобно образу объекта он определен ситуативно, как участник типичного действия, имеющего важный результат (функцию) для животного. Пример: предпонятие ЦВЕТОК у пчелы –

это перцепт цветка, из которого она берет нектар (воздействие на перцепт) – ценный для нее продукт (функция).

Другой пример. Согласно детальному нейробиологическому анализу [Цинь 2007], предпонятие ГНЕЗДО у мыши, аналогичное базовому концепту КРОВАТЬ, содержит те же три компонента:

(7) ГНЕЗДО = Форма (неглубокая емкость с плоским дном и поднятыми краями) - Действие (лежать в ней)® Функция (спать в безопасности и удобстве).

Как отмечает Дж. Цинь, нейронные клетки мыши интенсивно отвечали при восприятии гнезда любого типа (круглое, квадратное, сделанное из хлопка или дерева). Однако стоило прикрыть предмет куском стекла, так что животное продолжало видеть гнездо, но уже не могло в него забраться, – и разряд клеток прекращался. Следовательно, заключает автор, клетки реагируют не на конкретные физические свойства гнезда, а на его функциональность (место, где можно свернуться калачиком и поспать) [Цинь 2007: 24].

Отличие предпонятия животного от базового концепта человека заключается в следующем. У мыши на протяжении всей ее жизни предпонятие (7) ГНЕЗДО остается неотделимым компонентом своей ситуации и никогда не становится самостоятельным (как и цветок для пчелы). У человека же первоначально также слитная ситуация, содержащая концепт, скажем, КРОВАТЬ, постепенно разделяется и превращается в систему трех компонентов, в которой каждый компонент – и Форма, и Действие, и Функция – обретает самостоятельность в том смысле, что может фигурировать в человеческих представлениях и действиях независимо от исходной ситуации, из которой он (концепт) вычленился. Так, на кровати люди не только спят, ее застилают, ломают и пр.

Структурное единство определений концепта у человека и предпонятия животного в трех столь различных подходах (Дж. Лакофф и К. Мервис, Я. фон Иксюль, Дж. Цинь) дает основание полагать, что изоморфное им определение базового концепта (6) адекватно. А значит адекватны и определения (4) и (5), поскольку структура банана (5) – члена категории бананов – должна быть изоморфна структуре (6) концепта БАНАН, задающего эту категорию.

### 7. Полное ментальное представление объекта

Теперь, добавив языковой компонент *Имя* к полученному когнитивному представлению (4) объекта (см. определение (1)), получим его полное (ментальное) представление с позиций новой парадигмы:

(8) Объект (ментальное представление) = (Образ объекта -типичное Действие с ним® Функция объекта) -N- *Имя*.

При восприятии нового объекта, допустим, банана, в сознании ребенка сразу возникает экземпляр (8а) с первым компонентом – воспринятым Образом. Если ребенок одновременно слышит фразу с именем *банан*, он также подставляет его вместо *Имени*. А далее, он постепенно запоминает Действие с бананом (есть его) и Функцию – ‘получать удовольствие от вкуса банана и утоления голода’. Так, по мере накопления



опыта, у ребенка заполняется экземпляр банана, хранящий общие с социумом знания о нем:

(8a) Банан (ментальное представление) = (Образ банана -Действие с ним (есть банан)<sup>®</sup> Функция (получать удовольствие от вкуса банана и от утоления голода)) -N- Банан.

Рассмотрим в качестве другого примера тропинку. Ее Функция – «позволяет переместиться в другое место вблизи тропинки», а типичное действие – «идти пешком по тропинке». В результате, экземпляр тропинки обретает вид:

(8b) Тропинка (ментальное представление) = Образ тропинки (узкая ровная полоса земли) -Действие с тропинкой (идти пешком по ней)<sup>®</sup> Функция (позволяет переместиться в другое место вблизи нее) -N- Тропинка.

Теперь, если ребенок видит тропинку, у него активизируется общезначимое знание о ее функции и о действии, актуализирующем эту функцию.

### 8. Одно имя – одна функция

Сделаем важное уточнение к определению имени. *Имя* называет не объект целиком, а исключительно его Функцию – содержательный компонент объекта. Поэтому в эксплицитном виде ментальное представление объекта, в частности, банана, имеет вид:

(9) Ментальное представление объекта = Образ объекта -типичное Действие с ним<sup>®</sup> (Функция объекта -N- *Имя*).

(9a) Ментальное представление банана = Образ банана -Действие с ним<sup>®</sup> (Функция -N- *Банан*).

Это утверждение легко проиллюстрировать. Если мы видим на тарелке порцию пюре из неизвестного продукта, то достаточно его попробовать, чтобы сказать: «*Это банан/картофель* и пр.». Если мы сидим, опираясь спиной, локтями и ногами на пол, мы уверенно скажем, что предмет, на котором мы сидим называется *креслом*, независимо от его вида.

Сказанное объясняет известный тезис (Ф. Коффка, Л.С. Выготский и др.) о том, что имя вещи «по своему характеру относится к ее сущности» (см. конец п. 1). Его загадочность состояла в том, что внешнее имя вещи вдруг оказывается связанным с ее сущностью. Теперь этот парадокс разъясняется: имя уже не чисто внешнее приобретение, а конкретизация внутреннего свойства – имени Функции – главного содержания объекта. Для дополнительной иллюстрации рассмотрим другой объект – бутылку. Ее имя можно уподобить этикетке, которая называет исключительно жидкость в бутылке, т.е. ее функцию.

Как уже отмечалось, имя сразу включает младенца в языковой социум. Его свойство «одно имя – одна функция» справедливо только в рамках этого социума. Например, для ребенка-билингва предмет может иметь два имени – по одному в каждом языке.

Итак, фактически имена называют не объекты – физические сущности, а типичные самоощущения, или чувственные состояния носителя языка, вызванные типичными



действиями с физическими сущностями. И поскольку эти самоощущения строго разделены, они задают дискретную предметную таксономию [Кошелев 2022: 48–61].

### 9. Заключение

В рамках классической парадигмы образ объекта – это врожденная совокупность его сенсорных характеристик (визуальной, тактильной и др.). До 6 месяцев они пребывают «в примитивном единстве», обеспечивая младенцу «надмодальное» восприятие, а затем дифференцируются в систему самостоятельных модальных характеристик [Бауэр 1979: 148–149]. Согласно новой парадигме, изначально в примитивном единстве пребывает не только эта совокупность сенсорных характеристик (образ объекта), но и вся структура (9), включая Действие, Функцию и *Имя*. С 6 месяцев она дифференцируется и преобразуется в структуру (подобно тому, как компоненты цветка (лепестки, пестик, тычинка), пребывавшие в бутоне в слипшемся виде, дифференцируются и организуются в структуру). При этом *Имя* становится еще одной сенсорной характеристикой объекта<sup>2</sup>.

Заметим, что эксперименты С. Ваксман и ее коллег, нацеленные на выявление познавательной роли имен, ставят младенцев в идеальные условия. В обычной обстановке им нужно еще научиться вычленять и фразу из речи говорящего, и ее референтную ситуацию, и именуемый в ней предмет. Поэтому реальная категоризация появляется у них гораздо позже. Этапы этой категоризации задает структура (9). При восприятии предмета, скажем, банана, экземпляр (9а) этой структуры начинает автоматически заполняться. Сначала конкретизируется первая позиция – Образ предмета. Далее младенец стремится конкретизировать три оставшиеся позиции: а) вычленить из речи окружающих конкретное имя предмета; б) выявить типичное (наиболее частотное) действие, происходящее с предметом и с) узнать функцию, которую это действие актуализирует.

Один из важнейших этапов этого процесса познания – стремление ребенка как можно быстрее узнать имя предмета. Допустим, к примеру, что ребенок видит два схожих предмета: стул и кресло. Услышав их различные имена – *стул* и *кресло*, – он делает вывод, что их функции не совпадают, а потому эти предметы различны. Теперь ребенок начинает наблюдать за действиями с данными объектами и замечает, что, сидя в кресле, человек использует подлокотники, а сидя на стуле – не использует (у стула их нет). В остальном же эти два действия одинаковы. Отсюда он может сделать вывод, что различие в функциях предметов обусловлено наличием у кресла подлокотников. Это поможет ему конкретизировать Действия и Функции в экземплярах этих предметов. Далее, встречая другие кресла и стулья, он идентифицирует их либо по именам, либо по действиям с ними, либо по их образу. Итак, узнавание имен открывает перед ребенком важнейший путь познания окружающего мира, общего с его языковым социумом, причем познания как предметного мира, так мира действий и их результатов.

Допустим далее, что ребенок знакомится и с другими предметами для сидения: диванами, табуретами и пуфиками. Благодаря их новым именам (*диван*, *табурет*, *пуфик*), у него образуются новые категории и определяющие их концепты. Без этих внешних имен у него не было бы никаких оснований полагать, что, к примеру, функции табурета и пуфика в его социуме признаются различными. На первый взгляд, может показаться, что этот пример поддерживает гипотезу относительности Сепира-Уорфа. Однако, не нужно забывать, что не имена исходно породили эти новые концепты,

а стиль и бытовая культура жизни социума. Именно они обусловили появление новых предметов для сидения и различие их функций. Благодаря этому возникли и их различные имена. Однако, как только в жизни социума произойдут изменения, скажем, отпадет потребность в пуфиках, этот предмет, а за ним и его имя и концепт также элиминируются. Так что первичным фактором появления/исчезновения концептов является изменение жизнедеятельности социума, в частности, появление/исчезновение в нем новых видов предметов и различие их функций. Язык и его имена лишь отражают эти изменения.

*Выражаю глубокую благодарность А.В. Кравченко, А.С. Либерману, Т.Г. Скребицовой и анонимному рецензенту за ценные замечания.*

© Кошелев А.Д., 2023

### Литература

- Бауэр Т.* Психическое развитие младенца. М.: Прогресс, 1979. 320 с.
- Выготский Л.С.* Мышление и речь. М.: Лабиринт, 1996. 415 с.
- Касевич В.Б.* Заметки о «когниции» / Под ред. Кибрика А.А. и др. Язык и мысль: современная когнитивная лингвистика. М.: Языки славянской культуры, 2015. С. 173–184.
- Коффка Ф.* Основы психического развития. М.; Л.: Госсоцизд, 1934. 260 с.
- Кошелев А.Д.* О генезисе мышления и языка. М.: ИД ЯСК, 2019. 264 с. URL: <https://independent.academia.edu/AlexeyKoshelev> (дата обращения: 13.07.2023).
- Кошелев А.Д.* О функциональном определении концептов и языковых значений в русле воплощенного/укорененного (embodied/grounded) подхода // Слово.ру: балтийский акцент. 2022. Т. 13, № 3. С. 45–67. DOI: 10.28995/2686-7249-2022-4-378-391
- Лакофф Дж.* Женщины, огонь и опасные вещи: Что категории языка говорят нам о мышлении. М.: Языки славянской культуры, 2004. 792 с.
- Сеченов И.М.* Избранные произведения. Т. 1. Физиология и психология / Под ред. и посл. Х.С. Коштоянца. М.: АН СССР, 1952. 771 с.
- Цинь Д.* Код памяти // В мире науки. 2007. № 11. С. 18–25.
- Balaban M.T., Waxman S.R.* Do words facilitate object categorization in 9-month-old infants? // J. Exp. Child Psychol. 1997. 64. P. 3–26.
- Dehaene-Lambertz G., Flo A., Pena M.* Infants' early competence for language and symbols // The social brain: a developmental perspective. 2020. P. 1–15.
- Dewar K., Xu F.* Do 9-month-old infants expect distinct words to refer to kinds? // Developmental Psychology. 43(5). 2007. P. 1227–1238. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.43.5.1227>
- Ferguson B., Havy M., Waxman S.R.* The precision of 12-month-old infants' link between language and categorization predicts vocabulary size at 12 and 18 months // Front. Psychol. 2015. 6: 1319.
- Ferry A.L., Hespos S.J., Waxman S.R.* Categorization in 3- and 4-month-old infants: An advantage of words over tones // Child Dev. 81(2). 2010. P. 472–479.
- Fulkerson A.L., Waxman S.R.* Words (but not tones) facilitate object categorization: Evidence from 6- and 12-month-olds // Cognition. 105. 2007. P. 218–228.
- Leech G., Deucha M., Hoogenraad R.* English grammar for today. London: Macmillan, 1982.

*Mervis C.* Child-basic object categories and early lexical development // Concepts and conceptual development: Ecological and intellectual factors in categorization / Ed. by U. Neisser. New York: Cambridge University Press, 1987. P. 201–233.

*Novack M.A., Brentari D., Goldin-Meadow S., Waxman S.* Sign language, like spoken language, promotes object categorization in young hearing infants // *Cognition*. 2021. 215:104845. Doi: 10.1016/j.cognition.2021.104845

*Perszyk D.R., Waxman S.R.* Linking language and cognition in infancy // *Annu. Rev. Psychol.* 69. 2018. P. 231–250.

*Shi R., Werker J.F., Morgan J.L.* Newborn infants' sensitivity to perceptual cues to lexical and grammatical words // *Cognition*. 72. 1999. B11–B21.

*Shi R., Werker J.F.* The basis of preference for lexical words in 6-month-old infants // *Developmental Science*. 6. 2003. P. 484–488.

*von Uexküll J.* A Foray into the Worlds of Animals and Humans with a Theory of Meaning. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press, 1934/2010.

*Vouloumanos A., Hauser M.D., Werker J.F., Martin A.* The tuning of human neonates' preference for speech // *Child Dev.* 81(2). 2010. P. 517–527.

*Waxman S.R., Markow D.B.* Words as invitations to form categories: Evidence from 12- to 13-month-old infants // *Cognitive Psychology*. 29(3). 1995. P. 257–302.

*Waxman S.R., Gelman S.A.* Early word-learning entails reference, not merely associations // *Trends in Cognitive Sciences*. 13(6). 2009. P. 258–263.

**Сведения об авторе:**

**Кошелев Алексей Дмитриевич** – канд. физ-мат. наук, доцент, главный редактор Издательского дома «Языки славянских культур».

**Контактная информация:**

107031, Москва, Б. Лубянка, д. 13/16, стр. 1

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1643-6146>

*e-mail:* koshelev47@gmail.com

**Для цитирования:**

Кошелев А.Д. Имя как врожденное языковое свойство // Вопросы психолингвистики №3(57) 2023, С. 128–141, doi: 10.30982/2077-5911-2023-57-3-128-141

**UDC 81'37**

**LBC 81**

**DOI 10.30982/2077-5911-2023-57-3-128-141**

**Research article**

**NAME AS AN INNATE LINGUISTIC PROPERTY**

**Alexey D. Koshelev**  
LRC Publishing House,  
Moscow, Russia

**Abstract**

The article shows that the child learns the names of objects from the input only because the property of an object to have a name is innate for the child.

According to recent experiments by S. Waxman et al., 6-month-old infants, hearing adults consistently call different objects with one word, spontaneously form a subject category from them. This result indicates a very early influence of speech on the cognition of infants, which clearly contradicts the classical position (V. Stern, L.S. Vygotsky) that speech and thinking have different genetic roots. Therefore, they initially develop separately in a child and only after a year and a half they connect. To explain the new results, an alternative hypothesis is proposed in the article: speech and thinking have a single genetic root, since the name of an object is initially included as a special sensory (acoustic) characteristic among its sensory characteristics (visual, acoustic, tactile, etc.). In view of this, the mental representation of the object has the form: “perceptual Image of the object + its Name”. It is assumed that when infants perceive similar objects and hear that they are called the same word, for example, they see different dogs and hear the phrase *This is a dog* every time, instances of this structure are concretized in their minds: “Dog image 1 + *dog*”, “Dog image 2 + *dog*” etc. As a result, a set of different images of dogs with the same name *dog* is collected in their memory. Following the property of an innate name – to name identical objects, – infants combine these instances into one category – Dogs and build a typical image – the Form from specific Images. As a result, the concept “DOG = Form of dog + *dog*” appears in the memory of infants. Thus, it explains how early infant categories and concepts are formed with the help of names. Next, experimental data supporting this hypothesis are considered.

**Keywords:** object, mental representation, category, concept, name, innate structure

#### Acknowledgements

*I express my deep gratitude to A.V. Kravchenko, A.S. Lieberman, T.G. Skrebtsova and the anonymous reviewer for their valuable comments.*

©Koshelev A.D., 2023

#### Bionotes:

**Alexey D. Koshelev** – Candidate of Physical and Mathematical Sciences, Associate professor, Editor-in-chief, LRC Publishing House

#### Contact information:

13/16, build. 1, B. Lubyanka St., Moscow, Russia, 107031.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1643-6146>

*e-mail:* koshelev47@gmail.com

#### For citation:

Koshelev A.D. Name as an innate linguistic property // Journal of Psycholinguistics. 3(57), 2023. P. 128–141. Available from: doi: 10.30982/2077-5911-2023-57-3-128-141 (In Russian)

## ПЕРВЫЕ РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТНОЙ ПАРАДИГМЫ РУССКОЙ ЯЗЫКОВОЙ ЛИЧНОСТИ НА МАТЕРИАЛЕ РАС И СИБАС

Ткач Анастасия Игоревна

Институт филологии СО РАН, Новосибирск, Россия

### *Аннотация*

В статье раскрывается понятие «деятельностная парадигма русской языковой личности» и приводятся некоторые результаты исследования данного объекта в актуальной диахронии с целью обнаружения флуктуаций в деятельностных социо-коммуникативных установках усредненной русской языковой личности. Автор приводит теоретические предпосылки изучения деятельностной парадигмы, показывает релевантность термина «гиперсеть», заимствованного из гиперсетевой теории мозга физиолога К.В. Анохина для определения деятельностной парадигмы русской языковой личности. Описывается ход исследования и примененные на каждом из двух этапов методы, а именно, статистический – для выделения доминантных глаголов из всего массива ассоциатов Русского ассоциативного словаря (РАС) и Русской региональной ассоциативной базы данных (Сибирь и Дальний Восток) (СИБАС) и метод психоглоссирования – для работы с ассоциативными полями отобранных глаголов («жить», «делать», «спать», «думать», «идти», «говорить» и «сделать»), а также существительных «деньги», «работа», «труд» и «карьера». Приводятся списки реакций, наполняющих некоторые смысловые зоны, выделенные в ассоциативных полях исследуемых стимулов, а именно, зоны, связанные с субъектами деятельности, с индивидуализмом, с финансами, с оценками называемых стимулами феноменов. Фиксируются и интерпретируются флуктуации, произошедшие в рассматриваемых смысловых зонах ассоциативных полей в актуальной диахронии.

Автор отмечает недостаточность рассмотрения глаголов для понимания деятельностных социо-коммуникативных установок русской языковой личности и необходимость дополнительно исследовать некоторые существительные и продолжать исследование на более обширном материале. Обнаруживается нарастание эгоцентричности русской языковой личности и следы монетаризации языкового сознания русских.

**Ключевые слова:** деятельностная парадигма русской языковой личности; социо-коммуникативные установки; ассоциативно-вербальная сеть; монетаризация языкового сознания

### **Введение**

Писатель и философ А.А. Зиновьев сформулировал в своем фантастическом романе-антиутопии «Глобальный человек» парадоксальную мысль: «... мнение большинства опрошенных никогда не отражает мнения большинства живущих» [Зиновьев 2019: 18]. Мы не ставим перед собой задачу обсуждать проблемы

статистики и манипуляций общественным сознанием, но обращаем внимание на то, что мнение – суть текст – подвергается сознательной шлифовке в зависимости от внешних обстоятельств. Работая с материалами свободного ассоциативного эксперимента, психолингвист, напротив, вскрывает непосредственные связи языковых единиц в языковом сознании испытуемых и получает живой фрагмент образа мира, ключ к «черному ящику» содержания человеческого сознания. В данной статье представлены первые результаты анализа деятельностной парадигмы русской языковой личности на материале ассоциативно-вербальной сети.

#### **Теоретическая база исследования**

Термин «деятельностная парадигма русской языковой личности»<sup>1</sup> определяется следующим образом: это «фрагмент языкового сознания усредненной русской языковой личности, гиперсеть с глагольными узлами, которые в совокупности с множеством входящих и исходящих ассоциативных связей отражают представления о деятельностных социо-коммуникативных установках русских» [Ткач 2023: 27].

Избрание данного феномена в качестве объекта исследования обусловлено критической важностью деятельности в формировании сознания вообще и языкового сознания в частности [Российская психолингвистика... 2021: 14–21], личности как динамической смысловой системы [Леонтьев А.Н. 1975: 104] и языковой личности как системы готовностей к речевой деятельности [Караулов 2010: 48–68]. Неслучайно бытийный слой сознания представлен органическим единством чувственной и биодинамической ткани [Зинченко 2006: 219–220]: для формирования чувственной ткани образов необходимо взаимодействие с предметным миром, в процессе которого мозг аккумулирует всю информацию, поступающую от органов чувств. По мысли К.В. Анохина, интеграция такого рода информации происходит на уровне нейронной сети, или коннектома [Анохин 2021: 36]. По-видимому, рефлексивный слой сознания соотносится с работой нейронной гиперсети, или когнитома, который, согласно гиперсетевой теории мозга К.В. Анохина, поднимает «чувственную» информацию на уровень смыслов. Гиперсеть состоит из когов, когнитивных, или кооперативных групп нейронов, однако связи и узлы гиперсети не тождественны нейронам. Гиперсеть функционирует на границе разных уровней существования материи и содержит гранулы когнитивной информации. Коги распределены в мозге подобно облакам и пересекаются [Там же], поэтому при активации того или иного кога при помощи вербального стимула активируются и связанные коги и, соответственно, вербальные ассоциации.

Для нас важно, что слово является комплексным раздражителем, который, будучи предъявленным в качестве стимула в ассоциативном эксперименте, активирует связанный с ним опыт личности, множество когов, кодирующих этот опыт, и вербальных ассоциаций. Можно сказать, что множество активируемых словом-стимулом вербальных ассоциаций высвечивает то, что Ю.Н. Караулов называл диссипативной структурой [Караулов 1993: 249]. Давая испытуемым задание указать лишь первую пришедшую в голову реакцию, исследователь может зафиксировать предречевую готовность, наиболее психически актуальную для испытуемого

---

<sup>1</sup> Данный термин был введен нами в магистерской выпускной квалификационной работе [Ткач 2023]. Мы выражаем искреннюю благодарность нашему Учителю, Ирине Владимировне Шапошниковой, за помощь в выборе темы и в формулировке нового термина.



социо-коммуникативную установку, связывающую в его языковом сознании стимул и реакцию. Проведя ассоциативный эксперимент на множестве испытуемых, исследователи получают более полное представление о стоящей за словом-стимулом диссипативной структуре и наиболее актуальных для исследуемого сообщества смыслах. При сравнении данных разных лет можно зафиксировать процесс, который А.Н. Леонтьев называл движением значений [Леонтьев А.Н. 2000: 101].

### Методология исследования

Ю.Н. Караулов писал о том, что всё, связанное с «национальной спецификой, имеет только один временной промер – исторический, национальное всегда диахронно» [Караулов 2010: 39–40], поэтому мы исследовали доминантные деятельностные социо-коммуникативные установки усредненной русской языковой личности в актуальной диахронии, используя Русский ассоциативный словарь (РАС) 1986–1997 годов и Русскую региональную ассоциативную базу данных (Сибирь и Дальний Восток) СИБАС (2008–2022).

На первом этапе исследования были отобраны доминантные глаголы ассоциативно-вербальных сетей (далее – АВС), отраженных в РАС и СИБАС. Для макроанализа СИБАС был использован специальный инструментарий на сайте СИБАС, разработанный И.В. Шапошниковой<sup>2</sup>. С его помощью можно ранжировать единицы, представленные в словарях, по частотности активации в АВС. Для выделения доминантных глаголов использовался обратный словарь СИБАС. На сайте РАС специального инструментария нет, поэтому мы использовали данные о ядре языкового сознания усредненной русской языковой личности, полученные Н.В. Уфимцевой [Уфимцева 2009: 100–101], и извлекли из них глаголы: *говорить* (1363; 346)<sup>3</sup>, *есть* (660; 342), *думать* (902; 339), *жить* (1379; 338), *идти* (1128; 306), *сделать* (866; 252).

В СИБАС только один глагол относится к первому, центральному, слою ядра (имеет более 300 входящих связей) – *есть* (932; 378), что, по-видимому, обусловлено «техническими причинами»: в СИБАС еще не представлены результаты третьего этапа свободного массового ассоциативного эксперимента, проводимого под руководством И.В. Шапошниковой. Принимая во внимание замечание Н.С. Сергиевой о том, что при исследовании центра ядра второй слой (299–250 входящих связей) правомерно привлекать к анализу наравне с первым [Сергиева 2008: 19], при работе с СИБАС мы также отобрали глагол *жить* (1132; 283), глаголы третьего слоя (249–200): *делать* (749; 213) и *спать* (783; 205) – ввиду того, что после завершения третьего этапа массового свободного ассоциативного эксперимента эти глаголы могут оказаться во втором слое ядра; а также рассмотрели глаголы *думать* (605; 195), *идти* (743; 189), *говорить* (689; 184), переместившиеся из первого слоя ядра РАС в четвертый слой

---

<sup>2</sup> Разработка инструментария велась в рамках проекта Института филологии СО РАН «Культурные универсалии вербальных традиций народов Сибири и Дальнего Востока: фольклор, литература, язык» по гранту Правительства РФ для государственной поддержки научных исследований, проводимых под руководством ведущих ученых (соглашение № 075-15-2019-1884), при участии аспирантов и программистов Новосибирского государственного университета и технической поддержке кандидата технических наук А.А. Романенко.

<sup>3</sup> Первое число указывает на количество стимулов, вызвавших данную реакцию, второе – на число разных стимулов. Список глаголов приводится по [Уфимцева 2009], числовые показатели в скобках – по данным электронной версии РАС.



СИБАС. Кроме того, был рассмотрен глагол *сделать* (597; 168), ранее обнаруженный в ядре РАС и оказавшийся в СИБАС в четвертом слое ядра.

На втором этапе исследования проводилось психоглоссирование<sup>4</sup> ассоциативных полей (далее – АП) отобранных на первом этапе глаголов и некоторых существительных, необходимость исследования которых выявилась при анализе глагольных АП. Для этого использовались прямые словари РАС и СИБАС. Глагол *есть* не вошел в число рассматриваемых глаголов на данном этапе, потому что представляет собой объект для отдельного исследования: требуется разграничить омонимичные формы, однако в настоящее время нет устоявшейся методологии для данной операции.

Списокдоминантных глаголов обнаружил большую семантическую разнородность, поэтому мы отказались задавать какой бы то ни было набор семантических зон заранее, чтобы не ограничивать анализ АП собственными ожиданиями. В результате удалось выявить тенденцию, общую для всех доминантных глаголов, и обнаружить некоторые факты, которые распространяются не на все проанализированные АП, но представляют интерес и могут обрести статус тенденций при наращивании исследуемого материала (изучении АП не только доминантных, но и прочих глаголов АВС).

#### Обсуждение результатов

Самым интересным наблюдением, общим для всех исследованных АП, стала тенденция к исчезновению из них субъектов. Здесь мы понимаем «субъект» очень широко – это и человек, осуществляющий действие или переживающий состояние, выраженное глаголом, и человек, с которым или для которого действие осуществляется, а также другие живые существа – исполнители действий. Обнаруженная тенденция не распространяется лишь на АП глагола ГОВОРИТЬ, что обусловлено особенностями семантики данного глагола.

В *Таблице 1* приводится сопоставление по наполняемости семантических зон, связанных с субъектами, в АП доминантных глаголов РАС и СИБАС. Процент в колонке «Динамика» отражает динамику удельного веса данной смысловой зоны в актуальной диахронии (при сравнении данных СИБАС с данными РАС). Порядок расчета данного показателя приводится в сноске<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Психоглоссирование – метод выявления смысловых доминант языковой личности, заключающийся в разделении массива ассоциатов рассматриваемого ассоциативного поля на смысловые зоны и вычислении удельного веса (процентного соотношения) таких зон. Подробно данный метод описан в [Шапошникова 2020].

<sup>5</sup> Напротив каждого глагола, в первой строке колонок «РАС» и «СИБАС», приводятся следующие показатели по данным прямых словарей РАС и СИБАС: первое число – общее количество реакций, вызванных данным стимулом; второе – количество разных реакций, вызванных данным стимулом; третье – число единичных реакций; четвертое – количество отказов.

В колонке «Динамика» первое число отражает динамику психоглосс интенсивности – насколько процент реакций, приходящихся на данную смысловую зону, увеличился или уменьшился в СИБАС по сравнению с РАС (процент вычислялся от общего количества реакций на данный глагол-стимул). Второе число отражает динамику психоглосс экстенсивности – насколько процент *разных* реакций, приходящихся на данную смысловую зону, увеличился или уменьшился в СИБАС по сравнению с РАС (процент вычислялся от количества разных реакций на данный глагол-стимул).

В колонках «РАС» и «СИБАС» после реакций приводятся числа, показывающие, сколько раз встречается данная реакция. В отдельной строке приводятся единичные реакции.

Здесь и далее сохраняется орфография испытуемых.

## Субъекты в АП доминантных глаголов РАС и СИБАС

Глагол	РАС	СИБАС	Динамика
жить	508; 199; 134; 3	501; 178; 121; 2	
	Кто / что / с кем		
	вместе 17; вдвоем 3; существо 2	вдвоем 3; один 2;	
	сосед; человек; люди; как аристократ <sup>6</sup> ; как кошка с собакой; дерево; с кем?; с любовником; с мужем; с родителями; сам по себе; общаться; сосед;	быть человеком; семья; с любимой; в одиночестве; одной; одному; помогать;	-4,5% // -3%
	Для других		
	для всех 2; для людей 2	0	исчезновение
спать	551; 190; 129; 2	503; 152; 102; 5	
	Кто / с кем		
	вместе 13; одному 7; один 3; с женой 3; с кем-то 3; вдвоем 2; одной 2; с мужем 2	вместе 4; одному 3; вдвоем 2; с девушкой 2;	
	жена; с; с бабой; с другом; с женщиной; с мужчиной; с кем; с кем попало; с кем?; сестра; муж; валетом; вповалку <sup>7</sup>	девушка; с любимым; студент;	-5,3 // 6,4%
делать	542; 196; 144; 10	501; 161; 116; 4	
	Кто / для кого		
	самому 3		-0,2% // -2,4%
	самим; себе; себя; Серафим; столяр; мы	она; самому	
	Причинять / оказывать		
	добро 26; больно 2; зло 2; приятно 2	добро 22; больно 3; гадость 3;	
боль; доброе; другим плохо; назло; пакости; пакость; подлость; лучшее; полезное; полезное людям; пользу; дело нужное; приятное; счастье; счастья; хорошее; что-нибудь хорошее; чудеса;	комплимент; пакость; важное; плохо	-2,6% // -6,4%	
идти	506; 177; 116; 0	497; 152; 105; 5	
	Кто / с кем / к кому		
	в гости 5; с тобой 2;		
вдвоем; за кем-то; идущий человек; к тебе; одной; порознь; семья; рука об руку;	для кого-то; с друзьями; лось; пешеход;	-2% // -3%	

<sup>6</sup> Реакция «как аристократ» была включена и в зону «Как?», и в зону «Кто / что?» на том основании, что для описания определенного образа жизни испытуемый обращается именно к образу человека, который живет.

<sup>7</sup> Реакции «валетом» и «вповалку» включены и в зону «Образ действия», и в зону «Кто / с кем», так как их значение предполагает наличие нескольких персон.

говорить	520; 212; 146; 2	497; 187; 125; 7	
	Кто / кому / с кем / о ком		
	с другом 4; с подругой 3; о себе 3; о тебе 3; с кем-то 2;	оратор 2; с другом 2; с собой 2;	-1,1%/+2,1%
брат; всем; ворюга; друг другу; другу; ему; жена; инопланетянин; кому-то; кто-нибудь; люди; оратор; с кем; с мамой; с милым; с тобой; тебе; ударник; о нем;	враг; группа людей; девушка; другу; друзья; ему; мать; папа; преподаватель; с лучшей подругой; с людьми; с мамой; с ней; с ним; с папой; с человеком; собеседник; существо; человек; о друзьях; о себе; про себя;		
думать	531; 237; 165; 6	501; 190; 128; 8	
	Кто / о ком		
	о нем 21; о себе 11; о тебе 10; о друге 4; о ней 4; о любимом 3; о матери 3; о других 2; о сыне 2; о ком 2 ; о ком-то 2;	о нем 6; о себе 6; о ком-то 4; гений 2	-9% // -3,4%
над собой; о близких; о всех; о маме; о родителях; о сволочи; о семье; обо всех; плохо о человеке; подруга; философ; про себя; профессор; с нами; ты; вместе	ботаник; о ней; о семье; о тебе; об окружающих; обо всех, кроме себя; обо мне; про себя; о девушке; о любимом; о близких;		
сделать	617; 224; 147; 9	502; 195; 139; 6	
	Кто / для кого		
	самому 9; сам 8; самой 2;	мастер 2; самому 2; сам 3;	-2,1%//-1%
	дева; лодырь; мастер; себе; кому-то приятное;	папа; все самому;	
	Причинять / оказывать		
добро 21; хорошо11; подарок 9; доброе дело 6; больно 5; глупость 5; одолжение 5; гадость 4; пакость 4; плохо 4; приятное 4; хорошее 4; подлость 2; хорошее дело 2	добро 19; больно 7; приятное 5; хорошо 3; плохое 2; приятно 2; получить 2; подарок 2;	-3,9%/+1,6%	
кому-то приятное; плезир; радость доставить; прическу; что-то приятное; что-нибудь хорошее; доброе; жертва; много хорошего; полезное дело;	больно, плохо; <u>добро</u> , дело; доброе; доброе дело; классно; на пользу; одолжение; пакость; хорошее; хорошее дело; что-то полезное; чудо; комплимент; стрижку; массаж; минет;		

Таблица 1 показывает, что все изученные АП, за исключением АП ГОВОРИТЬ, демонстрируют сокращение смысловых зон, связанных с субъектами. На данном этапе исследования мы считаем правомерным говорить о том, что тенденция к исчезновению субъектов из АП доминантных глаголов отражает нарастание эгоцентричности русской языковой личности и перекликается с наблюдением Н.В. Уфимцевой: единица **Я** вошла в число первых десяти доминант в СИБАС и ЕВРАС, тогда как в РАС **Я** входило в ядро языкового сознания, т.е. в состав доминант, но занимало 35 позицию [Уфимцева 2022]. Фокус внимания смещается с других людей и животных/растений/сущест в на себя, поэтому они всё меньше актуализируются в АВС. АП ГОВОРИТЬ является единственным, в котором доля рассматриваемой смысловой зоны практически не изменилась в актуальной диахронии (около 5% по интенсивности и около 10% по экстенсивности и в РАС, и в СИБАС), но примечательно, что в устойчивой части данного АП появилась реакция *с собой*.

В АП глаголов ДЕЛАТЬ, СДЕЛАТЬ картина несколько противоречива: в процентном соотношении сокращение доли субъектов не очень существенно (один-два процента), однако в АП ДЕЛАТЬ полностью исчезла устойчивая часть. При рассмотрении единиц, наполняющих данную зону, обнаруживается, что в АП ДЕЛАТЬ и СДЕЛАТЬ стирается актуальность указания на себя (исчезают либо переходят на периферию АП единицы *самому, самой, себе* и др.), однако нарастание эгоцентричности находит свое отражение в АП ДЕЛАТЬ и СДЕЛАТЬ следующим образом: сокращается смысловая зона «Причинять / оказывать», предполагающая наличие реципиента.

В АП ЖИТЬ была выделена смысловая зона «Индивидуальность vs общество», динамика которой показывает некоторое нарастание индивидуализма. В РАС данное АП наполнено следующими единицами: *как все 2; для всех 2; для людей 2; для себя; сам по себе; лучше всех; свободно 1*. В СИБАС: *по правилам 2; своей жизнью 2; без правил; вольно; как надо; не как все; по-своему; правильно; приспособляться; свобода; свободно; страны 1*.

Обращает на себя внимание то, что в устойчивой части данной зоны в РАС были единицы *как все, для всех, для людей*, которые в СИБАС не наблюдаются даже на периферии. В устойчивой части СИБАС, напротив, появляется *своей жизнью*. Несущие индивидуализм единицы (*для себя; сам по себе*) были и в РАС, но выход «индивидуалистической» реакции *своей жизнью* в устойчивую часть на фоне исчезновения «коллективистских» *как все; для всех; для людей* и появление на периферии единиц *не как все, по-своему, без правил* подкрепляет наметившуюся тенденцию к нарастанию эгоцентричности русской языковой личности.

Итак, в АП доминантных глаголов имеет место сокращение смысловой зоны субъектов, и отчасти данное явление объясняется нарастающей эгоцентричностью, которая обнаруживается и в некоторых других проявлениях, в частности, во флуктуациях в зоне «Индивидуальность vs общество» и в сокращении зоны «Причинять / оказывать» в АП ДЕЛАТЬ и СДЕЛАТЬ.

Второе замеченное явление – сокращение смысловых зон, связанных с долгом и необходимостью. Так, из АП ЖИТЬ исчезла зона «Для других людей». В РАС она не была ярко представлена, фактически дублировала часть рассмотренной выше зоны «Индивидуальность vs общество», но обе входящие в данную зону единицы (*для всех; для людей*) находились в устойчивой части. В СИБАС в АП ЖИТЬ не обнаружено ни одной подобной реакции. Кроме того, в АП ЖИТЬ сократилась зона «Смысл жизни

и долг» на 4,1% по интенсивности и на 6,9% по экстенсивности связей. При этом устойчивая часть исчезла: в РАС она была представлена единицами *надо 4; Родине служить 3; нужно 2*, а в СИБАС пуста.

Данное явление было также замечено в АП ИДТИ. В РАС неожиданно обнаружилась достаточно обширно разработанная смысловая зона, связанная с необходимостью: *пора 15; можно 3; нужно 2; не нужно 2; нельзя 2; обязательно 2; поневоле 2; должен; надо; необходимо; необходимость; обязан; обязанность; приказ; команда; принцип; не стоит 1*. В СИБАС не обнаружено ни одной подобной реакции. Данная тенденция согласуется с замеченным ранее исчезновением субъектов и нарастанием эгоцентричности: если в фокусе внимания **Я**, то можно ли говорить о важности обязательств перед другими?

Заметим, что в АП ЖИТЬ обнаружено нарастание позитивно окрашенных реакций. Смысловая зона «Как? Хорошо» оказалась самой разработанной в данном АП как в РАС, так и в СИБАС, причем в СИБАС доля данной зоны больше, чем в РАС, примерно на 10% и по интенсивности, и по экстенсивности связей, что, вероятно, обусловлено стабилизацией жизни за 30 лет, прошедших между экспериментами<sup>8</sup>. При этом с периферии рассматриваемого АП исчезли реакции *возня; зря; напрасно; просто так; ради чего; не даром*, свидетельствующие о подчас болезненной рефлексии. Экзистенциальные вопросы приобретают остроту в переломные моменты, поэтому достаточно закономерно, что на фоне стабилизации и нарастания позитива несколько ослабела актуальность идей, связанных со смыслом существования.

С учетом того, что в ходе и после перестройки велось активное внедрение товарно-денежных отношений, мы решили проверить, нашло ли это отражение в АП исследуемых глаголов, и получили противоречивый результат. В АП глагола ЖИТЬ некоторые следы «монетаризации» языкового сознания обнаружены: несмотря на то, что в процентном соотношении смысловая зона, связанная с материальным благосостоянием, увеличилась лишь на 1% как по интенсивности, так и по экстенсивности связей, расширилась ее устойчивая часть. Так, в РАС было только две единицы – *бедно 3; скромно 2*, а в СИБАС их уже четыре: *богато 2; в достатке 2; по средствам 2; поживать 6*. Очевидно, тональность реакций «развернулась» на 180 градусов от ограниченности в средствах к достатку и накопительству (*поживать* явно отсылает нас к формуле *жить-поживать да добра наживать*). Однако АП глагола ДЕЛАТЬ свидетельствует об обратном: зона, связанная с финансами, сократилась на 4,5% по интенсивности связей, и из нее исчезли реакции *карьеру 4 и карьера 1*, бывшие в РАС. Для определения социо-коммуникативных установок в отношении товарно-денежных отношений мы дополнительно исследовали АП существительных ДЕНЬГИ, РАБОТА, ТРУД, КАРЬЕРА.

При рассмотрении АП ДЕНЬГИ бросается в глаза существенное увеличение количества входящих связей, что свидетельствует о возрастании психической актуальности данного образа в языковом сознании современных русских: в РАС данная реакция вызвана 3689 стимулами (564 разных), а в СИБАС 7712 стимулами (713 разных).

По мысли В.В. Виноградова, «само предметное значение слова до некоторой степени формируется... оценкой, и оценке принадлежит творческая роль в изменениях

---

<sup>8</sup> Второй этап эксперимента для наполнения базы данных СИБАС завершился в 2021 году.

значений» [Виноградов 1986: 25], поэтому для понимания изменений образа денег обратим внимание на оценки, стоящие за реакциями в АП ДЕНЬГИ.

Таблица №2

**Оценочность в АП ДЕНЬГИ по данным прямых словарей РАС и СИБАС**

	Положительные оценки	Отрицательные оценки
РАС (534; 246) <sup>9</sup>	счастье 5; жизнь 3; благополучие; блеск; будущее; власть и свобода; вносят спокойствие в наши души; возможности; все; греют; класс!; красивые; люблю; нужны всем; радость; свобода; сила; хлеб; хорошо; хочу; это все; честные; чистые 1	бумага 11; зло 9; бумажки 4; грязные 4; грязь 4; дрянь 3; мусор 3; пахнут 2; это зло 2; бред; брр; бумажка; грязь, но без них никуда; мусор, но их не хватает; заботы; зависимость; злость; крест; мыло; не главное; несчастье; ничто; труха; фальшь; фантики; хлам; это бумага 1
Статистика РАС	29 всего, т.е. <b>5%</b> от всего АП	60 всего ( <b>11%</b> )
	23 разных, т.е. 9% разных реакций АП	27 разных (11%)
СИБАС (499;195)	власть 31; счастье; хорошо 7; возможности 4; возможность 3; жизнь 3; слава 3; всё 2; недостаток 2; ценность 2; благо; блаженство; почеть; правят миром; радость; радость в жизни; решают; свобода; супер; счастье, недостаток; успех; хочу; цель работы; красивые; круто; многое могут; роскошь 1	зло 45; бумага 17; грязь 6; грязные 5; жадность 2; мусор 2; алчность; бумажка; бумажки; гавно; гадость; зло!; не главное; не важно; не важны; несчастье; ничто; пахнут; порок; смерть; жажда власти; крах; мыши 1
Статистика СИБАС	81 всего, т.е. <b>16%</b> АП	94 всего ( <b>19%</b> )
	27 разных, т.е. 14% разных реакций АП	23 разных (12%)

Анализ оценочности в АП ДЕНЬГИ показывает, что и в РАС, и в СИБАС преобладают негативные оценки денег, однако динамика оценочности в актуальной диахронии заставляет задуматься: доля положительных оценок увеличилась чуть более, чем в 3 раза (с 5% до 16%), тогда как доля отрицательных возросла не так интенсивно – чуть менее, чем в 2 раза (с 11% до 19%). Если в РАС негативные оценки «перевешивали» позитивные почти в 2 раза (11% против 5%), то в СИБАС практически достигнут паритет (19% против 16%). Можно предположить, что негативная оценочность будет стираться со временем. Тем не менее, самой частотной в СИБАС стала реакция *зло* (реализуется 45 раз). Второй и третьей наиболее частотными реакциями являются

<sup>9</sup> Первое число в скобках обозначает общее количество реакций на стимул ДЕНЬГИ, а второе – число разных реакций.

*власть* 31; *много* 27. В РАС первая тройка реакций на стимул ДЕНЬГИ такова: *большие* 41; *много* 19; *бешеные* 14. Глядя на первую тройку реакций, можно сказать, что в РАС образ денег аморфен, тогда как в СИБАС он приобрел достаточно четкие черты: деньги изображаются как атрибут власти и вызывают яркий эмоциональный отклик – это *зло*.

Только время и новые данные покажут, обратится ли «злая бумага» в «доброе гения», но по приведенным здесь данным можно с уверенностью сказать, что так или иначе актуальность образа ДЕНЬГИ возрастает.

Интересно отметить, что в СИБАС в первую десятку реакций АП ДЕНЬГИ входит *работа* 10. В РАС реакции *работа* в АП ДЕНЬГИ нет, хотя есть однокоренные *заработанные* 3; *заработать* 2. Анализ АП РАБОТА показал, что связь денег с работой укрепились в языковом сознании русских: в первой тройке реакций АП РАБОТА по прямому словарю РАС находим реакции *трудная* 50; *не волк* 33; *тяжелая* 33, а в СИБАС *деньги* 52; *труд* 45; *не волк* 26. Итак, работа для современного русского – это в первую очередь деньги и уже во вторую очередь тяжкий труд, на который «обречен» человек. Любопытно отметить существенное увеличение количества входящих связей для реакции *работа*: в РАС ее вызвали 933 стимула (418 разных), тогда как в СИБАС 2738 (647 разных). Можно предположить, что психическая актуальность работы возросла за прошедшие 30 лет.

Если рассмотреть реакцию *смысл жизни* по обратным словарям РАС и СИБАС, то мы увидим любопытное явление.

Таблица №3

Стимулы, вызвавшие реакцию *смысл жизни*

РАС	СИБАС
алкоголь; бессмертие; искать; отдых; понять; почему; ребенок; суть; утаивать 1	найти 2; активный; дурь; зависимый; задуматься; карьера; море; пельмени; перевод; познание; работа; терять; эгоизм 1

Как показывает таблица 3, в РАС среди стимулов, вызвавших реакцию *смысл жизни*, не было единиц, значение которых было бы так или иначе связано с работой (единственным исключением можно считать стимул ОТДЫХ). В СИБАС круг подобных стимулов расширяется: РАБОТА; КАРЬЕРА; ПЕРЕВОД (речь, по-видимому, о профессиональной деятельности испытуемого). Кроме того, ассоциативная связь *смысла жизни* с РЕБЕНКОМ, присутствовавшая в РАС, исчезает в СИБАС, и на смену последнего приходит ЭГОИЗМ. Обнаруженные факты согласуются с замеченной нами ранее в статье тенденцией к исчезновению субъектов из АП доминантных глаголов и еще раз указывают на актуальность нашего исследования.

Что касается реакции *труд*, то для нее более существенен прирост экстенсивности входящих связей: так, в РАС реакция *труд* была вызвана 876 стимулами (226 разных), а в СИБАС – 1012 (300 разных). Прямые словари показывают, что в РАС самыми частотными реакциями на стимул ТРУД были *работа* 53; *тяжелый* 45; *мир* 13, а в СИБАС *работа* 87; *май* 26; *тяжелый* 25, что свидетельствует о стабильности образа труда в сознании русских (*мир* и *май* можно считать эквивалентами, поскольку данные реакции отсылают к лозунгу «Мир, Труд, Май!»). Говоря об оценочности в АП РАБОТА и ТРУД, можно отметить, что процент позитивных реакций в АП ТРУД сократился почти вдвое по интенсивности связей (с 20% в РАС до 11% в СИБАС), тогда как процент отрицательных реакций – только на треть (с 15% до 11%), что



говорит о большей устойчивости негативных оценок труда, который, как отмечено выше, *тяжел*. В АП РАБОТА, напротив, процент отрицательно окрашенных реакций сократился сильнее (почти в два раза, с 18% в РАС до 8% в СИБАС), чем процент положительных реакций (с 15% до 9%), что может свидетельствовать об укреплении позитивного образа работы. Таблицы 4 и 5 показывают, какие единицы были отнесены к положительно и отрицательно окрашенным при анализе АП РАБОТА и ТРУД.

Таблица №4

Оценки в АП РАБОТА в РАС и СИБАС

	Положительные оценки	Отрицательные оценки
РАС (712; 310; 235; 5) <sup>10</sup>	интересная 24; любимая 24; хорошая 10; нравится 7; по душе 5; радость 4; увлекательная 3; интерес 2; любовь 2; жизнь 4; удовольствие 2; без заботы; важно; добрая; заинтересованность; занимательная; клад; классная; лучшая; необходимая; нормальная; нужный; отличная; очень хорошая; по призванию; прекрасная; судьба; счастье; увлекает; увлекательный; удачная; успех; хороша; хорошо ( <b>всего 110 = 15%; разных 34 = 11%</b> )	забота 22; лень 7; усталость 7; есть работа 6; скучная 4; плохая 4; адская 3; глупая 3; каторга 3; кошмар 3; нудная 3; до седьмого пота 2; зверская 2; мука 2; на износ 2; надоела 2; неинтересная 2; тяжкая 3; неохота 2; адовая; бардак; безобразный; бесполезная; гадость; говно; грусть; грязная; до изнеможения; дрянь; дурная; заела; зевота; изнурительная; канава; каторжная; лошадиная; монотонная; на убой; не нравится; не сахар; не хочется; не хочу; невеселая; нелегка; нелюбимая; ненужная; низко оплачиваемая; нудно; обязателька; однообразие; однообразная; поганая; позорная; пустая; пыльная; скверная; скука; суета; суетная; ужас; ужасно; утомление; хлопоты; хмурая ( <b>всего 127 = 18%, разных 64 = 21%</b> )
СИБАС (500; 196; 139; 6)	интересная 9; любимая 9; хорошо 3; удовольствие 5; наслаждение 2; в удовольствие; в радость; всей жизни; интересно; интересный; круто; любимое дело; мечта; отличная; пойдет; по душе; приятная; смысл жизни; увлекательная; удовлетворительная; стабильность; шанс; ( <b>всего 45 = 9%, разных 22 = 11%</b> )	лень 2; надоела 2; нудность 2; плохо 2; скука 2; скучная 2; фигня 2; хе*-ня; хлам; усталость; достала; зло; идиота; изнуряет; каторга; мало платят; надоедливая; ненавистная; нервы; нудная; о! Нет; повинность; рутина; сидеть, душно, скучно; смерть; тупая; тяжела; тяжело; ужас; устал; утомительная; ( <b>всего 38 = 8%, разных 31 = 16%</b> )

<sup>10</sup> В Таблицах 4 и 5 первое число – общее количество реакций, вызванных данным стимулом; второе – количество разных реакций, вызванных данным стимулом; третье – число единичных реакций; четвертое – количество отказов.

## Оценки в АП ТРУД в РАС и СИБАС

	Положительные оценки	Отрицательные оценки
РАС (652; 288; 12)	облагораживает 13; на благо 11; полезный 9; радость 6; добросовестный 5; честный 5; мирный 4; радостный 4; благо 3; великий 3; доблестный 3; на благо Родины 3; свободный 3; созидательный 3; хорошо 3; бескорыстный 2; благородный 2; всему голова 2; жизни 2; общественно полезный 2; полезен 2; почетный 2; праведный 2; благотворительный 1; в почете 1; в радость 1; во имя блага человека 1; дело чести 1; для людей 1; для победы 1; добровольный 1; на благо людей 1; на благо человека 1; на пользу родине 1; на радость 1; на славу 1; на славу Отечества 1; на совесть 1; необходимый 1; нужен 1; нужный 1; основа жизни 1; от души 1; повод для жизни 1; полезность 1; польза дела 1; пользу 1; преображение 1; приятен 1; продуктивный 1; с отдачей 1; славный 1; счастливый 1; счастье 1; труд на благо общества 1; удача 1; удовольствие 1; успех 1; хороший 1 <b>(всего 130 = 20%, разных 59 = 20%)</b>	лень 12; непосильный 9; напрасный 8; адский 7; каторжный 6; бесполезный 4; усталость 4; впустую 3; подневольный 3; пустой 2; рабский 2; тяжкий 2; бесполезен 1; бессмысленный 1; бестолковый 1; вред 1; дрянь 1; из-под палки 1; исчерпал себя 1; каторга 1; монотонный 1; надол 1; напряженный 1; насмарку 1; не в радость 1; не любить 1; не на пользу 1; не уважается 1; невыносимый 1; недовольство 1; ненужное 1; ненужный 1; нечеловеческий 1; нудный 1; однообразный 1; опасный 1; плохо 1; раб 1; сатанический 1; Сизиф 1; сизифов 1; скучный 1; тяжело 1; утомительный 1; мартышкин 1 <b>(всего 95 = 15%, разных 45 = 16%)</b>
СИБАС (502; 188; 130; 6)	облагораживает 10; добро 4; хорошо 4; полезный 3; да 2; жизнь 2; польза 2; свобода 2; благо; благородный; благородство; благородство, честь; великий; вознаграждается; в удовольствие; добросовестность; добросовестный; жизни; заслуги; красит; надо; необходимо; нужен; облагораживает человека; подвиг; полезен; помогает; почет; свободный; сила; честный; чистый; это мир! <b>(всего 54 = 11%, разных 33 = 18%)</b>	лень 12; тяжело 5; тяжкий 4; мартышкин 3; непосильный 3; бесполезный 2; забота 2; Сизифов 2; сложный 2; усталость 2; адский; вред; зло; каторга; монотонность; на износ; нелегкий; не хочу; не я; ноша; обламывает; принуждение; раб; рабство; скупердие; угроза; <b>(всего 53 = 11%, разных 26 = 14%)</b>

Отметим, что в РАС были реакции *общественно полезный 2; во имя блага человека; для людей; на благо людей; на благо человека; на пользу родине; труд на благо общества 1*; в СИБАС таких реакций не обнаружено. В СИБАС есть реакция *полезный 3*, однако не вербализована ориентация на общество, что согласуется с ранее выявленной нами тенденцией к исчезновению из АВС субъектов.

АП КАРЬЕРА претерпело следующие флуктуации: в РАС тройку наиболее частотных реакций составляли *работа 7; бизнес 3 и будущее 3*. В СИБАС это

*рост* 30; *лестница* 16; *деньги* 11. При этом сами ДЕНЬГИ не вызывают реакцию *карьера* ни в РАС, ни в СИБАС, что свидетельствует о достаточно слабой их связи. Тем не менее, интересно отметить, что образ *карьера*, судя по первым трем реакциям (наиболее психически актуальным граням образа), переменялся: акцент делается не на содержательной, собственно деятельностной, стороне (*карьера* – это *работа* и *бизнес*), а на некоторых внешних атрибутах: *карьера* – это социальный лифт (*рост*; *лестница*) и *деньги*.

### Выводы

Анализ реакций, содержащихся в АП исследуемых доминантных глаголов, показал, что отдельно взятые глаголы не дают полного представления о смысловых флуктуациях деятельностной парадигмы русской языковой личности, и требуется дополнительный анализ ассоциативных полей ряда существительных. Предположение Дж. Миллера о том, что «все предикаты навязывают организацию именам» (цит. по [Ахутина 2014: 177]), таким образом, подвергается сомнению при рассмотрении сквозь призму смыслообразования: чтобы получить полное представление о векторах смыслообразования и смыслоуtratности в деятельностной парадигме русской языковой личности, глагол оказывается недостаточным, и необходимо рассматривать его в органической связи с существительным и другими частями речи.

Наш анализ ассоциативных полей доминантных глаголов и некоторых существительных СИБАС в сопоставлении с РАС высветил образ жизнерадостного русского человека, для которого всё важнее РАБОТА и ДЕНЬГИ, хотя ДЕНЬГИ и *зло*; для которого всё значительнее становится он сам и всё меньший вес имеет общество с его лекалами и рамками обязательств. Красной нитью через все исследованные АП, за исключением АП глагола ГОВОРИТЬ, проходит тенденция к сокращению смысловых зон, связанных с субъектами (в широком смысле) деятельности. Одной из причин этого явления мы считаем нарастающую эгоцентричность русской языковой личности, что согласуется с замеченным в АП ЖИТЬ и ИДТИ исчезновением реакций, связанных с обязательствами и необходимостью. Исследование будет продолжаться на более широком списке глаголов и существительных для проверки и, возможно, корректировки замеченных тенденций и их интерпретации.

© Ткач А.И., 2023

### Литература

- Анохин К.В. Мыслящая гиперсеть / беседовала О. Беленицкая // В мире науки. 2021. №5–6. С. 32–41.
- Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ лексики, семантики и прагматики. М.: Языки славянской культуры, 2014. 425 с.
- Виноградов В.В. Русский язык (Грамматическое учение о слове): Учеб. пособие для вузов / Отв. ред. Г.А. Золотова. 3-е изд., испр. М.: Высш. шк., 1986. 640 с.
- Зиновьев А.А. Глобальный человек: избранные произведения / А.А. Зиновьев. М.: «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2019. 368 с.
- Зинченко В.П. Сознание как предмет и дело психологии // Методология и история психологии. 2006. Т.1. №1. С. 208–231.
- Караулов Ю.Н. Ассоциативная грамматика русского языка. М.: Русский язык, 1993. 330 с.

*Караулов Ю.Н.* Русский язык и языковая личность. Изд. 7-е. М.: Издательство ЛКИ, 2010. 264 с.

*Леонтьев А.Н.* Деятельность. Сознание. Личность. М.: Политиздат, 1975. 130 с.  
URL: <https://clck.ru/35ad5e> (дата обращения: 03.09.2023).

*Леонтьев А.Н.* Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2000. С. 449–460.

*Российская психолингвистика: итоги и перспективы (1966–2021)*: Коллективная монография / Научн. ред. И.А. Стернин, Н.В. Уфимцева, Е.Ю. Мягкова. М.: Институт языкознания–ММА, 2021. С. 14–21. DOI: 10.30982/978-5-6045633-7-3

*Сергиева Н.С.* Ядро языкового сознания: содержание и структура // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2008. № 3–2. С. 19–21.

*Ткач А.И.* Деятельностная парадигма русской языковой личности (на материале ассоциативно-вербальной сети): выпускная квалификационная работа магистра: 45.04.01 / А.И. Ткач. Новосибирск, 2023. 128 с. (рукопись).

*Уфимцева Н.В.* Образ мира русских: системность и содержание // Язык и культура, 2009, № 4. С. 98–111.

*Уфимцева Н.В.* Образ войны в русском языковом сознании по материалам ассоциативных словарей // Донецкие чтения 2022: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности: Материалы VII Международной научной конференции, посвященной 85-летию Донецкого национального университета (Донецк, 27–28 октября 2022 г.). Том 4: Филологические науки, Донецк: ДонНУ, 2022. С. 41–44.

*Шапошникова И.В.* Модусы идентификации русской языковой личности в эпоху перемен. М.: Издательский Дом ЯСК, 2020. Монография. 336 с.

*Шапошникова И.В.* Ассоциативная грамматика и смысл (на примере имени существительного) // Сибирский филологический журнал. 2022. №1. С. 268–284.

#### **Источники**

*СИБАС* – Русская региональная база данных (2008–2022) (авторы-составители И.В. Шапошникова, А.А. Романенко). URL: <http://adictru.nsu.ru> (дата обращения: 13.08.2023).

*Русский ассоциативный словарь* (авторы-составители Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов). URL: <https://clck.ru/35kede> (дата обращения: 15.08.2023).

#### **Сведения об авторе:**

**Ткач Анастасия Игоревна** – младший научный сотрудник сектора русского языка в Сибири Института филологии СО РАН

#### **Контактная информация:**

630090, Россия, г. Новосибирск, ул. Николаева, 8

ORCID: 0009-0004-7310-8271

e-mail: [a.tkach@g.nsu.ru](mailto:a.tkach@g.nsu.ru)

#### **Для цитирования:**

Ткач А.И. Первые результаты исследования деятельностной парадигмы русской языковой личности на материале РАС и СИБАС // Вопросы психолингвистики №3(57) 2023, С. 142–156, doi: 10.30982/2077-5911-2023-57-3-142-156

UDC 81'23

LBC 81

DOI 10.30982/2077-5911-2023-57-3-142-156

Research article

**THE FIRST RESULTS OF THE STUDY OF THE ACTIVITY PARADIGM  
OF THE RUSSIAN LINGUISTIC PERSONALITY BASED ON RAS AND SIBAS**

**Anastasia I. Tkach**

Institute of Philology SB RAS

Novosibirsk, Russia

**Abstract**

The author introduces the term “activity paradigm of the Russian linguistic personality” and shares some results of the study carried out on the dominant verbs of the associative networks modeled on Russian associative dictionary (RAS) and Russian regional associative database (Siberia and the Far East) (SIBAS): ‘to live’, ‘to do’, ‘to sleep’, ‘to think’, ‘to go’, ‘to speak’, ‘to have done’. The study has been aimed at defining the changes in the socio-communicative settings of the Russian linguistic personality related to activity. The author provides the theoretical prerequisites to the study of the activity paradigm and proves the relevance of the term “hypernet” which has been borrowed from K.V. Anokhin’s hypernet brain theory to define the term “activity paradigm”. The article describes the methods applied at each of the two stages of the study which are statistical analysis and psychoglossing. Those reactions to the stimuli in question which are related to the subjects of activity, individualism, finance, and evaluations are cited. The author points out that analysis of verbs proves to be insufficient for understanding of the activity-related socio-communicative settings of the Russian linguistic personality. Thus, the article provides a supplementary analysis of the nouns ‘money’, ‘work’, ‘labor’, and ‘career’. Further research being necessary, the author observes an increase in the Russian linguistic personality’s egocentricity and some traces of monetarization of the Russian linguistic consciousness.

**Keywords:** activity paradigm of the Russian linguistic personality; socio-communicative settings; associative network; monetarization of linguistic consciousness.

©Tkach A.I., 2023

**Bionotes:**

**Anastasia I. Tkach** – Junior Researcher at the Department of the Russian language in Siberia, Institute of Philology (Siberian Branch) of the Russian Academy of Sciences

**Contact information:**

8, Nikolayev st., Novosibirsk, Russia, 630090

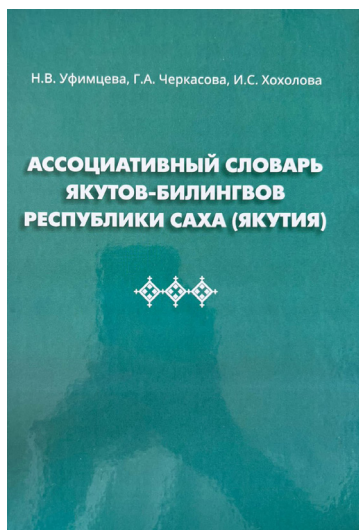
ORCID: 0009-0004-7310-8271

*e-mail:* a.tkach@g.nsu.ru

**For citation:**

Tkach A.I. The first results of the study of the activity paradigm of the Russian linguistic personality based on RAS and SIBAS // Journal of Psycholinguistics. 3(57), 2023. P. 142–156. Available from: doi: 10.30982/2077-5911-2023-57-3-142-156 (In Russian)

# РЕЦЕНЗИИ



**Ассоциативный словарь якутов-билингвов Республики Саха (Якутия)** [Электронный ресурс] / Н. В. Уфимцева, Г. А. Черкасова, И. С. Хохолова; Северо-Восточный федеральный университет имени М. К. Аммосова, Международная научно-исследовательская лаборатория «Лингвистическая экология Арктики». – Якутск: Издательский дом СВФУ, 2023. – 1 электрон. опт. диск ISBN 978-5-7513-3526-7<sup>1</sup>

Отечественная ассоциативная лексикография пополнилась еще одним уникальным изданием – электронным корпусом данных, полученных в результате проведения в Республике Саха (Якутия) свободного ассоциативного эксперимента в форме письменного опроса-анкетирования якутов-билингвов, одинаково свободно владеющих якутским (родным) и русским языками. Экспериментальный материал традиционно представлен в виде двух частей словаря: прямого («От стимула к реакции») и обратного («От реакции к стимулу»). *Прямой* словарь создан на основе ассоциатов, полученных в ответ на 116 слов-стимулов на русском языке и их переведенных аналогов (тоже 116) на якутском языке: в эксперименте на русском языке участвовали 209 информантов, а на якутском языке ассоциативное анкетирование прошли 199 участников – те и другие были студентами разных специальностей. В *обратном* словаре зафиксировано 5237 слов и словосочетаний – ассоциативных реакций на русском языке (полученных от 209 участников эксперимента) и 3773 слов-ассоциатов и словосочетаний на якутском языке (от 199 участников). Работа проводилась в рамках исследования ключевых

<sup>1</sup> Публикация словаря поддержана Международной научно-исследовательской лабораторией «Лингвистическая экология Арктики» по гранту правительства Российской Федерации «Сохранение языкового и культурного многообразия и устойчивое развитие Арктики и Субарктики Российской Федерации» (соглашение №075-15-2021-616).

<sup>2</sup> Региональное языковое сознание коми, русских, татар: проблемы взаимовлияния. Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А., Баясникова О.В. и др. Коллективная монография / Под ред. Н.В.Уфимцевой. – М.- Ярославль: изд. Канцлер, 2017. – 240 с.



образов регионального языкового сознания представителей четырех культур<sup>2</sup>, включая якутскую, с целью определения его (сознания) социально-культурных доминант и тенденций его трансформации в современных условиях.

Научная новизна и исследовательская ценность рецензируемого издания заключается в том, что оно открывает новую страницу в российской ассоциативной лексикографии, поскольку в качестве источника экспериментального материала были впервые привлечены представители национально-русских билингвов – якуты, в равной степени владеющие родным и русским языком. Впервые в одном издании в научный оборот вводятся экспериментальные данные – ассоциативные реакции якутов-билингвов на коррелирующие слова-стимулы на родном и русском языках, что позволяет по-новому увидеть особенности билингвизма, становления языкового сознания билингва (и появления билингвальной языковой личности) в контексте решения проблемы взаимообусловленности и взаимосвязи языка и культуры, роли языка (особенно родного языка) в формировании картины мира и собственной идентичности. Словарь репрезентирует возможности выявления особенностей когнитивных стратегий и речевого поведения национально-русских билингвов, обусловленных структурой языка (учитывая, в частности, типологическое несходство русского и якутского языков): переключаясь на другой язык, билингв вынужден использовать эти стратегии.

Содержание словаря – ассоциативные реакции информантов-билингвов – иллюстрируют разрабатываемое в ассоциативной психолингвистике положение о том, что структура родного языка формирует языковую картину мира, на которую при этнокультурных контактах могут накладываться новые элементы. Изучение взаимообусловленности фактора родного языка и особенностей языкового сознания показывает, что грамматическая «заданность» реакции и ограничение лексической вариативности также оказывает значительное влияние на содержание языкового сознания. По мнению Н.В. Уфимцевой, одного из авторов данного словаря, такое «взаимодействие двунаправленно: для представителей каждого контактирующего этноса контакт обуславливает, с одной стороны, встраивание инокультурного знания в систему собственных знаний, их адаптацию в ней, а с другой – их неизбежную трансформацию на уровне культурных смыслов».

Рецензируемый «Ассоциативный словарь якутов-билингвов Республики Саха (Якутия)» Н.В. Уфимцевой, Г.А.Черкасовой, И.С. Хохоловой адресован широкому кругу специалистов гуманитарного профиля: лингвистам, психологам, социологам, историкам, политологам и другим специалистам, всем тем, кто интересуется исследованиями языка, билингвизма, методики преподавания языков (родного языка, второго языка), культуры и межкультурных отношений.

*Н.В. Дмитрюк,*

доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры русского языка и литературы Южно-Казахстанского государственного педагогического университета, Казахстан, Шымкент





**Сумароков Л.И., Сумарокова О.Л.** Е.Д. Поливанов. Неоконченная лингвистическая симфония. Документально-биографическая монография / Научн. ред. академик В.И. Нифадьев. Бишкек: Изд-во КРСУ, 2021. – 266 с.

Документально-биографическая монография, новизна которой определяется целью исследования – «связать научную и государственную деятельность выдающегося ученого в единое целое, раскрыв некоторые неизвестные страницы его жизни» (с. 5), подготовлена коллегами из Киргизско-Российского славянского университета (к.и.н. Л.И. Сумароков, д.и.н. О.Л. Сумарокова, Бишкек) к 130-летию со дня рождения русского лингвиста-универсала Евгения Дмитриевича Поливанова. Естественной причиной, побудившей авторов обратиться к теме, стал факт пребывания Е.Д. Поливанова в Средней Азии, его активная подвижническая деятельность, подробности которой авторы представляют детально – в оригинальном тексте монографии, в исторической хронике, в архивных документах (письмах, телеграммах, газетных статьях), некоторые из которых публикуются впервые. Рецензируемая монография – это историко-документальное исследование с пристальным вниманием к почти 20-летнему плодотворному среднеазиатскому периоду деятельности Е.Д. Поливанова – собственно лингвистической, методологической, методической и просветительской работе в области поэтической лингвистики и поэтических переводов, в частности перевода глав «Манаса», героического эпоса киргизского народа.

Революционная эпоха выдвинула целую когорту энергичных, равнодушных, талантливых людей, охваченных идеей переустройства мира, живущих мечтой «пламенеть духом своего времени» (В.Э. Мейерхольд). Текст реконструирует

беспокойный дух эпохи и характер самого Евгения Поливанова как яркого ее представителя.

Если для современников Поливанов – «красный профессор», если он сам пишет о своеобразной *революции в области лингвистики* («появление новых – именно социологических тем и задач» (Поливанов Е.Д. Статьи по общему языкознанию. М.: Главная редакция восточной литературы, 1968. – 276 с. ), то авторы исследования представляют читателю именно такой образ: характер Поливанова, его жизнь, его лингвистические разыскания и неустанная общественная деятельность соответствуют ритму эпохи.

Состоящая из двух глав монография включает авторское предисловие и *вместо послесловия* – фрагмент из поэмы Поливанова «Ленин» 1917 года. Композиция соответствует двум этапам жизни Поливанова: до переезда в Туркестан (глава первая «Невозможное – возможно») и туркестанский период (глава вторая «Среднеазиатская элегия»).

Важной темой первой главы является информация о решающей роли семьи в становлении Поливанова как личности, о годах учения в Петербургском университете, свободомыслие в стенах которого формирует в Поливанове интерес не только к науке, но и к общественной жизни, к жизни в целом, в которой высокая наука, по его мысли, должна найти свое место. Так, в монографии как факты общественной и государственной деятельности Поливанова представлены эпизоды: командировка в Японию и новаторские открытия Поливанова в области теоретической лингвистики – результаты этой поездки (с. 43–52); активная помощь лингвиста Поливанова в переводе, аналитическом описании и публикации тайных дипломатических документов, раскрывающих миру «сущность Первой мировой войны» (с. 52–65); деятельное участие Поливанова, знающего китайский язык и знакомого с китайской проблематикой в советско-китайских переговорах в 1917–1918 гг., в создании совместно с Н.И. Конрадом газеты на китайском языке (с. 73–77); культурно-просветительская работа Поливанова среди красноармейцев и матросов, давшая ему возможность наблюдать за их лексиконом и делать заметки по словарю (с. 84–85).

В центре внимания второй главы – среднеазиатский период, связанный с освоением Е.Д. Поливановым новой языковой и культурной среды, в это время им формулируется важный тезис – для подлинного знания необходимо изучать не только язык, но и культуру, историю народа. Эта глава, значительная по объему (с. 90–245), дает развернутое представление о масштабах научной и просветительской работы в Туркестане, которой предшествовал петербургский опыт работы Поливанова на курсах подготовки учителей-калмыков, на курсах глухонемых учителей. Лингвистические занятия Поливанова и в этот период неотделимы от общественной жизни: наука для Поливанова – это способ осмысления и преобразования жизни. Особо подчеркивается высокий уровень просветительской миссии Е.Д. Поливанова в Средней Азии и прикладной характер его труда как лингвиста: находит освещение титанический труд Поливанова – работа по определению методологических принципов и методических приемов создания и – более того – по созданию алфавитов, словарей, грамматик и учебников на национальных языках Туркестанского региона. Для изучения языков в их диалектальной разнообразии он проводит около шести экспедиций. Весь этот обширный фактический материал дается в книге без упрощения, на высоком научно-исследовательском уровне (в частности, необходимо отметить уровень комментариев лингвистических фактов и содержательность обзора лингвистических

открытий Е.Д. Поливанова), в результате чего формируется представление об образе жизни и образе мысли ученого-подвижника, каким был Е.Д. Поливанов.

Значительным вкладом авторов в поливановедение становится документальное представление обширной и плодотворной деятельности Поливанова во фрунзенский период – фрагменты рукописей, прижизненных публикаций, фотографии обложек изданий. Документальные материалы свидетельствуют о разнообразии его занятий: переводы современных ему киргизских поэтов, переводы восточной поэзии, экспедиция по изучению наречий дунганского языка. Это период изучения киргизского языка и его диалектов, истории национальной письменности, разработка методики изучения в сопоставлении с русским (с. 200). Обстоятельный очерк в книге посвящен дискуссии 30-х гг. о принципах перевода киргизского эпоса «Манас» на русский язык – это детальное освещение вопросов лингвистического и литературоведческого характера, вписанное в контекст исторических событий. Завершается монография сведениями о реабилитации Е.Д. Поливанова, связанной с именем директора Института языкознания Академии наук СССР Б.А. Серебrenникова, выступившего с прошением на имя генерального прокурора СССР.

Текст монографии плотный, динамичный, соответствующий стремительному темпу жизни Е.Д. Поливанова. Для текста характерна выбранная авторами уместная интонация: их очевидный интерес к неординарной личности Поливанова сочетается с деликатностью в освещении «острых» вопросов, сопутствовавших жизни этого удивительно талантливого и незащищенного человека.

О серьезности замысла рецензируемого издания свидетельствует список литературы, включающий более 30 цитируемых работ Поливанова, более 60 единиц архивных источников, часть которых представляет собой отчеты (аналитические справки), подготовленные Поливановым, оригиналы поэтических переводов в фотографиях и т.д.

Преимущество бишкекского издания заключается в использовании данных не только российских государственных архивов, но и архивов Киргизской Республики, фонда Института языка и литературы им. Ч. Айтматова и других, то есть в научный оборот вводятся труднодоступные для российской науки документальные факты, развивающие знание о лингвистической, методологической и научно-методической мысли Е.Д. Поливанова.

Думается, что рецензируемая монография является образцовой в представлении междисциплинарного фактологического материала и привлечет внимание научной общественности.

***М.С. Милованова,***

доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры общего и русского языкознания Государственного института русского языка им. А.С. Пушкина

# НАУЧНАЯ ЖИЗНЬ

## К подготовке XIII Международного конгресса ISAPL

29 августа 2023 года в 15.00 по московскому времени состоялось онлайн-заседание организационного комитета XIII Международного конгресса ISAPL. На встрече присутствовали: Вице-президент ISAPL: д-р Жак Кулардо (Jacques Coulardeau) (Франция), экс-президент ISAPL проф. Леонор Склиар Кабраль (Leonor Scliar-Cabral) (Бразилия), советник правления ISAPL профессор Моника Зиглер (Mônica Ziegler) (Аргентина), секретарь-казначей проф. Розанжела Габриэль (Rosângela Gabriel) (Бразилия), советник секретаря-казначей профессор Анжела Мария Виейра Пиньейру (Angela Maria Vieira Pinheiro) (Бразилия). Кроме членов правления, на заседании присутствовали приглашенные иностранные участники: Мария де Граца Пинто (Maria de Graça Pinto), Лавиния Надраг (Lavinia Nagrag), Алина Кальбеаза (Alina Calbeaza), Дуглас Вильена (Douglas Vilhena) и Дина Борисовна Никуличева (Dina Nikulicheva).

Повестка дня заседания состояла из четырех пунктов:

- Сообщение проф. Розанжелы Габриэль о деятельности ISAPL и о работе над сайтом ISAPL <https://isapl.com.br/>.
- Обсуждение места, времени и способа проведения XIII Конгресса ISAPL в 2024 г.
- Выборы правления ISAPL на 2024–2027 гг.
- Обсуждение тематики XIII Конгресса.

1. По первому вопросу сообщалось о сотрудничестве с Международной ассоциацией психомеханики языка (Association Internationale de Psychomécanique du Langage) (AIPL), о координации действий с Европейской обсерваторией плюрилингвизма (Observatoire Européen du Plurilinguisme) и об издании Информационного бюллетеня Комиссии AILA по психолингвистике, который также стал официальным бюллетенем ISAPL при финансовой поддержке издания Федеральным университетом Санта-Катарины (Флорианополис, Бразилия). Сообщалось также о работе по развитию сайта ISAPL. Всем членам ISAPL было предложено добавлять на сайт <https://isapl.com.br/> свой профиль и свои публикации по тематике прикладной психолингвистики.

2. По второму вопросу были приняты следующие решения: XIII Международный конгресс ISAPL будет проходить с **5 по 7 июня 2024 года** на базе Университета Санта-Крус-ду-Сул, RS, Бразилия (University of Santa Cruz do Sul, RS, Brasil) в формате онлайн, доказавшем свою эффективность в ходе проведения XII Конгресса ISAPL в 2021 году.

3. Третий вопрос встал на повестке дня в связи с тяжелой болезнью нынешнего председателя правления проф. Маркуса Майя. В качестве временно исполняющей обязанности председателя правления ISAPL участниками встречи была предложена Розанжела Габриэль, профессор университета Санта-Крус-ду-Сул, главный редактор журнала *Signo*, в котором публиковались статьи участников предыдущего Конгресса. Голосование через форму Google, которое состоится в ближайшее время, должно утвердить это решение. Официальные выборы нового правления состоятся на Общем собрании ISAPL во время проведения XIII Конгресса.

4. Наиболее важным стал четвертый пункт повестки, связанный с обсуждением основных тем предстоящего конгресса по прикладной психолингвистике. Его общая проблематика продиктована теми вызовами, которые развитие искусственного

интеллекта сегодня ставит перед образованием в целом и перед обучением иностранным языкам, в частности. Нет сомнения, что новые технологии радикально изменят педагогику и дидактику как преподавания, так и изучения любого предмета. В связи с актуализацией возможностей генеративного искусственного интеллекта, (того, что сейчас известно как ChatGPT), встает вопрос о том, как можно с позиции психолингвистики изучать потенциал применения искусственного интеллекта в сфере лингводидактики, в том числе, для целей управляемого самообучения (Guided Self-Learning), включая раннее обучение детей второму языку и усвоение языков в мультязычных контекстах.

В этой связи участниками обсуждения были предложены следующие возможные варианты названия будущего конгресса: «Психолингвистика в новом технологическом контексте» (Psycholinguistics in a new technological context); «Изучение языков в новом технологическом контексте» (Language learning in a new technological context); «Усвоение и изучение языков в новом технологическом контексте» (Language acquisition and learning in a new technological context); «Генеративный искусственный интеллект и изучение языков» (Generative Artificial Intelligence and learning languages).

Окончательно официальное название конгресса и круг обсуждаемых тем будут определены в ближайшее время в ходе общего голосования с использованием формы Google. Российским коллегам-психолингвистам предлагается продумать спектр возможных тем, принять активное участие в дистанционном обсуждении проблематики конгресса и внести свой вклад в его проведение своими исследованиями, докладами и мастер-классами.

доктор филол. наук, г.н.с. Института языкознания РАН,  
профессор переводческого факультета МГЛУ  
*Д.Б. Никуличева*



**ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет»  
Филологический факультет  
Кафедра общего языкознания и стилистики  
Воронежская психолингвистическая ассоциация  
Центр коммуникативных исследований  
имени профессора Иосифа Абрамовича Стернина**

**Уважаемые коллеги!**

Приглашаем вас принять участие в IX Всероссийской научной конференции  
с международным участием

**«Стернинские чтения: Значение как феномен  
актуального языкового сознания носителя языка»**

**27 октября 2023 года**

г. Воронеж, пл. Ленина, 10, гуманитарный корпус ВГУ №2

Цель: разработка подходов и методик описания семантики слова как феномена языкового сознания.

Задачи: разработка концепции значения слова как феномена актуального языкового сознания; разработка методик описания значения как феномена языкового сознания; подготовка словарей языкового сознания, лингвистические и психолингвистические исследования разных уровней языка, современные методики преподавания русского языка как родного и иностранного.

*Предполагаемые секции:*

- Языковое сознание носителя языка
- Проблемы описания семантики слова
- Лексикографические проблемы описания лексических единиц
- Экспериментальные методы в исследовании семантики слова
- Психолингвистическая лексикография
- Психолингвистические проблемы дискурса
- Проблемы лингвистической экспертизы и др.

***Условия участия***

До **15 октября 2023 г.** в оргкомитет необходимо прислать заявку для участия в работе конференции и статью (материалы доклада) для публикации в одноименном сборнике по электронной почте по адресу: [a-rudakova@list.ru](mailto:a-rudakova@list.ru) Рудаковой Александре Владимировне.

Участие в работе конференции и публикация материалов для авторов **бесплатны**.

Форма участия – дистанционная (подключение к работе конференции с помощью видеоконференции на платформе Zoom)

Убедительная просьба посылать заявку и материалы ДВУМЯ отдельными файлами в ОДНОМ письме (Иванов\_заявка, Иванов\_статья) на электронный адрес, указав в теме сообщения «Конференция».

**ВНИМАНИЕ:** оргкомитет оставляет за собой право отбора присланных материалов.

Сборник будет выпущен к началу работы конференции. Электронный вариант сборника и сертификаты участника будут разосланы не позднее 30 октября. Информация о сборнике будет размещена в РИНЦ постатейно, сборнику присвоен ISBN.

При необходимости пересылка сборника материалов осуществляется за счет авторов (стоимость бумажного экземпляра 500 рублей и стоимость пересылки по России 100 рублей – необходимо указать в заявке).

### *Требования к оформлению материалов*

- объем — 5-10 стр., шрифт Times New Roman, кегль — 14, абзац — 1 см, межстрочный интервал — 1; в таблицах – 12-14 кегль;
- поля – все по 2,5 см;
- без нумерации страниц;
- на первой строке — инициалы и фамилия автора, в скобках город (начертание — полужирный курсив, выравнивание по правому краю);
- отступ — одна строка;
- на третьей строке — название статьи (начертание полужирное, прописными буквами, выравнивание по центру);
- отступ — одна строка;
- аннотация на русском и английском языках – 200-500 знаков;
- ключевые слова на русском и английском языках – 3-5 слов;
- текст статьи;
- иллюстративный материал выделяется *курсивом* без кавычек, анализируемые единицы в тексте — **полужирным** шрифтом;
- ссылки на литературу оформляются согласно ГОСТу 7.0.5–2008: [Иванов 1989], [Иванов 1989, с. 215; Петров 2009, с. 105];
- после текста статьи – список использованной литературы «Литература», включающий не более 10 источников; оформление согласно ГОСТу 7.0.5–2008.

*Образец*

*А.В. Рудакова (Воронеж)*

## **ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОПИСАНИЯ СЕМАНТИКИ СЛОВА**

**Аннотация:** ... 200-500 знаков

**Ключевые слова:** 3-5 слов



**Заявка на публикацию статьи**

№	Сведения об авторе	
1.	Фамилия, имя, отчество	
2.	Название статьи	
3.	Исследование выполнено в рамках гранта (номер, название гранта)	
4.	Ученое звание	
5.	Ученая степень	
6.	Место работы	
7.	Должность	
8.	Телефон (с кодом города или мобильный)	
9.	E-mail	
10.	Почтовый адрес	
11.	Необходимость бумажного экземпляра сборника статей	
12.	Необходимость пересылки бумажного экземпляра сборника статей	

**Контакты научного редактора сборника:**

Адрес: г. Воронеж, площадь Ленина, д. 10, ауд. 32а (кафедра общего языкознания и стилистики), ауд. 12а (Центр коммуникативных исследований им. проф. И.А. Стернина)

Рудакова Александра Владимировна – д.ф.н., и.о. заведующего кафедрой общего языкознания и стилистики, директор Центра коммуникативных исследований им. проф. И.А. Стернина

Телефон: +7(905)0515198, e-mail: a-rudakova@list.ru

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
ФГБОУ ВО «Донецкий государственный университет»**

**ИНФОРМАЦИОННОЕ ПИСЬМО  
о проведении  
VIII МЕЖДУНАРОДНОЙ НАУЧНОЙ КОНФЕРЕНЦИИ  
«Донецкие чтения 2023: образование, наука, инновации,  
культура и вызовы современности»  
25–27 октября 2023 года, г. Донецк**

Донецкий государственный университет с 25 по 27 октября 2023 года проводит VIII Международную научную конференцию «Донецкие чтения 2023: образование, наука, инновации, культура и вызовы современности».

Цель конференции – установление образовательных и научных контактов, презентация научных достижений, обмен мнениями ученых и будущих специалистов научно-образовательной и культурной сферы, повышение профессионального уровня научной молодежи, углубление взаимодействия сотрудников образовательных, научных учреждений регионов Российской Федерации и других стран.

Программой конференции предусмотрено проведение пленарного заседания, секционных заседаний и круглых столов с участием приглашенных ученых из других регионов Российской Федерации, Республики Беларусь, Южной Осетии и ряда других зарубежных стран.

Планируется работа следующих секций:

Секция 1: Механико-математические науки

Секция 2: Физические и технические науки

Секция 3: Химические науки

Секция 4: Биологические и медицинские науки, экология

Секция 5: Философские науки

Секция 6: Исторические и политические науки

Секция 7: Филологические науки

Секция 8: Экономические науки

Секция 9: Юридические науки

Секция 10: Педагогические науки

Секция 11: Психологические науки

Секция 12: Физическое воспитание и спорт

Секция 13: Культура и искусство

Секция 14: Библиотечно-информационная деятельность: современные направления инновационного развития

К участию в конференции приглашаются представители научных и образовательных организаций, органов государственной власти, предприятий реального сектора экономики, общественных организаций, а также другие заинтересованные лица.

Для участия в работе конференции необходимо в срок до 30 сентября 2023 г. направить в электронном виде в адрес оргкомитета заявку и материалы доклада для публикации. По результатам конференции будет опубликован электронный сборник (с размещением в системе РИНЦ).

Организационный взнос для участия в конференции не предусмотрен.

Дополнительная информация на сайте: <https://donnu.ru/science/conference2023>

**БЛАГОДАРИМ ВАС ЗА УЧАСТИЕ В КОНФЕРЕНЦИИ!**

**МОСКОВСКИЙ  
ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ  
имени М. В. ЛОМОНОСОВА  
(МГУ)  
ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ**  
Ленинские горы, Москва, ГСП-2, 119992  
Телефон: 939-32-27, Факс: 939-55-96  
E-mail: dekan@philol.msu.ru;

**Информационное письмо  
о проведении семинара  
«Методология, методы и методики в современной лингвистике»**

Кафедра общего и сравнительного языкознания филологического факультета МГУ им. М.В. Ломоносова и Институт гуманитарных и прикладных наук при Московском государственном лингвистическом университете приглашают принять участие в заседаниях методологического лингвистического семинара для обсуждения вопросов соотношения методологии, метода и методики в современной лингвистике при учете междисциплинарности проводимых исследований, возможностей компьютерных технологий и традиционности поставленных целей изучения речевой деятельности Человека как индивида и как социального феномена в эпохи формирования и смены научных парадигм в истории и современности.

В заседаниях методологического лингвистического семинара предполагается участие ведущих специалистов различных сфер научной деятельности – филологов, философов, психологов, социологов, культурологов, историков, биологов, математиков, что позволит многосторонне обсудить традиционные сферы общего, частного и прикладного языкознания, проанализировать перспективы развития лингвистики и филологии в соответствии с социальными запросами современного глобального мира.

По итогам работы методологического лингвистического семинара планируется издание сборника, размещаемого в РИНЦ, также возможна публикация статей в журнале Вопросы психолингвистики, входящем в К1 по классификации ВАК.

Заявки для участия в заседаниях просим направлять в виде анкеты по адресу [lingvsemosija@yandex.ru](mailto:lingvsemosija@yandex.ru)

Информация о заседаниях будет представлена на сайте кафедры общего и сравнительного языкознания: <https://genhist.philol.msu.ru/>

### **ПРАВИЛА ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ РУКОПИСИ И ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ**

Рукопись, набранная в формате Word, должна быть отправлена по электронной почте на адрес редколлегии журнала: [editorial-vpl@yandex.ru](mailto:editorial-vpl@yandex.ru). Название файла должно выглядеть следующим образом: Фамилия И.О.\_Статья. Текст должен быть хорошо вычитан. Рукописи, содержащие ошибки и опечатки, к рецензированию и публикации не принимаются.

К рукописи, направляемой в редакцию, необходимо приложить сведения об авторах: ученая степень, ученое звание, должность и место работы, а также контактный телефон, электронный и почтовый адреса автора (авторов), код ORCID (авторам, у которых пока такого кода нет, рекомендуется его получить, зарегистрировавшись в ORCID: <http://orcid.org/>). Для статей, написанных в соавторстве, необходимо указать автора, с которым будет вестись переписка при рассмотрении рукописи редакцией. Название файла должно выглядеть следующим образом: Фамилия И.О.\_Сведения об авторе.

Все вопросы, связанные с изменением и уточнением текста в ходе редакторской правки, должны решаться автором (авторами) в строго определенные редколлегией сроки, диктуемые планом издательства. Нарушение сроков ведет к отказу редакции допускать рукопись к опубликованию. Рабочие контакты с авторами осуществляются преимущественно посредством электронной почты, поскольку в редакции нет постоянного дежурства для приема телефонных звонков.

Авторы, предоставляющие рукописи в редакцию журнала «Вопросы психолингвистики», должны следовать Публикационной этике журнала (см. раздел Ответственность авторов). Рукописи, направленные в наш журнал для публикации, проходят обязательную проверку на плагиат текста через систему «Антиплагиат. Эксперт». При выявлении неправомерных заимствований, а также при низком коэффициенте оригинальности текста (<85%) рукопись отклоняется от публикации.

Обзоры и другие статьи, по объективным причинам требующие наличия большего количества цитирований, рассматриваются редакцией в индивидуальном порядке. Приветствуется самостоятельная проверка оригинальности текста в системе «Антиплагиат. Эксперт» с предоставлением справки (в электронном формате) о результатах проверки текстового документа на наличие заимствований.

### **ПОРЯДОК РЕЦЕНЗИРОВАНИЯ РУКОПИСЕЙ**

Все рукописи, поступающие в журнал, в обязательном порядке проходят процесс рецензирования.

Рукопись может быть отклонена редактором на этапе, предшествующем рецензированию, если для этого имеется веская причина (тематика статьи не соответствует тематике журнала; рассматриваемая статья очевидно низкого научного качества или содержит большое количество ошибок и опечаток; в представленных материалах выявлено принципиальное противоречие этическим принципам, которых должны придерживаться авторы (см. Публикационная этика журнала, раздел Ответственность авторов).

Все поступающие рукописи, не отклоненные по вышеизложенным причинам на первом этапе рассмотрения, направляются по профилю научного исследования на рецензию одному из членов Редакционного совета или независимому эксперту по рекомендации члена Редакционной коллегии. К рецензированию не привлекаются специалисты, работающие в том же научно-исследовательском учреждении или высшем учебном заведении, где выполнена работа. В редакции принято одностороннее «слепое» рецензирование – редакторы не раскрывают авторам фамилии рецензентов. Нарушение конфиденциальности возможно только в случае заявления рецензента о недостоверности или фальсификации материалов, изложенных в статье.

Средний срок рецензирования составляет 2 месяца, в зависимости от загруженности экспертов. По итогам рассмотрения рукописи рецензент даёт обоснованные рекомендации о возможности публикации статьи:

- 1 - Принять без изменений.
- 2 - Принять после внесения незначительных изменений в соответствии с комментариями рецензента (повторная рецензия не требуется).
- 3 - Принять после внесения существенных изменений в соответствии с комментариями рецензента (требуется повторная рецензия).
- 4 - Отклонить. Комментарии, содержащиеся в рецензии, свидетельствуют о низком уровне статьи и невозможности ее доработки до приемлемого уровня.
- 5 - Отклонить. Статья не соответствует профилю журнала. Может быть рекомендована для публикации в научном издании другого профиля/другой тематики.

Результаты рецензирования направляются автору по электронной почте по адресу, указанному в статье, если иной не оговорен самим автором.

Если в рецензии на статью имеется указание на необходимость ее исправления, то статью направляют автору на доработку. В этом случае датой поступления в редакцию считается дата возвращения доработанной статьи. Доработка статьи не должна занимать более 2 месяцев с момента отправки электронного сообщения авторам о необходимости внесения изменений.

В случае несогласия с выводами рецензента автор статьи имеет право предоставить аргументированный ответ в редакцию журнала. Статья может быть направлена на повторное рецензирование либо на согласование в редакционную коллегию. В случае отказа авторов от доработки материалов им следует в письменной или устной форме уведомить редакцию об отзыве статьи с рассмотрения.

Решение о целесообразности публикации после рецензирования принимается главным редактором, а при необходимости – редколлекцией в целом.

В случае положительного заключения главный редактор журнала определяет очередность публикаций в зависимости от тематики номеров журнала. После принятия редколлекцией журнала решения о допуске статьи к публикации редакция информирует об этом автора и указывает сроки публикации.

### УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Журнал «Вопросы психолингвистики» – известное печатное издание, входящее в К–1 списка ВАК РФ.

И, хотя мы живем в цифровую эпоху, наш издатель заинтересован в том, чтобы наша популярность была подтверждена максимально возможным числом подписчиков на печатную версию. В связи с этим редколлегия журнала обращается с просьбой поддержать наш журнал и по возможности подписаться именно на эту версию.

Оформить подписку на ПЕЧАТНУЮ ВЕРСИЮ журнала «Вопросы психолингвистики» можно на сайте «Объединенный каталог. Пресса России. Газеты и журналы» [www.pressa-rf.ru](http://www.pressa-rf.ru) по подписному индексу **37152**.

Можно подписаться также через интернет-магазин «Пресса по подписке» [www.akc.ru](http://www.akc.ru).

Журнал включен в Электронный каталог **Почта России**, подписка возможна через сайт или оператора связи в любом почтовом отделении по подписному индексу: **ПС804**.

Для оформления подписки через Почту России достаточно отсканировать QR-код



или перейти по ссылке:

<https://podpiska.pochta.ru/press/%D0%9F%D0%A1804>

Оформить подписку на журнал можно на сайте **Пресса России**. Газеты и журналы, перейдя по ссылке

<https://www.pressa-rf.ru/cat/1/edition/t37152/t37152/>

или отсканировав данный QR-код



Научный журнал теоретических и прикладных исследований.

Включен в Перечень рецензируемых научных изданий, в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученой степени кандидата наук, на соискание ученой степени доктора наук ВАК.

Журнал включен в систему Российского индекса научного цитирования (РИНЦ).

Индексируется в КиберЛенинка, Google Scholar, ERIH PLUS.

Издается с 2003 года. Журнал выходит 4 раза в год.

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

Регистрационный ПИ № ФС 77-38423

ISSN 2077-5911 (print), ISSN 2658-6908 (online)

DOI: 10.30982/2077-5911

Подписной индекс 37152 «Объединенный каталог. Пресса России. Газеты и журналы»; [www.ppressa-rf.ru](http://www.ppressa-rf.ru), [www.akc.ru](http://www.akc.ru)

Адрес редакции: 129075, Москва, ул. Новомосковская 15А стр. 1

119991, Москва, Ленинские горы, ГСП-1, МГУ имени М. В. Ломоносова, 1-й корпус гуманитарных факультетов (1-й ГУМ)

© Московский государственный университет, 2023

© ОЧУ ВО «Московская международная академия», 2023

© Авторы, 2023

The journal is included with the peer-reviewed scientific publications. It is approved for publication of the research results of doctoral and habilitation theses by the Higher Attestation Committee (VAK).

The journal is indexed in the Russian Science Citation Index (RSCI), E-library, CyberLeninka, Google Scholar, ERIH PLUS.

4 issues per year.

The journal has been published since 2003.

All rights reserved.

The materials of the journal may not be translated or copied in whole or in part without the written permission of the publisher, except for brief excerpts in connection with reviews or scholarly analysis.

Registration number № ФС 77-38423

ISSN 2077-5911 (print), 2658-6908 (online)

DOI: 10.30982/2077-5911

Moscow, 2023

© Lomonosov State University, 2023

© Moscow International Academy, 2023

© Authors, 2023

Подписано в печать 26.09.2023. Формат 70x100/16. Печать офсетная.

Усл. печ. л.12, Тираж 500 экз.

Отпечатано в типографии «Канцлер», г. Ярославль, e-mail: [kancler2007@yandex.ru](mailto:kancler2007@yandex.ru)