

---

**Институт  
Языкознания**  
Российской академии наук



---

# ВОПРОСЫ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

2016  
1 (27)  
Москва

---

# JOURNAL OF PSYCHOLINGUISTICS

2016  
1 (27)  
Moscow

#### СОУЧРЕДИТЕЛИ:

ФГБУН ИНСТИТУТ ЯЗЫКОЗНАНИЯ РАН  
НОУ ВПО «МОСКОВСКИЙ ИНСТИТУТ ЛИНГВИСТИКИ»  
Регистрационный ПИ № ФС 77-38423  
ISSN 2077-5911  
Подписной индекс Респечати 37152

#### РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ

**Тарасов Евгений Федорович**, главный редактор, доктор филологических наук, профессор, заведующий отделом психолингвистики Института языкознания РАН, Москва (Россия)

**Уфимцева Наталья Владимировна**, заместитель главного редактора, доктор филологических наук, профессор, заведующая сектором этнопсихолингвистики Института языкознания РАН, Москва (Россия)

**Балясникова Ольга Вениаминовна**, кандидат филологических наук, старший научный сотрудник сектора этнопсихолингвистики Института языкознания РАН, Москва (Россия)

**Дмитрюк Сергей Валерьевич**, ответственный секретарь, кандидат филологических наук, редактор издательского отдела Московского института лингвистики, Москва (Россия)

**Марковина Ирина Юрьевна**, кандидат филологических наук, заведующая кафедрой иностранных языков Первого Московского государственного медицинского университета им. И.М. Сеченова, Москва (Россия)

**Маховиков Денис Викторович**, кандидат филологических наук, научный сотрудник сектора общей психолингвистики Института языкознания РАН, Москва (Россия)

**Свинчукова Елена Геннадьевна**, кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков Института языкознания РАН, Москва (Россия)

**Степанова Анна Александровна**, кандидат филологических наук, научный сотрудник сектора этнопсихолингвистики Института языкознания РАН, Москва (Россия)

#### РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

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

**Виноградов Виктор Алексеевич**, член-корреспондент РАН, доктор филологических наук, профессор, заведующий отделом африканских языков Института языкознания РАН, Москва (Россия)

**Гольдин Валентин Евсеевич**, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры теории, истории языка и прикладной лингвистики Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского, Саратов (Россия)

**Гриценко Елена Сергеевна**, доктор филологических наук, профессор, проректор по научной работе Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова, Нижний Новгород (Россия)

**Демьянков Валерий Закиевич**, доктор филологических наук, профессор, заместитель директора Института языкознания РАН, Москва (Россия)

**Дмитрюк Наталья Васильевна**, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры языкознания Южно-Казахстанского государственного педагогического института, Чимкент (Казахстан)

**Залевская Александра Александровна**, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры английского языка Тверского государственного университета, Тверь (Россия)

**Карасик Владимир Ильич**, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой английской филологии Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Волгоград (Россия)

**Караулов Юрий Николаевич**, член-корреспондент РАН, доктор филологических наук, профессор, директор Научного центра русского языка Московского государственного лингвистического университета, Москва (Россия)

**Кирилина Алла Викторовна**, доктор филологических наук, профессор, проректор по научной работе Московского института лингвистики, Москва (Россия)

**Ли Тоан Тханг**, доктор филологических наук, профессор Вьетнамского института лексикографии и энциклопедий Вьетнамской академии общественных наук, Ханой (Вьетнам)

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

**Мягкова Елена Юрьевна**, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры гуманитарных, социальных и естественнонаучных дисциплин Тверского института экологии и права, Тверь (Россия)

**Овчинникова Ирина Германовна**, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры журналистики и массовых коммуникаций Пермского государственного национального исследовательского университета, Пермь (Россия)

**Пильгун Мария Александровна**, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры интегрированных коммуникаций, заместитель руководителя научно-учебной лаборатории исследований в области бизнес-коммуникаций Высшей школы экономики, Москва (Россия)

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

**Стернин Иосиф Абрамович**, доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой общего языкознания и стилистики Воронежского государственного университета, Воронеж (Россия)

**Терентий Ливиу Михайлович**, кандидат политических наук, ректор Московского института лингвистики, Москва (Россия)

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

**Шапошникова Ирина Владимировна**, доктор филологических наук, профессор, главный научный сотрудник сектора русского языка в Сибири ИФЛ СО РАН; заведующая кафедрой истории и типологии языков и культур Новосибирского государственного университета, Новосибирск (Россия)

**Шаховский Виктор Иванович**, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры языкознания Волгоградского государственного социально-педагогического университета, Волгоград (Россия)

**Шкатова Людмила Александровна**, доктор филологических наук, профессор, профессор Челябинского государственного университета, Челябинск (Россия)

Научный журнал теоретических и прикладных исследований.

Издается с 2003 года. Журнал выходит 4 раза в год.

Перепечатка материалов из журнала допускается только по согласованию с редакцией.

г. Москва 2016

© ФГБУН Институт языкознания РАН, 2016

© НОУ ВПО «Московский институт лингвистики», 2016

© Авторы, 2016

Подписано в печать 20.03.2016. Формат 70x100/16. Печать офсетная.

Усл. печ. л. 24,6. Тираж 500 экз.

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

#### COFOUNDERS:

INSTITUTE OF LINGUISTICS OF RUSSIAN ACADEMY OF SCIENCES  
MOSCOW INSTITUTE OF LINGUISTICS  
Registration number № ФС 77-38423  
ISSN 2077-5911

#### EDITORIAL BOARD

**Evgeny F. Tarasov**, *chief editor*, Doctor of Philology, Professor, Head of Department of Psycholinguistics, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, Moscow (Russia)

**Natalya V. Ufimtseva**, *deputy editor*, Doctor of Philology, Professor, Head of Sector of Ethnopsycholinguistics, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, Moscow (Russia)

**Olga V. Balyasnikova**, Candidate of Philology, Senior Researcher, Sector of Ethnopsycholinguistics, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, Moscow (Russia)

**Sergey V. Dmitryuk**, *executive secretary*, Candidate of Philology, Editor of the Publishing Department of the Moscow Institute of Linguistics, Moscow (Russia)

**Irina Yu. Markovina**, Candidate of Philology, Head of the Department of Foreign Languages, Sechenov Moscow State Medical University, Moscow (Russia)

**Denis V. Makhovikov**, Candidate of Philology, Researcher, Department of General Psycholinguistics, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, Moscow (Russia)

**Elena G. Svinchukova**, Candidate of Philology, Department of Foreign Languages, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, Moscow (Russia)

**Anna A. Stepanova**, Candidate of Philology, Researcher, Sector of Ethnopsycholinguistics, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, Moscow (Russia)

#### ACADEMIC ADVISORY BOARD

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

**Viktor A. Vinogradov**, Doctor of Philology, Corresponding member of the Russian Academy of Sciences, Head of the Department of African Languages, Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, Moscow (Russia)

**Valentin Ye. Goldin**, Doctor of Philology, Professor, Professor of Language Theory, History and Applied Linguistics Department, Saratov State University, Saratov (Russia)

**Elena S. Gritsenko**, Doctor of Philology, Professor, Pro-rector of Nizhny Novgorod State Linguistic University, Nizhny Novgorod (Russia)

**Valery Z. Demyankov**, Doctor of Philology, professor, deputy director of the Institute of Linguistics, Russian Academy of Sciences, Moscow (Russia)

**Natalya V. Dmitryuk**, Doctor of Philology, Professor, Professor of Linguistics Department, South Kazakhstan State Pedagogical Institute, Shymkent (Kazakhstan)

**Alexandra A. Zalevskaya**, Doctor of Philology, Professor, Department of English, Tver State University, Tver (Russia)

**Vladimir I. Karasik**, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of English Philology, Volgograd State Social Pedagogical University, Volgograd (Russia)

**Yury N. Karaulov**, Doctor of Philology, Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Sciences, Director of the Scientific Russian Language Centre of Moscow State Linguistic University, Moscow (Russia)

**Alla V. Kirilina**, Doctor of Philology, Professor, Pro-rector of the Moscow Institute of Linguistics, Moscow (Russia)

**Ly Toan Thang**, Doctor of Philology, Professor, Vietnam Institute of Lexicography and Encyclopedia, Vietnam Academy of Social Sciences, Hanoi (Vietnam)

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

**Elena Yu. Myagkova**, Doctor of Philology, Professor, Professor of the Department of Humanities, Social and Natural Sciences, Tver Institute of Ecology and Law, Tver (Russia)

**Irina G. Ovchinnikova**, Doctor of Philology, Professor, Department of Journalism and Mass Communications, Perm State National Research University, Perm (Russia)

**Maria A. Pilgun**, Doctor of Philology, Professor, Professor of Integrated Communications Department, Deputy Head of the Laboratory of Business Communications, Higher School of Economics, Moscow (Russia)

**Fedor B. Polyakov**, Doctor, Professor, Director of the Institute of Slavic Studies, the University of Vienna, Vienna (Austria)

**Iosif A. Sternin**, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of General Linguistics and Stylistics, Voronezh State University, Voronezh (Russia)

**Liviu M. Terenty**, Candidate of Political Science, Rector of the Moscow Institute of Linguistics, Moscow (Russia)

**Zhao Qiuye**, Doctor of Philology and Pedagogics, Professor, Director of the Institute of Slavic Languages, Harbin Pedagogical University of China, Harbin (China)

**Irina V. Shaposhnikova**, Doctor of Philology, Professor, Head of the Department of History and Typology of Languages and Cultures, Novosibirsk National Research State University, Chief Researcher of the Sector of the Russian Language, Institute of Philology, Siberian Branch of the Russian Academy of Sciences, Novosibirsk (Russia)

**Viktor I. Shakhovskiy**, Doctor of Philology, Professor, Professor of Linguistics Department, Volgograd State Social Pedagogical University, Volgograd (Russia)

**Ludmila A. Shkatova**, Doctor of Philology, Professor, Chelyabinsk State University, Chelyabinsk (Russia)

Scientific journal of theoretical and applied researches.

4 issues per year.

The journal has been published since 2003.

All rights are reserved.

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

Moscow 2016

© Institute of linguistics of Russian academy of sciences, 2016

© Moscow institute of linguistics, 2016

© Authors, 2016

## IN MEMORIAM

|   |    |
|---|----|
| <b>Д.А. Леонтьев, А.А. Леонтьева, Е.Ф. Тарасов</b> (Москва, Россия) Алексей Алексеевич Леонтьев: научная биография..... | 10 |
| <b>Т.Н. Ушакова</b> (Москва, Россия) Житель Доброго города (Заметки о встречах с А.А. Леонтьевым).....                  | 18 |
| <b>Б.Х. Бгажноков</b> (Нальчик, Россия) Ученый-романтик.....  | 25 |
| <b>Ли Тоан Тханг</b> (Ханой, Вьетнам) Незабываемые воспоминания о моем учителе – Алексее Алексеевиче Леонтьеве.....     | 28 |
| <b>Т.Н. Наумова</b> (Перт, Австралия) Мой забываемый Учитель.....   | 32 |
| <b>В.И. Шаховский</b> (Волгоград, Россия) Какой же это был необыкновенный человек... Спасибо ему за всё.....            | 42 |

## COLLEGIUM

|  |     |
|--|-----|
| <b>Т.В. Ахутина</b> (Москва, Россия) Об Алексее Алексеевиче и спорах вокруг смысла внутреннего слова.....  | 44  |
| <b>И.А. Бубнова</b> (Москва, Россия), <b>А.П. Клименко</b> (Минск, Беларусь) Психолингвистические проблемы семантики в постнеклассическую эпоху: новое знание как результат взаимодействия традиций и новаций..... | 60  |
| <b>А.П. Василевич</b> (Москва, Россия) Опыт оценки индивидуального словарного запаса.....  | 71  |
| <b>М. Дебрени</b> (Новосибирск, Россия) Лексические отношения в ассоциативных словарях французского языка.....   | 76  |
| <b>С.И. Дьяков</b> (Севастополь, Россия) Семантические конструкторы субъектной самоорганизации личности.....   | 89  |
| <b>И.В. Журавлев, Д.В. Маховиков, Е.Ф. Тарасов</b> (Москва, Россия) Онтологические предпосылки научного творчества А.А. Леонтьева: психолингвистика и психология.....  | 105 |
| <b>А.А. Залевская</b> (Тверь, Россия) А.А. Леонтьев и теория значения слова.....   | 122 |
| <b>А.В. Кирилина, Л.М. Терентий</b> (Москва, Россия) Опыт лингвистической диагностики межнациональной напряженности в интернет-дискурсе.....   | 130 |
| <b>А.В. Колмогорова</b> (Красноярск, Россия) Так детство миновало. ты твердила нотации и я примерным стал...: жанр нотации как речевая форма психологического воздействия в семейном общении.....                  | 140 |
| <b>Л.А. Мардиева</b> (Казань, Россия) «Двойной субъект» и его проявления в процессах медиакоммуникации (личностные смыслы и социальные стереотипы как составляющие семантики слова).....                           | 152 |
| <b>Д.Б. Никуличева</b> (Москва, Россия) Вербализации времени в английском языке и экспериментальное исследование interoцепции биографического времени англоязычными информантами.....                              | 165 |
| <b>А.А. Нистратов</b> (Москва, Россия) Исследование структуры ассоциативных и категориальных семантических полей.....  | 180 |
| <b>А.Л. Онякова, И.В. Ружицкий</b> (Москва, Россия) Цепочка ассоциаций как лингвометодическая категория.....   | 186 |
| <b>А.В. Рудакова, И.А. Стернин</b> (Воронеж, Россия) Психолингвистический эксперимент и описание семантики слова.....  | 194 |
| <b>К.Я. Сигал</b> (Москва, Россия) Эллипсис как речевой процесс (на материале словосочетаний).....   | 209 |
| <b>А.М. Улановский</b> (Москва, Россия) Феноменология разговора: метод конверсационного анализа.....   | 218 |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Н.В. Уфимцева</b> (Москва, Россия) Языковая картина мира: проблемы моделирования.....  | 238 |
| <b>Чжао Цюе</b> (Харбин, Китай) А.А. Леонтьев как психолингвист: его вклад в теорию речевой деятельности и методологию, в развитие китайской психолингвистики и методики обучения языкам..... | 250 |
| <b>И.В. Шапошникова</b> (Новосибирск, Россия) Мотивационная база реформы образования и языковая политика.....   | 256 |
| <b>В.И. Шаховский</b> (Волгоград, Россия) Формирование коммуникативной компетенции через обучающую коммуникацию (к методике через лингвистику).....   | 274 |
| <b>Н.М. Юрьева</b> (Москва, Россия) Зарубежная наука о становлении устного нарратива у детей: к основам когнитивного подхода – от Л.С. Выготского к А. Эпплби.....                            | 284 |

## НАШ АРХИВ

## ИЗ ИСТОРИИ МОСКОВСКОЙ ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ШКОЛЫ

|  |     |
|--|-----|
| <b>А.А. Леонтьев</b> (Москва, Россия) Языковое сознание и образ мира.....  | 296 |
| <b>А.А. Леонтьев</b> (Москва, Россия) О работе проблемной группы психолингвистики Института Языкознания АН СССР..... | 300 |
| <b>Ю.А. Сорокин</b> (Москва, Россия) Нас было немного.....   | 301 |
| <b>Список симпозиумов и книг</b> .....   | 304 |

## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

## ИНФОРМАЦИЯ

|  |          |
|--|----------|
| <b>IN MEMORIAM</b>   |          |
| <b>Dmitriy A. Leontiev, Anna A. Leontieva, Evgeniy F. Tarasov</b> ( <i>Moscow, Russia</i> ) Aleksey Alekseevich Leontiev: Academic CV.....   | 10       |
| <b>Tatiana N. Ushakova</b> ( <i>Moscow, Russia</i> ) Inhabitant of a Big-hearted Town (Notes on Meetings with A.A. Leontiev).....  | 18       |
| <b>Barasbi Kh. Bgazhnokov</b> ( <i>Nalchik, Russia</i> ) Romantic Writer.....  | 25       |
| <b>Ly Toan Thang</b> ( <i>Hanoi, Vietnam</i> ) Memories of my Teacher – Aleksey Alekseevich Leontiev.....  | 28       |
| <b>Tatiana N. Naumova</b> ( <i>Perth, Australia</i> ) My Unforgettable Teacher.....  | 32       |
| <b>Viktor I. Shakhovsky</b> ( <i>Volgograd, Russia</i> ) What a Wonderful Man he was... Thank him for Everything.....  | 42       |
| <b>COLLEGIUM</b>   |          |
| <b>Tatiana V. Akhutina</b> ( <i>Moscow, Russia</i> ) Aleksey Alekseevich Leontiev and debates around the term “sense of inner word”.....   | 44       |
| <b>Irina A. Bubnova</b> ( <i>Moscow, Russia</i> ), <b>Anna P. Klimenko</b> ( <i>Minsk, Belarus</i> ) Psycholinguistic Problems of Semantics in the Postnonclassic Epoch: New Knowledge as Consequence of Interaction between Traditions and Novations...<br><b>Aleksandr P. Vasilevich</b> ( <i>Moscow, Russia</i> ) On Evaluating the Idiolect Vocabulary Size..... | 60<br>71 |
| <b>Michèle Debrenne</b> ( <i>Novosibirsk, Russia</i> ) Lexical Relations in Dictionaries of Verbal Associations of French.....   | 76       |
| <b>Sergey I. Dyakov</b> ( <i>Sevastopol, Russia</i> ) Semantic Constructs of Subjective Personality Self-Organization.....   | 89       |
| <b>Ignaty V. Zhuravlev, Denis V. Makhovikov, Evgeniy F. Tarasov</b> ( <i>Moscow, Russia</i> ) Ontological Foundations of Alexey A. Leontiev’s Conception: Psycholinguistics and Psychology.....  | 105      |
| <b>Aleksandra A. Zalevskaya</b> ( <i>Tver, Russia</i> ) Alexey A. Leontiev and Word Meaning Theory.....  | 122      |
| <b>Alla V. Kirilina, Liviu M. Tenrentiy</b> ( <i>Moscow, Russia</i> ) Linguistic Analyses of Interethnic Tensions in Internet Discourse.....   | 130      |
| <b>Anastasia V. Kolmogorova</b> ( <i>Krasnoyarsk, Russia</i> ) Speech Genre of Notation as a Form of Psychological Influence within the Family Communication Framework.....  | 140      |
| <b>Lyaylya A. Mardieva</b> ( <i>Kasan, Russia</i> ) “Double Subject” and its Manifestation in the Processes of Media Communication (Personal Meanings and Social Stereotypes as Compounds of the Word Semantics).....  | 152      |
| <b>Dina B. Nikulicheva</b> ( <i>Moscow, Russia</i> ) Verbalizations of Time in the English Language and Experimental Research of Biographical Time Representations by English Speakers.....  | 165      |
| <b>Aleksandr A. Nistratov</b> ( <i>Moscow, Russia</i> ) Structure of Associative and Categorical Semantic Fields: A Comparative Analysis.....  | 180      |
| <b>Anna L. Onyakova, Igor V. Ruzhitskiy</b> ( <i>Moscow, Russia</i> ) Association Chain as a Linguistic and Methodological Category.....   | 186      |
| <b>Aleksandra V. Rudakova, Iosif A. Sternin</b> ( <i>Voronezh, Russia</i> ) Psycholinguistic Experiment and Description of Word Semantics.....   | 194      |
| <b>Kirill Ya. Seagal</b> ( <i>Moscow, Russia</i> ) Ellipsis as a Speech Process (On the Material of Word-Combinations).....  | 209      |
| <b>Alexey M. Ulanovsky</b> ( <i>Moscow, Russia</i> ) Phenomenology of Conversation: Method of Conversation Analysis.....   | 218      |

|   |     |
|---|-----|
| <b>Natalia V. Ufimtseva</b> ( <i>Moscow, Russia</i> ) Language Picture of the World: Problems of Modelling.....   | 238 |
| <b>Zhao Qiuye</b> ( <i>Harbin, China</i> ) Alexey A. Leontiev as a Psycholinguist: His Contribution to the Theory of Speech Activity, the Development of Chinese Psycholinguistics and the Methodology of Teaching Foreign Languages..... | 250 |
| <b>Irina V. Shaposhnikova</b> ( <i>Novosibirsk, Russia</i> ) Motivational Base of the Reform in Education and Language Policy.....  | 256 |
| <b>Viktor I. Shakhovsky</b> ( <i>Volgograd, Russia</i> ) Forming of Communicative Competence through Teaching Communication (to Methodology Through Linguistics).....   | 274 |
| <b>Nadezhda M. Yurieva</b> ( <i>Moscow, Russia</i> ) International Studies in Narrative Development: towards the Basis of Cognitive Approach – from L.S. Vygotsky to A. Applebee.....   | 284 |
| <b>OUR ARCHIVE</b>  |     |
| <b>FROM THE HISTORY OF THE MOSCOW SCHOOL OF PSYCHOLINGUISTICS</b>   |     |
| <b>Aleksey A. Leontiev</b> ( <i>Moscow, Russia</i> ) Language Consciousness and Image of the World.....   | 296 |
| <b>Aleksey A. Leontiev</b> ( <i>Moscow, Russia</i> ) Work of Psycholinguistic Task Group in the Institute of Linguistics, Academy of Sciences of the USSR.....  | 300 |
| <b>Yuri A. Sorokin</b> ( <i>Moscow, Russia</i> ) We were only a few.....  | 301 |
| List of Conferences and Books.....  | 304 |

## NOTES ON CONTRIBUTORS

## INFORMATION



Алексей Алексеевич Леонтьев  
14.01.1936 – 12.08.2004

*Д.А.Леонтьев  
А.А.Леонтьева  
Е.Ф.Тарасов*

#### Алексей Алексеевич Леонтьев: научная биография<sup>1</sup>

Алексей Алексеевич Леонтьев родился 14 января 1936 года в Москве, в семье известного психолога Алексея Николаевича Леонтьева. Окончив среднюю школу с золотой медалью, Алексей Алексеевич Леонтьев поступил на романо-германское отделение филологического факультета Московского государственного университета имени М.В.Ломоносова, учебу на котором завершил в 1958 году. Еще в студенческие годы Алексей Алексеевич проявил склонность к научной работе, его дипломная работа получила высокую оценку и легла в основу двух публикаций, благодаря чему он в виде исключения был принят на работу в Институт языкознания Академии наук СССР – сначала в сектор германских языков, а затем был переведен в сектор общего языкознания. В 1963 году А.А.Леонтьев защитил кандидатскую диссертацию по теме «Общелингвистические взгляды И.А.Бодуэна де Куртенэ»; в том же году при его активном участии вышел двухтомник избранных работ Бодуэна де Куртенэ.

С начала 60-х гг. А.А. Леонтьев увлекся новой научной областью – психолингвистикой и был автором первых статей и книг по психолингвистике в СССР. В 1968 году он защитил диссертацию на соискание ученой степени доктора филологических наук на тему «Теоретические проблемы психолингвистического моделирования речевой деятельности», а с 1969 года возглавил в Институте языкознания Группу психолингвистики и речевой коммуникации, где сформировалась команда его единомышленников-последователей: Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова, А.М. Шахнаровича, Н.В. Уфимцевой и других ныне известных ученых. В это же время он стал сотрудником образованного при МГУ Научно-методического центра русского языка; занимался и более общими вопросами психологии и методики преподавания иностранных языков. В 1975 году А.А.Леонтьев защитил вторую докторскую диссертацию (на соискание ученой степени доктора психологических наук) на тему «Психология общения». В том же году он перешел в только что образованный Институт русского языка им.А.С.Пушкина на должность заведующего кафедрой методики и психологии.

В 1986 году А. А. Леонтьев вплотную занялся проблемами преподавания иностранных языков в школе и вузе, перейдя профессором на кафедру методики преподавания иностранных языков факультета иностранных языков Московского педагогического государственного университета (тогда Московского государственного педагогического института им.В.И.Ленина), где он проработал до 1997 года, после чего поступил на должность профессора кафедры психологии личности факультета психологии МГУ.

<sup>1</sup> Работа выполнена при поддержке РГНФ, проект 15-06-10942а «Научное наследие А.А. Леонтьева».

В 1992 году А.А.Леонтьев был избран действительным членом Российской академии образования (по Отделению психологии и возрастной физиологии), а в 1997 году стал действительным членом Академии педагогических и социальных наук.

В 1990 г. А.А.Леонтьев был избран генеральным секретарем Международной ассоциации коллективного содействия изучению языков.

Таковы основные вехи творческой деятельности А.А.Леонтьева.

Уже в ранних работах обозначился стиль научных изысканий А.А.Леонтьева: он всегда работал на границе наук в так называемых стыковых дисциплинах. На это имелись как объективные, так и субъективные причины – это было время возникновения в науке тенденции к формированию новых научных дисциплин, объединяющих различные понятийные аппараты. Так А.А.Леонтьев стал признанным создателем отечественной психолингвистики – теории речевой деятельности, возникшей на стыке психологии и лингвистики. Субъективной причиной возникновения оригинального творческого стиля А.А.Леонтьева можно, без всякого сомнения, считать влияние его прославленного отца – основателя и декана факультета психологии МГУ.

На стыке наук написана этапная работа А.А.Леонтьева «Психология общения», защищенная как диссертация на соискание ученой степени доктора психологических наук. Хотя работа защищена как психологическое исследование, она написана филологом, знакомым с семантикой и семиотикой, именно знание этих дисциплин выделяет работу А.А.Леонтьева из ряда психологических изысканий в области общения.

Став сотрудником Научно-методического центра русского языка и позднее возглавив кафедру методики и психологии русского языка им. А.С.Пушкина, образованного на базе этого Научно-методического центра, он сделал методику преподавания русского языка, а позднее методику преподавания иностранных языков, подлинно научной дисциплиной, обогатив ее психологическими теориями обучения.

В течение нескольких лет А.А.Леонтьев возглавлял исследования по проблеме интенсивного обучения иностранным языкам в качестве председателя Научно-методического совета по интенсивному обучению иностранным языкам при АПН СССР.

В этом же русле, на границе разных научных дисциплин лежат работы А.А.Леонтьева по созданию новых направлений исследования текста: психолингвистические проблемы криминалистики и судебной психологии, методики судебной экспертизы текстов.

Список научных работ А.А.Леонтьева включает около 900 научных публикаций на 20 языках.

Несмотря на обилие научных направлений, где разворачивалось научное творчество А.А.Леонтьева, следует подчеркнуть, что основные его заслуги перед лингвистикой нужно искать в области создания теории речевой деятельности – отечественного варианта психолингвистики, и в области психологической теории речевого общения.

Психолингвистика как стыковая дисциплина для исследования речевых процессов использует психологический понятийный аппарат для описания психических

процессов, в форме которых разворачивается речь, и лингвистический понятийный аппарат, при помощи которого описывается речь (речевой материал) и система языка. На роль психологического аппарата психолингвистики может претендовать любая психологическая теория, которая в состоянии объяснить процессы производства речи (говорение и письмо), восприятия речи (слушание и чтение), онтогенеза языка (процесс овладения ребенком родным языком) и организацию речевого общения (процесс организации совместной деятельности), и любая лингвистическая теория, которая позволяет описывать речь (речевой материал) в качестве теории среднего уровня, если результаты исследования в рамках этой теории могут быть экспериментально (или в эмпирическом наблюдении) верифицированы. Очевидно, что может существовать множество психолингвистик в зависимости от психологических и лингвистических теорий, использованных в конкретной психолингвистике.

Первая мировая психолингвистическая школа – школа Чарльза Осгуда, возникнув в 1953 году, была вытеснена психолингвистикой Джорджа Миллера – Ноэма Хомского в середине шестидесятых годов, когда А.А.Леонтьев опубликовал свои первые работы в области психолингвистики.

К середине шестидесятых годов исследования в рамках психолингвистики Осгуда, и, в значительной мере, в психолингвистике Миллера – Хомского показали, что они не могут предложить адекватных решений проблем, ради чего и создавалась эта стыковая дисциплина.

А.А.Леонтьев предложил сформировать новую психолингвистику, используя понятийный аппарат общепсихологической теории деятельности, автором которой был А.Н.Леонтьев.

Эта теория, которая еще и сейчас не знает альтернатив, позволяет рассматривать психику человека как активность, направленную на мир, которая может трактоваться как деятельность, состоящая из неречевых и речевых действий. Деятельностная схема, дает возможность трактовать речевую и неречевую активность человека как воздействие на природу, реализующееся в неречевых действиях, и как воздействие на другого человека в совместной деятельности, реализующейся в речевых действиях.

Теория речевой деятельности, созданная А.А.Леонтьевым, дает возможность удовлетворительно решить проблемы производства и восприятия речи онтогенеза языка и речевого общения [Леонтьев 2007; Тарасов 1987].

А.А.Леонтьев показал, что речевые процессы (производство и восприятие речи) не только в своей форме детерминированы структурой совместной деятельности, организуемой в ходе речевого общения, но и в содержании языковых (и неязыковых) знаков, которое составляют знания, выработанные социумом в процессе создания культурных предметов, обозначенных этими языковыми (и неязыковыми) знаками.

Неотрывность речи членов социума от их совместной деятельности была отображена А.А.Леонтьевым (совместно с Т.В.Ахутиной-Рябовой) в модели производства и восприятия речи. В этой модели на первом этапе адресант анализирует проблемную ситуацию, возникшую в его деятельности, с целью выбора (вербальных и невербальных) способов ее решения, в этой модели отображается детерминация речи неречевой деятельностью.



Кроме того, в модели производства речи мысль существует на этапе формирования содержания производимого высказывания при помощи образов различной психической модальности, затем знания, ассоциированные с психическими образами, отображаются при помощи знаний, ассоциированных с телами языковых знаков. Эта модель на многие годы создала методологическую и психологическую обоснованность экспериментальных исследований речевых процессов.

Перечислим важнейшие проблемы, решенные А.А.Леонтьевым:

- различие восприятия формы речевого сообщения и конструирования его содержания – при восприятии речи реципиент воспринимает субстанцию звуков или графем и ориентируется в форме языковых знаков, входящих в речевую цепочку, и после этого конструирует содержание речевого сообщения из знаний, ассоциированных в его сознании с опознанными языковыми знаками;

- обоснование различия психологического значения и психологического смысла языковых знаков: в сфере индивидуально-личностного видения мира человеком его воздействие на мир опосредовано личностными смыслами, которые формируют индивидуальный образ мира, но как член социума человек в своем индивидуальном образе мира имеет определенную инвариантную часть, общую для всех членов социальной группы или всего общества и фиксируемую при помощи значения [Леонтьев 1969];

- объяснение связи формы и содержания языкового знака при помощи понятий квазипредмета и превращенной формы предметов и явлений. Превращенная форма предметов и явлений – это культурные предметы, понимание которых отягчено утратой связи между своей формой и содержанием и которые функционируют в общении людей своей субстанцией для замены других предметов и, естественно, не имеющие содержательных связей между своей субстанцией и замещенным предметом; форма (субстанция) языкового знака функционирует в общении людей как квазипредмет, не имеющий содержательных связей со своим значением, научный анализ этих связей требует введения промежуточного звена – системы социальной деятельности, только которая и позволяет объяснить связь содержания и формы языкового знака. Благодаря введению понятия превращенной формы для объяснения генезиса и функционирования языкового знака, последний получил адекватное научное толкование. Именно введение понятия превращенной формы позволило А.А.Леонтьеву создать психологическую теорию знакового, в том числе и речевого общения, что, в свою очередь, поставило изучение речевого общения в лингвистике на научную почву.

Ядро теории речевого общения у А.А.Леонтьева составили представления о психологической обусловленности процесса речевого общения, которые дали возможность показать общение как сложную систему познавательных действий, на основе которых коммуниканты осуществляют ориентировку друг в друге и в ситуации общения. Эта ориентировка, по А.А.Леонтьеву, является, в известной мере, предварительной стадией собственно общения, мотивом которого является организация совместной деятельности коммуникантов [Леонтьев 2008].

Психологические представления о речевом общении, сформированные А.А.Леонтьевым, образуют понятийный аппарат, который необходим для объясне-

ния языковых фактов речевого общения, тем более, что в самой лингвистике до нашего времени отсутствуют такие объяснительные возможности.

Теория психологии речевого общения А.А.Леонтьева послужила стимулом для дальнейших исследований речевого общения [Тарасов 2009].

При создании теории речевого общения А.А.Леонтьеву удалось решить следующие проблемы.

Анализируя функционирование знака, А.А.Леонтьев показал, что модель «означающее – означаемое» не является адекватной для понимания процессов восприятия тела знака и конструирования его содержания.

А.А.Леонтьев дал деятельностную трактовку содержания знака, которое формируется обществом, но присваивается индивидом в процессе деятельностного овладения культурой общества, когда в ходе распрямления – опредмечивания культурных предметов личность творит себя.

А.А.Леонтьев преодолел ложное представление об общении как о процессе «передачи» информации, показав, что общаться при помощи знаков могут только коммуниканты, обладающие общностью сознаний (общностью образа мира), обмен телами знаков в ходе общения – это только механизм вызова из совместной социальной памяти образов сознания для конструирования содержания речевых сообщений, состоящих только из цепочки тел языковых знаков.

Характеризуя научное творчество А.А.Леонтьева, можно утверждать, что он оказал большое влияние на изучение речевых процессов во второй половине XX века прежде всего в силу гуманитарной энциклопедичности своего творчества [Асмолов 2008: 322].

## Литература

Асмолов Л.Г. А.А.Леонтьев и феноменология энциклопедического мышления / Л.Г.Асмолов // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи: Сборник научных работ к 70-летию со дня рождения А.А.Леонтьева / Под ред. Т.В.Ахутиной, Д.А.Леонтьева. – М.: Смысл, 2008. – 391 с.

Леонтьев А.А. Смысл как психологическое понятие / А.А.Леонтьев // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. – М.: Изд-во МГУ, 1969. – С.56 – 61.

Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А.Леонтьев. – Изд.4-е, стереотипное. – М.: Комкнига, 2007. – 312 с.

Леонтьев А.А. Психология общения: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / А.А.Леонтьев. – Изд.5-е стереотипное. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.

Тарасов Е.Ф. Тенденции развития психолингвистики / Е.Ф.Тарасов. – М.: Изд-во «Наука», 1987. – 168 с.

Тарасов Е.Ф. К построению теории речевой коммуникации / Ю.А.Сорокин, Е.Ф.Тарасов, А.М.Шахнарович А.М. // Теоретические и прикладные проблемы речевого общения / Под ред. А.А.Леонтьева. – Изд. 2-е. – М.: Книжный дом «Либроком», 2009. – 388 с.



**Основные работы А.А.Леонтьева**

- Леонтьев А.А. Возникновение и первоначальное развитие языка / А.А.Леонтьев. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. – 140 с.
- Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности / А.А.Леонтьев. – М.: Изд-во АН СССР, 1965. – 246 с. (2-е изд. 2003).
- Леонтьев А.А. Язык и разум человека / А.А.Леонтьев. – М.: Политиздат, 1965. – 128 с.
- Леонтьев А.А. Языкознание и психология / А.А.Леонтьев. – М.: Наука, 1966. – 80 с.
- Леонтьев А.А. Психоллингвистика / А.А.Леонтьев. – М.: Наука, 1967. – 118 с.
- Леонтьев А.А. Психоллингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А.Леонтьев. – М.: Наука, 1969. – 308 с. (2-е изд. 2003).
- Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А.Леонтьев. – М.: Просвещение, 1969. – 216 с. (2-е изд. 2003).
- Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному (психоллингвистические очерки) / А.А.Леонтьев. – М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1970. – 88 с.
- Леонтьев А.А. Папуасские языки / А.А.Леонтьев / Сер. «Языки народов Азии и Африки». – М.: Наука, 1974. – 116 с.
- Леонтьев А.А. Психология общения: учеб. пособие для студентов-психологов / А.А.Леонтьев. – Тарту.: Тартуский гос. ун-т, 1974. – 220 с. (2-е изд. 1997, 3-е изд. 1999).
- Леонтьев А.А. Что такое язык / А.А.Леонтьев / Библиотечка Детской энциклопедии: Ученые школьнику. – М.: Педагогика, 1976. – 96 с.
- Леонтьев А.А. Речь в криминалистике и судебной психологии / А.А.Леонтьев, А.М.Шахнарович, В.И.Батов // Лингвистика – научно-техническому прогрессу. – М.: Наука, 1977. – 63 с.
- Леонтьев А.А. Педагогическое общение / А.А.Леонтьев / Серия «Педагогика и психология» // Новое в науке и технике. – № 1. – М.: Знание, 1979. – 47 с. (2-е изд. 1996).
- Леонтьев А.А. Психологические особенности деятельности лектора / А.А.Леонтьев. – М.: Знание, 1981. – 80 с.
- Леонтьев А.А. Путешествие по карте языков мира: книга для учащихся 5-7 классов / А.А.Леонтьев. – М.: Просвещение, 1981. – 96 с. (2-е изд. 1990)
- Леонтьев А.А. Язык ток-писин (неомеланезийский) / М.В.Дьячков, А.А.Леонтьев, Е.И.Торсуева / Сер. «Языки народов Азии и Африки». – М.: Наука, 1981. – 72 с.
- Леонтьев А.А. Евгений Дмитриевич Поливанов и его вклад в общее языкознание / А.А.Леонтьев. – М.: Наука, 1983. – 77 с.
- Леонтьев А.А. Русский язык для туристов / В.Г.Костомаров, А.А.Леонтьев. – М. – Токио, 1984. – 160 с. Японский вариант книги.
- Леонтьев А.А. Мир человека и мир языка / А.А.Леонтьев. – М.: Детская литература, 1984. – 127 с.
- Леонтьев А.А. Л.С.Выготский: книга для учащихся 9-11 классов средней школы. М., 1990. – 158 с.

- Леонтьев А.А. Основы психоллингвистики / А.А.Леонтьев / Сер. «Психология для студента. – М.: Смысл, 1997. – 287 с. (2-е изд. 2003).
- Леонтьев А.А. Культуры и языки народов России, стран СНГ и Балтии: учебно-справочное пособие / А.А.Леонтьев. – М.: Моск. психолого-социальный ин-т – Изд-во «Флинта», 1998. – 312 с.
- Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. Избранные психологические труды / А.А.Леонтьев. – М. – Воронеж: Моск. Психолого-социальный ин-т; Изд. НПО «МОДЭК», 2001. – 448 с.
- Леонтьев А.А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность)/А.А.Леонтьев. – М.: Смысл, 2001. – 392 с.
- Леонтьев А.А. Жизненный и творческий путь А.Н.Леонтьева / А.А.Леонтьев. – М.: Смысл, 2003.
- Леонтьев А.А. Психоллингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А.Леонтьев. – Изд.4-е, стереотипное. – М.: Комкнига, 2007. – 312 с.
- Леонтьев А.А. Психология общения: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / А.А.Леонтьев. – Изд.5-е стереотипное. – М.: Смысл; Издательский центр «Академия», 2008. – 368 с.
- Leontyev A.A. Russian for Tourists / V.G.Kostomarov, A.A.Leontyev. – Moscow: Russian Language Publishers, 1978. – 200 p. Английский вариант книги.
- Leontjew A.A. Russisch für Reisende / V.G.Kostomarov, A.A.Leontjew. – Moskau: Russkij Jazyk, 1978. – 199 S. Немецкий вариант книги.
- Leontyev A.A. Psychology and the Language Learning Process / A.A.Leontyev / Language teaching methodology series. – Oxford etc.: Pergamon Press, 1981. – XIII+159 p.
- Leontyev A.A. Il russo per turisti / A.A.Leontyev, V.G.Kostomarov. – Mosca: Lingua Rssa, 1985. – 182 p. Итальянский вариант книги.
- Leontyev A.A. Il russe pour les touristes / A.A.Leontyev, V.G.Kostomarov. – Moscou: Russki yazyk, 1985. – 173 p. Французский вариант книги.
- Леонтьев А.А. Жизненный и творческий путь А. Н. Леонтьева: Текст вечерней лекции / А.А.Леонтьев. - [Электронный ресурс]. — Режим доступа: <http://www.psy.msu.ru/people/leontiev>.

**Основные работы о А.А.Леонтьеве**

- Тарасов Е.Ф. Тенденции развития психоллингвистики / Е.Ф.Тарасов. – М.: Изд-во «Наука», 1987. – 168 с.
- Поверх барьеров: человек, текст, общение: Тезисы научной конференции, посвященной 70-летию со дня рождения А.А.Леонтьева / Отв.ред. Д.А.Леонтьев. – М.: Смысл, 2006. – 332 с.
- Психология, лингвистика и междисциплинарные связи: Сборник научных работ к 70-летию со дня рождения Алексея Алексеевича Леонтьева / Под ред. Т.В.Ахутиной, Д.А.Леонтьева. – М.: Смысл, 2008. – 391 с.

Т.Н. Ушакова

**Житель Доброго города  
(Заметки о встречах с А.А. Леонтьевым)**

Думаю, Алексей Алексеевич с раннего возраста дышал атмосферой знаменитости своей семьи. Сужу об этом потому, что мне довелось познакомиться с некоторыми сторонами жизни семьи Леонтьевых, оказавшись в соседстве с ними по Новопесчаной улице в конце 1950-х годов. Однажды кто-то из моих знакомых указал мне глазами на молодого человека, стоявшего на троллейбусной обстановке у площади, и сказал «Это сын нашего Леонтьева». Алексей Николаевич был для нас в то время важнейшей фигурой психологического сообщества. Встретить его сына на улице, а в других случаях и наблюдать его издали, было весьма любопытно.

Полагаю, я была не одна среди такого рода наблюдателей. На Новопесчаной улице в начале 1950-х годов был отстроен ряд жилых домов для элитной части московских жителей. В них поселилась целая колония психологов. Возле магазина «Диета» имел квартиру знаменитый академик Б.М.Теплов с семьей (д.19). Семья А.Н. Леонтьева жила в квартире так называемого «Академического дома» (д.24), построенного для Академии педагогических наук (АПН), теперь – Академия образования (РАО).

Здесь был главный оплот психологической колонии. Многим из сотрудников Психологического института АПН была предоставлена «жилплощадь» в этом доме. Не квартиры, как мы подумали бы теперь, а преимущественно отдельные комнаты в 2-х, 3-комнатных квартирах, т.е. попросту в «коммуналках». Например, мой учитель Евгений Иванович Бойко (зав. лабораторией) с женой имел небольшую комнату в 2-комнатной квартире, а за стеной своей комнаты – сотрудницу лаборатории А.В. Запорожца в Институте психологии очаровательную Ядвигу Зеноновну Неверович. Соседи мирно делили общую кухню, туалет, ванную. Не очень комфортным, думаю, было такое «коммунирование», но оно не было единичным случаем в доме. А подвальное помещение вообще служило общежитием для аспирантов Института. Можно видеть, что могло набраться немало желающих наблюдать за жившими в отдельной квартире Академического дома Алексеем Николаевичем и его домочадцами.

Бывавший в доме Леонтьевых известный психолог Николай Иванович Жинкин как-то рассказал, что, приходя к Алексею Николаевичу, он постоянно видел Алешу пишущим что-то. Детским компаниям сын Алексея Николаевича предпочитал свою деятельность за письменным столом. Было ли это подражанием безусловному авторитету отца или рано пробудившимся интересом к выражению себя через слово? Николай Иванович не знал ответа на этот вопрос. Я же думаю: чем бы ни была вызвана недетская тяга Алешки к письменному слову, не она ли заложила основу и привычку к долгой работе над текстами, не она ли облегчила тяжкий взрослый труд по написанию и изданию 30 научных книг и более 800 статей, созданных Алексеем Алексеевичем?

Видимо, Алеша Леонтьев рано начал интересоваться умственным трудом. Будучи на улице, он обычно был спокоен, безмятежен, погружен в себя. Лицом сильно походил на отца, но выражение его было свое. Сколько видела его, всегда



*Будущий академик в ранней юности*

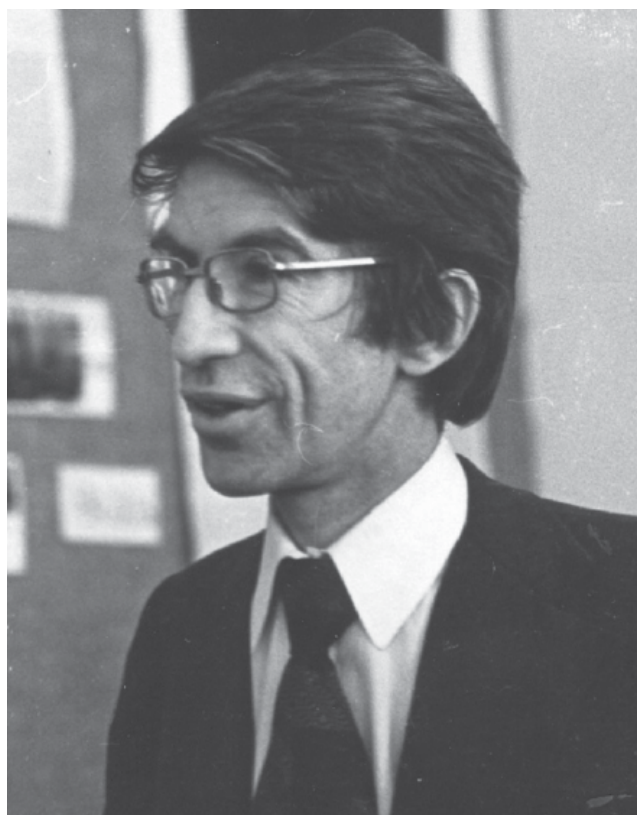
имел при себе очень большой портфель, едва не волочившийся по земле. В то время он, кажется, учился на филологическом факультете МГУ, романо-германском отделении.

Много позднее, в 1970 году, я по-настоящему познакомилась с Алексеем Алексеевичем. Встреча с ним имела для меня большое значение и была счастливой.

Алексей Алексеевич был тогда неслышанно молодым доктором наук (32 года!). Защита его диссертации по филологическим наукам успешно прошла в 1968 году.



*В студенчестве*



В 70- годы

Он разработал тему «Теоретическая проблема психолингвистического моделирования речевой деятельности», которая, на мой взгляд, была уже прегнантна психолингвистикой. По моему давнему пониманию, психолингвистика – это направление, исследующее природу и жизнь человеческого языка и речи при использовании неразделимых по своей сути психологической и вербальной сторон предмета. При нашей первой встрече, помню, Алексей Алексеевич осторожно высказал свое убеждение в близости лингвистики и психологии, в чем нашел мое полное согласие.

Был он в то время семейным человеком, папой своего в тот год 10-летнего первенца Дмитрия и близнецов Гоши и Маргариты (от второго брака). Впрочем, это не служило ему препятствием тому, чтобы с интересом реагировать на появление свежего женского лица на его горизонте. Думаю, и он встречал вокруг себя немало горящих женских глаз. Важно также отметить, что он был успешен по служебной линии и быстро продвигался. Это была счастливая пора его жизни.

Однако вернемся к моей с ним встрече. Она была вызвана делами, связанными с организацией моей докторской защиты. Ученый совет Психологического института АПН (председатель проф. А.А. Смирнов) наметил А.А. Леонтьева в качестве одного из официальных оппонентов на моей защите. В.Д. Небылицын, столь же ранний блестящий доктор (по психологическим наукам) и заместитель председателя Ученого совета, обратился к Алексею Алексеевичу, чтобы пригласить в Институт для встречи со мной и передачи необходимых материалов.

Там и состоялось наше знакомство. Помню, мы расположились на 2-м этаже Психологического института в малом зале – торжественной и красивой комнате с психологическими приборами, стоящими в стеклянных шкафах вдоль стен. Институт располагается в историческом здании особняка, построенного в центре Москвы в начале 20-го века для нужд психологических исследований. Владимир Дмитриевич представил меня Алексею Алексеевичу и скоро оставил для последующего разговора. Естественно, я была взволнована, меня обуревали чувства робости и почтения к более молодому, чем я, моему официальному оппоненту. Казалось, Алексей Алексеевич почувствовал это и был прост, доверителен, изысканно внимателен. Он рассказывал о своей докторской защите, о желании сблизиться с психологическими кругами, делился своими представлениями о психолингвистических исследованиях на Западе.

Его последующий официальный отзыв был великодушным и благожелательным, что было важно для меня, поскольку прохождение моей диссертации было не очень простым делом.

По окончании процедуры защиты за праздничным столом в модном в то время московском ресторане «Арагви» Алексей Алексеевич, мой сосед слева, был искренне веселым, склонен к доверительному разговору<sup>1</sup>. Он поведал, что ведет список диссертаций, где выступал оппонентом. Список в то время был еще коротким,



За праздничным столом

<sup>1</sup> Во избежание ненужной ошибки, уточню, что автора этого текста на фотографии нет.



а моя защита в нем, насколько помню, – первая докторская. Я увидела в ведении такого списка черточку детской игры, и это показалась мне трогательным. Еще, помню, он охотно рассказывал о своей маме, называя ее по имени и отчеству Маргаритой Петровной. Вспоминал небольшие события домашней жизни.

Нет нужды объяснять, что после личного сначала чисто делового, а позднее и почти дружеского контакта с Алексеем Алексеевичем, я стала внимательнее относиться к его публикациям и организационной деятельности. Было не сложно заметить, что в них поселилась, растет и зреет некая большая идея, отчасти похожая на мечту. Позднее она ярко развилась как идея о продвижении в нашей стране новой науки психолингвистики, объединяющей усилия и накопленный багаж лингвистики и психологии. Публикации Алексея Алексеевича с использованием термина «психолингвистика» начались очень рано, еще до его защиты кандидатской диссертации, по сути, с начала 1960-х годов и были, безусловно, пионерскими. Хоть им и предшествовала небольшая книжка О.С.Ахмановой («О психолингвистике», М., 1957), они явно превосходили ее по своей информационной силе, а тем более по наличию оригинального предложения по конкретизации вектора развития темы. Сам Алексей Алексеевич, по-видимому, придавал значение своей публикации «Психолингвистика и проблема функциональных единиц речи», вышедшей в Москве в 1961 году в сборнике «Вопросы теории языка в современной зарубежной лингвистике». Наибольшее влияние, однако, получила его книга «Психолингвистика» (Л.: Наука. 1967).

В предисловии книги автор выделяет в ней несколько целей. Первой называется цель информационная. Совершенно справедливо А.А. Леонтьев пишет, что «не существует литературы на русском языке, из которой можно было бы почерпнуть необходимые сведения об основных чертах американской психолингвистики. Что касается аналогичных направлений в науке других стран, то о них, насколько нам известно, вообще неоткуда узнать».

Следует дополнительно учесть, что интерес к «буржуазной науке» не очень поощрялся в то время. Не случайно были в ходу такие несущие угрозу понятия, как «низкопоклонство перед Западом», «космополитизм», «космополит».

Возможно, отчасти поэтому в области психолингвистики не имел освещения такой фундаментальный факт, как издание книги «Psycholinguistics//A Sygvey of Theory and Research Problems/ Ch.E.Osgood & T.A.Sebeok (Ed.). Baltimore, 1954. Книга была создана на основе работы семинара под руководством психологов Чарльза Осгуда и Джона Кэрролла, а также семиотика Томаса Сибеока. На семинаре, в течение нескольких дней работавшего на базе Университета Индиана, США, были разработаны теоретические основания новой науки, намечены основные направления экспериментальных исследований, активно продвигался термин «психолингвистика». Заметим также, что Ч.Осгуд, видимо, в известной мере не удовлетворенный бихевиористским характером заложенных в книгу идей, развил позднее оригинальное направление, названное им «психосемантикой» (Ч.Осгуд, Дж.Сузи и П.Танненбаум «Измерение значения», 1957 (The Measurement of Meaning)). Это направление было впоследствии успешно развито в нашей стране.

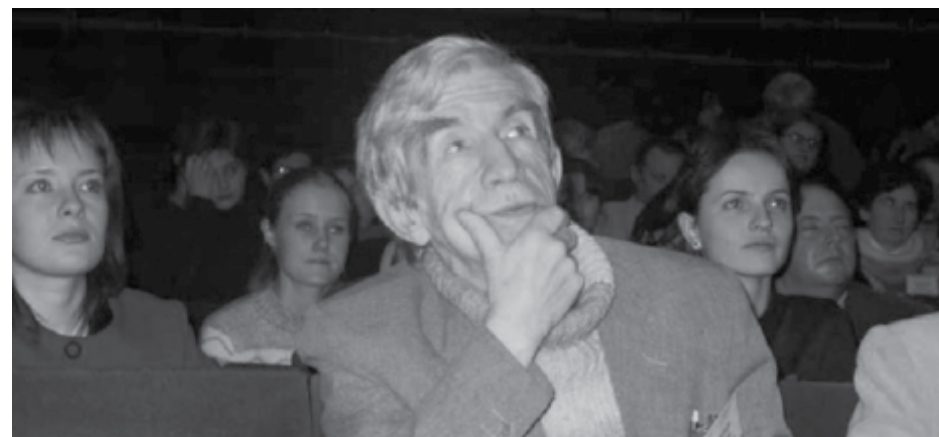
Алексей Алексеевич смело преодолевал существующий информационный барьер. В книге 1967 г. он представляет работы Б.Ф. Скиннера; посвящает главу психолингвистическим исследованиям в странах зарубежной Европы и Японии; находит и описывает психолингвистические исследования в Советском Союзе.

В обрисованной ситуации становится понятной подчеркнута информационная направленность книги А.А.Леонтьева «Психолингвистика». Книгой не просто заинтересовались специалисты близких областей. Она меняла исследовательские ориентиры, манила в новую неизведанную и привлекательную страну.

Другая цель, решаемая в рассматриваемой книге, состояла, по словам Алексея Алексеевича, в обобщении и частичном анализе тех психолингвистических исследований, которые велись и ведутся в нашей стране. Дело в том, что было недостаточно объявить рождение новой науки. Нужно показать, по какому пути она должна идти. Американские ученые (Ч.Осгуд и др.) видели развитие психолингвистики через опору, в основном, на психологические разработки поведенческой стороны функционирования человека, анализ медиативных (ассоциативных) процессов. Французские психолингвисты направили внимание на эпистомологические исследования Ж. Пиаже.

Думаю, это было очень важно – определиться в выборе вектора развития новой науки – и, соответственно, – высоко значимая для Алексея Алексеевича часть его книги. По моему мнению, она могла составить для него наиболее волнующую часть разработки психолингвистической темы, как бы счастливое совпадение работ высоко авторитетного отца, Алексея Николаевича, и самого Алексея Алексеевича. В нашей стране такой опорой для психолингвистики, по мысли Алексея Алексеевича, могла стать психологическая теория деятельности А.Н. Леонтьева, охватывающая большую часть личности человека. В самом деле, легко обнаруживается, что основные элементы схемы деятельности человека (мотив, цель, совершаемые действия, результат действий) обнаруживают свое соответствие в совершаемой человеком речи, которую можно квалифицировать как речевую деятельность. Теорию речевой деятельности Алексей Алексеевич развивал и конкретизировал в последующих многих своих работах.

Не все близкие по интересам к психолингвистическому направлению специалисты приняли предложение Алексея Алексеевича. Замечательно при этом то обстоятельство, что это совсем не стало причиной борьбы с ними или вытеснения из психолингвистического сообщества.



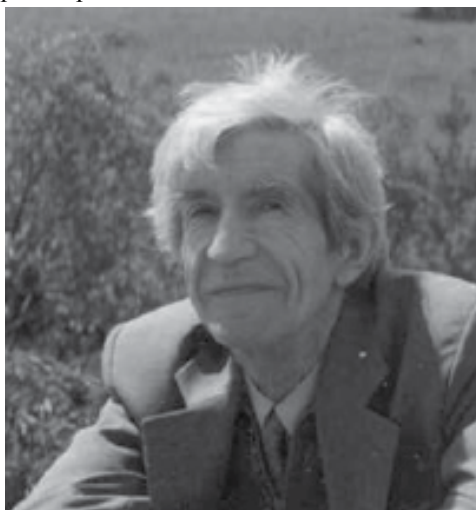
А.А. на семинаре

Такое сообщество активно развивалось с 1960-х годов в Институте языкознания АН. После публикаций Алексея Алексеевича многие обнаружили в своих работах психолингвистическую струю. Таких оказалось немало, Алексей Алексеевич щедро и широко приглашал желающих для участия в организованном им в 1966 г. семинаре. После нашего знакомства и я получила приглашение принять в нем участие, что было с благодарностью мной принято. Свое значение семинар сохраняет и в наши дни, регулярно собирая сотни участников из разных концов страны под эгидой Института языкознания РАН и стараниями учеников Алексея Алексеевича.

Определившись в своей теоретической позиции, Алексей Алексеевич, естественно, стал углубляться в психологическую науку. Его признание на моей защите об интересе к психологическим работам оказалось серьезным. К 1975 году он подготовил докторскую диссертацию по психологии «Психология речевого общения» и успешно защитил ее на психологическом факультете МГУ.

После 1975 г. мои контакты с Алексеем Алексеевичем и психолингвистическим сообществом в целом несколько ослабели. Причиной с моей стороны явилось то обстоятельство, что я перешла на работу в Институт Высшей нервной деятельности АН. По приглашению директора Э.А. Асратяна, я организовала и заведовала там Лабораторией высшей нервной деятельности человека, надеясь иметь лучшие условия и возможности развивать мои интересы по сравнению с теми, какими я располагала в Институте психологии АПН.

Регулярные встречи и контакты с Алексеем Алексеевичем возобновились уже в стенах Российской академии образования, куда я была избрана в 1990-м году. Там, в 1997 г. я получила от Алексея Алексеевича замечательный подарок – сборник его стихов «Добрый город».



*Житель доброго города*

Как иначе, чем в стихах, так полно и искренне отражается то самое, упоминание чего самым тщательным образом избегается академическими психологами – *душа человека*? В сборнике я нашла это отражение и поняла, что Алексей Алексеевич всегда был поэтом – в жизни и в науке. Он был жителем обрисованного им Доброго города, жителем Доброго душевного мира.

### Б.Х. Бгажноков

#### Ученый-романтик

Как всякий большой и яркий ученый Алексей Алексеевич был и всегда оставался романтиком. Романтикой наполнены его выдающиеся научные труды, великолепные стихи, теплые отношения с людьми – с близкими родственниками, друзьями, коллегами, учениками.

В людях он всегда выделял и подчеркивал что-либо необыкновенно значительное, заслуживающее особого внимания, признания, восхищения. Преклонялся перед своими знаменитыми учителями и наставниками, высоко ценил дружбу с известными учеными, с которыми связала его судьба. С особой теплотой отзывался о молодых ученых, работавших в возглавляемой им группе психолингвистики: о Юрии Сорокине, Саше Шахнаровиче, Евгении Федоровиче Тарасове, Наташе Уфимцевой, Але Ивановой и др. Любил и опекал многочисленных аспирантов, бескорыстно помогая им во всем. В 1979 г. Алексей Алексеевич подарил мне свою книгу «Педагогическое общение» с трогательной надписью: «Другу, сыну, ученику...». Обожая своих собственных детей (а их было четверо) он был благородным и любящим отцом, дал им прекрасное образование и воспитание, сумел сплотить вокруг семейных традиций, историй, ценностей, связанных во многом с родителями Алексея Алексеевича, с его знаменитым отцом – Алексеем Николаевичем Леонтьевым.

В свою очередь Алексея Алексеевича все уважали и любили за его талант, чуткость, сочувственную благожелательность. Многие называли ласково: «Алеша», восхищались его познаниями и успехами в науке. Поражала воображение страстная, деятельная натура и жизнь Алексея Алексеевича. Число его научных трудов и достижений росло вместе с числом новых увлечений и привязанностей, а любовь к женам и женщинам – возвышенная, благородная служила источником новых сил и вдохновения. Одно из стихотворений Алексея Алексеевича так и называется – «Вдохновение».

Ты не рассталась бы со мной,  
Когда бы стала мне женой,  
Моею правою рукой,  
Моей заботой и тоской...  
Но я сказал тебе: – Сгорим.  
Стань вдохновением моим!

Женщины, которыми увлекался Алексей Алексеевич, были все его женами – реальными или воображаемыми. При этом каждый раз он заметно преображался, был готов целиком отдаться, принести себя в жертву новому чувству. Стихотворение Рильке «Жертва» не случайно оказалось в поле внимания Алексея Алексеевича, и было переведено им с блеском:

Каждый нерв во мне сегодня дышит  
Счастьем знать, что есть на свете – ты.  
Я иду и стал стройней и выше,  
Я сжигаю за собой мосты.  
Опадает все, что обветшало,

Как сухие листья, на пути,  
Ты дорогу эту указала,  
Я иду. Ты ждешь меня: прости.  
Смоляными косами твоими  
Разожжен огонь у алтаря.  
Все, что нес я тропами глухими,  
Исчезает в благовонном дыме  
И преобразуется, горя.

В конце 1970-х годов Алексей Алексеевич жил один, снимая комнату в двухкомнатной квартире на Кутузовской. В 1977, 1978, 1979 годах я навещал его здесь, иногда жил вместе с ним, оставался на квартире, когда Алексей Алексеевич уезжал за границу или в другой город. Хозяйка квартиры – Тамара Петровна, прекрасная пожилая женщина, баптистка – относилась к своему квартиранту и ко мне с большим вниманием, пониманием, тактом. Пригласив к себе на кухню, она угощала нас чаем, кофе, сладостями и приятно с нами беседовала, рассказывала о вере, о своем участии в жизни баптистской церкви. Своей отеческой заботой об Алексее Алексеевиче она напоминала мне одну из его тещ – Гиту Абрамовну.

По утрам Алексей Алексеевич, не вставая с кровати, выкуривал сигарету и рассказывал мне что-либо об очередном Ученом совете, о поездке на конференцию, о людях, которые привлекли его внимание, об услышанном анекдоте. Время от времени он зачитывал свое очередное стихотворение. Постоянно говорили мы о науке и специфике научного труда, о личности ученого и о его роли в жизни общества. Запомнилось, как Алексей Алексеевич однажды сказал: «Ученый должен отлично знать свой предмет, но иметь представление о всех смежных областях». Я понимаю теперь, что эти беседы определили во многом характер некоторых моих научных трудов, в том числе полемической статьи «Об этической позиции ученого в этнографическом исследовании», таких книг как «Основания гуманистической этнологии», «Антропология морали».

Оставаясь в комнате один, я рылся в огромной библиотеке Алексея Алексеевича и читал запоем все интересное, что попадалось. Одной из достопримечательностей квартиры был также бар, в котором стояли десятки бутылок виски, водки, коньяка, вина. Обнаруживая, время от времени, что его книги на полках лежат в некотором беспорядке, а содержимое бутылок сокращается, Алексей Алексеевич только посмеивался, но никогда не показывал своего неудовольствия. Однажды, на квартиру позвонил известный психолог Леви и сказал, что хочет вернуть Алексею Алексеевичу долг 300 руб. (большие деньги по тем временам). Сам Алексей Алексеевич был в это время в командировке, поэтому я поехал с одним из моих друзей и забрал у Леви деньги. В тот же день мы потратили эти деньги.

Память об Алексее Алексеевиче связана у меня со счастливым и безоблачным временем нашей затянувшейся юности и оттепели. Весной 1985 г. Алексей Алексеевич приехал в Нальчик и жил с нами неделю. Потом отдыхал в горах. Чувствовалось, что он переживает и старается осмыслить что-то очень важное в своей жизни, стоит перед каким-то сложным выбором. Меланхолично осматривая и перебирая мою библиотеку, и, наблюдая за тем, как я живу, работаю, воспитываю сына,

он однажды сказал мне: «Не суетись, когда надо оставаться спокойным и не впадай в оцепенение, когда следует действовать». Хороший совет. Но как узнать, когда нужно действовать, а когда воздержаться. Задав этот вопрос Алексею Алексеевичу, я услышал многозначительное: «Ну уж...».

Тогда никто не понимал, насколько все мы уязвимы перед этим выбором.

События 90-х годов многих озадачили. Особенно людей нашего поколения, у которых лучшие годы остались позади. Стремясь успокоить беспокойную душу, Алексей Алексеевич пишет: «В часы раздумий, обращаясь вспять, / Я б ничего не захотел менять». Чувствуется в этих словах что-то совсем другое – подспудное недовольство собой, необъяснимая горечь и тоска по прошлому, по ушедшей молодости. Тогда жизнь была через край, была полна ожиданий славы, новых открытий, удач. И нового счастья. Тогда люди не изменяли себе и были тверды в своих убеждениях. Кажется, перемены – внешние и внутренние – не радовали Алексея Алексеевича. Об этом его замечательное стихотворение «Исповедь командора»:

Возраст Пушкина миновал,  
Возраст Лермонтова – тем паче...  
Откатился девятый вал,  
Что кого-то из нас бросал  
На постель к Госпоже Удаче.  
Вундеркинды – пенсионеры.  
Самородки легли песочком...  
Есть расчетливость – нету веры.  
Изменились числа и меры.  
Не летим – шагаем по кочкам.  
Тот гуляет по дальним странам,  
Тот штурмует бумажные горы...  
Был железным ты – стал стеклянным.  
Трудно нынче жить Дон Жуанам.  
Подаемся все – в Командоры.

Жить осталось такую малость –  
Так ослабим в себе струну...  
...Это возраст или усталость?  
Обернитесь: что с нами случилось?!  
Как я сыну в глаза взгляну?!

Летом 2003 г. будучи в Москве, я позвонил Алексею Алексеевичу, желая с ним увидеться. Он был очень рад и сожалел, что встреча невозможна, так как с минуты на минуту уезжал в аэропорт и улетал. Кажется, в Италию.

Это был последний наш разговор. Жаль, что он был таким коротким.

Ли Тоан Тханг

**Незабываемые воспоминания о моем учителе**  
*Алексее Алексеевиче Леонтьеве*

В 1968 году я окончил филологический факультет государственного университета в Ханое, а в 1969 г. начал работать в Институте языкознания (Комитет общественных наук Вьетнама, ныне Академия общественных наук Вьетнама) сначала в отделе лексикографии, затем в секторе грамматики.

В 1973 году в Институте я был выбран как «будущий» аспирант, т.к. был одним из победителей государственного конкурса. По предложению директора Института я выбрал тему кандидатской диссертации, связанную с психолингвистикой. В результате поисков книг советских и российских психолингвистов я нашел всего две книги Алексея Алексеевича Леонтьева: «Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности» (М.: Наука, 1965) и «Психолингвистика» (Л.: Наука. Ленинградское отд-ние, 1967). После их прочтения я запомнил эту фамилию: Леонтьев – крупный ученый, пишущий о психолингвистике.

Потом меня вызывали в спецшколу русского языка, которая существовала для тех, кто должен был поступать в аспирантуру в Советском Союзе. Спецкурс длится один год (если поступить в аспирантуру в Германии, то надо было изучать немецкий язык, тогда как для учебы в других странах, таких как Польша или Венгрия, надо было изучать английский язык). В течение этого учебного года мне предстояло найти в Советском Союзе какой-нибудь институт или университет, который согласился бы принять меня как аспиранта; в противном случае мне пришлось бы ждать «вызова» в будущем году (а как говорит известная поговорка, *Tomorrow never come!*).

В конце учебного года при содействии Министерства Просвещения Вьетнама я получил официальное письмо, в котором говорилось, что меня согласны принять в аспирантуру ЛГУ, под руководством (если я правильно помню) Павлова. Конечно, я тогда был расстроен, так как знал только фамилию Леонтьева, а Павлова не знал: не знал кто он такой, не видел его книг во Вьетнаме, поэтому полагал, что он, видимо, не ведущий психолингвист в Советском Союзе.

Однако другого выхода не было, и в один прекрасный день я сел в поезд с очень длинным маршрутом: Ханой – Пекин (Китай) – Улан-Батор (Монголия) – Москва. Однако в моей голове уже созрел план: я решил поискать возможность остаться в Москве на несколько дней и увидеть Алексея Алексеевича Леонтьева.

Моя поездка длилась около двух недель: сначала на китайском поезде, затем на российском. В каждом поезде – своя кухня со своими блюдами, что было для меня очень интересно.

А самым скучным был, наверное, участок дороги через Монголию: весь день мы видели только степь и линии электропередач вдоль железной дороги. Очень редко попадались палатки с людьми внутри.

Самым красивым оказался участок дороги, проходящий вдоль озера Байкал в Сибири. В то время была осень, и леса были золотисто-желтыми, великолепными, как на картинах Левитана.

Самой веселой стала поездка в русском поезде, потому что у нас (пассажиров-вьетнамцев) была возможность поговорить по-русски с «настоящими» русскими. Много было смешных историй из-за неправильного использования слов или выражений.

Наконец я приехал в Москву – столицу Советского Союза, который вьетнамцам в то время казался настоящим раем для человека...

Когда я был мальчиком, мне сделали по гороскопу предсказание о том, что я буду учиться за границей и что жизнь моя будет удачной во всем. И действительно, во многом так и было.

Вместе со мной в поезде ехала аспирантка, которая тоже, как и я, собиралась учиться в Ленинграде. Между нами, однако, была принципиальная разница: если я ехал в Россию впервые, то она была уже студенткой и четыре года училась в Москве. Как и я, она хотела остаться в Москве, так что у меня появился союзник: я смог поехать вместе с ней в Посольство Вьетнама, чтобы получить разрешение остаться в Москве на несколько дней для поиска подходящего места учебы.

Мне повезло, что в это время в Институте языкознания АН СССР в Москве учился стажер из Вьетнама Хоанг Ван Ма, который, как и я, являлся сотрудником Института языкознания Вьетнама (мы познакомились еще в Ханое). Когда я приехал в Институт языкознания, Ма встретил меня и повел к Алексею Алексеевичу.

До сих пор я ясно помню свои ощущения в тот день. Увидев Алексея Алексеевича, я был ошеломлен. В моем воображении я представлял его похожим на героя русских фильмов (которые показывали в Ханое): большим, высоким и сильным. А он оказался маленький и худым. Неужели это тот самый Леонтьев, книги которого я читал в Ханое?!

Через две-три минуты, придя в себя, я начал объяснять причину моего появления в институте, но, наверное, не очень понятным русским языком. Хоанг Ван Ма помогал мне, затем ушел по делам и я остался один на один с Алексеем Алексеевичем. Он сказал мне, что я могу говорить по-французски (я четыре года учился французскому языку в Ханойском университете), а в конце беседы согласился принять меня в качестве аспиранта и обещал подготовить официальное письмо для нашего Посольства.

Вот так я получил разрешение остаться в Москве, учиться в аспирантуре Института языкознания АН СССР – в самые прекрасные годы моей молодости, в возрасте 27 лет, к тому же был еще не женат.

В течение этих лет самыми запоминающимися для меня стали следующие события.

В соответствии с положениями Академии наук СССР в первый год аспирантуры я имел право изучать русский язык в учебном центре при Академии наук (на улице Дмитрия Ульянова). В результате я очень редко бывал в Институте языкознания у Алексея Алексеевича (он бывал там почти ежедневно в Секторе психолингвистики и теории коммуникации). В первый же день он сказал мне, что надо заранее продумать три темы для моей кандидатской диссертации, и после обсуждения посоветовал мне выбрать одну из них, посвященную порядку слов (впоследствии тема диссертации – «Лингвистические и психолингвистические факторы словопорядка во вьетнамском языке»).



Однажды, по-видимому, в конце 1974 года, Алексей Алексеевич велел мне написать доклад для Всесоюзного Семинара по психолингвистике и теории коммуникации (в Ленинграде). Хотя я согласился, но чувствовал сильный страх, так как я только недавно приехал в Москву, недостаточно знал и русский язык, и саму психолингвистику.

Но, как говорят на Востоке, «Бог и Будда благословят тебя»: я успешно завершил статью на тему «Система вокативных терминов родства в современном вьетнамском языке» (позже она была опубликована в книге «Национально-культурная специфика речевого поведения», Москва, 1977). К счастью, Алексей Алексеевич разрешил мне участвовать в семинаре. В Ленинграде я увидел Павлова – того, кто чуть не стал моим научным руководителем.

В течение четырех лет аспирантуры, каждый раз, бывая в Институте, я видел Алексея Алексеевича, здоровался с ним, и он всегда меня спрашивал, мягко и вежливо:

– Как идут дела, Ли? (мое имя Тханг, но поскольку его трудно произносить, я предлагал называть меня по фамилии: Ли).

Я коротко отвечал:

– Спасибо. Хорошо.

И он всегда говорил:

– Идите и думайте.

В течение этих четырех лет я никогда не задавал Алексею Алексеевичу каких-то вопросов по специальности диссертации, за исключением следующего случая: однажды я попросил его рассказать о концепте «операция». Он назвал две или три книги, а затем опять сказал свои любимые слова:

– Идите и думайте.

4) Когда я представил мою кандидатскую диссертацию в 1978 году, Алексей Алексеевич как научный руководитель написал о ней очень хороший отзыв, в котором имеются два следующих важных пункта:

а) Алексей Алексеевич предлагал мне остаться в Москве, чтобы продолжить учебу в докторантуре. (К сожалению, руководство нашей Академии общественных наук не поддержало этого предложения и потребовало моего возвращения домой). Только через семь лет, в 1986 году, я опять вернулся в Россию в качестве научного сотрудника Института языкознания РАН. Здесь в 1993 году я защитил свою докторскую диссертацию на тему «Пространственная модель мира: Когниция, Культура и Этнопсихология». В течение этих семи лет с перерывами от 1979 до 1986 много людей в Москве помогали мне, чтобы я смог приехать и поступить в докторантуру: особую роль тут сыграли Вадим Михайлович (Солнцев) и мой любимый, верный друг – Наталья Владимировна (Уфимцева).

б) Алексей Алексеевич предсказал, что я буду лидером языкознания во Вьетнаме в будущем. Это потом произошло так: в 1981 году я был выбран секретарем Ученого совета Института языкознания, потом заместителем директора Института (1984), и затем директором Института (1995 – 2007).

С того момента я приехал в Москву в 1996 году, начал работать над докторской диссертацией и видел Алексея Алексеевича редко, два-три раза в год. Часто во время нашего традиционного Нового Года (по лунному календарю, как правило,

в феврале) мы с женой приглашали его семью на обед или ужин к нам на квартиру (на улице Академика Капицы). Для этих редких встреч было много причин: он уже не работал в Институте языкознания РАН; у меня уже была семья. Также моим научным консультантом был уже не он, а академик Ю.С.Степанов. Когда я поступил в докторантуру, меня вызвал директор Института (в то время Вадим Михайлович Солнцев) и спросил, кого бы я хотел иметь научным консультантом. Конечно, я назвал Алексея Алексеевича, но В.М. Солнцев сказал, что будет удобнее, если это будет человек, работающий в Институте.

Хотя мы встречались редко, я всегда чувствовал любовь и заботу Алексея Алексеевича. Каждый раз, когда у него выходила новая книга или статья, он дарил их мне, сопровождая краткой и трогательной надписью: «Ли, дружески и с уважением от автора». Когда же у меня появлялась какая-то статья (рукопись), он очень внимательно читал ее и давал мне полезные советы. Помню один случай: я написал первую статью во время учебы в докторантуре, Алексей Алексеевич похвалил меня и рекомендовал опубликовать ее в журнале «Вопросы языкознания» («К вопросу о пространственной ориентации во вьетнамском языке в связи с картиной мира», №3, 1989). Через несколько дней после заседания редколлегии в Институте он вошел в мою комнату, обнял меня, засмеялся и сказал: «Ли, дорогой! Твоя статья прошла. Много похвал. Это не победа, а триумф!» Никогда в моей жизни я не видел его таким же возбужденным и искренним, какими бывают только дети.

Последний раз, в 2004 году, я видел Алексея Алексеевича уже в больнице. Он выглядел худым и бледным, но по-прежнему был в оптимистичном спокойствии. Мы посидели с ним минут десять, беседуя о наших делах, наших семьях.

Через некоторое время, уже будучи во Вьетнаме, я услышал, что он обрел вечный покой.

Впоследствии во время своих командировок в Москву (по линии Академии наук между Вьетнамом и Россией) я два-три раза посещал семью Алексея Алексеевича на Ленинском проспекте. И каждый раз, когда я вижу его сына Льва – его копию, то всегда бываю глубоко тронут, как будто бы я вижу его опять...

*Ханой,*

*6 Февраля 2016 года, в наступающие дни Нового Года «Обезьяна»*

Т.Н. Наумова

## Мой незабываемый Учитель

В многочисленных публикациях об Алексее Алексеевиче Леонтьеве на Интернете (см., в частности, [www.psy.msu.ru/people/obituary\\_aaleontiev.html](http://www.psy.msu.ru/people/obituary_aaleontiev.html)) отмечается, что он является автором более 900 научных трудов и что более 80 его учеников стали кандидатами и докторами наук. Одной из его первых учениц была и я.

Я впервые встретилась с Алексеем Алексеевичем на 2-ом Всесоюзном Симпозиуме по психолингвистике (Москва, 1968), на который Леонид Владимирович Сахарный привез из Перми несколько своих учеников. Помню свое потрясение от выступлений А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой и что мне тогда казалось, что и жизни не хватит, чтобы войти в этот мир науки.

А через год я поступила в аспирантуру на кафедре общего языкознания МГУ и по договоренности с Юрием Сергеевичем Степановым (зав. кафедрой общего языкознания на филологическом факультете МГУ) моим научным руководителем был утвержден Алексей Алексеевич.

Так все три года аспирантуры (1970 – 1972) я и провела между МГУ, где надо было сначала утвердить тему кандидатской диссертации, потом сдавать кандидатские экзамены, впоследствии «отчитываться» перед кафедрой о проделанной работе и, наконец, защищать диссертацию на Ученом Совете филфака, и Группой психолингвистики в Институте языкознания, где в крохотной комнатке на втором этаже сначала работали только Алексей Алексеевич и Саша Шахнарович, позднее – Юра Сорокин и несколько позднее – Наташа Уфимцева. Все тогда были молодыми...

Тему кандидатской диссертации предложил мне Алексей Алексеевич, и многие встречи с ним происходили у него дома – в кабинете, заставленном книжными полками. Он закрывал дверь изнутри от 3-х летних (если память мне не изменяет) близнецов, которые время от времени стучали в дверь и хотели войти, а Алексей Алексеевич громко говорил: «Папа работает!». Он был полностью погружен в 'свой мир' лингвистики и психолингвистики, всегда поражал своей эрудицией и совершенно феноменальной памятью. Во время разговора он буквально вскакивал от своего рабочего стола, подбегал к одной из книжных полок и безошибочно доставал рекомендуемую для прочтения книгу, говоря при этом: «Обязательно прочитай (если ты не читала), перечитай Потембю. Еще нужно перечитать Пешковского...». Еще один прыжок к полкам и моментальное нахождение Пешковского или какого-либо другого отечественного лингвиста. К концу разговора стопа рекомендуемых книг все росла и росла в сопровождении устных комментариев Алексея Алексеевича.

Я до сих пор хорошо помню первое посещение рабочего кабинета, когда мне – единственному слушателю! – была прочитана фактически целая лекция по истории русского языкознания да еще и «выдана на руки» стопа книг, которая едва уместилась в предложенную мне Алексеем Алексеевичем 'сетку-авоську'. Как щедро тогда и потом *всегда* делился своим временем и своими знаниями со мной мой научный руководитель!

Я покинула дом Алексея Алексеевича и вернулась в общежитие МГУ с ощущением счастья в душе от возможности общаться с *таким исключительным* чело-

веком и желанием сделать что-то и уж никак его не подвести, хотя, честно сказать, все, что было мне предложено, было для меня в то время 'terra incognita' – я совершенно не знала истории отечественного языкознания (результат учебы на романо-германском отделении, а также подготовки для поступления в аспирантуру на кафедре общего языкознания), и была увлечена идеями В. фон Гумбольдта, Ф. де Соссюра, Л. Блумфильда, гипотезой Сепира-Уорфа и т.д.). Кстати, Алексей Алексеевич идеи этих ученых тоже знал, что неоднократно подтверждалось в наших разговорах на лингвистические темы, и не только в разговорах, о чем ниже.

Вот они – мосты между лингвистикой и психологией: Алексей Алексеевич, который в 1970-ом году был еще сам очень молодым (всего 34 года!), хотел подтверждения его собственной, уже сформировавшейся позиции о переосмыслении традиционных и установившихся взглядов на историю лингвистики – он хотел пересмотреть ее под иным углом зрения и отыскать в ней те идеи лингвистов, которые опередили свое время, были не поняты и не востребованы.

На мой взгляд, мой Учитель и сам был ученым, во многом опередившим свое время.

В течение всех лет моей аспирантуры и в дальнейшем, вплоть до 1994-ого года, когда я, выиграв в свободном конкурсе 9-ти месячную научную стажировку в США, с благословения Учителя и друга, оказалась в университете Чикаго, Алексей Алексеевич всячески поощрял мое увлечение лингвистикой 'под иным углом зрения', а я с первых дней общения с ним была увлечена его глубоко новаторским подходом к видению, осмыслению новых тенденций в развитии междисциплинарного подхода и его собственной концепцией.

Во время его индивидуальных 'консультаций' во время моей аспирантуры (а по сути – зажигательных лекций) он не только книги давал: он увлекательно говорил о Льве Семеновиче Выготском, советовал посещать лекции Алексея Николаевича Леонтьева и Александра Романовича Лурия на психологическом факультете МГУ (что я и делала), буквально сыпал именами (не успевала записывать) американских психолингвистов того времени, Все это ошеломляло - в своей жизни я больше никогда не встретила человека *таких* энциклопедических знаний.

У Алексея Алексеевича я закончила второй университет.

Он 'заразил' меня своим энтузиазмом, буквально внутренним горением (я считаю, что он 'горел' - не жил, а горел в своем внутреннем мире – далеко не всегда понятным в то время) на долгие годы моей жизни – лингвисты XIX – первой трети XX века, А.С. Выготский, С.И. Бернштейн, М.М. Бахтин и многие-многие другие имена, впервые услышанные от него и в его, по временам, краткой, но всегда очень яркой интерпретации, вошли в мир моих научных интересов и остались там.

*Все*, что мною было впоследствии написано и опубликовано, *всегда* было сделано с оглядкой на него – Учителя!

И никогда ничего он мне не навязывал – он щедро делился своим пониманием и видением лингвистики и психолингвистики как науки и вдохновлял. После каждой встречи с ним в душе возникало ощущение праздника.

Аспиранты филфака МГУ (не только лингвисты!) мне завидовали – почти все *боялись* своих научных руководителей, и им трудно было поверить, что научный руководитель может быть *таким*, как Алексей Алексеевич.

Еще и время было такое ('годы застоя') – гуманитарные науки, включая частично и лингвистику, были политизированы, и в подавляющем большинстве случаев 'общение' научного руководителя с аспирантом осуществлялось по вертикали, т.е. сверху вниз – 'начальству' все было позволено. Могло доходить и до крайностей. Приведу только один пример – это рассказ Наташи К. (фамилию не называю) – аспирантки кафедры английского языка филфака МГУ: Она с трепетом приходит к своему научному руководителю – зав. кафедрой английского языка, профессору О.С. Ахмановой, чтобы услышать ее мнение о своей первой статье. Боится, конечно. Когда Наташа входит в кабинет профессора, О.С. Ахманова поднимается из-за своего 'огромного', по словам Наташи, стола, гневно кричит: «Что за дрянь ты мне принесла?!», рвет статью и бросает ее Наташе в лицо со словами: «Вон отсюда! Все переделать!». Переделать как? Об этом ни слова – очевидно больше цитировать 'труды' самой Ольги Сергеевны плюс классиков марксизма- ленинизма.

Наташа потом долго рыдала в общежитии, хотела бросить аспирантуру и уехать домой. Мы (аспиранты филфака в общежитии) как могли, успокаивали и уговаривали ее не бросать аспирантуру. И это был далеко не единственный случай – особенно на кафедре английского языка. Тогда 'вышестоящие' могли калечить людей и их судьбы...

Сегодня даже трудно себе представить, что *такое* могло происходить в МГУ, но – увы – происходило, особенно на этой кафедре. На других кафедрах статьи или главы диссертации не рвали, но все, абсолютно все должно было укладываться в общепринятые 'каноны' – марксизм-ленинизм, точка зрения партии и ссылки только на ученых, которые никогда и ничем свое имя не 'запятнали'. От многих аспирантов об этом слышала.

Наверное, всем аспирантам страшно вато приносить на суд научного руководителя свое первое (да и не только первое!) 'творение', и я не была исключением, ибо одно дело внимать учителю, когда он делится с тобой своим пониманием путей развития науки и своими собственными идеями, и совсем другое дело – принести свою первую статью или тезисы. И вот я протягиваю Алексею Алексеевичу первую 'работу' – тезисы «Гипотеза Сепира-Уорфа и семантика целого высказывания». Он тут же начинает читать, вслух делает замечания, ручкой красного цвета вносит несколько добавлений в мои параграфы, а потом говорит: «Ты знаешь, мне кажется, что еще нужно было бы добавить, что в гипотезе...». Проговаривая свое добавление вслух, тут же записывает его в тезисы с предложением: «Давай сделаем с тобой совместный доклад». Так позднее вышла в свет моя первая в жизни научная публикация в соавторстве с Учителем («Гипотеза Сепира-Уорфа и семантика целого высказывания» – «Вопросы семантики. Тезисы докладов» /АН СССР, Институт Востоковедения. М., 1971).

Все это – чтение, замечания с устными и одновременно письменными поправками и добавлениями в принесенный мной текст тезисов заняло не более 10 минут! Так я впервые увидела своими глазами, *как* читал и писал молниеносно Алексей Алексеевич (человек 'легкого пера', как написал о нем А.Г. Асмолов).

Та же ситуация повторилась 4 года спустя, когда мой уже не научный руководитель по аспирантуре, но уже научный руководитель по жизни менее, чем за 20 минут 'перекроил' мою статью с его добавлениями и опять предложил (Я подчер-

кну: *предложил* мне соавторство): «О соотношении семантики отдельного слова и семантики целого высказывания» // «Вопросы лексической семантики». М., 1975.

Стоит только удивляться и восхищаться его фантастической работоспособностью – 900 работ – это примерно около 20 работ в год в течение его научной жизни – ординарному человеку, как большинство из его учеников, это было бы просто никак не под силу, да еще и не просто какие-нибудь тезисы или статья (в случае со мной), а новаторские монографии не только в области психолингвистики, а в разных сферах гуманитарных наук.

Совершенно уникальный человек!

За исключением двух случаев соавторства, я не видела, *как* быстро работал его ум, так как первую главу моей кандидатской диссертации «Синтаксис высказывания в истории русской и советской лингвистики» Алексей Алексеевич взял для прочтения домой, сославшись на занятость (всегда был очень-очень занят!) и пригласил меня для обсуждения через пару дней.

Научные руководители в МГУ неделями 'читали' работы своих аспирантов (знаю по собственному опыту): первая работа моего будущего мужа 'сидела' у его научного руководителя, зав. кафедрой советской литературы, профессора А.И. Метченко, что-то около 3-4-х недель. Научные руководители с высоты 'своего Олимпа' филологического факультета МГУ не торопились с отзывами.

Пару дней?!

Алексей Алексеевич протягивает мне мою первую главу диссертации со словами (примерно): «Мои замечания на полях. Ты их прочтешь. Ты хорошо отнеслась к Шахматову... Обязательно удели ему больше внимания». Уделила, опубликовала статью «Понятие «коммуникации» у А.А. Шахматова («Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку», изд-во МГУ, М., 1972). Замечаний по первой главе было немного, но Алексей Алексеевич сказал: «Хорошо бы в будущем (не сейчас!) написать книгу о наших отечественных лингвистах – представителях 'психологического направления', о том, как они выходили за рамки формального подхода к изучению синтаксиса и пытались его рассматривать с позиций говорящего человека, предвосхитив появление психолингвистики».

Спустя 20 лет я защитила в Институте Языкознания докторскую диссертацию на тему «Психологически ориентированные синтаксические теории в отечественной лингвистике (XIX – первая треть XX века)» – вот такие были круги по воде от моего общения с Алексеем Алексеевичем во время учебы в аспирантуре.

Очень яркое впечатление, оставшееся даже на сегодняшний день (вообще незабываемое) произвело на меня чтение Алексеем Алексеевичем второй главы моей кандидатской диссертации – собственно психолингвистической.

По его просьбе я принесла главу ему домой (уже другой был дом). Он не предложил оставить ее для прочтения на 'пару дней', как это было с первой главой, а сказал, что прочтает ее сейчас же. И вот сцена: я сижу напротив его письменного стола (естественно, волнуясь) и вижу, как он берет в руки первую написанную мной страницу, буквально скользит по ней глазами с левого верхнего угла в правый нижний (молниеносно – 2-3 секунды) и откладывает ее налево от себя, потом берет в руки вторую, третью..., 15-ую страницы – и все молча. У меня в душе лихорадка (сердце начинает биться): *Что он делает?! Он читает?! – Все* страницы идут из

его рук налево и налево; *все*, что я написала, *плохо* – как я потом буду смотреть ему в глаза после такого провала? Какой стыд!

И вдруг – стоп:

Мой Учитель поднимает глаза от очередной страницы, смотрит на меня своими прекрасными большими глазами и говорит: «Он (не помню имени, но кто-то из американских лингвистов или психолингвистов того времени – Алексей Алексеевич много имен мне в течение индивидуальных консультаций ‘накидал’ для прочтения, плюс и я сама находила в Ленинской библиотеке и приносила ему новые имена в американской психолингвистике, чему он всегда радовался) – еще *и это* сказал позднее:.. Найди, Таня, и добавь сюда». И так два или три раза он останавливался и комментировал увлеченно. Все ‘чтение’ с устными комментариями моей главы (около 50 страниц) заняло не более 15-20 минут. То же самое повторилось несколько раз во время его чтения третьей главы моей диссертации.

Уникальный? – Скорее, уникальнейший человек редчайшего ума, который обладал способностью читать и перерабатывать огромное количество информации на разных языках, разрабатывая собственную новаторскую концепцию видения дальнейших путей развития науки (неизмерима его роль в создании психолингвистики в нашей стране!), человек феноменальной памяти и энциклопедических знаний; человек, обладающий редкостным даром общения с разными людьми в разных ситуациях (как в больших аудиториях – тут всегда проявлялся его ораторский дар), так и в частной беседе с коллегами и учениками, и, наконец, просто советник и друг по жизни для меня – вот таким был и есть для меня мой Учитель

В годы моей аспирантуры и много позднее Алексей Алексеевич многократно представлял меня новым людям: «Это Таня Наумова – моя любимая ученица!». Я всегда не просто смущалась; у меня просто сердце падало в груди от моего несоответствия уровню Учителя – *всегда* Алексей Алексеевич казался мне человеком, совершенно недостижимым по уровню. Я *всегда* смотрела на него ‘снизу вверх’. *Всегда*. И правильно делала.

Многие-многие годы спустя – уже оказавшись в Австралии – я получила яркий зрительный образ того, кем был Алексей Алексеевич для меня и, думаю, многих других, совершенно ординарных окружающих его людей, во всяком случае, – для меня. Это случилось во время путешествия на юг Западной Австралии, где растут деревья Карри (Karri trees) – единственное место в мире, где они растут.

Это уникальное дерево – одно из высочайших деревьев в мире – может достигать высоты 90 метров, имеет очень прямой ствол без ветвей (только крону на самой вершине!), но питает корой ствола, падающей на землю на расстоянии до 12 метров все окружающие его деревья и кусты. Редчайшее, совершенно уникальное дерево – оно буквально завораживает смотрящих на него людей.

Впервые увидев одно из этих уникальных деревьев в окрестностях небольшого городка Пембертон на юго-западе Западной Австралии, смотря снизу вверх и восхищаясь совершенно прямым стволом и кроной, я мысленно воскликнула: «Это и *есть* Алексей Алексеевич и его окружение: кто-то из нас – дерево несравнимой с ним величины, а кто-то и просто куст, но *он нас всех питает!*».

Себе я отвожу роль невысокого дерева или даже куста в окружении Алексея Алексеевича, но очень сожалею о том, что в свое время Учитель вложил в меня

лично очень много, а я не совсем оправдала, как я считаю, его ожиданий, но так уж жизнь сложилась...

Не следует думать, что его новаторские идеи всеми воспринимались ‘на ура’ (сначала в формирующейся, а позднее сформировавшейся психолингвистической среде, в частности, на регулярно проводившихся Всесоюзных Симпозиумах по психолингвистике и теории коммуникации – да; его доклады всегда становились событием), но многим его аспирантам приходилось защищать кандидатские диссертации по специальности «общее языкознание» на заседаниях Ученых Советов филологических факультетов, которые в 70-ые годы и позднее, на мой взгляд, никак нельзя было бы считать собраниями прогрессивно мыслящих людей, легко воспринимающих и одобряющих какие-либо новые научные идеи. Многие просто сразу же отвергались, и одобрения и поддержки не получало.

Это, в свою очередь, означает, что Алексею Алексеевичу наверняка приходилось выступать на этих заседаниях Ученых Советов со страстными речами в защиту своих аспирантов и докторантов, зачастую спасая их от провала. Я говорю, по собственному опыту, прежде всего о филологическом факультете МГУ в 70-ые годы – многие кафедры факультета были очень консервативными, а их представители ‘заседали’ на Ученом Совете и решали судьбы аспирантов.

Более 80 устных выступлений Алексея Алексеевича, зафиксированных в стенограммах защит, хранится в архиве ВАК – очень надеюсь, что в будущем найдется исследователь, который поднимет их из архива ВАК и проанализирует. Убеждена, что таким образом раскроется еще одна черта его многогранной личности – он был великолепным оратором, способным доказать свою позицию ярко и страстно и переубедить своих оппонентов.

У меня нет стенограмм его выступлений на защите кандидатской и докторской диссертаций, но, к счастью, сохранилось в записи на магнитофон его выступление на защите моей докторской диссертации на заседании Ученого Совета Института Языкознания Академии наук в январе 1992-ого года (записал на магнитофон мой муж), которое я приведу в конце этих кратких воспоминаний.

Спасал своих учеников? Как спасал?

У меня, например, очень яркое ощущение (до сих пор в памяти!) того, что защита моей кандидатской диссертации на заседании Ученого Совета филологического факультета МГУ (март 1973-его года) ‘провалилась’, возникло еще в первой половине чтения вступительного слова, когда я начала говорить о содержании второй главы диссертации – собственно психолингвистической, а не лингвистической, упомянув при этом имена Н. Хомского, Ч. Филмора, У. Чейфа – (повторяю, что эти имена я просто упомянула!) – весь пафос второй главы состоял в отстаивании приоритетов отечественной науки, но при этом возникла следующая сцена:

С трибуны диссертанта я вижу, как поднимается из своего кресла в первом ряду большая и грузная О.С. Ахманова и начинает буквально кричать, сначала смотря на Председателя Ученого Совета, а потом, обернувшись лицом назад, в зал, что она не может, *просто не может и не желает ничего слышать* об «этих новомодных теориях, в которых проповедуются взгляды наших идеологических противников» (слова-то какие: американские лингвисты или психолингвисты того времени – «НАШИ ИДЕОЛОГИЧЕСКИЕ ПРОТИВНИКИ!»), что она вынуждена по этой

причине немедленно покинуть зал заседания Ученого Совета, но «только из уважения к Алексею Алексеевичу, присутствующему здесь», она проголосует «за»; требует немедленно дать ей бюллетень для голосования (что и сделано!) и на моих глазах три раза пытается расписаться в бюллетене (а ручка не работает!). Наконец-то расписаться все-таки удалось – она еще раз поворачивается лицом к залу, показывая свой исчерканный бюллетень, и ковыляет (стуча палкой по полу – так осталось в памяти) к двери зала. Удаляется из зала заседания, напоследок хлопнув дверью.

Вот какой мощный был протест! А я? Ноги от *такой* эмоционально насыщенной сцены буквально подкосились за трибуной, не знала, что делать и стоит ли мне вообще продолжать, но взглянула на Алексея Алексеевича, и он рукой дал мне знак продолжать.

Все последующее осталось в голове как в тумане – отзывы официальных оппонентов – доктора филологических наук В.Г. Гака и кандидата филологических наук А.Р. Бабаяна были очень положительные, но я и до сих пор считаю, что *только* благодаря долгому и страстному выступлению моего Учителя члены Ученого Совета проголосовали за присуждение мне ученой степени кандидата филологических наук.

Вот такие «шекспировские» страсти могли разыгрываться в годы застоя во круг новых идей! Не стоит и говорить о том, что мне очень бы хотелось прочитать стенограмму того заседания Ученого Совета и выступления Алексея Алексеевича.

Да и спустя почти 20 лет (в начале 90-х годов) Учителю приходилось *отстаивать* свои идеи – научная лингвистическая среда, слегка видоизменившись под влиянием разного рода перемен в обществе, продолжала все-таки цепко цепляться за старое, казалось бы, на долгие годы установившееся, привычное...

Догадываюсь, что путь Алексея Алексеевича со всеми его новыми идеями, как и путь любого ученого, *далеко* опередившего свое время, совсем не был усыпан розами, но *никогда, ни разу* – в течение более, чем 25-ти лет моего общения с ним, не видела я моего Учителя подавленным, чем-то угнетенным (иногда усталым – да); наоборот: *всегда* – с улыбкой, *всегда* – полон новых идей и планов, *всегда* просто горит, а не живет; *всегда* влюблен в то, что он делает, и в интересных людей. Мог и влюбиться (и влюблялся!).

Какой-то огромнейший фонтан совершенно неиссякаемой энергии и страсти – вот таким я видела в годы моей аспирантуры и позднее Алексея Алексеевича как человека, и таким я вижу и его сейчас.

Я бы только очень хотела надеяться, что и новым идеям Учителя, высказанным после 1994-ого года, когда я временно – на стажировку в университете Чикаго – уехала из России (а оказалось – навсегда!), не пришлось и не придется в будущем доказывать свое право на существование *так*, как это было в 70-90-ые годы на моих глазах, так как я убеждена в том, что его идеи принадлежат не только сегодняшнему дню, но и будущему – даже очень далекому будущему, как это случилось с именами Л.С. Выготского, М.М. Бахтина, С.И. Бернштейна и многих-многих других выдающихся людей, опередивших свое время.

При всех его новаторских идеях Алексей Алексеевич был еще и педагогом, уникальным Учителем (далеко не всем это дано!).

Я начала мое «заключительное слово» на защите докторской диссертации (январь 1992-ого года, ИЯ Академии Наук) словами:

«Я хочу прежде всего поблагодарить моего учителя – Алексея Алексеевича Леонтьева. Я вообще считаю, что счастлив тот человек, которому встретился на жизненном пути *учитель*, настоящий *Учитель с большой буквы*.

Вот именно таким Учителем *был, есть и будет для меня* до тех пор, пока я буду жива, Алексей Алексеевич, и никакими словами мне не выразить моей глубочайшей благодарности Вам, Алексей Алексеевич. Вы просто в моем сердце. Я Вам *низко кланяюсь*».

Был не только Учителем – всегда по-человечески поддерживал: при встречах расспрашивал меня о жизни (в Душанбе, позднее – в Уфе, потом в Раменском Московской области) и о работе, советы давал.

Еще в годы моей аспирантуры познакомился с моим будущим мужем Женей – тоже аспирантом филфака МГУ, и я помню разговор Алексея Алексеевича с ним о литературных журналах 20-х годов. Учителя очень интересовала общая интеллектуальная атмосфера того времени.

Алексей Алексеевич чисто по-человечески очень радовался, когда в ноябре 1990 года Женя защитил на заседании Ученого Совета филологического факультета МГУ докторскую диссертацию на тему: «Проблемы литературной критики 20-х годов и деятельность А.К. Воронского». Радовался потому, что знал все его переживания, связанные с этой темой, и слова заведующего кафедрой советской литературы, профессора А.И. Метченко, сказанные моему мужу в начале 80-х годов: «Диссертацию на *эту* тему ты не защитишь *никогда!*». Но времена уже были не те, и Женя был счастлив тем, что реабилитировал имя выдающегося критика и теоретика литературы и вернул его в научный оборот.

Алексей Алексеевич устроил моего мужа на работу в Московский институт развития образовательных систем (МИРОС), с которым сам очень плодотворно сотрудничал в начале 90-х годов.

8-ого марта 1993 года (в Международный женский день!) приехал в Раменское, где мы жили, на похороны Жени.

Могила не была готова – всем присутствующим пришлось *долго-долго* ждать, наблюдая за тем, как уже пьяные могильщики (праздник!) не торопясь долбили еще промерзшую землю...

Все замерзли, в том числе и Алексей Алексеевич в своей красивой новой дубленке; кто-то громко сказал, что Женя просто не хочет уходить... Когда моего – уже покойного мужа, наконец-то, уложили в землю, Учитель сказал очень хорошие и теплые слова ему вослед...

У меня просто нет слов...

Более 25-ти лет мой Учитель был со мной рядом – не только в науке, но и в жизни, и *всегда* по-человечески поддерживал.

Учитель, Друг, Человек величайшего ума, души и сердца!

Вы и сегодня – в моем сердце, дорогой Алексей Алексеевич, и я *низко, низко, низко кланяюсь Вам и сегодня – в 80-летие со дня Вашего рождения.*

*И молюсь о Вас.*

## Приложение

*Выступление Алексея Алексеевича на защите моей докторской диссертации на заседании Ученого Совета Института языкознания Академии Наук под председательством Виктории Николаевны Ярцевой (январь 1992).*

Я позволю себе вспомнить, что когда 30 лет назад мне пришлось писать кандидатскую диссертацию о Бодуэне, вот тогда я впервые очень ясно понял, что проследить, вернее понять (проследить – это легко!), но **понять** (выделяю жирным шрифтом расставленные Алексеем Алексеевичем акценты – Т.Н.) эволюцию собственно лингвистических, например, фонологических взглядов Бодуэна, не рассматривая не конкретную вот эту линию, а **весь** ход мысли, **все** мирозерцание научное Бодуэна просто невозможно. **Понять** логику развития **конкретных** позиций по **конкретному** вопросу без прослеживания **обще-**научных, **обще-**мировоззренческих позиций невозможно.

И поэтому, когда здесь возникла критика, что, дескать, Татьяна Николаевна рассматривает процесс, историю развития лингвистических воззрений как **единое научное сознание**, я не хотел бы согласиться с этой критической позицией, потому что объективно в голове любого ученого **не** отделена конкретная его позиция по конкретному вопросу от **господствующей, предшествующей** ему обще-научной или обще-мировоззренческой атмосферы или позиции. И поэтому мне кажется, что то, что сделала Татьяна Николаевна, это не просто добротная работа. Это очень перспективное и очень глубокое исследование.

Я вижу достоинства этой работы, по крайней мере, в трех отношениях. Я тут не беру в рассмотрение собственно психологический аспект; я говорю – чисто лингвистически.

Первое: в работе Татьяны Николаевны, на мой взгляд, очень убедительно показаны обще-мировоззренческие, психологические, или какие хотите, **корни** появления, становления и развития **собственно лингвистических** идей.

Примером такого анализа может послужить хотя бы представленная Татьяной Николаевной лингвистическая концепция Сергея Игнатьевича Бернштейна, которого можно рассматривать и **вне** всяческого психологизма или психологической ориентации, собственно говоря, хотя это было бы и неправильно, с моей точки зрения – ну, скажем, его идея морфологизации грамматических категорий и так далее.

И вот именно тот подход, который мы находим у Татьяны Николаевны, позволяет понять – на мой взгляд, очень убедительно – **почему** у Сергея Игнатьевича появились эти идеи и **откуда** они возникли.

Вообще надо сказать, что о Сергее Игнатьевиче нужно сказать особо – тем более, что у нас сегодня нечто вроде юбилея незапланированного, потому что 8 дней тому назад исполнилось 100-летие со дня рождения Сергея Игнатьевича, Мы его не праздновали, но праздновать мы будем в этот год, я надеюсь, в течение этого года, когда выйдут почти одновременно две книги Сергея Игнатьевича Бернштейна, неизданные ранее: «Словарь фонетических терминов» и «Общий и русский синтаксис» (К сожалению, последняя работа, насколько мне известно, так никогда и не вышла в свет – Т.Н.).

Так вот – Сергей Игнатьевич относится как раз к числу **тех** русских ученых, которые выпали из мировой истории языкознания, хотя по масштабам, мне кажется, он принадлежит к первым (ну, я не знаю) – десяти или 15-ти **мировым** лингвистам XX века. И то, что сделала именно Татьяна Николаевна, **как** она его представила и **как** она **его оценила**, мне кажется принципиально важным. Он таким образом становится вовлечен в историю лингвистических идей.

И то же самое надо сказать в отношении Михаила Михайловича Бахтина, который, действительно, лингвистами не востребован. Шуму сейчас вокруг Бахтина в мире очень много, но шумят все – семиотики, литературоведы, философы; психологи даже стали прислушиваться, но только не лингвисты, как это ни странно. А Бахтин нуждается в **глубоком, непредвзятом и не сию-минутном**, так сказать: с точки зрения **сегодняшней** ситуации, а **глубоком** прочтении. Вот это начала делать, по крайней мере, Татьяна Николаевна.

Отсюда общая оценка работы очень высокая. Мне кажется, Татьяна Николаевна безусловно заслуживает присвоения ей степени, и работа эта более чем соответствует уровню докторских диссертаций.

И последнее, о чем хотелось бы сказать: Поскольку здесь возникла дискуссия насчет **меня** – прямо можно сказать (дискуссия возникла вокруг того, что я сказала во вступительном слове, но подход к вопросу был от Учителя – Т.Н.), то я хочу уточнить свою позицию.

Научные или **ненаучные** подходы к истории языкознания.

Вы знаете, когда я писал вот это предисловие к Березину (очевидно: Ф.М.Березин. «История лингвистических учений» с предисловием А.А. Леонтьева – Т.Н.), я имел в виду не **вообще** подходы, я имел в виду **совершенно конкретные** работы по истории языкознания, хотя я их не называл.

Одни конкретные работы строятся так: «А вот что говорил Аристотель, что теперь можно сказать (неразборчиво – Т.Н.) Это **не** научный подход, простите меня. Или: «А вот идея знака – нет, или а вот идеи структурализма (это Якобсон – примерно так) можно найти у святого Августина». **Можно** найти, и **раньше** можно найти, но только они не являются идеями структурализма. Они **возникали**, они похожи **внешне**, но они возникали в другом философском, обще-научном и конкретно-научном контексте. Соположить можно все, что угодно, с чем угодно – это **не** научный подход.

Точно также **не** научный подход в нашей диссертационной кандидатской принятый порядок, когда от альфы до омеги перечисляются все, кто что-нибудь сказал по данному поводу. Это **вообще не история**, это – историография науки.

Поэтому я **остаюсь** на своих позициях и **считаю**, что действительно только прослеживая логику развития взглядов конкретного человека и только прослеживая, **откуда** взгляды этого конкретного человека берутся и **как** они дальше продолжают в процессе истории наук, только такой подход в истории науки и является научным.

**В.И. Шаховский****Какой же это был необыкновенный человек... Спасибо ему за всё**

К моему счастью, я встречался с Алексеем Алексеевичем Леонтьевым несколько раз и в разных городах Советского Союза и России. Первая моя встреча с ним состоялась в какой-то подвальной аудитории МГПИИЯ им. М. Тореца. По инициативе Г.В. Колшанского там проводилась конференция на тему «Коммуникативные единицы языка». И я попал в одну секцию с А.А. Леонтьевым. Вёл секции В.Г. Костомаров. Случилось так, что я оказался за одним столом с А.А. Леонтьевым. Я тогда был всего лишь периферийным доцентом и чувствовал себя очень неловко, оказавшись рядом с такой величиной. Когда предоставили слово А.А. Леонтьеву, он взял лежащий перед ним лист бумаги, поднялся и начал говорить, время от времени заглядывая в этот листок. Я предположил, что там конспект его выступления. Все остальные докладчики, включая и меня, держали перед собой по пачке листов, беспрепятственно в них ныряя. Наконец, я осмелел и поднял голову и мои глаза оказались на уровне того листка, который держал Алексей Алексеевич. В ту же минуту у меня отключился слух от изумления: лист бумаги был стерильно чист. На нём не было ни одного слова! А Алексей Алексеевич продолжал время от времени «консультироваться» с пустой страницей и черпать из него мудрейшие мысли по обсуждаемой проблеме. Это был мой первый опыт знакомства с таким методом выступления: как все в советское время, говорить по бумажке, но высказывать свои собственные и, я понял по выступлению, спонтанные мысли. Это была рефлексия всех выслушанных выступлений с выражением своих собственных идей.

С тех пор я стал учиться тоже выступать со своими докладами без бумажного текста.

Вторая наша встреча была одной лютой зимой, в Минске, где в Белорусском национальном университете защищала свою докторскую диссертацию В.А. Маслова, а мы оба оказались оппонентами по ней. Я в то время был уже доктором наук. Алексей Алексеевич приехал поездом, полупростуженный, и он был в дорожном толстом свитере, поверх которого надел пиджак. Таким он появился в зале заседаний, а я прилетел из Волгограда самолётом и был «как денди лондонский одет»: в костюме, ослепительно белой рубашке, ярком галстуке. И когда председатель совета назвал оппонентов и Алексей Алексеевич увидел меня, он на весь зал сказал: «Ой, мне даже неудобно перед Виктором Ивановичем. Он по всей форме, а я в свитере, почти в домашней одежде». Все засмеялись, а я почувствовал себя опять неловко: выфрантился.

Пропущу несколько других встреч и скажу несколько слов о нашей встрече в Волгограде, куда академик Леонтьев прибыл для участия в научно-практической конференции, которую проводил мой факультет иностранных языков пединститута. Она была посвящена новым методам обучения школьников иностранным языкам и на неё съехались все учителя иностранных языков со всей Волгоградской области. Как всегда, А.А. Леонтьев опять выступал, держа перед собой какой-то лист бумаги, но так ни разу в него и не заглянул. Никогда до него ни одного академика в нашем университете не было. И все учителя и преподаватели факультета слушали

его, затаив дыхание. Алексей Алексеевич меня, конечно же, сразу узнал, тем более, что я сидел прямо против него, не сводя с него глаз.

По окончании заседания я пригласил его в свой кабинет. В то время я заведовал кафедрой языкознания, которую открыл сразу же после защиты докторской. Алексей Алексеевич попросил разрешения закурить. И вот это слово «закурить» для меня стало не просто эмотивом, а даже аффективом. Вот как совершенно нейтральные слова определённая коммуникативная эмоциональная ситуация может превратить в аффектив, минуя статус коннотатива. Могу утверждать, что для меня это было КУРЕВО ВЕКА. Я никогда не видел, чтобы человек так много курил: он по сути дела менял одну папиросу за другой. Через час мы перестали видеть друг друга в дыму. Это было необычайно интересное общение. Алексей Алексеевич позавидовал моему убогому кабинету, сказав, что у него нет и такого, что он сидит в комнате такого размера с несколькими человеками, в тесноте. Не буду рассказывать о темах нашей беседы, скажу только, что после уезда Алексея Алексеевича в мой кабинет мои преподаватели не могли заходить более 2 недель: так было всё прокурено. А для меня дым Леонтьева был сладок и приятен!



Т.В. Ахутина

**ОБ АЛЕКСЕЕ АЛЕКСЕЕВИЧЕ И СПОРАХ ВОКРУГ СМЫСЛА  
ВНУТРЕННЕГО СЛОВА**

Автор вспоминает первые годы развития отечественной психолингвистики, работу с Алексеем Алексеевичем Леонтьевым в Научно-методическом Центре русского языка при МГУ. Подробно рассматриваются споры о понимании термина смысл. А.А. Леонтьев настаивал на понимании смысла вслед за А.Н. Леонтьевым, автор – вслед за Л.С. Выготским и А.Р. Лурия. Когда в 1969 г. А.А. Леонтьев писал, что «у Выготского различие значения и смысла в общем эквивалентно... различию коннотативного и денотативного значений», он толковал Выготского в духе Харьковской школы, обвинявшей его в словоцентризме. Позднее это толкование было преодолено при пересмотре отношений школы Выготского и Харьковской школы.

Во второй части статьи ставится вопрос о психологической реальности и репрезентации смысла и смыслового поля. Автор показывает разную роль левого и правого полушарий при оперировании смыслом и смысловым полем. С привлечением данных М. Томаселло о доречевом развитии ребенка рассматривается вопрос о генезисе смыслового поля.

**Ключевые слова:** А.А. Леонтьев, смысл, смысловое поле, внутренняя речь, инференционный вывод, правое и левое полушария, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Харьковская школа, М. Томаселло, Е.Ю. Завершнева.

T.V. Akhutina

**ALEKSEY ALEKSEEVICH LEONTIEV AND DEBATES AROUND THE TERM  
«SENSE OF INNER WORD»**

The author recollects the early years of development of the Soviet psycholinguistics, the work with Alexei A. Leontiev in the Scientific-methodical Center of Russian language at Moscow State University. The debates about understanding of the term «sense» are reviewed in detail. A. A. Leontiev insisted on the understanding of the category of «sense» in line with A. N. Leontiev's view, whereas the author follows L.S. Vygotsky's and A. R. Luria's interpretation of this category. When in 1969 A. A. Leontiev wrote that "Vygotsky's differentiation of meaning and sense is equivalent... of the difference of connotative and denotative meanings", he interpreted Vygotsky in the spirit of the Kharkov school, accusing Vygotsky in word-centrism. Later this interpretation has been changed following the revision of relations of the Vygotsky's school and the Kharkov school.

In the second part of the article the psychological reality and the representation of the sense and the semantic field are discussed. The author shows different roles that left and right hemispheres play in processing the sense and the semantic field. The genesis of semantic field is considered on the basis of the M. Tomasello's data on the preverbal development of a child.

**Keywords:** A.A. Leontiev, sense, semantic field (sense field), inference, right and left hemispheres, L.S. Vygotsky, A.N. Leontiev, Kharkov school, M. Tomasello, E.Yu. Zavershneva.

Я впервые увидела Алексея Алексеевича Леонтьева на (Первом) Семинаре по психолингвистике, проходившем 30 мая – 1 июня 1966 г (Семинар, 1966). Была я в то время аспиранткой кафедры логопедии МГПИ им. В.И. Ленина, а руководителем была нейропсихолог Л.С. Цветкова, сотрудница А.Р. Лурии. А.Р. тогда вновь заинтересовался лингвистикой<sup>1</sup>. В лабораторию приходили Вяч. Вс. Иванов и С.И. Бернштейн, разборы больных, которые вел А.Р., посещали Ефим Гинзбург (Институт русского языка) и Светлана Шур (Институт славяноведения). Узнала я о конференции случайно накануне вечером от Валерия Гуревича (в то время аспирант кафедры романо-германских языков МГПИ). Утром позвонила Л.С. Цветковой, чтобы ее тоже пригласить на конференцию с такой интересной темой, и от нее узнала, что у них с А.Р. там доклад.

Кроме общего впечатления энтузиазма докладчиков и слушателей помню первый доклад, который делал А.Р. Лурия про динамическую афазия (моя тема!), второй доклад А.А. Леонтьева (для меня было важно утверждение о единстве психологического и физиологического) и методологический доклад Г.П. Щедровицкого. Из доклада Г.П. я запомнила его тезис, что невозможно объединение различных наук, различных научных понятийных систем в одну. Я запомнила его потому, что и психолингвистика, по поводу которой мы собрались, и нейропсихология и нейролингвистика, которыми я занималась, были, с точки зрения Георгия Петровича, донаучными монстрами. Чтобы сейчас Г.П. сказал о когнитивной науке?

Тогда же я познакомилась с Аллой Штерн, ученицей А.А. из Питера, она всегда гордилась, что была его первой дипломницей. На второй день конференции я по настоянию Аллы и Ефима делала в коридоре Института языкознания мини-сообщение с демонстрацией речи больных с афазией. Продолжение обсуждения у меня дома стало началом крепкой дружбы с Аллой, связывавшей нас до ее безвременной смерти.

Алексей Алексеевич тогда был молод, некрасив, его звукопроизношение было далеко от идеального, но его воодушевление заражало, и мы покидали конференцию с чувством начала чего-то значительного. Это было 50 лет тому назад.

Второй раз я увидела А.А. на деловом свидании, которое он назначил мне на скамейке возле нового здания МГУ на Ленгорах. Это было летом 1966 г., в преддверии знаменательного события – Международного съезда психологов. А.А. организовывал тогда группы психолингвистики в Институте языкознания и в Научно-методическом Центре русского языка при МГУ. А.А. обратился к А.Р. Лурии с просьбой порекомендовать ему сотрудника, который мог бы заниматься психолингвистикой. А.Р. назвал меня. А.А. позвонил мне, и мы договорились о теме собеседования – внутренняя речь. Я прошла собеседование. Более того, А.А. предложил мне письменно изложить те выводы о механизме речи, которые вытекают из рассмотрения первичных дефектов, характерных для афазий в классификации А.Р. Лурии. В одну из встреч в ходе съезда А.А. предложил поехать на продолжение конференции

<sup>1</sup> Лурия довольно много занимался лингвистикой в 30-е - 40-е годы, когда активно разрабатывал проблему афазий. Ей посвящено много страниц в подготовленном им трехтомнике о височной, семантической и моторной афазии 1940 г. (тома сохранились в архиве Лурии). Первый том о височной афазии лег в основу текста докторской диссертации по медицине, защищенной в 1945 г.

в Питере в лаборатории Л.А. Чистович. Мой день рождения 15 августа мы отмечали втроем – А.А., Алла Штерн и я – в кафе «Север» на Невском, мне исполнилось 25 лет. За семь месяцев до этого А.А. исполнилось 30.

С 1-го декабря 1966 года я была зачислена в штат Научно-методического Центра русского языка при МГУ (руководитель проф. В.Г. Костомаров) и перешла из очной аспирантуры в заочную. В группу А.А. входили две Наташи – Зарубина и Ожегова – и я. Примыкал к ней ученый секретарь Центра Е.М. Верещагин. Я принесла написанную по предложению А.А. статью о модели порождения речи по данным афазии [Рябова 1967]. А.А. статья понравилась настолько, что он предложил мне стать соредактором составляемого, а затем и последующих сборников по психолингвистике. Я глубоко благодарна Алексею Алексеевичу за веру в меня, за многолетнюю поддержку. Честно говоря, я очень боялась показывать статью Л.С. Цветковой и А.Р. Лурии (ведь я аспирантка и пишу про модель порождения речи!). А.Р. отреагировал на статью шуточно: «О, ты стала писать так, что я не все понимаю!», но позже он пригласил меня быть редактором (совместно с известным лингвистом Игорем Мельчуком, рекомендованным ему Р.О. Якобсоном) своей книги «Основные проблемы нейролингвистики» [1975].

С 1966 года началась работа А.А. в Центре русского языка. Ежедневно по понедельникам проходили заседания группы психолингвистики, на которые приглашались все сотрудники Центра. Ежедневно А.А. делал обзор прочитанных им в последнее время работ. Эти обзоры вызвали интерес у сотрудников Центра, к нам приходили Яна Коршунова, Лиля Вохмина, Света Горшкова, Инга Соколова и многие другие. Среди них помню Ислама Ильясова и Адольфа Хараша. Сообщения А.А. были для нас настоящей школой, потому что он делал не только обзоры: критически осмысливая литературу, он строил на наших глазах теоретические основы психолингвистики.

Ежегодно мы выпускали сборники по психолингвистике и теории обучения языку. Всего с 1967 по 1972 год было выпущено шесть сборников. Одним из важных вопросов, поднятых в этих сборниках, был вопрос о внутренней речи и смысле как семантической стороне внутренней речи. Наиболее важными публикациями на эту тему являются конспект доклада Л.С. Выготского «Проблема сознания», сделанный А.Н. Леонтьевым (1968), статьи А.А. Леонтьева (1967, 1969), Е.М. Верещагина (1967), И.А. Зимней (1969), Т.В. Рябовой (Ахутиной) (1967). Как отмечал А.А. Леонтьев во Введении к сборнику 1967 года, «не все авторы сборника едины в понимании даже важнейших психологических вопросов (ср. хотя бы точки зрения Т.В. Рябовой и Е.М. Верещагина). Мы, однако, не стремились к полной унификации в этом отношении, полагая, что такого рода разногласия – необходимый этап на пути к формированию единой концепции» [Леонтьев 1967а: 5]. В этом же Введении написано, что одной из задач группы психолингвистики является «экспериментальное исследование «внутренней речи», то есть глубинных механизмов порождения речи на родном и втором языке» [Леонтьев 1967а: 3]. Обратимся к нашим дискуссиям по этому поводу.

В этой статье я ограничусь рассмотрением наших схождений и расхождений с Алексеем Алексеевичем по вопросам: что такое внутренняя речь и что такое смысл (внутренней речи). Начнем со статей об этом в сборнике 1967 года «Вопросы

порождения речи и обучения языку». В статье «Внутренняя речь и процессы грамматического порождения высказывания» А.А. Леонтьев выдвигает 12 гипотез. В первой из них А.А. предлагает различать внутреннее проговаривание, внутреннюю речь и внутреннее программирование. Первое – это внешняя речь про себя, второе – речевое действие при решении задачи, третье – построение схемы, на основе которой порождается высказывание. При этом А.А. уточняет, что эти схемы могут быть двух типов: а) программирование конкретного высказывания, б) программирование речевого целого. А.А. писал, что требуются специальные исследования, чтобы выяснить, в какой форме и какие характеристики предложения записаны в схеме. Он предполагал, что «эта форма – агглютинативная цепь «смыслов» (в понимании этого термина А.Н. Леонтьевым (1965)), каждый из которых соответствует определенной части дерева структуры предложения» (с. 8). По мнению А.А., для закрепления «смыслов» может использоваться различный код, в частности «предметно-схемный код внутренней речи», по Н.И. Жинкину (1964).

В соответствии с третьей гипотезой специфическая структура программирования отражается в «порядке слов», порядок элементов в нем А.А. иллюстрирует фразой «*Кот черный ухо почесал лениво*». В этой же статье А.А. намечает пути исследования внутренних планов речи; к ним относится анализ речи на родном и неродном языке, детской речи, патологии речи, в частности анализ структуры высказываний на «неграмматических» языках, где выносятся вонне дограмматический этап порождения речи. Таким образом, мое исследование афазии вполне входило в планы нашей группы.

В моей статье из сборника 1967 года «Модель порождения речи по данным афазиологии» была сделана попытка подытожить те выводы о механизмах порождения речи, которые вытекают из концепции афазий А.Р. Лурии. Рассмотрение выделенных А.Р. Лурией первичных дефектов, вызывающих разные формы афазий, позволило построить модель с тремя уровнями порождения речи, на каждом из которых взаимодействуют передние – синтагматические – операции с операциями задними – парадигматическими. Первые операции актуализируют схемы, составляющие остов, костяк, программу последующих действий, а вторые – обогащают, конкретизируют схему, осуществляя выбор элементов. Данные моего исследования афазий, возникающих при передних поражениях мозга, позволили уточнить состав операций первого вида и роль в них внутренней речи. Было показано, что при динамической афазии страдает построение «внутреннеречевой схемы высказывания» (смыслового развертывания), а при динамической афазии 2, названной позднее передним аграмматизмом или синтаксической афазией, нарушается построение «грамматической схемы предложения» («грамматическое структурирование»). При этом именно в первом процессе центральную роль играет внутренняя речь (это уточняло трактовку динамической афазии А.Р. Лурии и Л.С. Цветковой, предполагавшей, что внутренняя речь ответственна за оба эти процесса). Приведу пример речи больного с динамической афазией (рассказ по картине «Письмо с фронта», курсивом речь психолога).

«...Мальчик читает письмо... *А подробнее?* Солдат его слушает... девочка слушает... тетенька слушает... девочка слушает. *Что случилось, расскажи все вместе!* Радость на этих лицах. *А что же случилось?* Интересное письмо... А

откуда, как ты думаешь? — С фронта. Кому? — Тетеньке... Теперь расскажи все подробно целиком. — Мальчик читает письмо, солдат его слушает, девочка его слушает, тетенька его слушает... девушка его слушает. Радость на лицах».

Не менее красноречив рассказ на заданную тему «Север».

«...На Севере очень холодно... Север очень холодный... Там Север... Там очень все ходят одетые... На Севере очень холодно...» При этом, если задавать вопросы, то выясняется, что больной обладает достаточными знаниями по этой теме.

Таким образом, при динамической афазии внешний (поверхностный синтаксис) сохранен, а динамики смыслов во внутренней речи нет, смыслы не выстраиваются в схемы построения связного текста, а в грубых случаях даже предложения. Именно это объясняет обнаруженный Л.С. Цветковой факт, что вынесение вонне «линейной схемы фразы», т.е. обозначение метками числа слов в будущем высказывании, помогает больным строить предложение [Лурия, Цветкова 1966].

При переднем аграмматизме (или синтаксической афазии) нарушается грамматическое структурирование. Вот рассказ такого больного по серии картинок.

«Дедушка дает шар. Мальчик книга скамейка. Ребят два – мальчик, девочка. Маленькие – девочка юбка, мальчик штаны. Дедушка борода. Москву улица. Этаж дома...»

Дети шли. Шар упал, нет нитка... Пионер – пионер шар дерево. Пионер шар – «На!». Ребята – очень спасибо».

Кроме случаев, когда больной актуализирует клише, его речь дограмматическая, т.е. такая, которую призывал исследовать А.А. Здесь есть только предикативный синтаксис внутренней речи (связь подразумеваемого или выраженного топика с вербализуемым комментарием) [Ахутина 1989]. Эти данные являются еще одним доказательством психологической реальности представления Выготского о функциях внутренней речи и ее предикативности.

Распад синтаксиса может быть разной тяжести. Как показали дальнейшие исследования [Ахутина 1989], при более легкой форме, чем в приведенном выше примере, есть не только предикативный синтаксис внутренней речи, но и семантический синтаксис (ролевая грамматика), где порядок слов отражает иерархию ролей (синтаксис семантического этапа пути от мысли к слову, по Выготскому). Именно в этих случаях мы видим построение предложений по типу «Кот черный ухо почесал лениво»: например, «Кошка курица... несла», «Сын, дочка... звезда... елка хорошая... украсил»; «Сестра радостная, радостная стоил, стоит».

А.Р. Лурия в «Основных проблемах нейролингвистики» [1975] вновь рассматривает динамическую афазии с нарушением программирования высказывания и «телеграфный стиль» с нарушением грамматических структур [Лурия 1975: 77 и след.]. Можно отметить, что в целом данные исследования динамической афазии и аграмматизма соответствовали и концепции планов речемышления Л.С. Выготского, и пониманию афазий А.Р. Лурии, и общему представлению о построении высказывания, предложенному А.А. Леонтьевым. Это определяло общее взаимопонимание, установившееся между А.А. и мной.

В чем же мы были не согласны? Основное разногласие было связано с пониманием смысла. А.А. Леонтьев настаивал на понимании смысла вслед за А.Н. Леонтьевым, я шла вслед за Л.С. Выготским и А.Р. Лурия. В статье 1969 года «Смысл

как психологическое понятие» А.А. писал, что он использует понимание смысла, «впервые выдвинутое в 1944 году А.Н. Леонтьевым» [Леонтьев 1969: 64]. В статье 1967 г., говоря о схемах предложения, он предполагал, что их форма – «агглютинативная цепь «смыслов» (в понимании этого термина А.Н. Леонтьевым (1965))» [А.А. Леонтьев 1967: 8]. Но ведь про агглютинацию смыслов во внутренней речи писал Л.С. Выготский! Что же не устраивало А.А. в трактовке внутренней речи Выготским? Краткий ответ – словоцентризм: смысл нужно рассматривать не внутри вербального общения, а в деятельности.

А.Н. Леонтьев рассматривал смысл в контексте деятельности. Исходя из его понимания, А.А. Леонтьев определял смысл как «аналог значения в конкретной деятельности» [Леонтьев 1969: 61] и различал в нем объективно-общественный и субъективно-личный аспекты. А.А. писал: «Всякое содержание, закрепленное в значении, воспринимается человеком по-разному в зависимости от мотива соответствующей деятельности» [Там же]. За этим утверждением стоят формулировки А.Н. Леонтьева в статье 1944/1947 г. «Психологические вопросы сознательности учения»: «смысл выражает отношение мотива деятельности к непосредственной цели действия» и «вопрос о смысле есть всегда вопрос о мотиве» (цит. по [2009: 212 и 214]).

В статье 1944 г., говоря о смысле, о различии значения и смысла, А.Н. Леонтьев, упоминая многих авторов, не называет имени Л.С. Выготского. Он критикует идеалистическое понимание сознания и его развития, упрекает в интеллектуализме понимание развития значений у ребенка как освоение значений взрослых через общение, появление смысла из значений. Он пишет: «Смысл отнюдь не содержится потенциально в значении и не может возникнуть в сознании из значения. Смысл порождается не значением, а жизнью» [А.Н. Леонтьев 2003: 212]. С кем спорит А.Н.?

Если сравнить полемический пафос этой статьи и статьи «Учение о среде в педологических работах Л.С. Выготского» (написанной предположительно в 1937 году и при жизни А.Н. Леонтьева не публиковавшейся), которая открыто критикует Л.С. Выготского [А.Н. Леонтьев 2003], то можно обнаружить сходные аргументы и предположить, что критика А.Н. Леонтьева в статье 1944/1947 г. также была направлена на нахождение слабых мест в понимании развития значений Выготским. В статье 1937 г. А.Н. Леонтьев, в частности, говорит: «... ребенок выступает у Л.С. Выготского не как общественное, а прежде всего как общающееся существо... Ребенок, рассматриваемый как субъект общения, неизбежно – хочет или не хочет этого автор – тем самым превращается в «идеального-психического» субъекта, а среда – в идеальную психическую среду» [А.Н. Леонтьев 2003: 254. – Курсив автора цитаты]. Как известно, А.Н. Леонтьев тогда считал, что «концепция среды есть самое слабое из того, что было теоретически разработано Л.С. Выготским» [Там же: 255].

Я не случайно написала выше «тогда». Позднее в ряде статей, в частности в статье 1967 года «Борьба за проблему сознания в становлении советской психологии» А.Н. Леонтьев оспаривает самого себя. Здесь он говорит о важной роли Л.С. Выготского в разработке психологической проблемы сознания. Если ранее он в своей критике сближал теоретические подходы к сознанию Выготского и французской социологической школы, в частности Дюркгейма [Леонтьев 2003: 255], то теперь

он отчетливо различает их [Там же: 420]. Теперь он снимает с Выготского обвинение в замыкании развития в круге сознания, являвшегося важнейшим пунктом обвинений. Приведем слова А.Н. Леонтьева:

«Настойчивое подчеркивание роли словесного общения и той мысли, что в формировании сознания ребенка решающая роль принадлежит не делу, а слову, вопреки вульгаризаторскому, по сути антимарксистскому, требованию выводить сознание непосредственно из материального бытия, естественно, заслоняло собой вопрос о той жизненной почве, исследование которой единственно может вывести психологическую теорию из классического «замкнутого круга сознания». *Заслоняло*, а не устраняло, потому что вопрос этот уже был отчетливо поставлен в рассматриваемом цикле работ Л.С. Выготского» [А.Н. Леонтьев 2003: 424. – Курсив автора цитаты].

В качестве подтверждения А.Н. Леонтьев приводит слова Выготского из первой главы «Мышления и речи»: «детерминистический анализ мышления необходимо предполагает вскрытие движущих мотивов мысли» [Выготский 1982: 21] и так пересказывает последнюю главу: «Мысль не есть интериоризированная речь, не есть продукт простого «прорастания» системы значений в сознание. Значения не порождают мысль, а опосредствуют ее...» [А.Н. Леонтьев 2003: 424] и далее цитирует Выготского: «За мыслью стоит аффективная и волевая тенденция. Только она может дать ответ на последнее «почему» в анализе мышления» [Выготский 1982: 357]. В «Мышлении и речи» можно найти понимание общения, которое никак нельзя обвинить в «замыкании в сознании». Споря с Ж. Пиаже, Выготский пишет, что в их опытах они видели, что «эгоцентрическая речь ребенка представляет собой не оторванную от действительности, от практической деятельности ребенка, от его реального приспособления, висящую в воздухе речь. Мы видели, что эта речь входит необходимым составным моментом в разумную деятельность ребенка, сама интеллектуализируется, занимая ум у этих первичных целесообразных действий, и начинает служить средством образования намерения и плана в более сложной деятельности ребенка» [1982: 61-62]. Завершает эту мысль Выготский словами: «Деятельность, практика – вот те новые моменты, которые позволяют раскрыть функции эгоцентрической речи...» [Там же: 62].

Представители Харьковской школы считали, что Л.С. Выготский только наметил этот путь развития психологии, а сам в эту сторону не пошел, предпочтя другое направление: «Слово играет центральную роль в сознании в целом...», «сознание человека есть сознание, формирующееся в общении» (цит. по [А.А. Леонтьев 1990: 123-124]).

Отзвуки этой полемики и лежат в основе предпочтения понимания смысла А.А. Леонтьевым. Как А.А. формулировал свое несогласие с трактовкой смысла Л.С. Выготским? Он считал, что в этом вопросе Выготский разделял позицию Ф. Полана (F. Paulhan) и полагал, что «у Выготского различие значения и смысла в общем эквивалентно различию коннотативного и денотативного значений» [1969: 65]. Обратим внимание, что оба значения являются чисто вербальными. Более того, такое сближение неправомерно, поскольку под коннотативным значением понимают эмоционально-оценочное дополнение к основному (денотативному и сигнификативному) значению, *устойчиво* связанное с основным значением слова в созна-

нии носителей языка. Например, для русских лиса хитрая, тогда как заяц трусливый, а для англоязычных кролик смысленный. Выготский же вслед за Поланом подчеркивает, что смысл слова оказывается всегда «динамическим, текучим, сложным образованием... Значение, напротив, есть тот неподвижный и неизменный пункт, который остается устойчивым при всех изменениях слова в различном контексте» [Выготский 1982: 346]. Смысл слова впитывает из контекста «интеллектуальные и аффективные содержания». Выготский цитирует Полана: «Действительный смысл каждого слова определяется в конечном счете всем богатством существующих в сознании моментов, относящихся к тому, что выражено данным словом... В конечном счете он упирается в понимание мира и во внутреннее строение личности в целом» ([1982: 347]; В книге 1934 года слова Полана включены в кавычки, они сняты в издании 1982 года).

Итак, по Выготскому, смысл подразумевает не только контекст текста, но и контекст ситуации, контекст жизни, он является «личностным смыслом». В этом отношении трактовки смысла Л.С. Выготским и А.Н. Леонтьевым совпадают, а в других – они взаимодополняют друг друга. Упрек в словоцентризме был снят. Это видно из анализа А.А. «расхождения» Выготского и Харьковской школы, которому он посвятил немало работ [А.А. Леонтьев 1990; А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Е.Е. Соколова 2005]. Говоря об исходной альтернативе, которая «развела» Выготского и его харьковских учеников, он писал: «Харьковчане видели эту альтернативу так: л и б о «практическая деятельность и сознание», л и б о «единство интеллекта и аффекта». Но это, как выявилось потом, был полемический «перебор» [А.А. Леонтьев 1990: 125-126]. Далее А.А. приводит слова, сказанные А.Н. Леонтьевым в 1977 г.: «Альтернатива 30-31-го годов оказалась не альтернативой, а необходимой линией движения психологического исследования. Не или-или, а обязательно И-И!» [Там же: 26]. Переход на эту позицию повлиял и на понимание смысла А.А. Леонтьевым, и наше основное разногласие было снято.

Что сегодня может быть сказано о том, как слово может быть носителем широкого и весьма конкретного содержания?

А.А. Леонтьев предполагал, что для закрепления «смыслов» может использоваться различный код, в частности «предметно-схемный код внутренней речи», по Н.И. Жинкину [1964]. Однако «предметно-схемный код» никак не объясняет возможность агглютинации, «вливания (вливания)» значений, о чем говорил Выготский, описывая характеристики смыслов внутренней речи. В статье 1967 года я писала о «смешанном» коде внутренней речи; его единицами могут быть не только слова, имеющие субъективный смысл (идея Л.С. Выготского), но и схематичные представления (идея Н.И. Жинкина). Однако такое объяснение не казалось исчерпывающим.

В конце 1970-х годов, когда я уже работала на факультете психологии, в домашней библиотеке А.Р. Лурии я нашла статью Дж. Миллера об организации лексической памяти [Miller 1969]. В ней были представлены шесть гипотез: 1) гипотеза частоты следования слов друг за другом, 2) сонаименования, 3) галерея мысленных образов, 4) иерархическое дерево, 5) каталог семантических маркеров, 6) предикатная гипотеза (лексикон – часть механизма образования предложений). Именно две последние гипотезы лучше всего объясняли факты направленности ассоциаций

(«СОБАКА – животное» встречается чаще, чем «СОБАКА – колли»; а «ЛАДОНЬ – пальцы» - чаще, чем «ЛАДОНЬ – рука»). Я рассмотрела эти гипотезы с точки зрения данных афазии и детской речи [Ахутина 1971, 2014: 175-185]. Первая гипотеза объясняет сохранение рядовой автоматизированной речи у больных с афазией, но ограничивается только этой узкой областью. Вторая гипотеза относится к раннему этапу развития значения у детей. «Образная» гипотеза объясняет факт трудности поиска наименования конкретных объектов у больных с акустико-мнестической афазией с распадом связей «зрительный образ – слово». При афазии «работают» и близкие четвертая и пятая гипотеза, а также шестая гипотеза.

Как соотносятся эти гипотезы с возможностью слова видоизменять значение?

Выбор значения, заданного *вербальным контекстом*, его конкретизация могут быть объяснены гипотезами иерархического дерева значений и гипотезой семантических маркеров – в контексте актуализируются общие признаки значений слов в предложении или дискурсе (ср. «основной семантический закон» Ю.Д. Апресяна [Апресян 1974]).

Образование *ситуативного смысла* перечисленными гипотезами объяснить вряд ли возможно. Рассмотрим пример. Маша пригласила Сашу к себе на день рождения. Позже Саша спросил их общую подругу Олю, любит ли Маша книжки с картинками. На ответ «Да», он сказал: «Хорошо». Что он имел в виду, или каков смысл этого ответа? Проведенные мною в ходе лекций эксперименты показывают, что все слушатели однозначно отвечают, что Саша понял, что он может подарить Маше. Что позволило слушателям правильно интерпретировать Сашин ответ? Они, как и Саша и Оля, обладают знанием «сценария» дня рождения. В эту схему входит обычай дарить подарки. В образовании ситуативного смысла участвовал «инференционный вывод», или выводное знание<sup>2</sup> (make inferences «делать инференционный вывод»). Но если мои слушатели представляли только общий сценарий дня рождения, то у Саши он был конкретнее, в актуализируемый образ ситуации входили и его отношение к Маше и другим возможным гостям и представление себя в этом кругу, то есть этот образ был *аффективно насыщен*<sup>3</sup>.

Для удержания ситуативного смысла не может подойти «галерея мысленных образов», устроенная на основе близости зрительных образов. Хотя такая ассоциативная сеть существует, о чем свидетельствует, в частности, наличие зрительного прайминга ([Bartram 1974, Wiggs, Martin 1998] и многие другие работы), она не может обеспечить целостность ситуативного смысла. Для его удержания нужны специальные схемы.

Вслед за Г. Хэдом и Ф.Ч. Бартлеттом в когнитивной психологии под схемой понимают активные пластичные образования, хранящие в обобщенном виде предыдущий опыт человека и обеспечивающие адаптацию. Так, каждое движение

«записывается» в схеме движения, что позволяет отслеживать все последующие изменения. Схемы модифицируют ощущения, вызываемые входящими сенсорными импульсами, таким образом, что, попадая в сознание, они содержат информацию о наличном состоянии в его отношении к состояниям предыдущим (см. подробнее [Фаликман 2006: 385-386]). Так, для описания фрагмента знаний, представляющих стереотипную информацию, М. Минский [1979] предложил использовать понятие «фрейм». Наличие фреймов, в частности, объясняет присущую человеку способность мгновенно узнавать по нескольким деталям целое, например интерьер комнаты. Наличие фреймов кухни или спальни создает определенные ожидания, сужение круга гипотез ведет к упрощению и убыстрению процесса восприятия. Для описания информации о стереотипной последовательности событий были предложены схемы «скрипт» или «сценарий» (примером сценария может быть приготовление кофе). Эти понятия понадобились, в частности, для описания понимания текста, и там они носят названия «модели ситуации» или «ментальные модели». По мнению Джонсон-Лейрда, «ментальные модели играют центральную и объединяющую роль в репрезентации объектов, положений дел, последовательностей событий, того, каков мир, и социальных и психических действий в повседневной жизни. Они позволяют людям делать смысловые выводы и предсказания, понимать явления и решать, какое действие предпринять, и контролировать его выполнение, ...они позволяют использовать язык для создания репрезентаций, сопоставимых с теми, которые производны от прямого знакомства с миром» [Johnson-Laird 1983: 397]. Продолжая мысль Джонсон-Лейрда, И. Тапиеро [Tapiero 2007] говорит об «аналоговой», а не «пропозициональной» репрезентации в моделях ситуации. Так, репрезентации объектов «книга» и «лампа» будут близки в первом варианте из-за единства ситуации и далеки во втором, поскольку они не рядом в иерархическом дереве / у них немного общих семантических маркеров. Психологическую реальность аналоговых репрезентаций показывают эксперименты, которые обнаруживают, что при чтении описаний ландшафтов читатели строят аналоговые модели содержания текста.

Итак, с помощью инференционно актуализируемых знаний (смысловых выводов) возможно обогащение значения внутреннего слова аффективно окрашенным ситуативным смыслом, закрепляемым моделью ситуации. Какие анатомические структуры мозга делают это возможным? Иными словами, какие анатомические структуры делают возможным смысл?<sup>4</sup>

Из литературы о роли полушарий головного мозга в семантической обработке поступающей информации известно, что **правое** полушарие поддерживает

<sup>4</sup> Надеюсь, мне не будет сделан упрек в гипостазировании, как это было сделано по отношению к пониманию смыслового поля Выготским (гипостазирование – логическая ошибка, заключающаяся в опредмечивании абстрактных существей, в приписывании им реального, предметного существования). Такой упрек сделала Е.Ю. Завершнева в своей оригинальной и глубокой статье о развитии категории «смысл» в работах Л.С. Выготского [Завершнева 2015: 116], к которой мы еще вернемся. На этот упрек можно ответить, что Выготский специально ставил вопрос о правомерности психологического подхода к локализации [1982а: 168] и считал, что в психологических процессах, к которым, безусловно, относится речемышление и его часть – смыслообразование, психолог вправе изучать обе его стороны и функциональную и структурную [Выготский 1982а: 138-139].

<sup>2</sup> Этот перевод предложен А.А. Залевской (1999).

<sup>3</sup> Учитывая важную роль выводного знания в образовании смысла, с одной стороны, и трудности перевода слова «смысл» в его понимании у Выготского, с другой, может быть, можно переводить «смысл» как «inferential meaning» or “meaning with inferential semantics”. Когда переводят выражение Выготского «смысловое строение сознания» как “semantic structure of consciousness”, т.е. как «знаковое строение», то этот перевод очень далек от оригинала. Может быть, было бы понятнее что-то вроде “consciousness has inferential semantics”.



активацию информации, тесно связанной с чувственным и эмоциональным опытом – диффузную семантическую активацию широкого семантического поля. Оно принимает участие в мониторинге текущей информации, в установлении (и проверке) соответствия этой информации хранящимся в долговременной памяти знаниям о мире и обеспечивает целостность обрабатываемой информации. **Левое** полушарие может быстро активировать семантические связи с существенными для контекста, доминантными значениями слова

[Jung-Beeman 2005; Ferstl et al. 2005; Fassbinder, Tompkins 2006; Asaf et al. 2009; Wilke et al. 2009; Marini A. et al. 2005; см. также Ахутина 2009, Ахутина, Засыпкина, Романова 2009, 2012].

Перечисленные особенности правого полушария объясняют его «критическую роль в обработке выводной (inferred) и подразумеваемой информации через удержание соответствующей информации и/или подавление несоответствующей информации» [Johns C.L. et al. 2008: 1038]. Важная роль правого полушария в синтезе вербальной информации, включая интеграцию новой информации с хранящимися знаниями, объясняет, что именно оно обеспечивает активацию соответствующей схемы ситуации, т.е. создание модели ситуации [McDonald 2000, Marini A. et al. 2005]. Именно наличие такой модели позволяет поддерживать целостность ситуации.

Вспомним выделенные Л.С. Выготским характеристики плана мысли. Первая характеристика связана с динамическим развертыванием мысли: «Всякая мысль стремится соединить что-то с чем-то, имеет движение, течение... решает какую-то задачу» [Л.С. Выготский т.2: 354]. Как показал А.Р. Лурия, эта задача успешно решается при сохранности функций лобных отделов левого полушария [Лурия 2008].

Вторая характеристика связана с целостностью мысли: «Если я хочу передать мысль: я видел сегодня, как мальчик в синей блузе и босиком бежал по улице, – я не вижу отдельно мальчика, отдельно блузы, отдельно то, что она синяя... Я вижу все это вместе в едином акте мысли... Мысль всегда представляет собой нечто целое... То, что в мысли содержится симультанно, в речи развертывается сукцессивно» [Л.С. Выготский т.2: 356]. Мы предполагаем, что эта задача сохранения целостности решается структурами правого полушария.

Левое полушарие с его аналитическим стилем работы, узкой фокусировкой семантической активации, вербальными связями может более успешно справляться с динамическим развертыванием мысли, с ее вербальным опосредованием и дальнейшим воплощением в речи. Правое полушарие с его холистическим стилем работы с диффузной полимодальной активацией релевантных текущей информации эмоционально окрашенных знаний о мире более приспособлено к осуществлению перехода от мотива к мысли и удержанию общего смыслового поля. Удержание модели ситуации, контекста, сохранение его целостности, связь высказывания с действительностью – т.е. прагматический аспект дискурса зависит от функций правого полушария.

Иными словами, предикативный акт, поиск смысловой связи, «соединение чего-то с чем-то», нахождение нового *смысла*, т.е. переосмысление одного из элементов смыслового поля, есть одна – аналитическая – сторона внутренней речи, удержание *смыслового поля* – это другая, холистическая сторона внутренней речи.

Смысл и смысловое поле в трактовке Л.С. Выготского – это тема статьи Е.Ю. Завершневой «Две линии развития категории «смысл» в работах Л.С. Выготского» [2015], которую я упоминала ранее. В этой статье автор показывает, что развитие категории «смысл» Л.С. Выготским проходило по двум основным линиям: «1) в рамках полевой метафоры, с активной разработкой категории «смысловое поле»...; 2) по линии интерпретации смысла как интегральной характеристики отношения человека к миру в единстве его аффективных и когнитивных компонентов...» [Завершнева 2015: 116-117]. Предлагаемое Завершневой понимание смыслового поля как гештальта вполне согласуется с нашей точкой зрения: «Смысловое поле не строится поточечно... Скорее имеет смысл говорить о гештальте, где целое не равно сумме своих частей и динамика которого определяется законами целого. Не артикулируя этого положения, Л.С. Выготский имплицитно пользовался им, называя основную особенность динамики смыслов «влиянием» или «вливанием». Смыслы вливаются один в другой, обогащаются посредством соотносительности с другими смыслами: «...предшествующие как бы содержатся в последующем и его модифицируют» [Завершнева 2015: 120], цитата [Выготский 1982 б: 349].

Приведем выдержку из записной книжки Выготского «К проблеме речи» (по мнению Е.Ю. Завершневой, опубликовавшей запись, она относится к 1932 году), где ученый проясняет роль «смыслового поля», называя его еще «речевым полем»:

«Внутр. речь дает для речи то же самое, что речь для внешнего действия, т.е. новое поле и новую «систему свободы» в речевом поле: произвольность речи и осознание ее (теория стекла)<sup>5</sup>, направление ее и регулирование (напр. во время доклада) возникает отсюда. Ср. во время длинной речи (внешней) – там внутри у меня есть тематика ее, заглавия, симультанно слитые в одном слове (влияние смыслов), мысли, облака над дождем, есть – внутреннее речевое поле... Если бы внутр. речь была построена по тем же законам, что и внешняя речь (речь минус звук, слепок), она не могла бы выступать в функции внутреннего независимого поля, так же как речь, прямо отражающая внешнее действие и ситуацию без отлета от нее. Внутр. речь – новый отлет от речи, новая ступень абстракции» (цит. по [Завершнева 2015: 122]).

Вопрос генезиса смыслового поля по работам и записям Выготского довольно подробно рассматривается в статье Е.Ю. Завершневой [2015а]. В частности, она пишет: «Смысловое поле возникает в составе недифференцированного единства психических процессов в начале онтогенеза, на данном этапе оно слито с видимым полем, аффектом, другими психическими функциями и внешним действием. Расходясь с видимым полем в игре, смысловое поле не сразу приобретает автономность от конкретной ситуации: «ребенок не может оторвать значение от вещи или слова от вещи иначе, как находя точку опоры в другой вещи, ... он заставляет одну вещь как бы воздействовать на другую в смысловом поле» ([Завершнева 2015а: 122]. Цит. по [Выготский 2001: 71]).

<sup>5</sup> Ссылка Е.Ю. Завершневой: «Stern полагал, что речь как нейтральная среда (стекло) позволяет через себя разглядеть восприятие, ничего не меняя в нем. Но опыты с игрой показали, что воспр[иятие] изменяется речью» [Выготский 2007: 95].

Современные исследования позволяют предполагать, что смысловое поле генетически возникает из поля совместного внимания ребенка и взрослого (см. [Томаселло 2011]). В исследованиях М. Томаселло центральной базовой гипотезой выступает основной тезис психологии Л.С. Выготского – «закон социогенеза» высших психических функций человека. «Американский Выготский» проводит тщательное эмпирическое и теоретическое исследование социальных механизмов происхождения языка в филогенезе и его освоения в онтогенезе. Он приходит к выводам, что «в ходе эволюции человека те индивидуумы, которые оказались способны вступать друг с другом в совместные виды деятельности, с совместными намерениями, совместным вниманием и мотивами сотрудничества, получили преимущество в приспособлении. А потом появилась кооперативная коммуникация как более эффективный способ координации этой совместной деятельности...» [Томаселло 2011: 31]. Способность к совместным намерениям составляет, по мнению Томаселло, фундамент человеческой коммуникации.

Томаселло предполагает, что первыми специфически человеческими формами коммуникации были указательный жест и изобразительные (иконические) жесты. Первичен указательный жест и в общении детей. Что нужно для того, чтобы понять жест или использовать жест? Для этого необходимо уметь определять: каково намерение собеседника. Но для установления намерения необходимы умение проследить взор, совместное внимание и наработанный опыт взаимодействия. Томаселло говорит о революции в социальном и когнитивном развитии детей, происходящей в возрасте девяти месяцев. У них появляются способности проследить взором направление взора взрослого и ключевые предпосылки для понимания и разделения намерений других. К девяти месяцам младенцы обращают более длительное внимание на объекты, являющиеся фокусом совместного внимания, по сравнению с другими объектами [Striano 2006]. Такое триадическое совместное внимание (ребенок – взрослый – вещь) создает условия для соотнесения предмета и его названия и для дальнейшего понимания названия.

По Томаселло, понимание интенций других и построение совместных намерений оказываются уже практически полностью сформированными до того, как начинается освоение речи. Эта базовая структура позволяет участникам коммуникации создавать с другими людьми совместные смысловые пространства, или совместные знания (shared conceptual spaces). Они помогают избежать возможной многозначности, ограничивая набор потенциальных объектов-референтов и набор потенциальных мотивов, стоящих за социальным намерением. Совместное внимание и совместные знания создают *смысловой контекст, смысловое поле*, позволяющие детям соотносить слово и значение, осваивать мир в совместных с взрослым действиях с помощью знаний о мире, заключенных в словах (подробнее см. [Ахутина, Засыпкина, Романова 2012, 2013 или Ахутина 2014]).

Можно думать, что совместные смысловые поля дети репрезентируют в терминах цели. Так, Baldwin с сотрудниками предполагают, что дети членят последовательные действия, налагая границы, которые соответствуют началу и завершению намерений ([Baldwin et al. 2001]. Цит. по [Brooks, Kempe 2012]). Эксперименты показывают, что уже к 12 месяцам дети предпочитают репрезентировать цель, а не место действия – они больше разглядывают ситуации с измененной целью, а не с

измененным местом действия; к 18 месяцам дети имитируют цель действия, даже если демонстрирующий не смог достичь цели ([Meltzoff 1995 и Lakusta et al. 2007]. Цит. по [Brooks, Kempe 2012]). Таким образом, разделение намерений и выделение цели действий (= понимание смысла ситуации) лежат в основе формирования знаний о мире и соответственно сознания. В то же время результат действия, т.е. конкретная цель, является системообразующим и при построении функциональных систем [Анохин 1970, Александров 2009].

Мы закончили рассмотрение нашего с Алексеем Алексеевичем спора о смысле внутреннего слова. Как мы видели, спор исчерпал себя, противоречия школы Выготского и Харьковской оказались не такими непреодолимыми, а дальнейшие психолингвистические исследования подтверждают правомерность понимания смысла, предложенного Л.С. Выготским и помещенного А.Н. Леонтьевым в рамки теории деятельности. Эта точка зрения отражена, в частности, в книге, которую можно назвать итоговой в творчестве А.А. Леонтьева. Я имею в виду его учебник «Основы психолингвистики» [1997, 3-е изд. 2003].

В завершение мне хотелось бы сказать: «Дорогой Алексей Алексеевич, в дни Вашего юбилея мы вспоминаем Вас как учителя, как собеседника, как ученого и организатора науки, который поставил и решил задачу создания в нашей стране нового направления науки – психолингвистики. Вы сумели показать горизонты отечественной психолингвистики, и указанные векторы работают».

### Литература

- Александров Ю.И. Системно-эволюционный подход: наука и образование // Культурно-историч. Психол., 2009, №4. – С. 33-42.
- Анохин П.К. Теория отражения и современная наука о мозге. – М.: Знание, 1970. – 47 с.
- Ахутина Т.В. Организация словаря человека по данным афазии // Психолингвистические исследования в области лексики и фонетики. – Калинин, 1981. – С. 3-12.
- Апресян Ю.Д. Лексическая семантика. – М., 1974. – 368 с.
- Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса. – М.: Изд-во МГУ, 1989. – 215 с.
- Ахутина Т.В. Роль правого полушария в построении текста // Психолингвистика в XXI веке: результаты, проблемы, перспективы. XVI Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации / Под ред. Е.Ф. Тарасова. – М., 2009.
- Ахутина Т.В. Нейролингвистический анализ лексики, семантики и прагматики. – М.: Языки славянской культуры, 2014. – С. 422.
- Ахутина Т.В., Засыпкина К.В., Романова А.А. Анализ смысловой стороны речи у детей 5-7 лет с точки зрения концепции речемышления Л.С. Выготского. // Система языка и языковое мышление. / Под ред. Е.Ф. Кирова и Г.М. Богомазова. – М.: «Либроком», 2009. – С. 162-173.
- Ахутина Т.В., Засыпкина К.В., Романова А.А. Текст и контекст: роль левого и правого полушарий мозга в построении высказывания // Когнитивные исследования. Вып. 5. / Под ред. Т.В. Черниговской и А.А. Кибрика. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С. 209-229.



Ахутина Т.В., Засыпкина К.В., Романова А.А. Предпосылки и ранние этапы развития речи: новые данные // Вопросы психолингвистики. Вып. 17 (1), 2013. – С. 20-43.

Верещагин Е.М. Слово: соотношение планов содержания и выражения // Вопросы порождения речи и обучения языку. / Под ред. А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой. – Изд-во МГУ, 1967. – С. 39-75.

Выготский Л.С. Записная книжка. Октябрь 1932 года // Нов. литературн. Обзор. 2007, № 3 (85). – С. 91-99.

Выготский Л.С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Психология развития. – СПб: Питер, 2001. – С. 56–79.

Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 1934; Собр. соч., т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – С. 6-361.

Выготский Л.С. Собр. соч., т. 1. – М.: Педагогика, 1982а. – С. 156-167.

Выготский Л.С. Проблема сознания // В сб. Психология грамматики. / Под ред. А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой. – Изд-во МГУ, 1968. – С. 178-195.

Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи. // Вопросы языкознания, 1964, №6. – С. 26-38.

Завершнева Е.Ю. Две линии развития категории «смысл» в работах Л.С. Выготского. // Вопросы психологии, 2015, №3. – С. 116-132.

Завершнева Е.Ю. Представления о смысловом поле в теории динамических смысловых систем Л.С. Выготского. // Вопросы психологии, 2015а, № 4. – С. 119-135.

Залевская А.А. Введение в психолингвистику. – М.: Рос. гос. гуманит. ун-т, 1999. – 348 с.

Зимняя И.А. Речевой механизм в схеме порождения речи // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. / Под ред. А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой. – Изд-во МГУ, 1969. – С. 5-16.

Леонтьев А.А. Введение // Вопросы порождения речи и обучения языку. / Под ред. А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой. – Изд-во МГУ, 1967. – С. 3-5.

Леонтьев А.А. Внутренняя речь и процессы грамматического построения высказывания // Вопросы порождения речи и обучения языку. / Под ред. А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой. – Изд-во МГУ, 1967. – С. 6-16.

Леонтьев А.А. Смысл как психологическое понятие // Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком. / Под ред. А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой. – Изд-во МГУ, 1969. – С. 56-66.

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. 3-е изд. – М.: Смысл, СПб.: Лань, 2003. – 287 с.

Леонтьев А.Н. Психологические вопросы сознательности учения. Известия АПН РСФСР, Вып. №7. – М., 1946. Переиздание: Леонтьев А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения. – М.: Смысл, 2009. – С. 187-226.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. 2 изд. – М., 1965. – 574 с.

Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: Изд-во МГУ, 1975.

Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека (дополненное издание). – СПб.: Питер, 2008. – 624 с.

Минский М. Фреймы для представления данных. – М.: Энергия, 1979. – 152 с.

Рябова Т.В. Механизм порождения речи по данным афазиологии. // Вопросы порождения речи и обучения языку. / Под ред. А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой. – Изд-во МГУ, 1967. – С. 67-94

Семинар по психолингвистике (30 мая – 1 июня 1966). Тезисы докладов и сообщений. – М., 1966. – 78 с.

Томаселло М. Истоки человеческого общения. – М.: Языки славянских культур, 2011. – 323 с.

Фаликман М.В. Внимание. Общая психология: в 7 т. / Под ред. Б.С. Братуся. Т. 4. – М.: «Академия», 2006. – 453 с.

Assaf M., Jagannathan K, Calhoun V, Kraut M, Hart J Jr, Pearlson G. Temporal sequence of hemispheric network activation during semantic processing: A functional network connectivity analysis. // Brain Cogn., 2009 Mar 21.

Bartram D.J. The role of visual and semantic codes in object naming. // Cognitive Psychology 1974 №6. – PP. 325–356.

Brooks P. J., Kempe V. Language development. – Chichester, 2012.

Fassbinder W., Tompkins C.A. Hemispheric differences in word meaning processing: Alternative interpretations of current evidence // Aphasiology, 2006. Vol. 20. – PP. 110-122.

Forstl E.C., Rinck M., von Cramon D.Y. Emotional and temporal aspects of situation model processing during text comprehension: An event-related fMRI study // J. Cogn. Neurosci., 2005. Vol. 17. – PP. 724–739.

Humphries, T., Cardy J.O., Worling, D. E., Peets K. Narrative comprehension and retelling abilities of children with nonverbal learning disabilities. // Brain and Cognition, 2004. – P. 56, PP. 77-88.

Johns C.L., Kristen M., Tooley K.M. and Traxler M.J. Discourse Impairments following Right Hemisphere Brain Damage: A Critical Review. // Language and Linguistics Compass. № 2/6 (2008). – PP. 1038–1062.

Johnson-Laird P. N. Mental models. Towards a Cognitive Science of Language, Inference, and Consciousness. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983.

Jung-Beeman M. Bilateral brain processes for comprehending natural language // Trends in Cognitive Sciences, 2005. Vol. 9. – PP. 512-518.

Marini A., Carlomagno S., Caltagirone C., Nocentini U. The role played by the right hemisphere in the organization of complex textual structures // Brain and language, 2005. Vol.93. – PP. 46-54.

McDonald S. Exploring the Cognitive Basis of Right-Hemisphere Pragmatic Language Disorders // Brain and Language, 2000.

Miller G.A. The organization of lexical memory: Are word associations sufficient? // The pathology of memory. – New York etc., 1969. – PP. 223 – 236.

Striano T., Reid V.M., Hoehl S. Neural mechanisms of joint attention in infancy // European Journal of Neurosci., Vol. 23, 2006.

Tapiero I. Situation models and levels of coherence. Toward a definition of comprehension. – London: LEA, 2007.

Wilke A., Hutchinson J. M. C., Todd P. M., Czienskowski U. Fishing for the right words: Decision rules for human foraging behavior in internal search tasks // Cognitive Science, 2009. Vol. 33. – PP. 497-529.

Wiggs C.L., Martin A. Properties and mechanisms of perceptual priming // Current Opinion in Neurobiology 1998 № 8. – PP. 227–233.

И.А. Бубнова, А.П. Клименко

УДК 81'23

**ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЕ ПРОБЛЕМЫ СЕМАНТИКИ  
В ПОСТНЕКЛАССИЧЕСКУЮ ЭПОХУ:  
НОВОЕ ЗНАНИЕ КАК РЕЗУЛЬТАТ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ТРАДИЦИЙ  
И НОВАЦИЙ**

В статье рассматриваются особенности подхода и основные направления исследований семантики, проводимые в рамках московской психолингвистической школы с момента ее возникновения до сегодняшнего дня. Анализируются результаты, полученные в данной области, показано своеобразие и значимость вклада отечественных ученых в изучение семантических проблем в психолингвистической парадигме в целом. Обсуждаются перспективы дальнейшего развития отечественного направления психолингвистики на основе традиций, сложившихся в московской школе.

**Ключевые слова:** семантика, подход, особенности, московская психолингвистическая школа, результаты, перспективы.

Irina A. Bubnova, Anna P. Klimenko

**PSYCOLINGUISTIC PROBLEMS OF SEMANTICS IN THE  
POSTNONCLASSIC EPOCH: NEW KNOWLEDGE AS CONSEQUENCE  
OF INTERACTION BETWEEN TRADITIONS AND NOVIATIONS**

The article considers the peculiarities and the main trends of semantic research within the framework of Moscow psycholinguistic school since its formation until nowadays. The results obtained in this field are analyzed; the originality and significance of Russian scholars' contribution to the study of semantic problems in the psycholinguistic paradigm in general are shown. The prospects of further development of the Russian psycholinguistic approach based on the established traditions are discussed.

**Keywords:** semantics, approach, peculiarities, Moscow psycholinguistic school, results, prospects.

**0. Отечественная психолингвистика: специфика исследований**

Пятьдесят лет назад отечественная психолингвистика родилась как наука, в основу которой было положено «то понимание психики, которое свойственно советской психологии, и то понимание языка, которое восходит к русской научной традиции» [Теория речевой деятельности (Проблемы психолингвистики) 1968: 10]. Это был вариант психолингвистического направления, отличающийся как от психолингвистики осгудовского толка, рассматривавшей человека как пассивного накопителя внешних воздействий, так и от трансформационизма Миллера, Хомского и Уотсона. Главной особенностью московской психолингвистической школы с момента ее возникновения стала не просто разработка моделей психического процесса, лежащего в основе речезыковых продуктов, производимых говорящими, но изучение всего сложнейшего комплекса факторов, которые связаны с человеческой

коммуникаций, в широком контексте мышления, памяти, общения, интеллекта. И вполне естественно, что такая постановка вопроса потребовала особого внимания к семантике, что изначально являлось одним из основных отличий советской психолингвистики от ее западных вариантов, где в фокусе внимания оказался, прежде всего, грамматический строй языка, рассматриваемый как абстрактная система отношений.

**1. Семантические исследования в московской психолингвистической школе: основные результаты первого десятилетия**

Следует подчеркнуть, что, несмотря на сложность и противоречивость семантической проблематики, комплексный экспериментально-семантический анализ значения слова, проведенный отечественными психолингвистами на основе положений общепсихологической теории деятельности [Леонтьев А.Н. 2004] на заре становления нашей науки, сразу позволил получить весьма значимые результаты. Прежде всего, сущность значения языкового знака была проинтерпретирована как информация, передаваемая в речи через его означаемое. Были выделены критерии, ограничивающие эту информацию от других типов информации, возникающих в речи, и определены типы элементов, составляющих значение слова. Более того, в ходе изучения оснований для выбора той или иной модели описания значения было доказано, что модель значения, выстраиваемая исследователем на основе косвенной информации, т.е. данных, полученных из разных источников – этимологии, истории языка, стилистики, психологии, психолингвистики – в наибольшей степени соответствует пониманию слова носителями языка [Теория речевой деятельности (Проблемы психолингвистики) 1968]. Особое внимание было уделено рассмотрению семантико-типологических данных с точки зрения психолингвистики и разработке общей схемы психолингвистической интерпретации семантико-типологических результатов [Городецкий 1968].

Следствием такого детального обсуждения различных аспектов значения стало выявление некоторых интересных проблем, которые могли найти нетривиальное решение именно в рамках психолингвистики [Селиверстова 1968]. Прежде всего, к этим вопросам была отнесена проблема отношения означаемого знака и его денотативной способности, т.к. было обнаружено, что процесс денотации не полностью предопределяется значением знака, а поэтому денотаты слова в речи одного говорящего могут не совпадать с его денотатами в речи другого говорящего. Следующим вопросом, требующим точного ответа, который мог быть получен только в ходе специальных психолингвистических экспериментов, была признана проблема соотношения значения и понятия, т.к. предварительные данные свидетельствовали о том, что «значение и понятие существуют в нашем сознании раздельно» [там же: 141]. Известный интерес представлял и вопрос о том, «вливают ли имеющиеся у слушателя до акта речи знания о некотором индивидуальном объекте на информацию, полученную через знак, денотатом которого стал этот объект» [там же]. Эти и некоторые другие вопросы, ответы на которые были признаны важными для понимания речевой деятельности, потребовали дополнительного рассмотрения, что и составило особые аспекты изучения психолингвистической семантики на следующем этапе развития отечественной психолингвистики.

Одновременно с разработкой теоретических основ исследования семантики в рамках советской психолингвистики шла оценка эффективности и эвристической значимости уже существовавших к тому времени в западной психолингвистике экспериментальных методов исследования значения, их дальнейшее развитие и модификация. В этом направлении были продолжены исследования реально существующих отношений между действительными и потенциальными связями семантических систем. Разработанные объективные методы изучения смысловых связей слов показали, что степень семантической близости слов зависит от ряда факторов, что структура «семантических полей» в различных областях у людей с различной организацией прошлого опыта неодинакова. В целом, в цикле данных работ были продемонстрированы возможности применения разработанного метода анализа «семантических полей» для объективного описания различных групп популяций [Нейролингвистика 1968; Лурия, Виноградова 1971].

Проведенная оценка действенности различных методик с одновременной их модификацией специально для целей психолингвистических исследований позволила прийти к заключению о том, что объективная картина семантических связей между словами в языке может быть выявлена только экспериментально при комплексном использовании методик разного типа [Супрун, Клименко 1974; Клименко 1968; 1971; 1974]. Данный вывод повлек за собой целую серию исследований, нацеленных на выработку различных способов сочетания психологических и лингвистических методов при решении семантических задач. Важно отметить, что в этих работах были даны не только рекомендации по процедуре исследования значения. Одним из основных результатов этого цикла работ, коррелирующим с выводами, сделанными А.Р. Лурией и его сотрудниками, был вывод о том, что в психолингвистических опытах ярко проявляются индивидуально-специфические черты личности, отражающиеся в выборе языковых единиц, эквивалентных не только для данного контекста, но и для многих других случаев [Клименко 1980].

Значительный интерес представляет и серия экспериментов, в которых с психолингвистической точки зрения рассматривались пограничные области семантики и прагматики. В этом случае проверка гипотезы о влиянии семантических единиц на поведение человека позволила исследователям предположить наличие у слова двух семантических состояний: 1) внеситуативного (или системного) состояния, в котором слово обладает определенным семантическим потенциалом, и 2) ситуативного состояния, в котором семантический потенциал реализуется в виде множества контекстуальных значений. Результаты, полученные в ходе экспериментальной проверки этого положения, выдвинутого на основании имманентной слову способности принимать направление на предмет общения, были примечательными в двух отношениях. Во-первых, они позволили наметить пути объяснения перехода от значения к смыслу; и, во-вторых, показали, что полностью семантический потенциал слова раскрывается только экспериментальными методами, но не может быть зафиксирован в лексикографическом описании [Брудный 1968; 1971].

В целом эти и другие экспериментальные исследования подтвердили, что объективная характеристика семантики слов может быть получена только при учете данных различных по характеру опытов, в которых для решения семантических

задач применяются методы психологии и лингвистики, причем эти данные должны быть сопоставлены с данными о семантической системе языка.

Однако главным итогом всех проведенных на этом этапе развития психолингвистики семантических исследований стало формирование психолингвистического представления о значении слова. В отличие от традиционного понимания значения как абстрактно-лингвистического феномена в модели языка, представленного суммой семантических компонентов, входящих в определенное семантическое поле, в отечественной психолингвистике значение было определено как сложная, лабильная, постоянно изменяющаяся под влиянием различных внешних и внутренних факторов система эквивалентов психологических взаимосвязей слов. Эта особым образом структурированная система была обозначена как психологическая структура значения – «система дифференциальных признаков значения, соотношения с различными видами взаимоотношений слов в процессе реальной речевой деятельности, система семантических компонентов, рассматриваемых не как абстрактно-лингвистическое понятие, а в динамике коммуникации, во всей полноте лингвистической, психологической, социальной обусловленности употребления слова» [Леонтьев А.А. 1971: 11]. С психологической точки зрения это система ассоциативных связей слов, или ассоциативная структура значения, соответствующая значению, функционирующему в речевой деятельности определенной группы носителей языка или ее отдельных представителей.

В данном понимании значения, в основе которого лежат главные принципы психолингвистического исследования, были объединены два возможных модуса существования значения слова.

С одной стороны, психологическая структура значения – это феномен сознания, психическое явление, формирующееся в процессе индивидуального восприятия и осознания мира из комплексов признаков слова, которые отбираются из окружающей действительности в процессе различного вида деятельности. Таким образом, значение слова, если рассматривать его в психологическом аспекте, «есть его поиск», т.е. процесс, или, «если брать его более широко, как психологический эквивалент «словарного значения» – и вещь, и процесс, но уже никак не только вещь» [там же: 18]. С этой точки зрения, в силу непосредственной связи с психикой человека, основной характеристикой психологической структуры значения является ее субъективность. При этом психологический статус данной структуры не противоречит возможности ее существования как психологической реальности. Психологическая структура значения является реальной в том смысле, что, опосредуя индивидуальное восприятие действительности, она приобретает самостоятельный онтологический статус и определяет реальное речевое (и не только речевое) поведение. Именно таким способом субъективная по своей сути структура «входит в ту реальность, которая является объективной, каузально организованной по отношению к миру сознания» [Зинченко, Мамардашвили 1977: 116], а ее непосредственная связь с сознанием человека позволяет говорить об индивидуальном характере психологической структуры значения.

С другой стороны, в силу социальной природы человека, психологическая структура значения одновременно ограничена и опосредована конкретно-исторической структурой значений, в которой отражен совокупный общественный

опыт определенной социальной общности или культуры, т.е. она ограничена языком, а в ее основе лежит знание об условиях употребления слова для называния определенной референтной ситуации.

Таким образом, значение как единица индивидуального сознания стало рассматриваться как определенный способ перехода от того, что хочет выразить говорящий через психологическую структуру значений слов, имеющих в его сознании, к конкретному языковому выражению, и в этом случае понимание значения соответствует пути «от мысли к слову» (по Л.С. Выготскому). Но если «чистая мысль» – это предмет философии и психологии, а «абстрактное слово» изучается лингвистикой, то психолингвистика сосредоточилась на изучении структуры значения как психологического или психолингвистического феномена [Сорокин, Тарасов, Шахнарович 1979].

## **2. От психолингвистической теории слова к значению как микромоделю мира**

В целом результаты семантических исследований в рамках отечественной психолингвистики, полученные в первое десятилетие, создали ту основу, на которой в дальнейшем были разработаны основы психолингвистической теории слова (знака). При этом следует отметить, что современные исследования значения вышли на новый уровень – изучения значения как своего рода микромоделю, отражающей способ восприятия мира носителем языка.

Именно поэтому на введении понятия «образа мира» как отображения в психике человека предметного мира, поддающегося сознательной рефлексии в силу его опосредованности значениями и соответствующими когнитивными схемами, был основан подход к построению психолингвистической теории значения слова на данном этапе развития психолингвистики. В этом случае слово, с одной стороны, рассматривается как мыслительная сущность, как опорный элемент сознания, с помощью которого формируется индивидуальная картина мира, а с другой – как единица, прикрепленная к языковому знаку – языковое значение – которое, выступая в качестве инварианта, обеспечивает понимание между людьми. И, несмотря на новый ракурс изучения значения, в основе его исследования лежало уже ставшее классическим положение о том, что: 1) психологический эквивалент значения, его «мысленное отражение», реализуется в механизме взаимозамены слов, т.е. в ассоциациях; 2) формальная обработка результатов ассоциативных экспериментов позволяет выделить факторы, «интерпретируемые содержательно как семантические компоненты слов, исследуемых в эксперименте»; 3) эти факторы, в свою очередь, могут быть представлены как комплексы признаков, на основе которых возможно смоделировать структуру значения в том виде, в котором оно существует в сознании носителя языка [Леонтьев А.А. 1971]. Интересно, что это положение до сих пор отражает основные направления исследования значения (хотя, в силу того, что они тесно связаны между собой, их выделение является достаточно формальным), представленные в настоящее время в психолингвистической семантике.

Отдельное направление в изучении значения в рамках отечественной психолингвистики представляют собой исследования компонентов психологической структуры значения, формирующихся на различной психофизиологической основе, и способов кодирования информации, берущее начало в классических работах

советских психологов и базирующееся, в частности, на доказанном положении о слове как особой форме отражения действительности [Лурия 1998: 39], имеющей двойственный характер. С одной стороны, значение – это обобщенная идеальная модель, закрепляющая существенные свойства объекта, выделенные в совокупной общественной деятельности, фиксированность содержания которого обусловлена, во-первых, общественной конвенцией, а, во-вторых, системной организацией языка [Леонтьев А.Н. 2004; Рубинштейн 1957]. С другой стороны, значение существует только в сознании отдельных индивидов, причем существует не в качестве абстрактного конструкта, а как система соотношения и противопоставления слов в процессе их употребления в деятельности [Леонтьев А.А. 1971] или как система антонимичных противопоставлений [Брудный 1971]. Эта система формируется в процессе и в контексте той деятельности, в которой оно актуализовано (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев), а его сложная компонентная структура отражает отношения данного значения с другими значениями, составляющими лексикон человека. Не менее важно и то, что, во-первых, эта система не статична, она продолжает развиваться «даже и после того, как предметная отнесенность слова достигла своей устойчивости» [Лурия 1998: 66]. Во-вторых, процесс ее построения в индивидуальном сознании происходит одновременно на различных уровнях репрезентации объекта субъекту деятельности, т.е. от перцептивных обобщений до различных форм знаковой репрезентации, при этом развитие каждой новой формы не исключает нижних уровней категоризации, напротив, в психологической структуре значения присутствуют компоненты, воспроизводящие разные стороны опыта личности, как общественного, так и индивидуального, причем все эти компоненты состоят из комплексов признаков, которые могут быть закодированы различными способами.

## **3. Проблема языкового сознания в исследованиях московской школы**

Понимание того, что в силу физиологических, психологических, культурных, социальных и других различий между людьми можно говорить лишь о большей или меньшей полноте компонентного состава психологической структуры значения либо о большей или меньшей степени ее совпадения между определенными группами, сравниваемыми по каким-либо параметрам, привело к формированию еще одного направления семантических исследований, начатого в 90-х годах в московской психолингвистической школе, – изучению языкового сознания, под которым понимается «совокупность перцептивных, концептуальных и процедурных знаний носителя культуры об объектах реального мира» [Тарасов 2000]. Работы, проводимые в данной области, позволили реконструировать особенности наивной картины мира и черты национального характера «усредненного» представителя какого-либо народа, принадлежащего к определенному поколению, выделить структурообразующие элементы этнического бессознательного, т.е. те константы, через которые человек видит окружающий мир [Уфимцева 1998; 2000]. Значимость этого направления исследования на современном этапе развития науки и общества переоценить невозможно.

Таким образом, современный подход к семантике, разработанный в рамках московской психолингвистической школы, является итогом теоретических размышлений над феноменом значения, подкрепленных результатами многочислен-

ных работ, в которых изучение значения велось при помощи экспериментальных методов. И сегодня, ко второму десятилетию XXI века, отечественная психолингвистика вплотную подошла к разработке интегративной теории языка как достояния человека – той цели, которая, в отличие от западных психолингвистических направлений, изначально рассматривалась ею как приоритетная.

#### 4. Семантические исследования в психолингвистике постнеклассического периода: проблема понимания человека

Фундаментальные преобразования в жизни общества, вошедшего в XXI веке в новую фазу своего существования, для которой характерна смена системы ценностей и кардинальная трансформация образа мира, потребовали изменения направления развития всех областей науки. Вполне естественно, что главным следствием этих изменений стало изучение и осмысление различных сторон окружающей нас действительности, не привлекавших ранее внимания ученых.

Как представляется, для гуманитарного знания основной проблемой становится изучение новых условий, в которых формируется и развивается личность. Сегодня многие ученые отмечают, что современная массовая культура создала такие условия для манипуляции сознанием, которые блокируют способность человека рационально воспринимать окружающий мир, превращая и манипулируемых «в персонажи гигантского кукольного театра, спектакли которого разыгрывают с человеком им же порожденные фантомы» [Степин 2006: 101]. Главным отличием сегодняшнего глобального сообщества является разрыв традиционных связей, нивелирование культурных устоев, атомизация общества, что создает условия для «разрушения той биогенетической основы, которая является предпосылкой индивидуального бытия человека и формирования его как личности, основы, с которой в процессе социализации соединяются разнообразные программы социального поведения и ценностные ориентации, хранящиеся и вырабатываемые в культуре. Речь идет об угрозе существования человеческой телесности, которая является результатом миллионов лет биоэволюции и которую начинает активно деформировать современный техногенный мир» [Степин 2006: 102].

В классическую эпоху развития науки считалось, что объективность человеческого знания зависит от степени развития мышления, позволяющего познать окружающую действительность. С точки зрения неклассического понимания посредником между человеческим разумом и познаваемым миром является человеческая деятельность, и именно это положение было основой, на которой развивалась отечественная психолингвистика, возникшая уже в неклассический период. Однако сегодня есть все основания полагать, что представления о мире уже в значительной степени не являются обусловленными деятельностью личности. Они определяются социумом, последовательно навязывающим определенные идеи и намеренно торозящим индивидуальную познавательную активность.

Таким образом, значение, которое было и остается главной составляющей индивидуального образа мира, в настоящий момент уже перестает быть превращенной формой деятельности, результатом отражения действительности в сознании человека, сформированном в процессе различных видов индивидуальной активности. Следовательно, меняется и содержание языкового сознания. Безусловно, оно продолжает выступать механизмом регуляции речемыслительной деятельно-

сти, предопределяя все акты речевой активности личности, контролируя действия говорящего при продуцировании высказывания, осуществляя процессы концептуализации и категоризации. Однако главным источником его наполнения становится не свободная творческая активность личности, направленная на познание реальности, а организованная извне и транслируемая через различные виды дискурсивных практик информация, которая и определяет содержание индивидуального значения и, таким образом, содержание образа мира человека.

Представляется, что проблема направленного изменения образа мира личности и, следовательно, через определенный период времени, изменения национального мировидения чрезвычайно актуальна на современном этапе развития общества. И важно подчеркнуть, что у отечественной психолингвистики есть все возможности продолжить исследования именно в данном направлении. В этом случае, оставаясь в рамках деятельностной парадигмы, при этом рассматривая деятельность широко, как тот деятельностный контекст, на фоне и в ходе активного взаимодействия с которым, в процессе переплетения «натурального» и «культурного» рядов развития человека постепенно формируется личность [Ананьев 1968; Асмолов 1995; Выготский 1983], необходимо сместить фокус исследования на категорию «человек», что даст возможность детально проанализировать направление изменений содержания как индивидуального, так и национального образов мира.

Таким образом, подход, который может быть обозначен как неопсихолингвистический [Бубнова, Красных 2014], продолжающий традиции отечественной психолингвистики, фокусируется на человеке, который понимается в русле концепции человека Б.Г. Ананьева: суть психики отдельного представителя человеческого сообщества есть интеграция истории развития психического у всего рода (филогенеза), повторяющаяся в его личной истории развития (онтогенезе) и включающая в себя в качестве неотъемлемой части процесс социализации. Не менее важным в данном случае является и то, что содержание психики человека рассматривается в тесной связи с историей формирования и развития всего человечества, с его культурным наследием, с общими тенденциями развития вселенной (см.: [Ананьев 1977]).

Человек, по мысли Б.Г. Ананьева, существует как целостное единство разных уровней или ипостасей: индивида, личности, субъекта деятельности и индивидуальности. Вполне очевидно при этом, что формирование уровней – от индивида к индивидуальности – происходит в течение всей его жизни, поэтому в каждый отдельный момент своего бытия интегративная целостность человека представляет собой динамическое образование, структура которого обусловлена постоянным развитием и изменениями на каждом из уровней его жизнедеятельности.

Если индивидуальные свойства даны человеку от рождения и проявляются в той или иной степени яркости в течение всей его жизни, то как личность он формируется в социуме, и процесс социализации обуславливает выдвижение на первый план социальных ролей и статусов, а также понимание им реальности, транслируемое через различные социальные институты. Причем важно подчеркнуть тот факт, что, несмотря на два вида существования социального – в форме общества и в форме индивидуального бытия конкретного человека, именно социальные качества, требуемые и, соответственно, всегда активно формируемые различными обществен-

ными институтами, часто оказывают решающее влияние на индивидуальные свойства человека, и в совокупности данные черты определяют своеобразие коммуникативных, интеллектуальных и других психологических характеристик личности, а, следовательно, его индивидуальный образ мира.

Необходимо помнить и о том, что интегральная целостность человека невозможна без еще одной линии в человеческой жизни, тесно переплетенной с уровнем личности. Это жизнь человека в качестве субъекта и объекта (что приобретает особую значимость сегодня) деятельности, что изначально подразумевает его включенность в различные формы взаимодействия с миром и самим собой, т.е. его общественное поведение, берущее начало в своеобразии психологической структуры человека.

И только при наличии всех трех уровней, в результате синтеза свойств индивида, личности и субъекта возникает индивидуальность, обладающая особой организацией. Центральная область индивидуальности – это я человека, его внутренний образ мира, который, как отмечает Б.Г. Ананьев, является психологическим барьером, определяющим избирательное отношение человека к различным внешним воздействиям [Ананьев 1968: 329].

Представляется, что, если принять данную модель человека за основу, можно выстроить целый комплекс взаимосвязанных исследований образа мира как элемента языкового сознания человека – индивида, личности, субъекта или индивидуальности. В этом случае содержание целостного образа мира человека как члена определенного лингвокультурного сообщества будет определяться, с одной стороны, степенью и эффективностью воздействия социума, а с другой – степенью его свободы, опосредованной уровнем сформированности индивидуальности, которая, в свою очередь, детерминирована общественно-исторической жизнью. Именно такая роль отводится историческому времени в концепции Б.Г. Ананьева, который рассматривает историческое время как «фактор первостепенной важности для индивидуального развития человека», отмечая, что «все события этого развития (биографические даты) располагаются относительно к системе измерения исторического времени» [Ананьев 1968].

Тезисы, высказанные Б.Г. Ананьевым, во многих аспектах перекликаются с современными оценками значимости индивидуальных свойств личности для глобальных изменений в обществе. В этом смысле позиция Б.Г. Ананьева совпадает с теоретическими положениями современного эволюционно-исторического подхода к личности А.Г. Асмолова, утверждающего, что «проявления индивидуальности личности преимущественно отражают эволюцию системы к изменению и, будучи преадаптивными по своему эволюционному смыслу, обеспечивают потенциальные возможности новых вариантов дальнейшей эволюции данной социальной системы» [Асмолов 1995: 23].

В этом случае общественно-историческое время, включающее в себя как социальные влияния, так и влияния культурные – этнической и массовой культур, а также культурного наследия всего человечества, оказывается, как нам представляется, ведущим внешним фактором, определяющим не только направление развития человека от индивида до индивидуальности, но и содержание его индивидуального образа мира, которое соответствует данной точке его созревания. Если же говорить о

внутреннем факторе, то можно полагать, что в значительной степени индивидуальность опосредуется фактором интеллекта [Бубнова 2008], определяющим иерархию смысловых ориентаций. Наше предположение основано на том, что индивидуальность противоположна шаблонности, усредненности, причем и первое, и второе суть производные от особенностей мыслительной деятельности. Формирование индивидуальности на внутреннем уровне происходит в процессе рефлексии над своим собственным жизненным путем и окружающим миром, а это возможно лишь в том случае, если человек способен к высокопродуктивной интеллектуальной деятельности и отличается индивидуальным своеобразием склада ума.

Таким образом, представляется, что предлагаемый путь дальнейшего развития исследования семантики в рамках традиций отечественной психолингвистики, в частности, московской психолингвистической школы, позволяет сделать еще один шаг в направлении понимания, поиски которого, как и «выявление внутренних закономерностей в некотором сложном и неясном аспекте реальности – основная цель науки» [Голдстейн М., Голдстейн И. 1984: 34]. И психолингвистика, которая по праву считается неотъемлемой частью постгерменевтики, способна раскрыть, по крайней мере, некоторые закономерности этого процесса и приблизиться к решению главной проблемы неклассической и постнеклассической науки – проблемы понимания в самом широком смысле этого слова: понимания человеком самого себя, другого человека, другого народа и окружающего его мира.

#### Литература

- Ананьев Б.Г.* О проблемах современного человекознания / АН СССР, Ин-т психолог. – М.: Наука, 1977. – 380 с.
- Ананьев Б.Г.* Человек как предмет познания. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1968. – 339 с.
- Асмолов А.Г.* Историко-эволюционный подход в психологии личности: дис. ... д-ра психол. наук. – М.: МГУ, 1995.
- Брудный А.А.* Значение слова и психология противопоставлений // Семантическая структура слова. Психолингвистические исследования / Отв. ред. А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1971. – 216 с.
- Брудный А.А.* Пути и методы экспериментальных семантических исследований // Теория речевой деятельности (Проблемы психолингвистики). – М.: Издательство «Наука», 1968. – С.153-164.
- Бубнова И.А.* Структура субъективного значения слова (психолингвистический аспект): дис. ... д-ра филол. наук. – М.: ИЯЗ РАН, 2008. – 451 с.
- Бубнова И.А., Красных В.В.* Нео-психолингвистика: аргументы в защиту национально-культурного своеобразия // Вопросы психолингвистики. – 2014. – № 3 (21). – С. 128-136.
- Выготский Л.С.* История развития высших психических функций // Собр. соч. в 6-ти тт. Т. 3 / Отв. ред. А.В. Запорожец. – М.: Педагогика, 1983. – 367 с.
- Голдстейн М., Голдстейн И.* Как мы познаем: исследование процесса научного познания. – М., 1984. – 256 с.
- Городецкий Б.Ю.* О психолингвистической интерпретации результатов семантической типологии // Теория речевой деятельности (Проблемы психолингвистики). – М.: Издательство «Наука», 1968. – С. 186-198.



Зинченко В.П., Мамардашвили М.К. Проблема объективного метода в психологии // *Вопр. философии.* – 1977. – № 7. – С. 100-126.

Клименко А.П. Вопросы психолингвистического изучения семантики. – Минск: МГПИИЯ, 1974. – 108 с.

Клименко А.П. Вопросы экспериментального изучения значений слов // *Теория речевой деятельности (Проблемы психолингвистики).* – М.: Издательство «Наука», 1968. – С. 164-172.

Клименко А.П. К оценке результатов качественных синтагматических экспериментов // *Семантическая структура слова. Психолингвистические исследования / Отв. ред. А.А. Леонтьев.* – М.: Наука, 1971. – С. 63-78.

Клименко А.П. Проблема лексической системности в психолингвистическом освещении: дис. ... д-ра филол. наук. – Минск, 1980. – 406 с.

Леонтьев А.А. Психологическая структура значения // *Семантическая структура слова. Психолингвистические исследования / Отв. ред. А.А. Леонтьев.* – М.: Изд-во «Наука», 1971. – С. 7-19.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Смысл; Изд. Центр «Академия», 2004. – 352 с.

Лурия А.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во МГУ, 1998. – 336 с.

Лурия А.Р., Виноградова О.С. Объективное исследование динамики семантических полей // *Семантическая структура слова. Психолингвистические исследования / Отв. ред. А.А. Леонтьев.* – М.: Наука, 1971. – С. 27-63.

Нейролингвистика // *Теория речевой деятельности (Проблемы психолингвистики).* – М.: Издательство «Наука», 1968. – С. 198-245.

Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – М.: Изд-во АН СССР, 1957. – 328 с.

Селиверстова О.Н. Значение слова и информация // *Теория речевой деятельности (Проблемы психолингвистики).* – М.: Издательство «Наука», 1968. – С.186-198.

Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Шахнарович А.М. Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. – М.: Изд-во «Наука», 1979. – 327 с.

Степин В.С. Философия науки. Общие проблемы: учебник для аспирантов и соискателей ученой степени кандидата наук / В.С. Степин. – М.: Гардарики, 2006. – 384 с.

Супрун А.Е., Клименко А.П. Исследование лексики и семантики // *Основы теории речевой деятельности.* – М.: Изд-во «Наука», М., 1974. – С. 188-220.

Тарасов Е.Ф. Актуальные проблемы анализа языкового сознания // *Языковое сознание и образ мира: сб. ст. / Отв. ред. Н.В. Уфимцева.* – М.: Ин-т языкознания РАН, 2000. – С.24-32.

Теория речевой деятельности (Проблемы психолингвистики). – М.: Издательство «Наука», 1968. – 272 с.

Уфимцева Н.В. Этнический характер, образ себя и языковое сознание русских // *Языковое сознание: формирование и функционирование: сб. ст.* – М.: Ин-т языкознания РАН, 1998. – С.135-170.

Уфимцева Н.В. Языковое сознание и образ мира славян // *Языковое сознание и образ мира: сб. ст. / Отв. ред. Н.В. Уфимцева.* – М.: Ин-т языкознания РАН, 2000. – С.207-219.

А.П. Василевич

УДК 81'23

## ОПЫТ ОЦЕНКИ ИНДИВИДУАЛЬНОГО СЛОВАРНОГО ЗАПАСА

*Памяти А.А. Леонтьева,  
одним из первых крепко связавших  
психолингвистику с лингводидактикой*

Индивидуальный словарный запас – одно из основных составляющих коммуникативной компетенции носителя языка. В связи с этим важно знать минимальный объем словаря, достаточный для адекватного владения языком, особенно в ходе обучения иностранному языку. Для этой цели необходимо, в частности, иметь возможность количественно оценивать объем известного человеку словаря. В статье предлагается соответствующий тест для русского и английского языков. Его валидность проверяется в ходе опытного тестирования 60 русскоязычных респондентов. Располагая данными об объеме лексикона у разных категорий испытуемых, можно получать дополнительную информацию о процессах формирования лексического навыка и овладения и его изменения с течением времени.

**Ключевые слова:** словарный запас, лексический навык, оценка объема словаря, обучение английскому языку.

Aleksandr P. Vasilevich

## ON EVALUATING THE IDIOLECT VOCABULARY SIZE

Idiolect vocabulary is a salient component of the man's language competence. It is important to know how many words one should learn to master a language, especially while learning a foreign language. Therefore, it seems obviously useful for the scholar to have at his/her disposal some measuring technique to evaluate the volume of the idiolect vocabulary. An exemplary test of this kind is introduced in the paper both for Russian and English. Its validity is estimated in the pilot testing of 60 Russian-speaking Ss. We believe that the information in question obtained for various groups of Ss may add considerably to the research of the process of acquiring the idiolect lexicon and change of its volume in the course of time.

**Keywords:** vocabulary volume, lexical competence, evaluation of the idiolect vocabulary size, teaching English.

Слово – один из центральных объектов изучения в психолингвистике, причем больше всего внимания уделяется проблеме организации внутреннего лексикона. Предложены разнообразные модели хранения слов в долговременной памяти<sup>1</sup>, механизмов восприятия и поиска слов в долговременной памяти и т.д.<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Упомянем, например, ассоциативную модель [Караулов 2006].

<sup>2</sup> Отметим целое направление отечественных работ по роли вероятностного прогноза, начало которым положили монографии [Фрумкина 1971; Вероятностное прогнозирование в речи 1971].



«Знать» слово – это не только иметь в памяти его зрительный и слуховой образ, и, понятно, его значение, но и целый «шлейф» разнообразных характеристик, так или иначе связанных с процессами его восприятия и порождения: сочетаемость, произносительная трудность, употребительность в речи и т.д. Эти характеристики приобретаются носителем языка в ходе речевого опыта, чаще всего на бессознательном уровне. Последнее обстоятельство, кстати, создает определенные трудности для процесса *обучения иноязычной* лексике, который, как известно протекает обычно вне среды изучаемого языка.

Словарный запас (лексикон) отдельно взятого индивида – это совокупность слов естественного языка, значение которых он понимает и может объяснить. С лексиконом тесно связаны понятия *лексическая компетенция* и *лексический навык*. Если судить по имеющимся определениям этих понятий в методической литературе, то они сводятся, главным образом, к способности *использовать* словарный состав языка, т.е. определять контекстуальное значение каждого усвоенного слова, иметь представление о его лексической сочетаемости и производить с ним некоторые лингвистические операции (знать его грамматические формы, словообразовательные возможности и т.д.). Однако если согласиться с господствующим сейчас мнением о том, что лексическая компетенция – не более, чем часть коммуникативной компетенции, и при обучении иностранному языку основной упор следует делать на способности общаться, то придется признать, что наряду с умением оперировать известными словами, необходимо еще, чтобы самих этих слов было *достаточно много*.

Что значит «достаточно»? Сколько именно слов надо знать, чтобы иметь возможность как минимум вести беседу на бытовые темы или читать без словаря несложные тексты? В образовательных стандартах по иностранным языкам на этот счет содержатся конкретные количественные рекомендации для разных этапов обучения – так, что выпускник общеобразовательной школы должен знать порядка 3000 иноязычных слов [ФГОС 2012]. Не будем сейчас обсуждать, откуда взялась эта конкретная цифра, но не можем не заметить, что по имеющимся статистическим данным словарный запас «среднего» американца составляет примерно 30 тыс. слов. Сомнительно, чтобы наш абитуриент мог «на равных» говорить с этим «средним американцем» даже на бытовые темы.

Но сейчас для нас важно другое. Какие бы цифры не приводились, понятно, что во всех случаях возникает проблема *измерения* объема индивидуального лексикона. Насколько нам известно, до сих пор исчерпывающей процедуры оценки никто не предложил. Мы можем точно подсчитать, сколько слов содержит Оксфордский словарь английского языка или достоверно определить, сколько слов знает ребенок в 1,5 – 2 года, скрупулезно фиксируя каждое слово, которое он (конечно, на свой манер) говорит или понимает.<sup>3</sup> Но в более старшем возрасте, когда практика общения ребенка практически выходит из-под контроля, невозможно гарантировать, что он знает ровно столько слов, сколько сумел зафиксировать наблюдатель. Тем более невозможно напрямую оценить хотя бы приблизительный объем словаря взрослого

образованного носителя языка. Речь может идти лишь о *примерной оценке* этого объема.

Для решения такой задачи уже было предложено несколько способов (ср. [Nation 2006]). Однако в поисках приемлемого варианта оценки мы обнаружили в интернете подход, который показался нам вполне разумным. Соответствующие тесты размещены на сайтах [www.myvocab.info](http://www.myvocab.info) для русского языка и [www.testyourvocab.com](http://www.testyourvocab.com) для английского языка.

Задача теста – определить объем пассивного словарного запаса. Респондентам предлагается отметить знакомые слова из специальным образом составленной выборки. Слово считается «знакомым», если респондент может дать определение хотя бы одному его значению. В предложенный для проверки набор намеренно включены *несуществующие* в языке слова, чтобы отсеять недобросовестных респондентов, желающих ненадлежащим образом завысить свой «рейтинг».

Методика теста основана на следующем предположении: вероятность знания слов, использующихся в языке одинаково часто, примерно одинакова. Если вы знаете слово *кошка*, то скорее всего знаете и схожие с ним по употребительности слова *собака, работа, страна* и т.д. Если же вы не знаете, что такое *амбивалентность*, то, наверное, не знаете не менее редкое слово *трансцендентальность*. Таким образом, можно сгруппировать слова по употребительности – от самых частых до самых редких, и из каждой группы выбрать по одному-два представителя. Если вы знаете слово, то можно считать, что вы знаете и все другие этой частотной группы. Если групп достаточно много (русский тест содержит 120 проверочных слов, английский – 150), то такой метод позволит определить словарный запас довольно точно.

Судя по данным, приведенным в работе [Головин 2014], тест вызывает огромный интерес, особенно в английской части (более ста тысяч носителей языка и десятки тысяч людей разных стран, изучающих английский язык в качестве иностранного<sup>4</sup>). Обладая столь значительными статистическими данными, а также некоторыми сведениями об участниках опроса (их просили заполнять анкету), автор смог сделать ряд нетривиальных заключений, касающихся корреляции объема словаря с рядом важных параметров (возраст, образованием и т.д.). Однако, прежде чем принимать на веру полученные результаты, нам хотелось бы убедиться в валидности самого теста. С этой целью мы решили опробовать русскоязычный вариант теста на группе носителей русского языка.

В состав испытуемых мы включили такие категории носителей языка, относительно которых заведомо можно было предсказать разницу в объеме индивидуального лексикона: профессиональные лингвисты должны иметь больший по объему лексикон, чем, например, студенты вуза, а те, в свою очередь – больший, чем школьники.

Всего к эксперименту были привлечены около 60 респондентов, в зависимости от возраста и образования разбитых на 6 категорий. За редким исключением тест проводился в присутствии экспериментатора. Усредненные результаты представлены в табл. 1.

<sup>3</sup> Чаще всего в таких случаях исследователи «по совместительству» являются родителями ребенка.

<sup>4</sup> Характерно, что среди иностранцев наиболее представительная группа – жители России.

Таблица 1  
Результаты теста по русскому языку для русскоязычных респондентов

|   | Категория респондентов   | Объем индивидуального словаря<br>(в среднем по группе) <sup>5</sup> |
|---|--|---|
| 1 | лингвисты  | 93 700 (10)   |
| 2 | лица с высшим гуманитарным,<br>но не лингвистическим<br>образованием | 70 260 (21)   |
| 3 | студенты яз. вуза  | 64 180 (11)   |
| 4 | старшеклассники, спецшкола   | 52 170 (6)  |
| 5 | старшеклассники, обычная школа                                       | 44 570 (7)  |
| 6 | дошкольники  | 12 430 (3)  |

Как видно из табл. 1, полученные нами результаты выглядят в ряде отношений весьма разумными. Например, вполне логично, что филологи, в том числе кандидаты и доктора наук (группа 1) по объему лексикона существенно превосходят людей с высшим образованием, но не занимающихся изучением языка профессионально (группа 2).<sup>6</sup> Характерно и определенное различие групп 4 и 5: учащиеся спецшколы вполне предсказуемо обладают большим объемом словаря, чем их ровесники из обычных школ.

Не менее логично выглядит и результат сопоставления испытуемых по возрастному параметру (группы 3-6).

Таким образом, в целом полученные нами результаты говорят явно в пользу валидности обсуждаемого теста. Следовательно, он может быть рекомендован к использованию как в практических целях, так и для исследования различных теоретических проблем.

Например, из анализа Г. Головина [Головин 2014] следует, что словарный запас человека довольно быстро растет примерно до 20 лет, после чего темп роста резко уменьшается, сходя на нет к 45 годам. Далее объем лексикона уже практически не меняется. Это противоречит устоявшемуся мнению о том, что в старости «слова забываются». Однако процесс этот, видимо, не так очевиден, как кажется.

Как говорил английский писатель Ивлин Во (Evelyn Waugh): *One forgets words as one forgets names. One's vocabulary needs constant fertilizing or it will die.* 'Слова забываются так же, как имена. Свой лексикон следует постоянно обогащать (букв. удобрять), иначе он отомрет вообще'. В старости слова, действительно забываются, (и имена – прежде всего), но если ваша речевая деятельность достаточно активна (в особенности, если вы занимаетесь ею профессионально), то на смену одним приходят другие слова, и общий объем словника остается на прежнем уровне. В этой связи интересен такой факт. Большую часть нашей группы филологов составили лица старше 70 лет, и их средний объем лексикона *превышает* объем

более молодых; в группе 2 тенденция прямо противоположная. Впрочем, для окончательных выводов необходимо более солидное статистическое основание.

Еще одно важное прикладное значение могут иметь данные об объеме индивидуального словаря для планирования обучения иностранному языку. Поскольку почти все наши русскоязычные испытуемые в той или иной мере знали английский язык, мы, с помощью описанного выше теста, оценили объем известной им лексики. Оказалось, что лингвисты и преподаватели языковых вузов знают в среднем около 11 тыс. слов, школьные учителя английского языка – 7 тысяч, ученики старших классов – 6 тысяч, учащиеся 7-8 классов – около 3 тысяч слов. Различия в объемах выглядят вполне логично, что лишний раз подтверждает валидность использованного теста. Более интересен здесь лингводидактический аспект: достаточно ли установленный нами объем словаря преподавателей для того, чтобы считать, что они «владеют английским языком»?

Существует огромное множество работ, в которых делается попытка установить некий словарь-минимум, позволяющий читать без словаря текст на иностранном языке, говорить на бытовые темы и т.д.<sup>7</sup> Не будем сейчас подробно говорить о работах данного направления – эта тема требует отдельного обсуждения. Однако отметим следующий небезыntenесный факт: по нашим данным объем словаря преподавателей гуманитарных вузов сопоставим с объемом словаря англоязычных детей в возрасте 8-9 лет и не менее, чем в три раза уступает словарю взрослых носителей английского языка. Этот факт не должен остаться без внимания со стороны методистов, планирующих стратегию обучения иностранному языку.

### Литература

- Вероятностное прогнозирование в речи: коллективная монография / Отв. ред. Фрумкина Р.М. – М.: Наука, 1971. – 199 с.
- Головин Г. [Электронный ресурс] [www.myvocab.info](http://www.myvocab.info) Дата последней правки: 2 августа 2014 г.
- Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – Изд.5-е, стер. – М.: КомКнига, 2006. – 261 с.
- Федеральный государственный образовательный стандарт по иностранному языку. М.: Астрель, 2012.
- Фрумкина Р.М. Вероятность элементов текста и речевое поведение. – М.: Наука, 1971. – 168 с.
- Фрумкина Р.М. Психоллингвистика. – М.: Academia, 2001. – 316 с.
- Nation I.S.P. How large a vocabulary is needed for reading and listening // The Canadian Modern Language Review, 2006, vol. 63, № 1, с. 59-82.

<sup>5</sup> В скобках приведено число опрошенных.

<sup>6</sup> Значительную долю респондентов группы 2 составили учителя английского языка из школ Московской области.

<sup>7</sup> Упомянем хотя бы работу [Фрумкина 2001], где экспериментально показывается, что русскоязычные испытуемые могут сносно понимать английский публицистический текст, зная порядка 2,5 тыс. слов.

Мишель Дебрени

УДК 81'23, 811.133.1

## ЛЕКСИЧЕСКИЕ ОТНОШЕНИЯ В АССОЦИАТИВНЫХ СЛОВАРЯХ ФРАНЦУЗСКОГО ЯЗЫКА

Языки подобные французскому отличаются развитой полисемией и омонимией, поэтому уже на этапе составления списка стимулов для создания ассоциативного словаря таких языков необходимо учитывать данные явления. Попытки направлять внимание респондентов на определенную лексему следует признать неудачными, поскольку это отражается на содержании полученного ассоциативного поля. Кроме омонимов и многозначных слов среди реакций представлены различные синтагмы с детерминантами и предлогами, что затрудняет сопоставительный анализ и составление такого обратного ассоциативного словаря, который отображал бы реальные системные отношения в лексике французского языка.

**Ключевые слова:** ассоциативный словарь, омонимия, синтагматика, французский язык.

Michèle Debrenne

## LEXICAL RELATIONS IN DICTIONARIES OF VERBAL ASSOCIATIONS OF FRENCH

French language is rich in polysemy and homonymy, including morphologic homonymy, which it is impossible to avoid when building a list of stimulus in order to create a dictionary of verbal associations. The attempts to guide the responder's attention on the right lexem were not successful, which had some impact on the resulting associative field. On the other hand, among reactions are not only homonyms and polysemantic words, but also different syntagms with articles, determinants and prepositions. They make the comparison of associative norms between languages difficult, as well as the building of such an inverse associative dictionary, which could reflect systemic relationships in the lexicon of French language.

**Keywords :** dictionary of verbal association, homonymy, syntagmatic, French language.

### Введение

За последние десять лет автором было проведено немало ассоциативных экспериментов для создания различных словарей французского языка (см. Французский ассоциативный словарь [Дебрени 2010] и его онлайн-версия [dictaverf.nsu.ru](http://dictaverf.nsu.ru), словарь обыденного сознания (в печати), готовящийся сопоставительный словарь ассоциативных норм франкофонии). Несмотря на то что данные словари в целом служат своим пользователям, мы считаем, что при их создании не было уделено достаточно внимания отдельным проблемам, а те решения, которые были приняты,

неудовлетворительны. В рамках подготовки к новому этапу реализации ассоциативного тезауруса французского языка, а также для предупреждения таких же недочетов в подобных работах с другими языками мы предлагаем подробное изложение отдельных изъянов ассоциативных словарей французского языка и некоторые пути, как их избежать или исправить.

### 1. Омонимия и полисемия среди стимулов

#### 1.1 Проблематика

Как во всех естественных языках, во французском языке развита многозначность, вплоть до энантиосемии. Например, глагол *louer* обозначает как 'сдавать в аренду', так и 'арендовать' (см. русский *просмотреть* – 'смотреть' и 'не заметить', *одолжить* у кого-то денег и кому-то денег). Помимо этого также встречается омонимия: второй глагол *louer* означает 'хвалить'. Вследствие исторического развития языка широко представлена и омофония: слова *ver*, *verre*, *vers*, *vair* и *vert* произносятся одинаково, [vɛʁ], но обозначают соответственно «червяк», «стекло», «к» (предлог), «беличий мех» и «зеленый». Наконец, во французском языке широко представлена морфологическая омонимия, когда одна и та же словоформа может принадлежать парадигме различных лексем: *porte* – это и существительное «дверь», и первое или третье лицо глагола «носить» ('ношу', 'носит'), и повелительная форма этого же глагола ('носи'), и даже часть составного существительного *porte-avion*: 'авианосец', *porte-clés* 'брелок для ключей', *portemanteau* 'вешалка'. При комбинации омонимии и морфологической омонимии одна и та же цепочка звуков, например [sɛʁ], может соответствовать до 12 различным словоформам, среди которых есть и неродственные слова: *la cour*, 'двор', 'трибунал', *les cours* 'дворы', 'трибуналы', *le court*, 'корт', *les courts* 'корты', *la <chasse à> courre* 'гончая охота', *court*, 'короткий', *courts* 'короткие', *je cours*, 'бегу' *il/elle court* 'бежит', *qu'il coure*, *cours* 'беги!', *que je coure*, 'чтобы я бегал' и др.

Морфологическая омонимия характерна не только для французского языка – ее особенно много, например, в английском, в котором часто совпадают существительные и глаголы, а у глаголов нет спрягаемых форм (*walk*: 'ходьба', 'ходить', 'хожу', 'ходишь', 'ходим', 'хотите', 'ходят', 'ходи'). Она существенно реже встречается в русском языке, где такие омоформы, как *три* (числительный и глагол), *стекло* (существительное и глагол) или *вина* (существительные женского и среднего рода), скорее исключения, чем правило.

В речи омонимия и полисемия снимаются с помощью контекста, к тому же во французском языке номинализация производится путем добавления артикля, напр. *diner* « *le diner* 'ужинать', 'ужин', *bleu* « *le bleu* 'синий', 'синий цвет', а также 'синяк', *au-delà* « *l'au-delà* 'по ту сторону', 'потусторонний мир'. В тех ситуациях, когда словоформа выбрана в качестве стимула в ассоциативном эксперименте, она оказывается вне всякого контекста. Таким образом, эксперимент может проходить не по запланированному экспериментатором плану.

Напоминаем, что в основе ассоциативного эксперимента лежит список стимулов. Стимулами служат полнозначные слова, выбранные по принципу наибольшей частотности. В нашем случае частотность определялась по списку, состав-

ленному в 1981г. Э. Брюне для сайта министерства образования Франции (<http://eduscol.education.fr>). К сожалению, к началу эксперимента не существовало современных словарей частотности для французского языка [Henmon 1924, Juilland et al, 1970], а словарь Лонсдэла и Ле Бра [Lonsdale 2009], основанный на корпусе из более чем 23 млн. словоупотреблений, вышел после его окончания.

Беглое сопоставление списка стимулов, использованного для создания Французского ассоциативного словаря (далее ФАС), и 1000 наиболее частотных полнозначных слов списка Лонсдэла приводит к прогнозируемым результатам. Совпали только 635 лексем, при этом их частотность могла сильно различаться от списка к списку. Так, например, существительное *ami* 'друг', занимающее 80-й ранг по частотности среди полнозначных слов в списке Брюне, оказывается на 325-й позиции в словаре 2009 г. Наоборот, последний в списке Брюне глагол *remplacer* 'заменять' в новом словаре находится на 311-м месте. Среди слов, совпавших в обоих списках, есть такие, которые были включены в эксперимент для сопоставления с французским языком Африки (см. ниже), но не относятся к наиболее частотным, согласно Брюне: это такие слова, как *école* 'школа', *éducation* 'воспитание', *européen* 'европейский', *justice* 'правосудие', *langue* 'язык', *mère* 'мать', *national* 'национальный', *santé* 'здоровье', *université* 'университет'. Помимо совпавших лексем в каждом списке насчитывается около 400 слов, не фигурирующих во втором. Поскольку для создания словаря Лонсдэла был использован объемный корпус публицистической литературы, среди 1000 первых полнозначных слов можно увидеть такие, как *économie* 'экономика', *industrie* 'промышленность', *investissement* 'инвестиции', *salaire* 'зарплата', *territoire* 'территория', тогда как в словнике Брюне, ориентированном на школьников, больше слов из конкретной, бытовой лексики, например: *robe* 'платье', *nez* 'нос', *pont* 'мост', *poche* 'карман', *jardin* 'сад', *Pierre* 'камень'.

В словаре частотности, которым мы пользовались, леммы фигурируют вместе с указанием на их частеречную принадлежность, напр. *être, verbe* 'быть – глагол'; *il, pronom* 'он – местоимение'; *bien, adverbe*, 'хорошо – наречие'. Частотность определялась именно для данной части речи. Так, в списке Брюне наречие *bien* 'хорошо' занимает одно из самых высоких позиций с частотностью в 37171 проявление (подчитано на основе корпуса французского языка TLF [Brunet 1981]), а существительное (*le bien*) 'добро' имеет более низкую частотность – 2101. Далее рассмотрим, к каким последствиям это привело для словника ФАС.

## 1.2. Омонимия среди стимулов

### 1.2.1. В списке стимулов фигурируют две формы

Для создания ФАС использовался список стимулов, состоящий из 1100 слов. Важно подчеркнуть, что каждому респонденту пришлось давать реакции только на 100 случайно выбранных стимулов. К тысяче полнозначных слов, выбранных из списка наиболее частотных лексем французского языка, было добавлено сто лексем, необходимых для сопоставительного реакций жителей Франции и франкоязычной Африки (проект К. Фрея). Составители списка стимулов для ФАС (М. Дебрени, М.-А. Морель, К. Фрей) считали необходимым различать в виде отдельных стимулов омоформы, принадлежащие различным частям речи (и соответствующие разным словам в других языках). Для этого можно было либо вводить метаязыковые мет-

ки «сущ.», «прилаг.», либо использовать артикли для выделения существительных. Был выбран второй метод – из-за опасения, что частеречные пометки негативно повлияют на спонтанность ассоциативного эксперимента. Кроме того, в подобных экспериментах в других языках принадлежность стимула той или иной части речи не указывалась, а мы хотели получить по возможности сопоставимые результаты. К тому же нужно было в основном отделять существительные от глаголов или прилагательных, поэтому артикль оказался самым удобным. В зависимости от типа существительного (конкретное или абстрактное) был добавлен определенный или неопределенный артикль. Таким образом, в списке оказались следующие пары стимулов:

(а) **Прилагательное vs существительное:** *bien / le bien* 'хорошо' / 'добро'; *droit / le droit* 'прямой' / 'право'; *étranger / un étranger* 'чужой' / 'иностранец'; *fin / la fin* 'тонкий' / 'конец'; *général / un général* 'общий' / 'генерал'; *jeune / un jeune* 'молодой' / 'молодой человек'; *mal / le mal* 'плохо' / 'зло'; *mort / la mort* 'мертвый' / 'смерть'; *saint / un saint* 'священный' / 'святой человек'; *secret / un secret* 'тайный' / 'секрет'; *vague / une vague* 'неясный' / 'волна'.

Анализ полученных реакций показал, однако, что выбранный способ устранения омонимии оказался неудачным. Респонденты, которым попался маркированный вариант стимула (*le bien, le mal, la fin, le général* и т.д.), в основном действительно реагировали именно на ожидаемый стимул. Зато те, которым в (электронной) анкете попался немаркированный член омонимичной пары, реагировали на него в одинаковой степени как на существительное, так и на другую часть речи. Так, сопоставление ассоциативных полей наречия *mal* 'плохо, больно' и существительного *le mal* 'зло, боль' показывает одинаковые семантические группы и одинаковое наполнение. Совпадают, например, *diable* 'дьявол', *démon* 'демон', *Satan* 'сатана', *méchant* 'плохой', *Sarkozy* 'Саркози' и еще 20 других реакций, среди которых – очень частотные.

(б) **Глагол vs существительное:** *rire / le rire* 'смеяться' / 'смех'; *devoir / le devoir* 'быть должен' / 'долг'; *souvenir / un souvenir* 'помнить' / 'сувенир'; *être / un être* 'быть' / 'существо'.

(в) **Спрягаемая форма глагола vs существительное:** *boire / le bois* – 'пить' / 'дерево'. В данном случае артикль применен для получения реакций именно на существительное «дерево», а не на спрягаемые формы глагола *boire* – 'пью', 'пьющий', 'пей'; *passer / le passé* 'пить' / 'прошлое'.

(д) В единичном случае, для различения **прилагательного и глагола**, составителям ФАС пришлось вводить метаязыковую метку *vb* 'глагол': *tendre (vb) / tendre* 'натягивать' / 'нежный'.

### 1.2.2. В списке стимулов фигурирует одна форма.

Выше приводились те случаи, когда в список стимулов были включены обе омоформы. Однако в других случаях в списке стимулов фигурировала только одна. Причина этому тот факт, что источником информации о частотности французских лексем был список Э. Брюне, состоящий из 10 000 слов, в котором учитывалась частеречная принадлежность. Как мы увидим ниже, предложенная в качестве стимула словоформа может быть истолкована респондентами неоднозначно.

(е) Таким образом, в списке стимулов фигурируют такие прилагательные, как *bleu* 'синий', *chaud* 'теплый', *fort* 'сильный', *fou* 'сумасшедший', *français* 'французский', *froid* 'холодный', *gauche* 'левый', *grand* 'большой', *grave* 'серьезный', *gris* 'серый', *gros* 'толстый', *haut* 'высокий', *humain* 'человеческий', *jaune* 'желтый', *large* 'широкий', *loin* 'далекий', *neuf* 'новый', *noir* 'черный', *petit* 'маленький', *politique* 'политический', *possible* 'возможный', *prochain* 'ближайший', *rapide* 'быстрый', *rouge* 'красный', *vert* 'зеленый'.

Все эти прилагательные могут субстантивироваться, например *froid* 'холод', *gros* 'толстяк'. Более того, в некоторых случаях прилагательное имеет омофон с совершенно другим значением: во французском языке есть не только прилагательное *neuf* 'новый', но и числительное *neuf* 'девять'. То же самое можно сказать и о прилагательных *fort* 'сильный' / 'форт' и *franc* 'честный' / 'франк'.

Анализ полученных реакций показывает, что не все респонденты воспринимали данные стимулы как прилагательные. Например, исследование ассоциативного поля стимула *politique* показало, что данный стимул был воспринят как существительное «политика», а не как прилагательное «политический» [Фрей 2011].

(f) Реже подобные семантические отношения возникают и среди других частей речи, и в списке стимулов мы видим *boire* 'пить' / 'питье', *personne* 'человек' / 'никто', *nuit* 'ночь' / '<он> вредит', *son* 'его-ее' / 'звук', *ton* 'твой' / 'тон'.

(g) Помимо этого омоформы (грамматические омонимы) представляют следующие пары лексем, предложенные в качестве стимулов: *aide* / *aider* 'помощь' / 'помогать', *cause* / *causer* 'причина' / 'причинять' или 'говорить', *charge* / *charger* 'нагрузка' / 'нагружать', *compte* / *compter* 'счет' / 'считать', *demande* / *demander* 'просьба' / 'запрашивать', *doute* / *douter* 'сомнение' / 'сомневаться', *force* / *forcer* 'сила' / 'заставлять', *forme* / *former* 'форма' / 'формировать', *garde* / *garder* 'охранник' / 'охранять', *juger* / *juger* 'судья' / 'осуждать', *lutte* / *lutter* 'борьба' / 'бороться', *marche* / *marcher* 'ходьба', 'ступень', 'марш' / 'ходить', 'функционировать', *place* / *placer* 'место' / 'размещать', *porte* / *porter* 'дверь' / 'носить', *reste* / *rester* 'остаток' / 'оставаться', *rêve* / *rêver* 'мечта' / 'мечтать'. В каждой из представленных пар первое и третье лицо единственного лица настоящего времени изъявительно-го, сослагательного и повелительного наклонения – полные омонимы существительного. Для пары *sorte* / *sortir* 'сорт' / 'выходить' совпадают существительное и первое и третье лицо единственного лица настоящего времени сослагательного наклонения.

Грамматическими омонимами могут быть и другие словоформы:

- среди родственных слов: *entrée* / *entrer* 'вход' / 'входить', *fait* / *faire* 'факт' / 'делать', *dur* / *durer* 'твердый' / 'длиться'. Так, например, в последнем случае женский род прилагательного *dure* 'твердая' совпадает со спрягаемыми формами глагола: *je dure* 'я длюсь', *il dure* 'он длится', *qu'il dure* 'чтобы он длился' и другие;

- среди неродственных слов: *plaine* / *plein* 'долина' / 'полный'.

Поскольку респонденты строят ассоциаты как по парадигматическому, так и по синтагматическому принципу, особенно в случае стимула-глагола, в некоторых случаях вместо реакций на первую омоформу были получены реакции на вторую. Например, стимул *cause* 'причина' был воспринят респондентами как повелитель-

ная форма глагола *causer* 'говорить', что вызвало реакции *pour toi* и *toujours* как фрагменты устойчивых выражений *cause pour toi* 'говори за себя', т.е. 'это ты так думаешь', 'я с тобой не согласен' и *cause toujours* 'продолжай говорить', т.е. 'говори, говори, я тебе все равно не верю'.

Аналогичным образом, столкнувшись со стимулом *marche*, респонденты реагировали на него либо как на существительное со значением то «ходьба», то «ступень», то «марш», либо как на глагольную форму («иди»), в пропорции 71%, 18,4%, 0,7% и 3,85% соответственно. При стимуле *porte* из 86 разных реакций четыре представляли собой часть сложносоставных существительных с формантом *porte* в значении «носить»<sup>1</sup>.

(h) В списке стимулов есть и слова *bière* 'пиво' / 'гроб' и *causer* 'причинять' / 'разговаривать'. В обоих случаях частотным является первый член омонимичной пары, но респонденты также реагировали и на второй. Если в первом случае три респондента из 537 привели синоним *cercueil* 'гроб', во втором реакции распределились практически поровну: 265 дали реакции на значение «говорить», в том числе и самую частотную реакцию *parler* 'говорить', столько же других респондентов – на значение «причинять».

(i) Аналогично происходит и со следующими стимулами, представляющими пару омонимов, различающихся только родом: *livre* 'книга' / 'фунт', *page* 'страница' / 'паж', *mémoire* 'память' / 'квалификационная работа', *poste* 'почта' / 'пост', *tour* 'башня' / 'очередь', *voile* 'парус' / 'покрывало'. Поскольку данные существительные не сопровождались артиклем, респонденты могли выбирать и менее частотный, второй, член пары. Так, 94% респондентов отреагировали на существительное женского рода *mémoire* 'память', а 6% – на его омоним мужского рода 'квалификационная работа, текст'. Всего один процент респондентов выбрал вариант омонимичной пары 'паж' против более распространенной 'страницы' для *page*. Зато реакции на омонимичную пару 'платок' / 'парус' для стимула *voile* распределились почти поровну: 60% респондентов дали реакции на вторую лексему, и они были более единодушны в своих ответах – реакции составляли 45% от числа разных реакции на данный стимул<sup>2</sup>.

В случае существительных *côte* 'берег' / 'ребро' реакции поровну распределились между двумя омонимами.

(j) **Омофоны** *parti* / *partie* 'партия' / 'часть'; *marché* / *marcher* 'рынок' / 'ходить'; *foi* / *fois* 'вера' / 'раз'; *mer* / *mère* 'море' / 'мать'; *saint* / *sein* 'святой' / 'грудь'. Омофонами могут быть и словоформы в составе словоизменительной парадигмы, например, для стимулов *cri* / *crier* 'крик' / 'кричать' омофонами являются *le cri* / *il/elle crie* 'крик' / 'он кричит' и некоторые другие глагольные формы.

Наличие большого количества омофонов позволяет франкоязычным респондентам предложить каламбурные реакции. Например, на стимул *foi* 'вера' были предложены реакции *Foix* 'город Фуа', *de veau* 'телячья' (имеется в виду *foie de veau* 'телячья печень'), поскольку все четыре существительные произносятся [fwa].

<sup>1</sup> Данные, полученные А.Е. Скуковским.

<sup>2</sup> Данные, полученные А.Е. Скуковским.

(к) Во всех случаях, перечисленных в пп. (е) – (к), стимулы фигурируют в списке без каких-либо указаний на часть речи или значение, что предоставило респондентам свободу выбора. Однако в некоторых случаях частотной оказалась форма существительного, а не прилагательного, и поэтому в списке эти стимулы были представлены с артиклем, но без соответствующего, немаркированного, члена пары. Подробнее рассмотрим эти стимулы и причины, побудившие составителей словаря к маркированию принадлежности к существительным:

- *un anglais*. Применение артикля в данном случае следует считать крайне неудачным. Неопределенный артикль намекает на то, что данный стимул следует понять как ‘англичанин’, но тогда, согласно правилам французского языка, следовало бы писать существительное с заглавной буквы: *un Anglais*. Если же предполагалось получить ответы на существительное ‘английский язык’, нужно было употребить определенный артикль: *l'anglais*. Справедливости ради нужно добавить, что отсутствие заглавной буквы не смутило респондентов, которые все отреагировали на стимул в значении «англичанин»;

- *la droite*. Артикль позволяет отличать существительное от прилагательного *droite* ‘прямая’. Напомним, что в списке стимулов также есть и прилагательное *droit* ‘прямой’ и существительное *le droit* ‘право’. Однако применив неопределенный артикль, авторы направили мысли респондентов в сторону значений ‘коллективное название представителей правых сил’, ‘правые’ или ‘правая сторона’ (например, в ПДД) и отвлекли их от конкретного значения ‘прямая линия’.

В трех случаях у составителей словаря было мало выбора. Оставлять существительное без артикля значило бы направить мысль респондента в сторону формы, существенно более частотной, чем искомый стимул, но не являющейся однозначной. Респонденту о таком ограничении не сообщалось, и он вполне мог попытаться найти ассоциации на предлог или союз:

- *l'est* ‘восток’. Артикль позволяет отделить существительное от формы третьего лица единственного числа глагола «быть» *il/elle est* ‘он/она является’;

- в случае *l'or* ‘золото’ конкурирующей формой был союз *or* ‘однако’, а в третьем случае - *un pas* ‘шаг’, от отрицательной частицы *pas*.

- *le présent*. Артикль позволяет отличать существительное от прилагательного ‘присутствующий’ или ‘настоящий’, в результате у респондента есть выбор между двумя омонимами: более частотным ‘настоящее время’ и более редким ‘подарок’ (ср. русский «презент»). Четыре респондента из 503 выбрали второй член омонимичной пары.

В двух случаях артикль позволяет респонденту выбрать среди двух омонимичных разнородных существительных тот, на который нужно дать реакцию (хотя, как мы видели в пп. (j)). В остальных случаях составители словаря не сочли нужным направить мысль респондента в ту или иную сторону):

- не (*le*) *somme* ‘сон’, а *la somme* ‘сумма’. Отсутствие заглавной буквы и здесь не помешало респондентам воспринимать синтагму *la somme* как Сомму – название реки и департамента во Франции, вследствие чего появились реакции Уаза, Амьен, Пикардия, река, департамент и др. Впрочем, не исключено, что в этих реакциях присутствует и элемент игры слов;

- не (*le*) *rose* ‘розовый цвет’ а *la rose* ‘роза’. В последнем случае также отмечается прилагательное *rose* ‘розовый’.

- *le sol*. Применение артикля в данном случае следует считать странным, поскольку оно не позволяет респонденту выбрать какое-либо из омонимичных существительных, соответствующих последовательности букв и звуков. Как с артиклем, так и без артикля *sol* может обозначить (в порядке частотности) ‘пол’, ноту ‘соль’, ‘соль’ – денежную единицу;

- *un voisin* ‘сосед’. Артикль позволяет отличать существительное от прилагательного *voisin* ‘соседний’. Если учесть небольшое семантическое расстояние между этими двумя лексемами, то остаётся неясным, зачем нужно было так направлять мысль респондента, особенно если учесть, что этого не было сделано в других случаях (см. напр. пп. (е)).

Наконец, иначе как странными нельзя назвать решение авторского коллектива включить в список стимулов сразу три разные словоформы – мужского и женского рода и субстантив (только мужского рода, хотя существует и субстантивированная форма женского рода): *vieux* ‘старый’, *vieille* ‘старая’, *un vieux* ‘старик’, при наличии в списке стимулов отдельного существительного *un vieillard* ‘старик’. Можно лишь надеяться, что полученный материал позволит подробно изучить представления носителей французского языка о старости. Малооправданное присутствие в списке стимулов формы единственного числа *œil* и формы множественного *yeux* ‘глаз / глаза’ объясняется тем, что в исходном списке частотности Брюне они также рассматриваются как две разные лексемы, имеющие разную частотность.

В целом артикли были применены при 26 стимулов, что составляет 2,3% от всего списка. Как мы могли убедиться, попытки различить омонимичные формы не были последовательными, и список стимулов в целом получился неоднородным, что, к сожалению, сказывается на полученном результате.

### 1.3. Паронимия и полисемия среди стимулов

Как и в целом во французском языке, в списке стимулов широко представлена паронимия.

#### 1.3.1. Паронимы

Речь идет о таких словах, как *côte / côté* ‘берег’ или ‘ребро’ / ‘сторона’, *cour / court* ‘двор’ / ‘короткий’, *cou / coup* ‘шея’ / ‘удар’, *dos / dot* ‘спина’ / ‘преданное’, *fil / fils / fille* ‘нитка’ / ‘сын’ / ‘дочь’, *lettre / lettré* ‘письмо’ / ‘грамотный’, *point / pointe* ‘точка’ / ‘острие’, *port / porte* ‘порт’ / ‘дверь’. Однако это явление, вероятно, осталось незамеченным респондентами и не повлияло на выбор реакций, поскольку два следующих друг за друга в алфавитном порядке стимула не могли оказаться в такой последовательности в анкете, которая, как было уже сказано, собиралась случайным образом. Скорее всего, паронимы не содержались в одной и той же анкете.

#### 1.3.2. Многозначные слова

В списке стимулов ФАС оказалось большое количество многозначных слов, напр. *genre* ‘жанр’, ‘род’, ‘гендер’; *pièce* ‘пьеса’, ‘кусок’, ‘монета’, ‘комната’; *place* ‘площадь’, ‘место’ и т.д. Поскольку многозначность – основное свойство лексем естественных языков, в нашем случае практически нет никакой возможности ее избежать. Возможно, во французском языке это свойство представлено более



широко, чем, например, в русском. Например, некоторые французские эквиваленты десяти зоонимов, выбранных в качестве стимулов в пилотном эксперименте для создания *Разноязычного словаря обыденной семантики бионимов* (волк, ворона, заяц, муха, мышь, осел, петух, роза, теленок, яблоко) [Голев 2013], оказались многозначными и были восприняты респондентами как таковые: *loup* – это не только ‘волк’, но и ‘полумаска’ и ‘скрытый изъян’, *mouche* – это, как выразился один участник эксперимента, «насекомое, приманка, которая скрывает крючок, штука на конце рапиры, чтобы не ранить, кусок черного бархата на белой коже, хитрый человек» и т.д.

Очевидным образом, ассоциативные эксперименты позволяют понять, какие значения того или иного стимула актуальны для носителей языка в данный момент.

#### 1.4. Обсуждение

Как мы видели, попытка составителей ФАС избавиться от омонимии стимулов путем использования артиклей для выделения существительных не привела к убедительным результатам. Во-первых, этот принцип не был применен последовательно: в одних случаях артикль был не нужен, в других он бы не помешал. В любом случае, поскольку каждому отдельному респонденту попадался только один элемент из омонимичной пары, человеку, которому попадался немаркированный член оппозиции, не мог догадаться, на слово какой части речи он должен дать ассоциации.

С другой стороны, наличие артикля при стимуле вызвало появление артикля в реакциях. Например, среди реакций на *le mal* ‘зло’, ‘боль’ представлена 21 реакция с артиклем, на *le bien* ‘добро’ – 13, тогда как на стимул *bien* ‘хорошо’ – всего одна, а на *mal* ‘плохо’ – вообще ни одной. Можно было бы считать, что реакций с артиклем с этими стимулами мало, потому что это наречия, но для сравнения укажем, что на другие существительные, например *porte*, также не было выявлено реакций с артиклями. Наоборот, это явление повторялось при каждом стимуле, сопровождаемом артиклем. Наличие реакций с артиклем осложняет составление обратного словаря, состоящего из всех реакций, полученных в ходе ассоциативного эксперимента: в нем отдельно фигурируют и учитываются такие реакция, как *bien*, *le bien* и *un bien* (см. об этом ниже).

Все эти недостатки были учтены при составлении списка стимулов для создания Сопоставительного словаря ассоциативных норм франкофонии. В списке из 100 полнозначных слов, предложенных респондентам из Франции, Бельгии, Швейцарии и Канады, не содержится ни одного существительного с артиклем. Что касается ФАС, мы предлагаем выпустить новое, обработанное (электронное) издание словаря, в котором не будут учтены реакции на те 26 стимулов, предложенных с артиклем, а также произвести повторную обработку полученного материала для устранения слишком большого разнообразия в ответах, препятствующего его полноценному использованию в сопоставительных исследованиях.

#### 2. Синтагматика среди реакций

В этом разделе на материале создаваемого Сопоставительного словаря ассоциативных норм франкофонии мы рассмотрим проблемы, вызванные необходимостью унифицировать полученный в ходе ассоциативного эксперимента материал

для дальнейшего его статистического и лингвистического использования. Необходимость унификации тем более очевидна в нашем случае, что мы имеем четыре отдельных корпуса одного и того же языка (из Франции, Бельгии, Швейцарии и Канады), которые мы хотим сравнить в первую очередь друг с другом, а затем – с данными других языков.

#### 2.1. Проблематика

Практика ассоциативных словарей состоит в том, чтобы оставлять реакции в той форме, в которой они были даны респондентами, различая падеж, род, число существительных и прилагательных, спрягаемые формы глаголов. Однако мы считаем, что такая практика пригодна для языков без артиклей, таких как русский, но не подходит для артиклевых языков вроде французского, как видно из следующего примера. На стимул *prendre* ‘брать’ респонденты из всех исследуемых зон франкофонии дали среди прочих большое количество реакций со значением «рука»: *En main* ‘в руки’ 5, *la main* ‘рука’ 15, *la main dans le sac* ‘<поймать> за руку’ 1, *la pâte à la main* ‘рука в тесте’ 1, *main* ‘рука’ 87, *main crochue* ‘руки-крюки’ 1, *mains* ‘руки’ 1, *par la main* ‘<вести> за руку’ 16, *prendre en main* ‘взять в руки’ 1, *ta main* ‘твоя рука’ 1, *tenir dans sa main* ‘держат в руке’ 1, *prendre un enfant par la main* ‘брать ребенка за руку’ [прецедентный текст, песня Ива Дютей] 1. Цифрами здесь обозначена суммарная частотность этой реакции по всему корпусу (Франция+Бельгия+Швейцария+Канада; всего на данный стимул ответили 1689 человек).

Помимо нескольких следующих устойчивых выражений, реакция *main* представлена в различных синтагмах с артиклем, другим детерминантом, предлогом или без, в единственном или множественном числе. Подобное разнообразие повторяется в различных пропорциях и для других стимулов.

Составитель словаря сталкивается со следующей дилеммой.

1. Ничего не предпринимать и оставлять в словаре все словоформы. В таком случае к унификации материала преступит исследователь на этапе анализа каждого ассоциативного поля в отдельности. Независимо от того, какой метод он выберет для его описания [Стернин, Рудакова 2011, Гольдин 2010, Марковина 2000], ему придется объединить похожие значения в кластеры.

Если на этапе составления прямого словаря не объединить перечисленные формы, то в обратный словарь, состоящий из алфавитного списка реакции (с указанием стимулов, которые их вызвали), попадет большое количество предложных конструкций «оторванных» от смыслового слова (*en main* на букву «е», *par la main* на букву «р»). В таком виде информацией из обратного словаря нельзя будет пользоваться, тем более для сравнения различных подмножеств корпуса. К тому же поскольку некоторые предложные конструкции имеют большую повторяемость в корпусе, их неучет существенно повлияет на формирование списка реакций, вызванных самим большим количеством стимулов (т.н. «ядра языкового сознания» [Сергиева 2006] или, в другой терминологии, «суперконнекторов» [Solé 2005]).

2. Если, наоборот, объединить все словоформы в одну лемму, удалить артикли и другие детерминанты, полностью сотрется весь синтагматический характер большей части реакций, а это ценная информация как о языке, так и о респондентах. В рассматриваемом примере, в таком случае, реакции, содержащие существи-



тельное *main* в словарной статье стимула *prendre*, будут представлены следующим образом: *main* 'рука' 125, *la main dans le sac* '<поймать> за руку' 1, *la pâte à la main* 'рука в тесте' 1, *main crochue* 'руки-крюки' 1, *prendre un enfant par la main* 'брать ребенка за руку' 1. Нельзя будет определить, сколько респондентов думали о руке **берущего** ('брать что-то в <свои> руки'), а сколько – о руке **того, которого ведут** ('брать кого-то за <его> руку'). В другом случае объединение форм *bleu* 'синий' и *bleue* 'синяя' при стимуле *mer* 'море' (во французском языке данное существительное женского рода) приводит к потере оттенка, принесенного существительным *bleu* 'синева', 'синий цвет'. Как видно, в результате объединения словоформ в одну лемму словарь существенно обеднен.

Большие сложности возникают при работе с фразеологическими единицами и идиоматическими выражениями, которых много в корпусе. Дело в том, что респонденты далеко не всегда выписывают выражение полностью, а лишь приводят ассоциацию, вызванную существованием известного прецедентного текста, или фрагмент фразеологизма, цитаты – иной раз искажая ее. Ср. при стимуле *reprendre* 'забирать', разнообразные варианты прецедентного текста «*donner c'est donner; reprendre c'est voler*» (букв. 'давать – это давать, а забирать – это воровать', эквивалент русского «подарки не отдарки»). Среди реакций, мы встречаем: *voler* 113, *donner c'est donner; reprendre c'est voler* 6; *reprendre c'est voler* 4; ...*c'est voler* 1; *c'est volé* 1; *c'est voler* 1; *pas bien, donner c'est donner* 1; *volé* 1. Подобная ситуация повторяется при каждом стимуле, и далеко не всегда можно определить инвариантную форму фразеологизма.

## 2.2. Унификация данных ассоциативного эксперимента

Первая фаза унификации проводится на этапе орфографической проверки полученных данных. В нашем случае полуавтоматическая компьютерная проверка оказалась малопригодной: современные компьютерные системы орфографической проверки интегрировали рекомендации реформы французской орфографии 1990 г., однако, поскольку данная реформа носит необязательный характер, для многих лексем по всему корпусу допускаются два варианта написания, напр. *paraître / paraitre* 'казаться', которые, к сожалению, впоследствии подчитываются как две разные реакции и оказываются в разных статьях обратного словаря. Поэтому приходится унифицировать орфографию реакций. Мы приняли решение придерживаться новых рекомендаций, без циркумфлексов.

Для Сопоставительного словаря ассоциативных норм франкофонии было выбрано следующее, компромиссное, решение: сохранить промежуточный вариант корпуса с полностью выверенной орфографией. На этом корпусе можно будет проводить исследования синтагматики, идиоматики, вариативности реакций. Но для сопоставительных исследований как внутри франкофонии, так и вне ее нужно создавать вторую, переработанную, версию корпуса, в котором проведены следующие операции (все различия между первыми и вторым вариантами корпуса зафиксированы):

- оставлять только единственное (или, наоборот, множественное) число реакций если оно превалирует в ответах, например 20 *porte* 'дверь' при 1 *portes* 'двери' на стимул *ouvrir* 'открывать';

- то же самое для мужской vs женской формы прилагательных, при тех же условиях, если нет смысловой разницы между формами, например, при стимуле *mer* 'море' объединить *grand / grande* 'большой' / 'большая', а *bleu* и *bleue* 'голубой' / 'голубое' – нет, потому что *bleu* может означать 'голубой цвет', 'синева';

- по возможности (если они не образуют устойчивого выражения со стимулом) убрать артикли, особенно если среди ответов фигурирует это же существительное без артикля, например *la main / une main / main* 'рука' при стимуле *donner* 'дать';

- исключить артикли, как определенные, так и неопределенные, кроме случаев, когда с них начинается идиома или фразеологизм;

- по возможности свести к одному инварианту устойчивые выражения, поговорки и пр.

За рамками унификации реакций были оставлены сочетания с предлогом *de* или *à*, которые могут быть выражением аналога как родительного или дательного падежа, так и предложно-падежных сочетаний. В будущем, возможно, они также будут сведены к беспредложной и безартиклевой форме соответствующего существительного.

Именно этот корпус лежит в основе электронного Сопоставительного словаря ассоциативных норм Франкофонии. Мы надеемся, что полученный материал окажется однородным настолько, чтобы с его помощью проводить надежные исследования, используя как прямой, так и обратный словарь.

## Выводы

Выше были рассмотрены явления, которые, на наш взгляд, привели к нежелательным последствиям при составлении первого варианта ассоциативного словаря французского языка 2010 г. Предпринятая составителями попытка избавиться от омонимии, в том числе морфологической, не дала ожидаемых результатов, более того, она была последовательной. Мы также пришли к выводу, что необходимо осуществлять глубокую унификацию полученного экспериментального материала, без которой невозможно проводить полноценное сопоставление ассоциативных норм как внутри одного языка, так и между разными языками.

Таким образом, мы намерены выпустить новый, обработанный (электронный) вариант Французского ассоциативного словаря: из него будут исключены реакции на 26 стимулов, которые в списке стимулов фигурировали с артиклем, а также произвести унификацию полученного материала подобно тому, что мы предложили для Сопоставительного словаря ассоциативных норм франкофонии. Мы также планируем продолжить сбор материала для следующего этапа ассоциативного тезауруса французского языка, стимулами для которого станут как слова из ядра языкового сознания, полученного в ходе первого эксперимента, так и данные из частотного словаря французского языка Лонсдэла и Ле Бра [Lonsdale 2009].

## Литература

Голев Н.Д., Дебрэнн М. Разноязычный сопоставительный словарь обыденной семантики бионимов: концепция, лексикографический проект и опыт его реализации // Вестник Новосибирского государственного университета, Серия лингвистика и межкультурная коммуникация. 2013, том 11, вып. 2. – С. 80–92.

Гольдин В.Е. Концептуальные переменные образа мира по данным ассоциативных словарей // Компьютерная лингвистика и интеллектуальные технологии, по материалам ежегодной Международной конференции «Диалог» (Бекасово, 26–30 мая 2010 г.). Вып. 9 (16). — М.: Изд-во РГГУ, 2010. –С. 97–100.

Дебрэнн М. Французский ассоциативный словарь Т.1. От стимула к реакции. Новосибирск: изд-во Новосибирского гос. ун-та, 2010.

Дебрэнн М. Французский ассоциативный словарь Т. 2. От реакции к стимулу, Новосибирск: изд-во Новосибирского гос. ун-та, 2010.

Марковина И. Ю., Данилова Е. В. Специфика языкового сознания русских и американцев: опыт построения «ассоциативного гештальта» текстов оригинала и перевода // Языковое сознание и образ мира. М. М.: Ин-т языкознания РАН, 2000. – С.116–132.

Сергиева Н. С. Семантический гештальт и ядро языкового сознания русских // Вестник ЮУрГУ. 2006. – 2(57). – Серия «Социально-гуманитарные науки». – Вып. 5. – С. 160–165.

Стернин И. А., Рудакова А. В. Психолингвистическое значение слова и его описание. – Saarbrücken: Lambert Academic Publishing, 2011. – 192 стр.

Фрей К. Слово Politique: от словарной дефиниции к ассоциативному словарю. // Вестник Новосибирского государственного университета, Серия лингвистика и межкультурная коммуникация. 2011, Том 9. вып. 1. – С. 73–80.

Brunet E. Le vocabulaire de 1789 à nos jours, d'après les données du Trésor de la langue française. Genève-Paris: Slatkine. – 1981. – 454 p.

Henmon V. A. C. French word book based on a count of 400.000 running words. Madison: University of Wisconsin. – 1924. – 84 p.

Juilland A., Brodin D., Davidovich C. Frequency Dictionary of French Words, La Haye, Paris: Mouton. – 1970. – 503 p.

Lonsdale D., Le Bras Y. A frequency dictionary of French: Core vocabulary for learners. London, New York: Routledge. – 2009. – 680 p.

Solé R. V. et al. Language Networks: their structure, function and evolution // Wiley Periodicals, Inc., Vol. 15, №.6 – 2010. – pp. 20–26.

С.И. Дьяков

УДК 159.9.07 / 159.923

СЕМАНТИЧЕСКИЕ КОНСТРУКТЫ  
СУБЪЕКТНОЙ САМООРГАНИЗАЦИИ ЛИЧНОСТИ

В рамках современной парадигмы субъекта в психологии существует потребность в системных научных исследованиях, которые бы отразили аспекты и механизмы психической самоорганизации человека. В данной работе представлена семантическая модель психической самоорганизации личности, разработанная с помощью техники «репертуарных решеток» Дж. Келли. В статье рассмотрена методология семантического анализа и оценки субъектной самоорганизации личности. Представленный материал может использоваться как прикладной психодиагностический инструмент, а также как категориально-концептуальная семантическая модель.

**Ключевые слова:** субъект, субъектная самоорганизация, семантическое моделирование, ценностно-смысловые конструкты, факторы субъектности.

Sergey I. Dyakov

SEMANTIC CONSTRUCTS OF SUBJECTIVE PERSONALITY  
SELF-ORGANIZATION

Modern paradigm of the subject and subjectivity needs systemic research reflect mental aspects and mechanisms of self-organization. The article presents the self-identity semantic model, that was developed based on the repertory grids method invented by J. Kelly. The paper considers the methodology of semantic analysis and subjective self-identity evaluation. The material presented can be used in theoretical terms as a semantic categorical conceptual model of personal subjectivity, as well as an applied psychodiagnostic tool.

**Keywords:** subject, subject self-organization, semantic modelling, axiological constructs, subjectivity factors.

В настоящее время психология обращает особенное внимание а изучение сущностной стороны человека и на системообразующую роль семантической репрезентации человеческого опыта, определяющей процесс и перспективу самоорганизации и самореализации личности как субъекта жизни (К.А.Абульханова, А.В.Брушлинский, Д.А.Леонтьев, А.Маслоу, Е.А.Сергиенко, В.А.Татенко, А.Г.Шмелев, В.А.Якунин и др.). Также сегодня отстаивается позиция использования качественных методов в психологическом исследовании [Петренко 2007]. Одним из возможных аспектов решения этой проблемы является изучение влияния сформированной у индивида в ходе его социализации субъективной системы значений и смыслов (семантик) на направленность и характер его жизни, его субъектной активности. В исследованиях деятельности личности субъектность получила

статус методологического принципа и предмета изучения психологии. Изучение этих аспектов акцентировано и в зарубежной феноменологической психологии и философии (Р.Асаджиоли, А.Маслоу, Р.Мей, А.Менегетти, Ж.-П.Сартр, В.Франкл, Э.Фромм и др.). Вместе с тем, проблема соотношения понятий субъекта, личности, индивидуальности все еще актуальна [Сергиенко 2013 и др.].

Исходя из анализа научной литературы по психологии и проведенного нами исследования, *основной целью в изучении субъекта и субъектности личности* является изучение аспектов ее *самостоятельной активности* (субъектной самоорганизации) (СА). Факторы СА отражены в психической системе личности как семантические паттерны и программы опыта. Это определяет приоритет семантического подхода в исследовании. На современном этапе можно наблюдать постепенную консолидацию моделей и теорий, которые приближают психологию к системному объяснению механизмов психической самоорганизации человека как субъекта сознательной активности. Однако остаются открытыми вопросы психической онтологии и самоорганизации психической системы, а также вопросы методологии исследования и развития человека как субъекта волеизъявления. Статья раскрывает методологию исследования субъектности личности [Дьяков 2011а, б, 2015].

Известные исследования в области психосемантики [Петренко 1997; Шмелев 2002 и др.] в основном ориентированы на изучение личностных характеристик и субъективной стороны сознания и образа мира личности. Нами сделана попытка изучения факторов, структуры и механизмов СА в *семантическом категориально-концептуальном моделировании*.

**Цель исследования:** Построение семантической модели субъектности личности и определение критериев оценки и техники анализа данной системы. Исследование проводилось на базе ООШ и ВУЗов Украины и Крыма; офицеров ВМФ России в г. Севастополе (на протяжении 2002 – 2014 годов). Общая выборка составила около 2000 чел. в возрасте от 17 до 60 лет. В качестве основного метода выступила семантическая техника Дж. Келли «Репертуарные решетки» («Реп-тест»).

В качестве первого этапа было проведено пилотажное исследование (выборка — студенты, 390 чел., 4-5 курс 2002-2003 гг.), которое позволило определить психосемантические компоненты, составляющие модели субъектности [Дьяков 2011 а, 2015]. «Реп-тест» позволил раскрыть и оценить социорольевые семантики респондентов и разработать первичную структуру семантического анализа субъектности [Дьяков 2011 а, 2015]. Данная модель включает факторы, которые определяют общие психологические стороны (волевою (В), эмоциональную (Э), рациональную или интеллектуальную (И)) и физические качества (Ф). Классификация конструктов проведена экспертами (15 чел.) [Дьяков 2015]. Далее проблема семантического анализа, потребовала расширенной структуризации характеристик личности и выделения субъектных свойств.

Конструкты (В) раскрывают свойства субъектности личности. Эмоциональная неустойчивость отрицательно сказывается на субъектности. Интеллектуальные характеристики раскрывают как активные, так и пассивные качества. Вместе с тем, эмоции как высшие психические функции – чувства - раскрывают моральные, эстетические, интеллектуальные позиции отношения [Дьяков 2011 а, 2015].

На следующем этапе, основываясь на выделенных респондентами конструктах, способом семантического анализа в таксономии полярных понятий качеств, мы получили первичную модель анализа и оценки субъектности личности (табл. 1).

Таблица 1

Модель семантического анализа и оценки субъектности личности

| Сферы анализа и оценки                       |               |                  |  |                  |              |
|--|---------------|------------------|--|------------------|--------------|
| 1. Индивидуально-психологическая сфера (ИПС) |               |                  |  |                  |              |
| Функциональный уровень (функции)             |               |                  | Мотивационный уровень (чувства-мотивы) |                  |              |
| Волевые                                      | Эмоциональные | Интеллектуальные | Моральные                              | Интеллектуальные | Эстетические |
| 1  | 2             | 3                | 4                                      | 5                | 6            |

Продолжение табл. 1

| 2. Индивидуально-действенная сфера (ИДС) |                          |         |            |                 |
|--|--------------------------|---------|------------|-----------------|
| Проявления поведения, привычки           | Способности и склонности |         |            |                 |
|  | Профессиональные         | Деловые | Творческие | Коммуникативные |
| 7  | 8                        | 9       | 10         | 11              |

Продолжение таблицы 1

| 3. Внешне-адаптивная сфера (ВПС) |                     |                  |                      |                        |
|----------------------------------|---------------------|------------------|----------------------|------------------------|
| Внешний вид                      | Физические качества | Рольевые позиции | Социальное положение | Внешние обстоятельства |
| 12                               | 13                  | 14               | 15                   | 16                     |

Продолжение таблицы 1

| 4. Субъектная сфера (СС) |                         |                          |
|--------------------------|-------------------------|--------------------------|
| Общая субъектность       | Интросубъектный уровень | Экстрасубъектный уровень |
| 17                       | 18                      | 19                       |

Данная модель анализа и оценивания характеристик субъектности личности представлена классами семантических конструктов, перечисленных в приложении (см. прилож. А, табл. А.1). Семантическое группирование конструктов качеств личности по классам (факторам) в данной модели строилось на основе известных структур, классификаций и компонентов психических явлений (процессов, свойств, состояний), представленных в научных источниках [Богданов 1987, Ильин 2002, Иванников 1991, Петренко 2007, Платонов 1987, Шмелев 2002 и др.] по результатам оценки экспертов (см. [Дьяков 2015]).

Ниже представлена процедура выполнения оригинальной техники репертуарных решеток Дж. Келли для анализа и оценки субъектности личности. Данная техника проводится в два этапа. На первом этапе в ходе работы с элементами репертуарных решеток респондентами определялась общая совокупность рольевых конструктов по рольевому сценарию и производилось распределение их исследо-

вателем и экспертами в соответствии с семантической структурой, которая приведена в табл. 1. Данная структура семантического анализа и оценивания ролевых конструктов (факторов субъектности) была разработана при помощи метода семантического анализа лингвистических форм и их содержания в совокупности с теоретическим структурным категориально-концептуальным моделированием психологических характеристик личности. Использовались также контент-анализ и метод экспертной оценки результатов, полученных в ходе эмпирического исследования с помощью «Реп-теста». В данной структуре семантических ролевых конструктов личности путем семантического анализа и экспертной оценки были выделены конструкты свойств субъектности. В ходе второго этапа набор выделенных респондентом самостоятельно семантических конструктов далее ранжировался им самим на предмет их значимости для респондента, которому задавался следующий вопрос: «Какие полярные качества, из приведенных вами, имеют, в вашем понимании, первостепенное значение относительно их влияния на ваши отношения с людьми и личную самореализацию?».

**Инструкция «репертуарного теста» и техника его проведения** Представленная Вам психологическая методика определяет особенности межличностных отношений в социальной среде. Необходимо определить 20-30 качеств, в соответствии с которыми некоторые люди похожи между собой и отличаются от остальных. Во-первых, впишите в матрицу имена (фамилии, инициалы или прозвища) персонажей, которые исполняли в вашей жизни роли, отмеченные в списке (ориентируйтесь на приведенные пояснения (см. [Дьяков 2015]). Запишите дополнительно другие роли и имена людей, которых нет в списке, но которые, возможно, занимают важное место в вашей жизни (допишите дальше в матрице пункты 23, 24 и т. д.). После заполнения ролевого списка выберите двух, из отмеченных вами людей, которые, с вашей точки зрения, в чем-то похожие между собой (по какому-либо качеству, характеристике). Обозначьте их в матрице в строке «А» отметкой «0» (ноль) и запишите справа в продолжение строки «А» название этого качества. Обозначьте отметкой «+» (крестик) того персонажа, который не похож на предыдущих, то есть которому свойственно противоположное качество, и запишите название этого качества (антоним) через черточку в строке «А». В матрице (решетке) в строке «А» можно также отметить персонажей, которым свойственны эти же черты (указанными отметками «0», или «+»), но это не является обязательным пунктом. Дальше продолжайте выбирать триады персонажей (также по их сходству и отличию по определенным качествам) и помечать отметками «0», или «+» персонажей в решетке в строках «В», потом «С» и так далее. (выбирайте для оценивания каждый раз новых персонажей, чтобы последовательно охватить сравнением всех). Записывайте определенные вами конструкты качеств словами справа, в соответствующей строке. Вы должны набрать как минимум 20-30 таких полярных конструктов.

В табл. 3 приведен пример заполнения бланка «Реп-теста» для педагогов (см. [Дьяков 2015]).

Таблица 3

Пример заполнения бланка «Реп-теста ролевых конструктов»

| ЭЛЕМЕНТЫ – ПЕРСОНАЖИ (РОЛИ) (Для педагогов) |      |       |       |             |                       |          |         |                           |       |                   |                |
|---|------|-------|-------|-------------|-----------------------|----------|---------|---------------------------|-------|-------------------|----------------|
|   | Я    | Мать  | Отец  | Брат\сестра | Жена\<br>возлюбленная | +Учитель | Коллега | Положительные<br>родители | Друг  | Авторитетный чел. | Любимый ученик |
|   | Паша | Елена | Павел | Саяя        | Сергей                | П.В.     | Ол.Пав. | Чемерис                   | Света | Ив.Ник            | Кравчен.       |
|   | 1    | 2     | 3     | 4           | 5                     | 6        | 7       | 8                         | 9     | 10                | 11             |
| А   |      |       |       |             |                       |          | 0       |                           |       |                   |                |
| В   |      |       |       |             |                       | 0        |         |                           |       |                   |                |
| С   |      |       |       |             |                       |          |         |                           | 0     |                   |                |

| ЭЛЕМЕНТЫ – ПЕРСОНАЖИ (РОЛИ) (Для педагогов) |                      |                  |                  |                |                 |                           |                        |        |          |                   |         |
|---|----------------------|------------------|------------------|----------------|-----------------|---------------------------|------------------------|--------|----------|-------------------|---------|
|   | Идеальный<br>человек | Необычный ученик | Настойчивый чел. | Тяжелый ученик | Интересный чел. | Отрицательные<br>родители | Администрация<br>школы | Мастер | -Педагог | Счастливы человек | Лидер   |
|   | Г.И.                 | Ярик             | Владим.          | Соловей        | Андр.           | Иванов                    | Люд.Пав                | Ирина  | О.П.     | Татьяна           | Генадий |
|   | 12                   | 13               | 14               | 15             | 16              | 17                        | 18                     | 19     | 20       | 21                | 22      |
| А   | 0                    |                  |                  |                |                 |                           |                        |        | +        |                   |         |
| В   |                      | 0                |                  |                |                 |                           | +                      |        |          |                   |         |
| С   |                      |                  |                  | +              |                 |                           |                        | 0      |          |                   |         |

|   | Конструкты качеств                                     | Ранжир. | Оценка ранжир. | Виды качеств                | №  | “СА” |
|---|--|---------|----------------|-----------------------------|----|------|
| 1 | 2  | 3       | 4              | 5                           | 6  | 7    |
| A | справедливость – несправедливость                      | 1       | 10             | Чувства морал.              | 4  |      |
| B | творчество – традиционность                            | 14      |                | Творческие спос.            | 10 | #    |
| C | ответственность – безответственность                   | 4       | 7              | Чувства моральные           | 4  | #    |
| D | доброта – злобность                                    | 3       | 8              | Чувства морал.              | 4  |      |
| E | привлекательность – непривлекательность                | 13      |                | Внешний вид                 | 12 |      |
| F | бедные – богатые                                       | 6       | 5              | Соц. положение              | 15 |      |
| G | неорганизованность – организованность                  | 19      |                | Деловые способности         | 9  | #    |
| H | Вежливость – хамство                                   | 8       | 3              | Чувства морал.              | 4  |      |
| I | коммуникабельность – некоммуникабельность              | 17      |                | Коммуникативные способности | 11 |      |
| J | Умение вести хозяйство – бесхозяйственность            | 9       | 2              | Деловые способности         | 9  | #    |
| K | учитель – ученик                                       | 20      |                | Рольевые позиции            | 14 |      |
| L | любовь к детям – безразличие к детям                   | 5       | 6              | Профессиональн. способности | 8  |      |
| M | благополучие в жизни – неблагоприятие                  | 16      |                | Внешние обстоятельства      | 16 |      |
| N | Чувство прекрасного – безразличие к окружающей красоте | 2       | 9              | Чувства эстетические        | 6  |      |
| O | серьезность – несерьезность                            | 10      | 1              | Чувства морал.              | 4  | #    |
| P | откровенность – скрытность                             | 12      |                | Чувства морал.              |    |      |
| Q | любопытность – незаинтересованность                    | 18      |                | Чувства интеллектуальные    | 5  | #    |
| R | подвижные – медленные                                  | 22      |                | Проявл. поведен.            | 7  |      |
| S | сильные физически – слабые                             | 21      |                | Физич. качества             | 13 |      |
| T | смелость – трусость                                    | 15      |                | Волевые свойст.             | 1  | #    |
| U | компетентность – некомпетентность                      | 7       | 4              | Интеллект. свойс.           | 3  |      |
| V | уравновешенность – нервность                           | 11      |                | Эмоционал. свойс.           | 2. |      |

Продолжение табл. 3 (правая половина бланка)

|   | Конструкты качеств                   |
|---|--------------------------------------|
| A | справедливость – несправедливость    |
| B | творчество – традиционность          |
| C | ответственность – безответственность |

Для исследования респондентов педагогического профиля «Репертуарные решетки» были адаптированы для педагогической среды (см. [Дьяков 2015]).

На первом этапе результаты репертуарных решеток (система семантических конструктов, которые связаны со значимыми ролевыми отношениями субъекта в жизненных ситуациях) были получены с помощью специально разработанной процедуры (табл. 3).

Примечания к табл.: 3) Номера конструктов качеств (графа 6) приведены в соответствии с таблицей 1) содержание конструктов приведено в табл. А.1, прилож. А); 3) субъектные (сознательные характеристики волевой самостоятельной организации активности) конструкты качеств помечены отметкой «#» (графа 7).

1. Получим общую сумму отмеченных респондентом конструктов (значимых факторов, которые составляют *семантическую конструкцию опыта его ролевых отношений*), то есть - показатель *смысловой нагрузки* характеристик респондента. В приведенном примере  $\Sigma = 22$  количество конструктов, от «А» к «V», см. графы 1 и 2 в табл. 3).

2. Подсчитываем количество конструктов определенного вида качеств (показано в графе 5, в соответствии с табл. 3) и переводим сумму конструктов каждого вида в проценты относительно к общей сумме выделенных респондентом конструктов ( $\Sigma = 22$ ) то есть делим каждый показатель на 22: 1) «волевые» – 1 (4,5%); 2) «эмоциональные» – 1 (4,5%); 3) «интеллектуальные» – 1 (4,5%); 4) «моральные чувства» – 7 (32%); 5) «интеллектуальное чувство» – 1 (4,5%); 6) «эстетические чувства» – 1 (4,5%); 7) «проявления поведения» – 1 (4,5%); 8) «профессиональные способности» – 1 (4,5%); 9) «деловые способности» – 2 (9%); 10) «творческие способности» – 1 (4,5%); 11) «коммуникативные способности» – 1 (4,5%); 12) «внешний вид» – 1 (4,5%); 13) «физические качества» – 1 (4,5%); 14) «ролевые позиции» – 1 (4,5%); 15) «социальное положение» – 1 (4,5%); 16) «внешние обстоятельства» – 1 (4,5%) (нумерация семантических факторов (видов конструктов качеств) приведена в табл. 1). В данном примере условно задействованы все виды конструктов, которые характеризуют качества личности. На практике отдельными респондентами не всегда отмечаются все виды конструктов. Показатели, полученные на основании указанных 16 факторов (видов конструктов), в целом составляют 100 %.

3. Делаем оценку субъектных качеств личности. В графе 7 табл. 3. меткой «#» помечены конструкты (которые обнаружены на основании результатов семантического отбора в экспертной оценке данных полученных в результате обследования по «Реп-тесту»), которые определяют *субъектную сферу личности («СС»)* (см. табл. 1). Они распределяются на следующие уровни в структуре анализа и оценивания субъектности, которые составляют *фактор «общей субъектности» («ОС»): «интрасубъектный уровень» («ИС») и «экстрасубъектный уровень» («ЭС»)*. Показатели субъектной сферы составляют 100% по оценке «ОС», и 100% по оценке интра- и экстрасубъектного уровней. Субъектная сфера объединяет характеристики «СА» (см. табл. А.1, прилож.А – помеченные звездочкой «\*»). Из них конструкты, которые составляют *индивидуально-психологическую сферу («ИПС»)* относятся к «интрасубъектному уровню», а конструкты, которые составляют *индивидуально-действенную сферу («ИДС») и внешне-адаптивную сферу («ВПС»)* относятся к «экстрасубъектному уровню». Вместе они образуют показатель «Общей субъектности» («ОС»).



На основании представленного в табл.3 примера, «ОС» = 7 баллов (32%) - эти конструкты обозначены буквами С, В, G, J, О, Q, Т в графе 1, из них «ИС» = 4 балла (18 %) - это конструкты С, О, Q, Т в графе 1, а «ЭС» = 3 (14%) - это конструкты В, G, J в графе 1. Каждый отобранный конструкт оценивается в 1 балл. Все процентные показатели переводим в десятичные дроби для стандартности единиц измерения относительно статистической обработки данных. Результаты представлены в таблице 4.

Таблица 4

Показатели по «Реп-тесту»

| Сферы анализа и оценивания                   |               |                  |                                 |                  |          |
|--|---------------|------------------|---------------------------------|------------------|----------|
| 1. Индивидуально-психологическая сфера (ИПС) |               |                  |                                 |                  |          |
| Функциональный уровень                       |               |                  | Мотивационный уровень (чувства) |                  |          |
| Волевые                                      | Эмоциональные | Интеллектуальные | Моральные                       | Интеллектуальные | Эстетич. |
| 1  | 2             | 3                | 4                               | 5                | 6        |
| 1  | 1             | 1                | 7                               | 1                | 1        |
| 0,045  | 0,045         | 0,045            | 0,32                            | 0,045            | 0,045    |

Продолжение табл. 4

| Сферы анализа и оценивания               |                          |         |            |             |
|--|--------------------------|---------|------------|-------------|
| 2. Индивидуально-действенная сфера (ИДС) |                          |         |            |             |
| Проявления поведения                     | Способности и склонности |         |            |             |
|  | Профессиональные         | Деловые | Творческие | Коммуникат. |
| 7  | 8                        | 9       | 10         | 11          |
| 1  | 1                        | 2       | 1          | 1           |
| 0,045                                    | 0,045                    | 0,9     | 0,045      | 0,045       |

Продолжение таблицы 4

| Сферы анализа и оценивания    |                 |                |                      |                        |                    |                           |                            |
|-------------------------------|-----------------|----------------|----------------------|------------------------|--------------------|---------------------------|----------------------------|
| Внешне-адаптивная сфера (ВПС) |                 |                |                      | Субъектная сфера (СС)  |                    |                           |                            |
| Внеш. вид                     | Физические кач. | Ролев. позиции | Социальное положение | Внешние обстоятельства | Общая субъектность | Интра-субъектные свойства | Экстра-субъектные свойства |
| 12                            | 13              | 14             | 15                   | 16                     | 17                 | 18                        | 19                         |
| 1                             | 1               | 1              | 1                    | 1                      | 7                  | 4                         | 3                          |
| 0,045                         | 0,045           | 0,045          | 0,045                | 0,045                  | 0,32               | 0,18                      | 0,14                       |

На втором этапе работы с репертуарными решетками респонденты ранжируют выбранные ими конструкты на предмет влияния соответствующих факторов на взаимоотношения людей (определяются семантические регулирующие факторы субъектности личности) (см. графу 3 в табл. 3).

Результаты ранжирования заносятся в аналогичную таблицу и оцениваются с применением ранговой корреляции Спирмена (пакет «SPSS», см. [Дьяков 2015]). Также можно воспользоваться способом подсчета результатов ранжирования – вручную следующим способом: 1) к оценке берутся только 10 конструктов, соответствующих первым номерам ранжирования (можно брать все конструкты, но, на наш взгляд, субъективную значимость приобретают те конструкты, которые занимают первые 10 позиций в ранжировании). Оценка каждого ранга равна 1 баллу и увеличивается в обратном порядке от №10 к №1 (10 = 1 балл; 9 = 2; 8 = 3 и т.д., 1 = 10 баллов), максимальный балл имеет №1 = 10 баллов (если берутся все пронумерованные респондентом конструкты, то они просчитываются относительно общей совокупности). Результаты также распределяются по видам конструктов (семантическим факторам) и суммируются, а потом переводятся в проценты и в десятичную дробь. Также по результатам ранжирования определяются отдельно показатели субъектной сферы «СС» (отдельно общий уровень и отдельно интра-субъектный и экстрасубъектный уровни). Результаты оценивания полученных при ранжировании конструктов даны в табл. 5 (нумерация аналогична табл. 5).

Таблица 5

Показатели результатов ранжирования конструктов

|   |   |      |      |   |      |   |      |      |    |    |
|---|---|------|------|---|------|---|------|------|----|----|
| 1 | 2 | 3    | 4    | 5 | 6    | 7 | 8    | 9    | 10 | 11 |
| 0 | 0 | 4    | 29   | 0 | 9    | 0 | 6    | 2    | 0  | 0  |
| 0 | 0 | 0,07 | 0,53 | 0 | 0,16 | 0 | 0,11 | 0,04 | 0  | 0  |

Продолжение таблицы 5

|    |    |    |      |    |      |      |      |
|----|----|----|------|----|------|------|------|
| 12 | 13 | 14 | 15   | 16 | 17   | 18   | 19   |
| 0  | 0  | 0  | 5    | 0  | 10   | 8    | 2    |
| 0  | 0  | 0  | 0,09 | 0  | 0,18 | 0,14 | 0,04 |

Относительно приведенного в табл.3 примера (графа 3) мы имеем следующие результаты оценивания субъектности «СА» личности по показателям ранжирования (см. табл.3): «чувства моральные» (номера 4, 10 в графе 3, табл.3 и отмеченные пометкой «#» в графе 7), то есть 7 + 1 = 8 баллов (см. графу 4, табл. 3), этот фактор составляет «интрасубъектный уровень»; «деловые способности» (№ 2 в графе 3, табл.3), то есть 2 балла, это «экстрасубъектный уровень субъектности»; поэтому показатель общей субъектности равняется: 8 + 2 = 10 баллам. Относительно максимального показателя, который равняется 55 баллов, это составляет 18 %, или 0,18 в десятичной дроби.

Среднеарифметические показатели субъектности, полученные на основании результатов «Реп-теста» приведены в табл. 6 (по выборке студентов (118 человек, см. табл. 8) и учителей-практиков (55 человек, см. табл. 19)).



Таблица 6

Среднеарифметические показатели субъектности студентов и учителя

| “СА” по “Реп-тесту” Келли |               |                | Ранжирование по “Реп-тесту” |                |                |                 |
|---------------------------|---------------|----------------|-----------------------------|----------------|----------------|-----------------|
| Респонденты               | Общ. субъект. | Интро-субъект. | Экстра-субъект.             | Общая субъект. | Интро-субъект. | Экстра-субъект. |
|                           | 17            | 18             | 19                          | 17             | 18             | 19              |
| Студенты-пед.             | 0,35          | 0,23           | 0,11                        | 0,33           | 0,25           | 0,08            |
| Учителя                   | 0,45          | 0,34           | 0,1                         | 0,48           | 0,42           | 0,06            |

Таблица 7

Среднеарифметические показатели семантик (студенты 118 чел.)

| Сферы анализа и оценивания                |       |        |                   |       |       |
|---|-------|--------|-------------------|-------|-------|
| Индивидуально-психологическая сфера (ИПС) |       |        |                   |       |       |
| Функциональный ур.                        |       |        | Мотивационный ур. |       |       |
| Вол                                       | Эмоц. | Интел. | Морал             | Интел | Эстет |
| 1   | 2     | 3      | 4                 | 5     | 6     |
| 0,12                                      | 0,07  | 0,05   | 0,38              | 0,03  | 0,06  |

Продолжение таблицы 7

| Сферы анализа и оценивания            |                          |       |       |        |
|---------------------------------------|--------------------------|-------|-------|--------|
| Индивидуально-действенная сфера (ИДС) |                          |       |       |        |
| Проявления поведения                  | Способности и склонности |       |       |        |
|                                       | Профес.                  | Делов | Творч | Коммун |
| 7                                     | 8                        | 9     | 10    | 11     |
| 0,04                                  | 0,08                     | 0,03  | 0,05  | 0,12   |

Продолжение таблицы 7

| Внешне-адаптивная сфера (ВАС) |                 |                |                      |                        |
|-------------------------------|-----------------|----------------|----------------------|------------------------|
| Внеш. вид                     | Физические кач. | Ролев. позиции | Социальное положение | Внешние обстоятельства |
| 12                            | 13              | 14             | 15                   | 16                     |
| 0,03                          | 0               | 0,35           | 0,23                 | 0,11                   |

(В табл. 7 и 8 представлены шкалы, включающие 16 и 20 факторов, в соответствии с указанными группами выборки).

Таблица 8

Среднеарифметические показатели семантик (педагоги – 55 чел.)

| 1. “Реп-решетки” % |                        |      |      |                       |      |      |         |             |      |      |        |
|--------------------|------------------------|------|------|-----------------------|------|------|---------|-------------|------|------|--------|
| Сумма              | ИПС                    |      |      |                       |      |      | Пр. пов | ИДС         |      |      |        |
|                    | Функциональный уровень |      |      | Мотивационный уровень |      |      |         | Способности |      |      |        |
|                    | Вол                    | Эмоц | Инт  | Мор                   | Инт  | Эст  |         | Проф        | Дел  | Твор | Коммун |
| 1                  | 2                      | 3    | 4    | 5                     | 6    | 7    | 8       | 9           | 10   | 11   | 12     |
| 18,7               | 0,08                   | 0,05 | 0,05 | 0,55                  | 0,02 | 0,03 | 0,01    | 0,005       | 0,05 | 0,05 | 0,04   |

Продолжение таблицы 8

| “Реп-решетки” % |             |                 |            |             |              |               |                |
|-----------------|-------------|-----------------|------------|-------------|--------------|---------------|----------------|
| ВАС             |             |                 |            |             | СС           |               |                |
| Внеш. вид       | Физич. кач. | Ролевая позиция | Соц. стат. | Внеш. обст. | Общ. субъект | Интро субъект | Экстра субъект |
| 13              | 14          | 15              | 16         | 17          | 18           | 19            | 20             |
| 0,02            | 0,002       | 0,002           | 0,004      | 0,001       | 0,45         | 0,34          | 0,1            |

Результаты, полученные на расширенной выборке (студенты-педагоги – 196 человек; опытные педагоги – 140 человек) подтверждают рассмотренные выше характеристики и объективность измерения. Полученные среднеарифметические показатели по выборке указывают на следующее: максимальное значение для респондентов имеет шкала «моральные чувства» (шк.5). Это отвечает свойствам методики относительно определения именно ролевых отношений личности с людьми и указывает на доминирование моральных факторов в семантической ориентации студентов и учителей как субъектов социальных отношений. Более высокий показатель имеют студенты по «волевым качествам» (шк.2), что, очевидно, связано с их творчески-романтическим стремлением к осуществлению планов и низкой критичностью в плане недостаточного практического опыта. Уровень самостоятельной активности (СА) в обеих группах указывает на доминирование в семантической интерпретации данных респондентов конструктов отношений интросубъектного уровня, которые влияют на психологическую ориентацию и активность личности. Фактор СА выше у учителей-практиков («Общ.» (шк.18) = 0,45), что, как видно из результатов, связано именно с доминированием моральной стороны ориентаций в их отношениях. Этим отмечен генетический аспект данных свойств, в плане их дальнейшего развития у студентов.

Дополнительные результаты по группе учителей позволили расширить структурную модель анализа субъектности личности. Появились новые шкалы во «внешне-адаптивной сфере» (ВАС) (табл.1): шкала «профессиональных способностей и склонностей» (шк. 9) (например: умеют петь, красноречивые, любят детей) в индивидуально-действенной сфере (ИДС); шкалы «физические качества» (шк. 14) (например: физически сильный, здоровый), «ролевая позиция» (шк. 15) (например: начальник, друзья) и «социальное положение» (шк. 16) (например: богатый-бедный). Хотя эти шкалы слабо нагружены, но подчеркивают факторы, на которые обращают внимание педагоги-практики (определяющие характеристики их понимания и отношения – семантики субъектности). Также были получены статистические данные корреляции выделенных семантических компонентов в структуре видового и уровневого распределения характеристик субъектности личности (табл. 1; А.1, прилож. А) с показателями стандартизированных методик (см. [Дьяков 2015]) подтверждающие валидность данной модели. В исследовании был использован тест «СФОП» («Ситуации фрустрации в общении педагога») (модификация методики фрустрации С.Розенцвейга В.Н.Чернобровкиным) на выборке опытных педагогов (140 человек) и студентов-выпускников (118 человек) получены следую-

щие средние показатели (табл. 9, 10). Как видно из таблицы 9, средние показатели будущих и опытных педагогов, по данной методике достаточно схожи, то есть, в семантическом измерении особенности отношения педагога-практика с большим специальным стажем работы и высокой аттестационной категорией не отличаются от отношений студента-выпускника.

Таблица 9

Среднеарифметические показатели по тесту «СФОП»  
(на выборке опытных педагогов и студентов-педагогов)

| Респонденты | «СФОП»           |                           |      |      |      |                       |      |      |      |                      |      |      |
|-------------|------------------|---------------------------|------|------|------|-----------------------|------|------|------|----------------------|------|------|
|             | Тип реагирования |                           |      |      |      |                       |      |      |      |                      |      |      |
|             | Σ--%             | OD - преп.-доминант. балл |      |      | Σ--% | ED -самозащитный балл |      |      | Σ--% | NP – разрешающ. балл |      |      |
|             |                  | Е                         | І    | М    |      | Е                     | І    | М    |      | Е                    | І    | М    |
|             | 40               | 41                        | 42   | 43   | 44   | 45                    | 46   | 47   | 48   | 49                   | 50   | 51   |
| студ.       | 0,24             | 3,15                      | 1,19 | 0,56 | 0,4  | 4,14                  | 1,77 | 2,13 | 0,34 | 0,62                 | 3,44 | 2,9  |
| учит.       | 0,22             | 3,04                      | 1,02 | 0,44 | 0,42 | 4,33                  | 2,01 | 2,03 | 0,32 | 1,2                  | 2,95 | 2,36 |

Продолжение таблицы 9

| Респонденты | «СФОП»        |      |      |
|-------------|---------------|------|------|
|             | Направление % |      |      |
|             | Е             | І    | М    |
|             | 52            | 53   | 54   |
| студ.       | 0,4           | 0,32 | 0,27 |
| учит.       | 0,43          | 0,29 | 0,24 |

(В табл. 9, 10 указана первичная нумерация шкал «СФОП»)

Таким образом, отмеченные семантические параметры определяют общие (культурно-исторические) характеристики ролевой идентификации современного педагога.

Таблица 10

Среднеарифметические показатели по «СФОП» (студенты 40 чел.)

| «СФОП» |          |      |      |      |          |      |      |      |          |     |      |
|--------|----------|------|------|------|----------|------|------|------|----------|-----|------|
| Тип    |          |      |      |      |          |      |      |      |          |     |      |
| Σ--%   | OD, балл |      |      | Σ--% | ED, балл |      |      | Σ--% | NP, балл |     |      |
|        | Е        | І    | М    |      | Е        | І    | М    |      | Е        | І   | М    |
| 32     | 33       | 34   | 35   | 36   | 37       | 38   | 39   | 40   | 41       | 42  | 43   |
| 0,24   | 3,13     | 1,16 | 0,56 | 0,4  | 4,12     | 1,81 | 2,12 | 0,34 | 0,63     | 3,5 | 2,88 |

Продолжение таблицы 10

| «СФОП» |               |      |      |
|--------|---------------|------|------|
| Тип    | Направление % |      |      |
| Σ--%   | Е             | І    | М    |
| 32     | 44            | 45   | 46   |
| 0,24   | 0,4           | 0,32 | 0,27 |

Характеристики уровней субъектности приведены в табл.11 относительно обеих групп респондентов (студентов-педагогов ( $\sigma = 0,14$ ;  $M = 0,36$ ) и учителей СОШ ( $\sigma = 0,1$ ;  $M = 0,45$ )).

Таблица 11

Уровни «СА» (общие показатели)

| № | Уровни        | Будущие педагоги | Педагоги-практики |
|---|---------------|------------------|-------------------|
| 1 | Низкий        | 0 – 0,13         | 0 – 0,23          |
| 2 | Ниже среднего | 0,14 – 0,28      | 0,24 – 0,34       |
| 3 | Средний       | 0,29 – 0,43      | 0,35 – 0,55       |
| 4 | Выше среднего | 0,44 – 0,58      | 0,56 – 0,66       |
| 5 | Высокий       | 0,59 - выше      | 0,67 - выше       |

На основании результатов семантического распределения характеристик ролевого отношения в структурной модели (табл.1), получены следующие психометрические параметры и уровни «СА» (табл.11) относительно обеих групп респондентов (студенты-педагоги ( $\sigma = 0,14$ ;  $M = 0,36$ ); педагоги ( $\sigma = 0,1$ ;  $M = 0,45$ )). Данная уровневая шкала (табл. 11) показывает параметры распределения респондентов по уровням «СА» в отмеченных группах (табл.12).

Таблица 12

Распределение респондентов по уровням «СА» (Общ. показ. в %)

| № | Уровни        | Будущие педагоги % | Педагоги-практики % |
|---|---------------|--------------------|---------------------|
| 1 | Низкий        | 0                  | 0                   |
| 2 | Ниже среднего | 36                 | 8                   |
| 3 | Средний       | 40                 | 84                  |
| 4 | Выше среднего | 18                 | 6                   |
| 5 | Высокий       | 6                  | 2                   |

Характеристики корреляционного анализа показателей оригинального «реп-теста» и стандартизированных тестов даны в наших работах [Дьяков 2015].

**Анализ результатов.** Модель и методика анализа и оценки субъектности личности проверялась и дополнялась в процессе исследования с 2002 по 2014 год. Были получены подтверждающие валидность оригинальной методики корреляции с показателями стандартизированных тестов (шкалы интернальности, МЦО, фрустрации и др. [Дьяков 2015]) на группах респондентов, подтверждающие, что по показателям «СА», которые определяют свойства сознательного отношения, волевого самоуправления и саморегуляции личности, большинство испытуемых имеют невысокий уровень. Характеристики уровневого распределения показывают в большинстве случаев среднюю позицию субъектности. Вместе с тем лица, имеющие высокие показатели субъектности, выделяются высокой самостоятельностью активности по результатам оценки товарищей. Также у молодежи наблюдается бóльший разброс показателей субъектности, тогда как у людей зрелого возраста они сосредоточены на среднем уровне. Вероятно, такая тенденция связана с особенностями ценностных ориентаций поколений. Так например, студентам-педагогам в процессе самоорганизации жизни свойственен поиск оптимальных путей самореализации (что предусматривает их самостоятельную активность и

творчество), тогда как опытные педагоги имеют стойкую ориентацию на моральные требования и ожидания общества и для них, надо полагать, социальные императивы являются главными факторами их активности (что предусматривает ориентацию, и в этом и состоит зависимость, на нравственные аспекты организации социума) и инертность в их личностно-субъектной активности. Такие результаты указывают, на наш взгляд, на социально-профессиональную дезадаптированность молодежи по сравнению с взрослыми и опытными людьми, а также на тенденцию социально-культурной формализации индивидов в процессе вхождения в самостоятельную практическую социально-профессиональную (т.е. ответственную) жизнь. Возможно, в этом можно усмотреть процесс взросления личности, ее погружения в рутину, стандартизации ее активности. Сказанное подтверждается исследованиями смысловых мотивационно-ценностных ориентаций (см. [Дьяков 2015]).

**Заключение.** Исследователи психологических аспектов воли и механизмов самоорганизации жизни человека представили различные классификации, сопоставление которых позволяет нам выделить следующие группы волевых качеств и свойств: 1) *индивидуально-волевые*: наследственные (врожденные): смелость, энергичность, сила воли; и природно-биологические, которые определяют естественные потребности существования живого существа в среде обитания: потребность (потенциальную волю) быть, выжить, существовать), а также 2) *морально-волевые (социально-волевые) качества и свойства (воля группы людей, общества*, в котором формируется и живет *индивид* и в котором он «окультуривается»), то есть проходит *социализацию*, в результате чего обретает определенное положение в обществе и становится субъектом, сознательно организовывающим свою жизнедеятельность в обществе других людей). Индивидуальный субъект оказывается включенным в большую *систему волеизъявления* – систему группового (социального) субъекта, самоорганизующую систему общественного (социокультурного) сознания. Волеизъявление личности как субъекта социального взаимодействия прежде всего соотносится с представленными для личности в качестве *статусно-ролевых нормативов* прав и обязанностей, предписывающих необходимые требования относительно ее поступков и поведения [Ильин 2002, Иванников 1991, Шмелев 2002] *моральными императивами организации культуры общества* (и иногда им противостоит). В результате социализации данные требования, инициируемые социумом, идентифицируются и закрепляются им как *личные принципы и убеждения* индивида, становясь психосемантическими механизмами, отражающими социальные установки и стереотипы, т.е. аттитюдами, диспозициями, инвариантами поведения индивида, которые определяют смыслы и качества его жизни и деятельности. Следовательно, система морали в структуре социокультурного сознания отражается в сфере *моральных чувств личности* (осознание и принятие-непринятие эталонов социального поведения), и кроме того, в сфере других *форм чувств* (в нашем понимании - как высших и целостных феноменов психического отражения, а не просто высших эмоций (как принято считать), определяющих устойчивое и доступное для осознания причинно-следственных связей отношение личности к определенным аспектам действительности) – *эстетических* (стремление быть красивым в поступках и делах) и *интеллектуальных* (любопытность, познавательный интерес, рациональность), в которых отражены характеристики

активности личности как субъекта социальной жизни. Исследование показало, что волевые качества и, следовательно, субъектные свойства активности личности следует разделить на внутреннюю, *индивидуально-психологическую сферу (ИПС)* и внешнюю, *индивидуально-действенную сферу (ИДС)*. Это связано с тем, что, как показали дальнейшие исследования, идеи и позиции личности, определяющие ее мотивацию и внутренний локус контроля (интернальность), не всегда связаны с реализацией ею своих планов и желаний, т.е. субъектно-волевые качества, являясь потенциалами индивидуального своеобразия и свободы личности, не всегда актуализируются ею [Дьяков 2015]. Таким образом, самоактуализация потенциалов индивидуальности (субъектная самореализация) осуществляется не всегда и не является естественным процессом развития личности.

В связи с тем, что исследование семантических факторов субъектности личности ориентировано на изучение именно волевых характеристик личности как факторов высшего уровня сознательного управления, регуляции и мотивации поведения и деятельности, необходимо было рассмотреть проблему воли и определить аспекты видового и уровневого распределения волевых качеств. Исследователи отмечают, что волевые качества личности не изучены в достаточной мере [Ильин 2002, Иванников 1991]. Полученные результаты позволили нам определить ориентиры в семантическом подходе к изучению субъектности личности. Волевые характеристики личности, выделенные нами как индивидуально-психологическая сфера (ИПС), выражаются в двух формах: 1) собственно волевые или функционально-волевые; 2) морально-волевые или социокультурные эталоны и ценности, предписания и требования, идентифицированные личностью как собственные убеждения, определяющие ее активность и личные отношения к миру и жизни. Последние, морально-волевые характеристики отражены в психической сфере моральных чувств личности, которые имеют уже другую природу – *ценностно-когнитивную*. Как выяснилось впоследствии, *чувственно-психологические ценностно-смысловые конструкты* (моральные наряду с эстетическими и интеллектуальными) имеют разные особенности и только некоторые из конструктов выражают характеристики субъектности, то есть аспекты волевой активности (например, ответственный, трудолюбивый, требовательный, стремящийся быть красивым, любознательный, обладающий познавательными интересами).

Разработка семантической категориально-концептуальной модели субъектности личности в более полном варианте представлена в табл. 1. Однако исследование продолжается с целью универсализации компонентов, а также валидации модели.

#### Литература

- Богданов В.А. Системологическое моделирование личности в социальной психологии / В.А. Богданов. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1987. – 143 с.
- Брушлинский А.В. Психология субъекта / Брушлинский А.В., отв.ред. В.В.Знаков. – М.: ИП РАН; Спб.: издат. "Алетейя", 2003 г. – 272 с.
- Дьяков С.И. Теоретическое моделирование психосемантических структур субъектности личности / С.И. Дьяков // Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО. Серія: Філологія – педагогіка – психологія. – К.: Вид. КНЛУ, 2011.– № 66. – С. 192-200.

Дьяков С.И. Категориально-концептуальная роль языка и речи в формировании метапрограммы жизни субъекта // Вісник Харківського університету. Серія "Психологія". – № 937. – Харків. – 2011. – С. 71-82.

Дьяков С.И. Субъектность педагога. Психосемантические модели и технология исследования. Издание 2-е переработанное и дополненное. Учебное пособие. – М.: ФЛИНТА: Наука, 2015. – 528 с.

Ильин Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2002. – 288 с.

Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А. Иванников. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 142 с.

Методология и история психологии. Специальный выпуск: Метод психологии // Под ред. В.Ф.Петренко. – М. 2007. Том 2. Выпуск 1. – 250 с.

Петренко В.Ф. Основы психосемантики: Уч. пос. / В.Ф. Петренко. – Смоленск, 1997. – 312 с.

Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К. Платонов. – М.: Высшая школа, 1987. – 174 с.

Сергиенко Е.А. Проблема соотношения понятий субъекта и личности / Е.А. Сергиенко // Психологич. журн. – 2013. Т. 34. – № 2. – С. 5-16.

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

И.В. Журавлев  
Д.В. Маховиков  
Е.Ф. Тарасов

УДК 81'23

#### ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ ПРЕДПОСЫЛКИ НАУЧНОГО ТВОРЧЕСТВА А.А. ЛЕОНТЬЕВА: ПСИХОЛИНГВИСТИКА И ПСИХОЛОГИЯ

Онтологическими предпосылками научного творчества А.А. Леонтьева в области психологии и психолингвистики является деятельностный объяснительный принцип, сформированный в немецкой классической философии и использованный А.А. Леонтьевым прежде всего в его материалистической версии (Л. Фейербах, К. Маркс, Ф. Энгельс), а также общепсихологическая теория деятельности А.Н. Леонтьева.

**Ключевые слова:** теория речевой деятельности, деятельностный объяснительный принцип, языковое и неязыковое сознание, производство речи, психология общения, теория речевого общения.

Ignaty V. Zhuravlev  
Denis V. Makhovikov  
Evgeny F. Tarasov

#### ONTOLOGICAL FOUNDATIONS OF ALEXEY A. LEONTIEV'S CONCEPTION: PSYCHOLINGUISTICS AND PSYCHOLOGY

The ontological foundations of Alexey A. Leontiev's works are the activity explanatory principle formulated in German classical philosophy and used by Leontiev primarily in its materialistic version (Ludwig Feuerbach, Karl Marx, Friedrich Engels) and Alexey N. Leontiev's psychological theory of activity.

**Keywords:** speech activity theory, activity explanatory principle, language and non-language consciousness, speech production, psychology of communication, theory of verbal communication.

#### 1. Картезианская онтология и возможности ее преодоления

Психологическая теория деятельности мыслилась ее создателями как методологическая альтернатива по отношению к психологическим теориям конца XIX и первой половины XX века (это прежде всего структурная психология В. Вундта, бихевиоризм, психоанализ, гештальтпсихология). Однако и на современном этапе развития теория деятельности (в психологии) и теория речевой деятельности (в психолингвистике) представляют собой принципиальную альтернативу по отношению иным господствующим в науке направлениям, и в первую очередь – по отношению к так называемому когнитивному направлению (в психологии, лингвистике, психолингвистике). В чем же состоит эта альтернатива, в чем принципиальное отличие деятельностного подхода в психологии и психолингвистике от других подходов и направлений?

Дело прежде всего в той позиции, которую занимает научная теория по отношению к фундаментальной, «вечной» проблеме философии – проблеме соотношения бытия и сознания. Классическая онтология, восходящая к декартовскому

дуализму мыслящей и протяженной субстанций, а стало быть, и к парадоксу невозможного, но постулируемого взаимодействия между ними (психофизическая проблема), до сих пор задает композиционные ходы, способы постановки и решения вопросов в самых разных научных исследованиях; картезианская схема «субъект–объект» настолько укоренилась в научном мышлении, что и сами научные теории (например, психологические теории восприятия) оказывается возможным распределить на три группы: ориентированные на субъект, ориентированные на объект и ориентированные на взаимодействие между субъектом и объектом.

Исследователь, мысль которого зажата в тисках субъект-объектной парадигмы, сталкивается с поистине неразрешимыми проблемами, но упорно продолжает их решать, будучи движим (прав был Кант!) вечными вопросами, вытекающими из того, чем и как преформирована его собственная мысль. Вопросы о происхождении сознания, мышления и речи, как и саму проблему соотношения между сознанием и физическим миром, еще в конце XIX века знаменитый естествоиспытатель Э.Г. Дюбуа-Реймон объявил мировыми загадками. Уже тогда классический тип рациональности, господствовавший в науке и философии Нового времени, входил в стадию острейшего кризиса. Классическая онтология руками лучшего своего представителя уже тогда расписалась в своем бессилии перед целым рядом проблем (*ignoramus et ignorabimus!*).

Ярким примером, демонстрирующим наследие классической онтологии в современной науке, является миф о субъективности и индивидуальности сознания. Если познающий (или действующий) субъект противостоит миру объектов, к которому должны быть отнесены и другие субъекты (т.к. к чужому сознанию никакого непосредственного доступа нет), то все представления, всё содержание сознания субъекта может появиться исключительно из двух источников: изнутри либо извне. В первом случае речь идет либо о врожденных идеях, которые «вдуваются» в индивидуальную душу Богом, либо о материальных процессах в индивидуальном мозге, «излучающем» сознание (и, соответственно, о врожденных «способностях», реализуемых мозгом) – из синтеза этих «либо» мы получаем, к примеру, «картезианскую лингвистику» Н. Хомского. Во втором же случае речь идет о научении (в том числе о «социальном научении»), о *tabula rasa*, об ассоциации идей, передаче, переработке и хранении информации и т.д. Так в современной науке оживает наследие классики, так вновь и вновь дает о себе знать старая контрверза эмпиризма и рационализма, основанная на представлении об индивидуальности сознания.

Преодолеть эту контрверзу позволяет лишь отказ от субъект-объектной схемы и, как следствие, перенос фокуса рассмотрения в область отношения «индивидуальное-общественное», а что наиболее важно – рассмотрение этого отношения как *диалектического* (социальность индивида), что и было наиболее ярко продемонстрировано советской психологией и психолингвистикой<sup>1</sup>. Здесь уместно привести слова А.А. Леонтьева: «...особенно важным представляется не ограничивать понимание социальности языковых явлений... пониманием, сводящим социальное начало в речевой деятельности к разного рода *социальным взаимоотношениям* говорящих индивидов, каждый из которых берется как *внесоциальная* реальность. <...> мы должны искать социальное

<sup>1</sup> Справедливости ради отметим, что попытки преодоления картезианского дуализма предпринимались не только в психологии. Ломка классического идеала рациональности происходила во всех науках конца XIX – начала XX века.

начало прежде всего не *вне*, а *внутри* личности говорящего человека <...> коммуникация (общение) есть не столько процесс *внешнего взаимодействия изолированных личностей*, сколько способ *внутренней организации и внутренней эволюции общества как целого*» [Леонтьев А.А. 2004: 19-21]. Свойственное психологической теории деятельности понимание личности как «ансамбля социальных отношений» сопряжено с включением в концептуальный аппарат теории, помимо категории личности, еще двух категорий – образа и деятельности (эти три категории – личности, образа и деятельности – и составляют, по А.Н. Леонтьеву, три *момента* предмета психологии в целом).

Главная идея, задающая методологическое «звучание» всей психологической теории деятельности, была сформулирована А.Н. Леонтьевым, по-видимому, в середине 1930-х гг. (она зафиксирована в рукописи 1940-1941 гг., известной сейчас как «Материалы о сознании»). «Отражение мира в сознании нужно мыслить в *движении*, в процессе возникновения и разрешения противоречий. <...> **Действительная противоположность есть противоположность образа и процесса, безразлично внутреннего или внешнего, а вовсе не противоположность сознания, как внутренне-го, предметному миру, как внешнему.** Образ, обобщение и процесс связаны друг с другом не неподвижно, но *динамическими* отношениями. Их «совпадение» выступает лишь как *момент*, и они могут находиться в открытом противоречии друг с другом. Существует *инерция* образа. **Образ отстаёт от процесса.** <...> Принципиальное отношение «образ–процесс» остается одинаковым, на каком бы уровне развития мы его ни исследовали» [Леонтьев А.Н. 2003: 354-371].

Эта идея коренным образом отличает психологическую теорию деятельности от других психологических теорий, восходящих в своей методологии к классической оппозиции внутреннего и внешнего, субъекта и объекта. «Онтологически первичен... не объектный мир и противопоставляемый ему субъект (картезианская точка зрения), а единый континуум, в котором субъект взаимодействует с миром объектов» [Леонтьев А.А. 2001: 262]. Но тогда и «...главное различие, лежавшее в основе классической картезианско-локковской психологии, – различие, с одной стороны, внешнего мира, мира протяжения, к которому относится и внешняя, телесная деятельность, а с другой – мира внутренних явлений и процессов сознания, – должно уступить свое место другому различению, с одной стороны – предметной реальности и ее идеализированных, превращенных форм <...>, с другой стороны – деятельности субъекта, включающей в себя как внешние, так и внутренние процессы. А это означает, что рассечение деятельности на две части или стороны, якобы принадлежащие к двум совершенно разным сферам, устраняется» [Леонтьев А.Н. 1975: 99-100].

Таким образом, «категория деятельности открывается... в своей действительной полноте в качестве объемлющей оба полюса: и полюс объекта, и полюс субъекта» [Леонтьев А.Н. 1975: 159]. Индивид, т.е. «телесный, материальный субъект», вступает в практические контакты с предметным миром и становится субъектом деятельности; объект, будучи потенциальной деятельностью (ее источником), в самой деятельности становится ее предметом. В связи с этим у А.Н. Леонтьева возникает принципиальная формулировка: «*Не восприятие полагает себя в предмете, а предмет – через деятельность – полагает себя в образе*» [Леонтьев А.Н. 1979: 11]. Так достигается *монистическое* понимание предмета психологии: «...психология имеет своим предметом деятельность субъекта по отношению к действительности, опосредствованную отображением этой действительности» [Леонтьев А.Н. 1994: 163]. Именно принцип монизма, реали-

зованный в философии Спинозы, Гегеля, Маркса, стал методологическим принципом неклассической психологии, сущностная черта которой – отказ от картезианского противопоставления двух субстанций, мыслящей и протяженной, и, соответственно, отказ от каких бы то ни было попыток описания взаимодействия между ними. Как мы уже говорили, «действительной противоположностью» является противоположность образа и процесса: таково главное положение неклассической (антикартезианской) психологии. Упомянутая противоположность есть противоположность диалектическая: образ и процесс, по А.Н. Леонтьеву, «бывают тождественными», могут переходить друг в друга, представляют собой диалектическое единство. Основным в этом единстве является процесс, связывающий субъекта с действительностью: «...чтобы понять природу образа, я должен изучить процесс, его порождающий» [Леонтьев А.Н. 1974: 10]. Но самое главное (это уже идея «позднего» Леонтьева) – в том, что через деятельность человека, опосредствованную образом мира, мир открывается самому себе; функция образа – это «самоотражение мира» [Леонтьев А.Н. 1986: 73]. Иначе говоря, все сложные переходы в деятельности, целеполагание, «удвоение жизни образа» (образ как цель и как предмет), осознание мотивов и т.д. – всё это процессы, которые мы не можем «приписать» ни «чистому сознанию» (абстрактному картезианскому *ego*), ни внеположенному по отношению к нему бытию: в них мир (через деятельность субъекта) открывается самому себе.

## 2. Деятельность и сознание

Подчеркнем еще раз: деятельность человека в мире опосредуется отображением этого мира в человеческом сознании, т.е. *образом мира*. Перед лицом мира, тем самым, находится не биологический организм, не индивид, а личность как носитель социальной, и смотрит эта личность на мир не индивидуальным, а социальным взглядом, т.е. взглядом, в который «встроен» коллективный опыт социума, иначе говоря – взглядом *сознательным*. Как же «устроен» этот взгляд? Чтобы ответить на этот вопрос, нам необходимо остановиться на главных характеристиках образа мира.

«Человек стоит перед лицом не отдельного предмета, а предметного мира как целого. <...> Наиболее непосредственная ситуация встречи человека с миром – это непрерывающееся движение сознания в актуально воспринимаемом образе мира» [Леонтьев А.А. 2003: 125-126]. Образ мира в психологической теории деятельности и психолингвистике понимается как отображение в психике человека предметного мира, опосредованное предметными значениями и поддающееся сознательной рефлексии. «Мир презентирован отдельному человеку через систему предметных значений... Человек не “номинирует” чувственные образы предметов – предметные значения суть компонент этих образов, то, что их цементирует для человека...» [Леонтьев А.А. 1997: 268-269]. Образ мира *первичен* по отношению к отдельным чувственным восприятиям: «...условием адекватности восприятия отдельного предмета является адекватное восприятие предметного мира в целом и отнесенности предмета к этому миру» [Зинченко 1983: 149]. Кроме того: образ мира *амодален*, т.к. по способу происхождения он соотносится не со стимулом, а с действиями субъекта в предметном мире [Зинченко 1983: 147]. Но если образ формируется в ходе деятельности (а затем, на втором шаге, начинает руководить ею), то и восприятие предстает как *активный процесс*, в ходе которого рецепирующая система *уподобляется* свойствам воздействующих на субъекта предметов. А.Н. Леонтьеву удалось экспериментально продемонстрировать, что уподобление процессов в рецепирующей системе свойствам предмета (в ходе его «опробования», «прощупывания») является общим механизмом восприятия: моторные звенья рецепи-

рующей системы «не просто дополняют или усложняют конечный сенсорный эффект, но входят в число основных компонентов данной системы» [Леонтьев А.Н. 1959: 179]. Это положение, сформулированное полвека назад, подтверждается и современными исследованиями, демонстрирующими активацию моторных систем мозга в ходе восприятия предмета: «...зрительный образ чашки есть только лишь предварительная форма действия, некий призыв к движениям руки, который... определяет ее функции и возможности для действия, которые она в себе заключает» [Риццолатти, Синигалья 2012: 56]. В связи с этим становится понятной наиболее глубокая характеристика образа мира – его *прогностическая направленность*. Образ мира представляет собой не столько отображение прошлого и настоящего, сколько отражение будущего, т.е. *систему ожиданий* и прогнозов человека, совершающего те или иные действия. В этой системе ожиданий можно выделять различные уровни или слои [Смирнов 1983: 152].

Сознание, по А.Н. Леонтьеву, следует рассматривать «не как созерцаемое субъектом поле, на котором проецируются его образы и понятия, а как особое внутреннее движение, порождаемое движением человеческой деятельности» [Леонтьев А.Н. 1983: 100]. Ключ к морфологии сознания лежит в морфологии деятельности [Леонтьев А.Н. 1994: 45-46]. «Именно в деятельности и происходит переход или “перевод” отражаемого в субъективный образ, в идеальное; вместе с тем в деятельности совершается также переход идеального в ее объективные результаты, в ее продукты, в материальное» [Леонтьев А.Н. 1974: 7]. Основными признаками *деятельности* как специфически человеческого вида активности являются предметность, целенаправленность, мотивированность, иерархическая («вертикальная») организация, фазная («горизонтальная») организация.

Отдельные деятельности различаются по своим мотивам; *мотив* как предмет деятельности придает ей направленность, побуждает ее. «Деятельности без мотива не бывает» [Леонтьев А.Н. 1974: 12]. Появление у деятельности внутренней структуры связано с возникновением таких процессов, мотив которых не совпадает с их предметом – что возможно только в рамках совместной деятельности людей, ибо требует от человека взгляда на предмет не только своими глазами, но и глазами других: человек должен субъективно отражать связь своих действий с достижением общего результата. Если понятие деятельности соотносительно с понятием мотива, то понятие *действия* – с понятием *цели*. Действие и представляет собой целенаправленный процесс, мотив которого не совпадает с его предметом. У действия различаются интенциональный аспект (что должно быть достигнуто) и операционный аспект (как это должно быть достигнуто). Иначе говоря, одно и то же действие может быть выполнено в виде различных *операций*. Действие соотносительно цели, а операция – условиям ее достижения.

Вместе с рождением действия возникает и основная «единица» человеческой психики – *смысл* действия как отношение мотива (того, что побуждает человека действовать) к цели (к результату, т.е. к тому, на что действие направлено). «Сознание смысла действия и совершается в форме отражения его предмета как сознательной цели» [Леонтьев А.Н. 1999: 224-225]. Таким образом, отношения между человеком и вещью всегда оказываются отношениями между вещью (предметом) и обществом. Именно поэтому в любом предмете мы воспринимаем наш сознательный *образ* этого предмета: сознание предмета и есть, как говорил Гегель, сознание самого себя в своем инобытии [Гегель 2000: 91]. Видеть в вещи ее образ – значит видеть ее как *предмет*, который можно разделить с другими людьми в совместной деятельности. Чело-



век видит в другом человеке продолжателя своих собственных действий, и наоборот, сам становится продолжателем действий другого человека, смотрит на себя и свои действия глазами других людей. Предмет действия тем самым обобществляется, он становится целью (образ – и есть цель, которую человек воспринимает в предмете). Пока нет цели, нет и смысла как главной образующей сознания; когда же цель появляется, сам человек как бы раздваивается, переставая быть равным самому себе: он уже не наедине с миром, он – участник совместной деятельности людей. В этот момент удваивается и мир: появляется идеальный мир, или – объективный мир, который мы и воспринимаем вокруг себя [Журавлев 2012: 76].

Мы в реальном мире воспринимаем идеальный мир, и именно поэтому мир не пропадает, когда мы закрываем глаза. При этом основной формой существования этого идеального мира является язык. Снова процитируем А.Н. Леонтьева: «...предмет должен выступить передо мной в особой форме, чтобы я мог увидеть в нем свой исходный образ, то есть представление о представлении, воплотившееся в какой-то объективности. Эта объективность, говоря философским языком, должна еще быть идеализирована, то есть еще должна найти форму своего существования для меня, для сознания человека. Она должна существовать в чем-то, что не есть предмет, иначе предмет закроет то содержание, которое в нем воплощено» [Леонтьев А.Н. 2001: 94]. Напомним в связи с этим, что, согласно Э.В. Ильенкову, идеальное есть лишь там, где форма деятельности, соответствующая форме внешнего предмета, превращается для человека в особый предмет, с которым можно действовать особо, не изменяя самого предмета, образом которого является данная форма деятельности [Ильенков 1962: 226]. Итак, предмет должен быть введен «... в такую систему отношений, в которой он бы мог сыграть роль зеркала, превращая представление человека в сознательное. Этот предмет должен быть означен и жить в особой форме – в форме языка. Язык и есть то необходимое условие, единственно посредством которого предмет может получить свою жизнь в голове человека, свое существование в идеализированной форме и, следовательно, преобразовать форму отражения» [Леонтьев А.Н. 2001: 94].

Здесь возникает вопрос о том, как связаны *смысл* (отношение мотива к цели) и *значение* (идеальная форма предмета/действия, закрепленная языком). Так же, как мотив выражается в целях, *смысл воплощается в значениях* (а не наоборот). Значение – это то, что открывается в предмете или явлении объективно. Оно фиксируется в языке и приобретает благодаря этому устойчивость. «В этой форме, в форме языкового значения, оно составляет содержание общественного сознания; входя в содержание общественного сознания, оно становится также и “реальным сознанием” индивидов, объективируя в себе субъективный смысл для них отражаемого» [Леонтьев А.Н. 1999: 238]. «Если внешняя чувственность связывает в сознании субъекта значения с реальностью объективного мира, то личностный смысл связывает их с реальностью самой его жизни в этом мире, с ее мотивами» [Леонтьев А.Н. 2001: 103]. Первоначально (в первобытном сознании) смыслы и значения совпадают, в дальнейшем (в связи с изменением строения деятельности) они разводятся; отношение между ними – это главная «образующая» структуры человеческого сознания [Леонтьев А.А. 2001: 202]. «Как правило, смысл не существует для человека-носителя этого смысла как что-то отдельное от значения; напротив, человеку кажется, что он непосредственно воспринимает денотат (или слово) в его объективном *значении*» [Леонтьев А.А. 2003: 163]. Процесс воплощения смысла в значениях всегда сложен, всегда представляет собой (воспользуемся словами Л.С. Вы-

готского) «живую драму». «Человек извлекает смысл из мира-текста, переводит его на свой язык предметных, операциональных или вербальных значений. Процедура в целом носит название означивания смысла. Означивание смысла, построение знака и “размещение” его между собой и миром – это и есть Культура» [Зинченко 1998: 102].

### 3. Речевая деятельность

Теория речевой деятельности сформировалась в результате применения методологического аппарата психологической теории деятельности к анализу различных речевых событий (прежде всего – процессов порождения и восприятия речи). Не углубляясь сейчас в подробности старой дискуссии о том, можно ли считать речь деятельностью, отметим следующее. Согласно А.А. Леонтьеву, речевая деятельность как таковая имеет место лишь тогда, когда побуждающий ее мотив может быть удовлетворен только в речи (но это редкий случай). Обычно же речь обслуживает трудовую, игровую или познавательную деятельность, входя в ее состав в виде совокупности речевых действий с собственными промежуточными целями. Но, так или иначе, в теории речевой деятельности речевые события рассматриваются под углом зрения системы параметров, образующей «деятельностный фрейм» (соответственно этому фрейму, речевые события описываются исходя из представлений о деятельности и ее мотиве/мотивах, действиях и операциях с их целями и условиями) [Леонтьев А.А. 1997: 63-64]. Соответственно, *в качестве единицы психолингвистического анализа выступает речевое действие (или операция), наделяемое всеми признаками деятельности* (предметность, целенаправленность, мотивированность, иерархическое строение, фазная организация).

Выше мы уже отмечали, что в концепции А.Н. Леонтьева предмет психологии в целом включает три момента: деятельность, образ (сознание) и личность. Психология имеет своим предметом «деятельность субъекта по отношению к действительности, опосредствованную отображением этой действительности» [Леонтьев А.Н. 1994: 163]. Иначе говоря, здесь звучит противопоставление образа (отображения) и процесса (деятельности). Это противопоставление сохраняется и в психолингвистической теории, которая «призвана быть синтезом подхода деятельностного (процессуального) и подхода в плане образа (отображения) [Леонтьев А.А. 1997: 70]. Поэтому упомянутые три момента – деятельность, образ и личность – оказываются «образующими» и для предмета психолингвистики как теории речевой деятельности: **«Предметом психолингвистики является соотношение личности со структурой и функциями речевой деятельности, с одной стороны, и языком как главной «образующей» образа мира человека, с другой»** [Леонтьев А.А. 1997: 19].

### 4. Теория порождение речи

Такая специфика предмета психолингвистики нашла свое отражение в разработанной А.А. Леонтьевым (совместно с Т.В. Рябовой-Ахутиной) модели порождения речи [Леонтьев 1969; Рябова 1967].

Прежде всего, следует отметить, что свои представления о порождении речи А.А. Леонтьев квалифицировал как теорию, а не модель. Эвристический принцип, положенный в основу этой теории, оставлял за говорящим выбор конкретной порождающей модели в процессе производства речи. Таким образом, теория была способна включать в себя различные противоборствующие модели порождения, которые рассматривались как частные случаи и, соответственно, не требовали экспериментальной верификации. Такая специфика построения теории обеспечивала ей большую объяснительную силу.

Теория порождения речи А.А. Леонтьева возникла как результат критического осмысления и анализа преимущественно зарубежных моделей порождения речи, известных к концу 70-х гг. XX в. Преодолев недостатки существующих моделей порождения и учитывая представления, накопленные в отечественной психологии и отраженные в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурии и Н.И. Жинкина, А.А. Леонтьеву удалось создать свою оригинальную концепцию производства речи. Принципиальными для теории порождения речи А.А. Леонтьева стали положения психологической теории деятельности А.Н. Леонтьева [1974; 1975], выделение А.Р. Лурией «коммуникации события» (сообщения о внешнем факте, доступном наглядно-образному представлению) и «коммуникации отношения» (сообщения о логических отношениях между вещами), которое впоследствии было соотносено с противопоставлением синтагматических и парадигматических соотношений лексических значений [Лурия 1975а; 1975б], и идеи Н.И. Жинкина о предметно-схемном кодировании внутренней речи, отборе как универсальной операции на всех этапах порождения и порождении текста как развертывании его замысла [Жинкин 1958; 1982].

Как мы уже указали, по А.А. Леонтьеву, говорящий в процессе порождения речи выбирает конкретную порождающую модель. Однако независимо от выбора конкретной модели при производстве речи он реализует принципиальную схему, первым этапом которой является внутреннее программирование высказывания. Изначально внутреннему программированию А.А. Леонтьев приписывал линейный характер, позже внутренняя программа стала пониматься как иерархия пропозиций, лежащих в основе высказывания. Данная иерархия формируется у говорящего на базе определенной стратегии ориентировки в описываемой ситуации, зависящей от значимости того или иного компонента ситуации. Внутренняя программа отражает психологическую структуру ситуации, о которой говорят (ситуации-темы в терминах А.А. Леонтьева [1981]). Таким образом, внутреннее программирование структурно и функционально отличается и от внутренней речи (процесса программирования неречевых действий), и от внутреннего проговаривания. Кодирована внутренняя программа предметно-схемным кодом, т.е. в качестве ее основы выступает образ, которому приписывается смысловая характеристика (личностный смысл по А.Н. Леонтьеву), являющаяся, по сути, предикатом к данному элементу.

Особенность следующего этапа речепорождения – этапа грамматико-семантической реализации – состоит в том, что на разных его подэтапах (А.А. Леонтьев выделяет четыре подэтапа) действует то линейный, то нелинейный принципы. Так, на текстограмматическом подэтапе действует нелинейный принцип: единицы субъективного кода заменяются минимальным набором семантических признаков слова, ограничивающим семантический класс и позволяющим выбирать внутри этого класса различные варианты, и этим единицам приписываются дополнительные (относительно соответствующих слов будущего высказывания) семантические признаки, которые потом превратятся в глаголы, прилагательные и другие предикативные компоненты высказывания.

Линейный принцип вступает в силу на фенограмматическом подэтапе, на котором признаки, ранее приписанные одной кодовой единице, распределяются между несколькими единицами в зависимости от структуры конкретного языка, а сами кодовые единицы линейно выстраиваются в высказывание, хотя на этом этапе они еще не обладают грамматическими характеристиками.

На подэтапе синтаксического прогнозирования последовательные элементы получают лексико-грамматическую характеристику: место в общей синтаксической схеме высказывания, конкретную морфологическую реализацию места в общей схеме и синтаксически нерелевантные грамматические признаки, полный набор семантических признаков, полный набор акустико-артикуляционных или графических признаков.

Следующим подэтапом является подэтап синтаксического контроля. На этом подэтапе говорящий, двигаясь слева направо, выбирает очередное слово на основании различных признаков, приписывает ему полную характеристику и производит проверку на соответствие программе высказывания, контексту, ситуации общения и другим факторам, т.е. соотносит свое предположение о синтаксическом строении высказывания с этими факторами. В случае необходимости он приписывает высказыванию другую синтаксическую схему, трансформирует и перепрограммирует высказывание. Отбор слов при порождении речи детерминирован их ассоциативно-семантическими характеристиками, звуковым обликом и субъективной вероятностной характеристикой.

Наряду с семантико-грамматическим программированием высказывания происходит его моторное программирование – построение в мозгу человека программы артикуляторных движений и ее реализация.

Как мы видим, согласно А.А. Леонтьеву, высказывание конструируется в самом процессе порождения речи (ср. у Л.С. Выготского: «мысль совершается в слове»), его синтаксическая структура не является заданной (она может быть задана лишь частично). При этом А.А. Леонтьев подчеркивал, что операции, лежащие в основе производства речи, не стоит рассматривать как реальные действия говорящего, их, скорее, стоит мыслить как граничные условия (говорящий может применять различные эвристические приемы, воспроизводить «готовые» куски и т.д.).

Описанная схема порождения речи в наиболее полном виде реализуется в спонтанной устной монологической речи. В других видах речи она модифицируется, в частности, наблюдается редукция некоторых этапов речепроизводства.

##### **5. Онтологические предпосылки теории речевого общения**

Построение теории речевого общения у А.А. Леонтьева основывается на деятельностном подходе, эпистемологический смысл которого состоит в том, что «сознание конструирует онтологию, приписывая миру те свойства, которые как бы заданы деятельностью и/или не противоречат самой возможности предстоящей деятельности» [Бажанов 2009: 177].

Несколько упрощая смысл деятельностного подхода (ДП) в познавательной деятельности, а психология общения А.А. Леонтьева – это исследование общения в структуре психологических понятий – можно рассматривать ДП как познавательную ситуацию, в которой аналитик занимает позицию субъекта, а познаваемый предмет (следовательно, весь мир, предстоящий человеку) – позицию объекта, на который направлено воздействие субъекта, превращающее объект в продукт, несущий застывшие в его форме характеристики направленного на него воздействия, которые согласуются с целями субъекта.

Непосредственно теория психологии общения А.А. Леонтьева восходит к психологической экспликации ДП – к общепсихологической теории деятельности А.Н. Леонтьева, – в рамках которой было создано два ряда понятий «деятельность–действие–операция» и «мотив–цель–условие».

По А.Н. Леонтьеву, деятельность складывается из действий, которые объединяются в деятельность, если они подчиняются одному мотиву, каждое действие направлено на свою цель и выполняется способом (операцией), зависящей от условия выполнения действий.

Эти понятия для теории «психологии общения» А.А. Леонтьева как научной теории, т.е. теории среднего уровня научного исследования, играют роль методологических категорий, которую имеют любые научные понятия, перенесенные в структуру другой теории.

Ориентируясь на общепсихологическую теорию деятельности А.Н. Леонтьева, учитывая и утилизируя представления, развитые другими исследователями общения в философии, социологии, социальной психологии, А.А. Леонтьев формирует собственную понятийную парадигму.

Абсолютно по-новому он сформулировал задачи анализа общения, которое ранее изучалось, как показал сам А.А. Леонтьев, в парадигме, образованной терминами теории связи, теории передачи информации по каналу связи. Эти теории редуцировали общение до модели технических устройств, элиминировав социальные, психические характеристики коммуникантов и всей ситуации общения.

Сформулировав задачу изучения общения как задачу исследования «взаимоотношения личности и общества через посредство речи», А.А. Леонтьев строит совершенно новый объект исследования – это прежде всего «способ внутренней организации и внутренней эволюции общества как целого» [Леонтьев 2008: 21; курсив А.А. Леонтьева].

Далее он разворачивает эту мысль: «Общество воспроизводит себя в человеке и производит человека, <...> точно так же как человек воспроизводит и производит общество в своей продуктивной деятельности и в своем общении» [там же: 22].

Очевидно, что модель жизнедеятельности людей в форме совместной деятельности и в форме общения отображает тот необходимый социальный контекст, в рамках которого только и возможно адекватное человеческим целям исследование речевой активности коммуникантов. Этот социальный контекст принципиально отличается от редуционистских объектов исследования речи коммуникантов, которые обычно строятся лингвистами, анализирующими речь исключительно в *общении*, понимаемом только как ситуация, где передается информация.

А.А. Леонтьев предлагает систему категорий, в структуре которой общение находит свое место: это *деятельность* (прежде всего предметная деятельность, объективным *содержанием* которой является продукт), существующая преимущественно в форме совместной деятельности, т.е. в форме *взаимодействия*, или *интеракции*), затем собственно *общение*, где коммуниканты регулируют поведение друг друга, организуя взаимодействие, *общественное отношение* и его *личностный* коррелят – *взаимоотношение* – знание о фактах взаимодействия и об общении, существующее на уровне субъективного обыденного сознания, в отличие от общественного отношения – знания о системе актов совместной деятельности и общении, хранящиеся в социальной памяти на уровне официального общественного сознания [Леонтьев 2008: 27-28].

Представляется необходимым обратить внимание на то, что общественное отношение и взаимоотношение, условно разделяемое как знание общества (отношение) и как знание личности (взаимоотношение), имеют две формы существования: совместную деятельность, протекающую между членами социума и наблюдаемую объективно, и образы сознания, отображающие эту совместную деятельность, рефлексивную

только субъективно.

Теперь мы должны приступить к анализу положения, имеющего прежде всего гносеологический смысл, которое вместе с тем является исходным не только для «психологии общения» А.А. Леонтьева, но и для любой осмысленной попытки исследовать общение.

Еще раз повторим, что А.А. Леонтьев настаивает на том, что при анализе общения необходимо учитывать аспект взаимоотношения личности и общества через посредство речи [Леонтьев 2008: 20]<sup>2</sup>. Развивая эту мысль, А.А. Леонтьев пишет, что общение «не столько *процесс внешнего взаимодействия изолированных личностей*, сколько *способ внутренней организации и внутренней эволюции общества как целого*, процесс, при помощи которого только и может осуществляться развитие общества – ибо это развитие предполагает постоянное динамическое взаимодействие» [там же: 21; курсив А.А. Леонтьева].

Общество воспроизводит себя в человеке и производит человека, чтобы творить человеческий мир, порождать «овеществленную силу знания (Маркс), обогащать социально-исторический опыт и, опираясь на него, делать очередной шаг вперед – точно так же, как человек воспроизводит и производит общество в своей продуктивной деятельности и в своем общении» [там же].

А.А. Леонтьев исходит из того, что и личность, и общество являются агентами формирования друг друга: личность и общество суть демиурги друг друга и одновременно продукты своей активности. Но главное в этой конфигурации – *процесс* конструирования личности и общества – этот процесс есть *взаимодействие* (совместная деятельность) и *общение*. Если мы попытаемся встать на позицию аналитика, то личность и общество могут быть поняты как превращенные формы процесса взаимодействия. Было бы несправедливым, если бы мы не указали на эту до сих пор актуальную попытку А.А. Леонтьева представить общение не как частное дело коммуникантов, а как процесс существования общества, хотя, естественно, воспроизводимого личностями. С этой мыслью вступают в противоречие прежние попытки лингвистов, продолжающиеся и до нашего времени, исследовать общение с понятийным аппаратом, в котором заведомо отсутствуют не только средства анализа речевого общения как процесса, но и концептуальные представления об интегрированности общения в социальную структуру общества.

Нетрудно увидеть, что расширение онтологических предпосылок теории речевого общения за счет внесения знаний о взаимоотношении личности и общества, кардинально меняет онтологическую картину исследования общения.

Справедливость требует указать, что меняются не только онтологические предпосылки анализа общения.

Исходным основанием для понимания возникновения сознания А.А. Леонтьев делает мысль К. Маркса и Ф. Энгельса из «Немецкой идеологии»: «подобно сознанию, язык возникает лишь по настоятельной необходимости общения с другими людьми. Сознание, следовательно, уже с самого начала есть общественный продукт» [Богатурия 1965].

<sup>2</sup> Легко проследить связь этой мысли с идеями из «Немецкой идеологии» К. Маркса и Ф. Энгельса, но мы не будем на этом останавливаться.

Для понимания проблем познания А.А. Леонтьевым существенно отметить его мысль, сформированную с опорой на идею о том, что существует связь *отношения человека к природе с отношением людей друг к другу* и с сознанием как новой формой психического отражения. В этой мысли подчеркивается приоритет трудовой деятельности людей по отношению к взаимоотношениям людей в трудовом коллективе, которые (взаимоотношения) обуславливают сознание, а также и язык как общественно отработанную систему в значительной мере конституирующую сознание [Леонтьев 2008: 24].

Выстраивание иерархии: трудовая деятельность (направленная на природу) как детерминанта формирования взаимоотношений людей в трудовом коллективе (т.е. как детерминанта содержания общения), с одной стороны, и как детерминанта сознания, с другой, легитимируют валидный понятийный, объяснительный контекст для понимания общения, который формирует альтернативу тощей абстракции, используемой лингвистикой в виде коммуникантов, изолированных и от совместной деятельности, и от общения.

Эта ментальная иерархия позволяет А.А. Леонтьеву сделать важный вывод о том, «что не подлежит никакому сомнению, что изучать общение, в том числе (и особенно!) процессы формирования общения можно, только имея определенное представление о социальной структуре и социальной психологии общества... Общение, коммуникация есть не только и не столько взаимодействие людей в обществе, сколько – прежде всего! – взаимодействие людей *как членов общества*» [Леонтьев 2008: 24-25].

Далее А.А. Леонтьев, опять же опираясь на положения К. Маркса, содержащиеся в его «Экономических рукописях», о противопоставлении «производственных отношений» и «отношений общения» и о вторичности общественных отношений, зависящих от производственных, полагает отношения общения как «перенесенные» производственные отношения.

Сейчас спустя полстолетия можно считать, что утвердилось положение о вторичности общения (и отношения общения), о его производности от совместной деятельности, которая детерминирует общение, т.к. содержание последнего есть организация общей деятельности отдельных личностей, отличающихся целями и мотивами. Для анализа речевого общения эта мысль о его зависимости от совместной деятельности оборачивается необходимостью учитывать мотивы сотрудничающих коммуникантов. Если, кстати, учитывать семиотические отношения совместной деятельности и общения, то можно считать, что они являются знаками друг друга.

Несомненной заслугой А.А. Леонтьева является введение в практику исследования общения системного образования, состоящего из *социально-экономического уклада общества, уровня развития идеологических отношений* (отраженных в развитии форм общества) и *типологии разновидностей общения* (детерминированной различными условиями его протекания) [там же: 44]. Эта триада «экономический уклад – идеологические отношения – разновидности общения» образует материальную основу духовной жизни общества, где формируется сознание, и феноменологию (общение людей в различных формах), где оно функционирует. Почему важно указать на эту связь сознания с материальной деятельностью, идеологией и общением? Такая привязка сознания к материальной деятельности (которую оно отображает), идеологией (где оно функционирует) и общением (где оно используется, конституируя общение, понимаемое как процесс взаимного программирования сознания коммуникантами), очерчивает как онтологическую, так и феноменологическую картину общения.

Одно из центральных мест в психологии общения у А.А. Леонтьева занимает идея генезиса общения, процесс которого включает в себя формирование общения, целиком помещенного в структуру совместной деятельности как в процесс ее организации, и которое затем обособляется от этой деятельности, приобретая, по мнению А.А. Леонтьева, статус самостоятельной активности, которая может быть описана по деятельностной схеме.

Использование общепсихологической теории деятельности А.Н. Леонтьева в качестве онтологической предпосылки построения теории психологии общения позволяет А.А. Леонтьеву создать детальную картину генезиса и функционирования не только речевого общения, но и показать функции речи и в общении, и в мышлении, и в сознании. Из теории деятельности А.Н. Леонтьева А.А. Леонтьев прежде всего заимствует следующие положения:

внутренняя идеальная деятельность не только имеет такое же строение, что и внешняя практическая деятельность, но и отдельные структурные элементы внутренней теоретической деятельности переходят во внешнюю практическую и наоборот, «так что внутренняя деятельность постоянно включает в себя отдельные внешние действия и операции, а развитая внешняя, практическая деятельность – действия и операции внутренние, мыслительные» [Леонтьев А.Н. 1965: 312-313];

психологически важным является то, «что внешняя и внутренняя деятельности равно, хотя и различным образом, связывают человека с окружающим миром, который отражается вследствие этого в его голове, что как одна, так и другая форма деятельности опосредованы психическим отражением действительности и что они равно суть осмысленные и смыслообразующие процессы» [Леонтьев А.Н. 1965: 312-313].

Из этих онтологических предпосылок А.А. Леонтьев делает два вывода, обуславливающих его понимание общения.

Во-первых, это вывод о том, что деятельность у человека есть «способ включения в психическую активность отдельной личности социальной детерминанты» [Леонтьев 2008: 49].

Во-вторых, «деятельность может рассматриваться с психологической точки зрения как определенный способ организации психических процессов, связанный с мотивацией и целеполаганием, с предметным содержанием и иерархическим строением» [Леонтьев 2008: 50].

Именно, понятия мотива и цели А.А. Леонтьев делает центральными для понимания деятельности и общения.

При помощи понятия деятельности описывается активность человека, состоящая из целенаправленных действий (т.е. каждое действие имеет собственную цель), подчиненных одному общему мотиву, обуславливающему смысл всех действий. Пока общение имеет статус целенаправленного действия, подчиненного мотиву деятельности, оно включено в структуру деятельности и не является, естественно, самостоятельным, но если общение в форме речевых действий имеет не только самостоятельную цель (цели), но и самостоятельную мотивацию, не совпадающую с детерминирующей мотивацией, то, как полагает А.А. Леонтьев, можно говорить о *деятельности общения*, или, точнее, можно говорить об общении, которое приобрело статус самостоятельной активности.

Формирование представления о *деятельности общения* позволяет А.А. Леонтьеву развести понятия *речи* и *речевой деятельности*: «речь – потенциальный ком-

понент *любой* деятельности, например, познавательной (мыслительной), мнемической и т.п.), а «речевая деятельность есть специализированное употребление речи для общения, частный случай деятельности общения» [Леонтьев 2008: 56; курсив А.А. Леонтьева].

При формировании понятия «психическая динамика общения» А.А. Леонтьев в качестве онтологических предпосылок использует современную ему отечественную психологию, которая в своем институциональном качестве была ориентирована почти исключительно на нужды обучения прежде всего в начальной и средней школе. Пользуясь ограниченным набором понятий: «знание», «обучение», «навыки и умения», «деятельность», «мотивы и потребности», А.А. Леонтьев строит номенклатуру способов речевого воздействия, сохранившую актуальность до сих пор:

- первая форма речевого воздействия – это только информирование объекта воздействия, только расширение его знаний или поддержание их на прежнем уровне (информирование и обучение);
- вторая форма – это регулирование собственно деятельности объекта при помощи *внушения* или *убеждения*;
- третья форма – это отказ от информирования, отказ от сиюминутного регулирования деятельности объекта, это формирование новых мотивов и потребностей (или поддержание старых) при помощи *убеждения*, иначе говоря, формирование готовности (установки) к совершению в будущем некоторого действия, понимаемого как цель речевого воздействия.

Первая и третья форма речевого воздействия – это самые распространенные формы речевого воздействия, реализуемые постоянно институтами СМИ. Вторая форма – это случаи регулирования поведения объекта воздействия в самой совместной деятельности с опорой на уже сформированные заранее установки.

Книга А.А. Леонтьева «Психология общения» [2008] может оцениваться на основе различных критериев, но, представляется, что наиболее возможным основанием для осмысления роли идей, предложенных А.А. Леонтьевым научному сообществу, являются те теоретические положения, которые могут служить основанием для решения наиболее актуальных проблем как психологии общения, так и лингвистики. Такой нерешенной проблемой, существующей не только в психологии общения (как, впрочем, и в общей психологии), но и в лингвистике, является проблема знака, решению которой А.А. Леонтьев посвятил значительные усилия. Попытка А.А. Леонтьева решить проблему знака заслуживает особого внимания, т.к. она предпринята в рамках деятельностного подхода, который, вероятно, можно считать наиболее адекватным для решения этой проблемы.

Вся проблематика знака укладывается в ответы на следующие вопросы. Как члены социума формируют свои знания и создают общность сознаний? Как члены социума формируют способность использовать предметы не по прямому назначению, а для замены других предметов?

Исходным в деятельностном подходе является положение, что человек «не сводим к субъекту сознания и воли, но есть субъект деятельности, которая образует собой весь культурный мир общественного человека, *человеческую действительность*. Деятельность и есть “способ бытия” всей этой действительности, а никоим образом не процесс, замкнутый в одних лишь сознательно предусмотренных и воле адекватных ее аспектах в одних лишь феноменах “дурной” субъективности. Он (человек) постигает

мир не как завершенную и замкнутую в ее субстанциональности систему “данностей”, а как мир проблем, решая которые человек одновременно и наследует, и “достраивает” субстанциональность природы в творимой им истории культуры» [Батищев 1969: 81].

В этой мысли следует обратить внимание на то, что жизнь общественного человека – это культурный мир, т.е. культура, которая предстает ему как мир культурных предметов, как мир активных действий людей, направленных на культурные предметы, и как мир знаний, формируемых в результате воздействия на культурные предметы.

Общество предоставляет своим членам культурные предметы, которые или потребляются, или распредмечиваются/опредмечиваются. В ходе распредмечивания субъект направляет на культурный предмет так называемую адекватную форму этого предмета активность, навыки осуществления которой в результате многократного повторения закрепляются в его теле, а кроме того в сознании субъекта формируются знания о процессе распредмечивания. Определенное – это процесс перевода навыков по изготовлению культурного предмета в сам культурный предмет. В форме изготовленного культурного предмета застыли навыки субъекта, которые в процессе распредмечивания переходят в деятельностную форму. Распредмечивание и определмечивание – это два полюса деятельности, и часто оба эти процесса осуществляются одновременно.

При усвоении языка – родного и чужого – обучаемый для распредмечивания получает в свое распоряжение звуки языка, которые он пытается воспроизвести при помощи действий своих артикуляторных органов, т.е. форму предметов (звуков) обучаемый переводит в деятельностную форму, которую он определмечивает в воспроизведенных им самим звуках.

Если разным членам общества для распредмечивания предоставляются идентичные наборы культурных предметов, то у них образуются идентичные наборы навыков и сходные знания, т.е. культура общества, присваиваемая его членами, позволяет формировать определенную общность сознаний, позволяющую им участвовать в совместных деятельности. Знания, будучи субъективными образами реальности, для своего функционирования в совместной деятельности членов общества должны быть «привязаны» к некоторым предметам, которые могут функционировать в межсубъектном пространстве в качестве указателей на эти субъективные образы, являющиеся общими для разных коммуникантов в силу того, что они присвоили одну и ту же этническую культуру. Предметы, к которым «привязаны» субъективные образы коммуникантов, являются внешними этими образам и обладают специфическими свойствами: эти предметы утратили свои субстанциональные и функциональные свойства в пользу единственного свойства – замещать другие предметы и указывать в сознании коммуникантов на знания, отображающие эти замещаемые предметы. Иначе говоря, субстанция предмета-знака стала безразлична к его смысловозначительной функции и получила обозначение *квазипредмета*.

При анализе проблемы «знак и деятельность», решаемой А.А. Леонтьевым в рамках деятельностного подхода, целесообразно указать на два аспекта этой проблемы, мимо которых лингвистика прошла, не приняв предложенного им решения.

Во-первых, это четкое различие при анализе сознаний коммуникантов *образа тела знака* и *образа предмета*, замещаемого знаком. По А.А. Леонтьеву, тело знака является «основной составной частью системы общезначимых форм и способов внешнего выражения идеальных явлений». Переноса далее на весь язык идею чувственности предметной стороны знака, он пишет, что язык «выступает как *продукт* специфици-

ческой, адекватной ему деятельности: в языке как общественном достоянии, как части культуры общества, как элементе общественно-исторического опыта откладываются, опредмечиваются развивающиеся в индивидуальном порядке (хотя и под воздействием общества) непосредственно испытывающие на себе воздействие социальной среды речевые умения отдельных носителей языка, членов языкового коллектива [Леонтьев 2008: 84-85].

Во-вторых, это четкое понимание «соотношения предметной действительности языка и мира идеального», в котором языку отводится роль «одной из форм взаимодействия субъекта и объекта человеческой деятельности как своего рода “мостика”, связывающего совокупный опыт и совокупную деятельность общества, человеческого коллектива, с психикой, сознанием, личностным опытом отдельного члена этого коллектива, как условия и формы существования адекватных явлений» [Леонтьев 2008: 85-86].

Мысль о том, что язык есть средство обобщения индивидуальных знаний коммуникантов, обобщения, необходимого как условие взаимопонимания обладателей неидентичных знаний о предмете общения, рассыпана по многим работам, начиная с работы В. Гумбольдта, и не является абсолютно новой, но наиболее четко она выражена, вероятно, у Л.С. Выготского и у А.А. Леонтьева.

Распространяя на процесс владения и овладения языком идею распредмечивания/опредмечивания, следует четко различать то обстоятельство, что в звуковой форме слова опредмечены движения артикуляторных органов во время его произнесения, а кроме того в грамматической форме слова опредмечены речевые действия по организации речевой цепи, но не опредмечены знания, составляющие лексическое значение слова, которое *зафиксировано* при помощи тела знака, но не опредмечено.

В знаменитой «глокой куздре» Л.В. Щерба показал знания, ассоциированные с грамматической формой языковых знаков, эти знания неизбежно формируются у пользователя языком в процессе опредмечивания/распредмечивания тел языковых знаков. Знания, составляющие значения языковых знаков, формируются не в речевой, а предметной деятельности, будучи введены в речевую деятельность, эти знания не опредмечиваются в телах языковых знаков, а фиксируются при помощи тел языковых знаков, которые суть внешние опоры при оперировании этими знаниями.

Подводя итог нашему неизбежно краткому очерку об онтологических предпосылках творчества А.А. Леонтьева, можно сделать вывод о глубокой укорененности его теоретических построений в идеях деятельностного подхода и общепсихологической теории деятельности.

### Литература

- Багатурия Г.А. Новая публикация первой главы «Немецкой идеологии» К. Маркса и Ф. Энгельса // Вопросы философии. – 1965. – № 10. – С. 93.
- Бажанов В.А. Деятельностный подход // Энциклопедия эпистемологии и философии науки. – М., 2009. – С. 144-146.
- Батищев Т.С. Деятельностная сущность человека как философская проблема // Проблема человека в современной философии. – М., 1969. – С. 81.
- Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. – М.: Наука, 2000. – 495 с.
- Жинкин Н.И. Механизмы речи. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1958. – 370 с.
- Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982. – 159 с.
- Журавлев И.В. Сознание и миф. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 160 с.

Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Ч. 1. Живое знание. – Самара, 1998. – 216 с.

Зинченко В.П. От генезиса ощущений к образу мира // А.Н. Леонтьев и современная психология (Сборник статей памяти А.Н. Леонтьева). – М., 1983. – С. 140-149.

Ильенков Э.В. Идеальное // Философская энциклопедия. Т. 2. – М., 1962. – С. 219-227.

Леонтьев А.А. Деятельный ум. – М.: Смысл, 2001. – 380 с.

Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997. – 285 с.

Леонтьев А.А. Об одной модели описания русского языка для целей обучения // Содержание и структура учебника русского языка как иностранного. – М., 1981. – С. 108-120.

Леонтьев А.А. Психология общения. – 5-е изд., стер. – М.: Смысл, 2008. – 368 с.

Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969. – 307 с.

Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии. – М.: Издательство Московского психолого-социального института, 2003. – 534 с.

Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1975. – 303 с.

Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. Т. II. – М.: Педагогика, 1983. – 391 с.

Леонтьев А.Н. К психологии образа // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. – 1986. – № 3. – С. 71-78.

Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2001. – 509 с.

Леонтьев А.Н. Общее понятие о деятельности // Основы теории речевой деятельности. – М., 1974. – С. 5-20.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – М.: Издательство АПН РСФСР, 1959. – 496 с.

Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики. – 2-е изд. – М.: Мысль, 1965. – 574 с.

Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. – 1979. – № 2. – С. 3-13.

Леонтьев А.Н. Становление психологии деятельности: Ранние работы. – М.: Смысл, 2003. – 439 с.

Леонтьев А.Н. Философия психологии. Из научного наследия. – М.: Изд-во МГУ, 1994. – 285 с.

Леонтьев А.Н. Эволюция психики. – М.: Московский психолого-социальный институт, 1999. – 410 с.

Лурия А.Р. Основные проблемы нейролингвистики. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975а. – 253 с.

Лурия А.Р. Речь и мышление. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1975б.

Риццолатти Дж., Синигалья К. Зеркала в мозге: о механизмах совместного действия и сопереживания. – М.: Языки славянских культур, 2012. – 208 с.

Рябова Т.В. Механизм порождения речи по данным афазиологии // Вопросы порождения речи и обучения языку. – М., 1967. – С. 76-94.

Смирнов С.Д. Понятие «образ мира» и его значение для психологии познавательных процессов // А.Н. Леонтьев и современная психология (Сборник статей памяти А.Н. Леонтьева). – М., 1983. – С. 149-155.



А.А. Залевская

УДК 81'23

## А.А. ЛЕОНТЬЕВ И ТЕОРИЯ ЗНАЧЕНИЯ СЛОВА

А.А. Леонтьев разграничил различные подходы к анализу языковых явлений, акцентировал роль слова как важнейшей единицы речемыслительной деятельности, определил специфику значения слова, его двойную онтологию и формы существования; рассмотрел возможные методы исследования значения и т.д.

**Ключевые слова:** слово, значение слова, методология, двойная жизнь значения слова, эксперимент.

Aleksandra A. Zalevskaya

## ALEXEY A. LEONTIEV AND WORD MEANING THEORY

Alexey A. Leontiev distinguished different approaches to language analysis, stressed the role of word as an important element of speech activity, defined peculiarities of word meaning and its dual ontology, forms of word meaning functioning, methods of word meaning investigation, etc.

**Keywords:** word, word meaning, methodology, dual life of word meaning, experiment.

Публикации Алексея Алексеевича Леонтьева определили развитие отечественной психолингвистики по разным направлениям. Представляется важным прежде всего подчеркнуть, что книга «Слово в речевой деятельности» [Леонтьев 1965] имеет подзаголовок: «Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности», т.е. теория слова не может обсуждаться вне решения базовых проблем общей теории языка. И наоборот – мы «видим» слово таким, каким оно предстает в результате преломления через призму наших общих представлений о языке. Таким образом, на первый план выходят проблемы методологии психолингвистических изысканий в области теории слова.

А.А. Леонтьев указывает, что наше знание о языке опосредовано системой единиц и методов их анализа, поэтому в языке – многостороннем явлении – мы видим только то, на что ориентирует нас система научных догм [цит. раб.: 38–39]. Мы строим некоторую модель языка, которую необходимо верифицировать, однако если мы исследуем речевую деятельность, то мы соответствующим образом преобразуем систему единиц и методов лингвистического анализа [там же]. Такое преобразование ориентирует на попытку «взглянуть “сквозь” предмет лингвистики, язык (как бы его ни понимать), на то, что лежит, так сказать, за ним...» [цит. раб.: 9–10]. Представляется, что это высказывание Алексея Алексеевича имплицитно признает орудийную функцию языка: язык – лишь средство доступа к сокровищнице нашего опыта (как индивидуального, так и социального), того, что образует «внутренний контекст» для всего воспринимаемого и продуцируемого, без чего никакое взаимопонимание состояться не может.

В качестве опоры для требующегося преобразования базовых положений теории языка, по мнению А.А. Леонтьева, может выступать понятие «речевая организация индивида», обоснованное Л.В. Щербой в работе «О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании» и подразумевающее не простую сумму речевого опыта, а продукты своеобразной переработки языкового материала (под последним понимается совокупность актов говорения и понимания). Своеобразие переработки речевого материала определяется тем, что речевая организация индивида является психофизиологической (т.е. формируется особыми механизмами и по соответствующим закономерностям), в то же время она представляет собой «социальный продукт» (согласуется с принятыми к культуре способами «видения» мира, системами норм и оценок). А.А. Леонтьев приравнивает речевую организацию индивида к языковой способности, которая трактуется им как «совокупность психологических и физиологических условий, обеспечивающих усвоение, производство и адекватное восприятие языковых знаков членами языкового коллектива» [цит. раб.: 54]. Языковая способность рассматривается в этой публикации в соответствии с языковым процессом и языковым стандартом.

Думается, что между терминами «речевая организация индивида» (по Л.В. Щербе) и «языковая способность» в широко принятом понимании имеются некоторые различия, и прежде всего – в расстановке акцентов: Л.В. Щерба фокусируется на упорядоченности продуктов «своеобразной переработки» речевого опыта, организация которого не только происходит из речи, но и ориентирована на готовность к использованию в последующих актах говорения и понимания речи, в то время как соотносимый термин указывает на принципиальную возможность использования имеющихся потенциалов. Алексей Алексеевич неоднократно возвращается к термину «языковая способность» (или «язык как способность (речевой механизм)», см., например: [Леонтьев 1969б]), он указывает на изменения в трактовке языковой способности (см.: [Леонтьев 1997: 19]), тем не менее допущенное в [Леонтьев 1965: 54] прямое отождествление названных выше терминов с добавлением и термина Ф. де Соссюра вызывает вопросы и требует дополнительного обсуждения с привлечением и других трактовок этого понятия, а также результатов новейших исследований в разных науках о человеке.

Уточняя исповедуемую им трактовку самого понятия деятельности, Алексей Алексеевич, в частности, подчеркивает процессуальность деятельности, ее целенаправленность и структурированность (т.е. наличие определенной внутренней организации), важность учета взаимоотношений между внешними (предметными) и внутренними (умственными) действиями [цит. раб.: 12]. Обратим внимание на эти высказывания как на предостережение против отождествления прямо наблюдаемых продуктов речевой деятельности с тем, что лежит за ними в многоуровневых процессах функционирования языка у человека. Не случайно в ходе становления психолингвистики в нашей стране значительное внимание уделялось моделированию речемыслительной деятельности, выявлению ее внутренней организации.

При акцентировании важнейших проблем рассматриваемой книги в разделе «Заключение» А.А. Леонтьев особо подчеркивает полиструктурность речевой деятельности, ее несводимость к простой актуализации языка, важность «не смешивать реальные компоненты и элементы речевой деятельности с элементами различных

возможных в исследовании моделей этой деятельности» [цит. раб.: 218]; при этом дается ссылка на И.А. Бодуэна де Куртенэ, предостерегавшего от смешения категорий, основанных на условиях бессознательной жизни человеческого организма, и категорий языкознания как абстракций [там же]. Дело в том, что психолингвистические и лингвистические единицы «располагаются как бы в разных плоскостях и не-соизмеримы друг другу»; при лингвистическом анализе разных параметров слова имеет место оперирование не словом как таковым, а только «проекцией слова как функциональной, психолингвистической единицы на тот или иной уровень языкового стандарта» [там же]. Отсюда следует важнейший методологический вывод: «Главным путем к исследованию специфики слова ... является его рассмотрение в процессе реального речевого функционирования, т.е. вскрытие психологических закономерностей языковой деятельности» [цит. раб.: 219. Разрядка моя. – А.З.].

Решающим для успешности исследования является выделение определенной единицы анализа, в этой связи А.А. Леонтьев подробно рассматривает роль слова в комплексном исследовании языка. Особое внимание уделяется проблеме осознаваемости слова в процессах его функционирования. Очень важной представляется ссылка на высказывание А.Н. Леонтьева о том, что следует различать содержание, актуально сознаваемое, и содержание, лишь оказывающееся в сознании. Как ни странно, но это положение обычно не обсуждается; возможно, оно просто не было замеченным. К выделенным А.Н. Леонтьевым трем уровням осознаваемости (актуальное сознание, сознательный контроль, неосознаваемость) Алексей Алексеевич добавляет уровень бессознательного контроля [цит. раб.: 123; 155]. Слово как психолингвистическая единица может функционировать в речевой деятельности на любом из названных уровней осознаваемости [цит. раб.: 163].

В качестве методов исследования языка могут использоваться эксперимент, который полезен при верификации и языковой способности, и языкового процесса, и языкового стандарта [цит. раб.: 38–39], и моделирование [цит. раб.: 69–72]. В этой связи представляет интерес рассматриваемое А.А. Леонтьевым разграничение лингвистической ситуации и металингвистической ситуации [цит. раб.: 39]; дается пример того, как исследовательский прием, широко используемый для метаязыковых целей, оказывается далеким от реальной языковой ситуации [цит. раб.: 141]. К этому можно добавить, что, наоборот, факты, выявляемые в экспериментах с носителями языка, могут не вписываться в метаязыковые (навязываемые лингвистическими догмами) каноны, поскольку для индивида основаниями для связи между словами могут выступать признаки и признаки признаков не только слов, но и имеваемых ими объектов, действий, состояний, эмоционально-оценочные переживания и т.д. Кроме этого, принципиально важно то, что индивид устанавливает связи на глубинном уровне смыслов, игнорируя требования «поверхностного уровня» в отношении принадлежности слов к одной и той же части речи, согласования в роде, числе и падеже и т.п. (см. многочисленные примеры в материалах ассоциативных экспериментов).

Обратим особое внимание на то, что разграничение лингвистической ситуации и металингвистической ситуации имеет принципиальное значение и для формулирования рабочей гипотезы исследования, и для выбора исследовательской процедуры, адекватной ставящейся задаче, и для анализа и интерпретации полу-

ченных данных. Дело в том, что нередко в экспериментальной ситуации фактически рассматривается метаязыковая, а не речевая деятельность. Классическим примером этому может служить эксперимент в трактовке Л.В. Щербы: ставится задача оценить правильность или неправильность того или иного высказывания, его возможность или невозможность [Щерба 1974: 33], т.е. мы имеем дело с целенаправленным логико-рациональным использованием языка второго порядка при фокусировании сознательных усилий на форме и/или значении единиц языка, выступающего в позиции объекта рассмотрения (см.: [ЛЭС: 297]). Носитель языка прибегает к метаязыковым операциям в таких случаях, как встреча с незнакомыми или забытыми слова, с некоторыми многозначными словами, при непонимании собеседника или оговорках, при встрече с некоторыми метафорами и т.д., но здесь речь идет о важности отдавать себе отчет в том, что именно мы исследуем в эксперименте и обсуждаем в наших теоретических рассуждениях: не происходит ли подмена понятий, когда желаемое принимается за действительное?

Особое внимание А.А. Леонтьев уделил семантическому аспекту слова. Вслед за Л.С. Выготским, Алексей Алексеевич трактует «слово, взятое с внутренней стороны, со стороны значения», как единицу речевой деятельности (или речевого мышления, по Выготскому) [цит. раб.: 164]. Чрезвычайно важным и актуальным представляется такое высказывание А.А. Леонтьева: «Следует очень ясно различать значение как знаковую функцию и значение как функцию лексемы в языковом стандарте. Если последовательно проводить это разграничение, если учитывать, что “значение” слова-знака как психолингвистической единицы и “значение” лексемы как эквивалента семантического аспекта слова-знака не тождественны друг другу, что второе есть способ отнесения, моделирования первого, – мы будем избавлены от многих недоразумений как лингвистического, так и философского порядка» [цит. раб.: 215]. Таким образом, были четко разграничены два научных подхода к слову (как единице языковой способности и единице языкового стандарта). Попутно представляется полезным уточнить, что речь в таком случае должна идти не об *эквивалентах*, а о *коррелятах*.

Принимая прослеженную Л.С. Выготским последовательность развития значения слова у ребенка и выяснив особенности разграничения значения и смысла слова в работах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и некоторых других авторов, Алексей Алексеевич фокусируется на психологическом подходе к значению слова и, в частности, обсуждает проблему выявляемых в ассоциативном эксперименте связей: «Они в большой степени лабильны и обусловлены как конкретной знаковой ситуацией, так и более опосредованными экстралингвистическими факторами» [цит. раб.: 184]. У каждого носителя языка в каждый данный момент своя система связей между словами, а единая система значений в языке обеспечивается тем, что индивидуальная система значений складывается под контролем социума, в том числе через регулирование языкового развития в обучении и через коррекцию в процессах общения.

В публикациях последующих лет А.А. Леонтьев преимущественно фокусируется на психологической структуре значения слова. Так, в работе [Леонтьев 1968а] высказано мнение, что для исследования знака как психологического (скорее, наверное, *психического*) феномена следует выявлять систему «семантических

компонентов», которая «хотя бы частично определяется системой противопоставлений слов в процессе их употребления в деятельности» [цит. раб.: 54]. При этом подчеркивается «принципиальное единство с психологической точки зрения “семантических” и ассоциативных характеристик слов» [там же]. Обратим особое внимание на кавычки при слове *семантические* и на то, что в одной из приведенных выше цитат аналогичным образом было выделено слово *значение*. Тем самым указано на условность оперирования этими – лингвистическими – терминами, а также сделано допущение, что при психолингвистическом подходе и ассоциативные характеристики значения, и значение как таковое выходят за рамки того, что может описываться традиционной наукой о языке. Правомочность такого заключения подтверждается высказыванием в работе [Леонтьев 1968б: 124]: «... ассоциативная структура не есть языковая структура, это часть модели языковой способности, но не модели языкового стандарта». Кстати, Алексей Алексеевич использует кавычки и для словосочетания «языковое сознание» [Леонтьев 1965: 186] (возможно, в связи с тем, что целенаправленное осознание языковой единицы носит метаязыковой характер).

В книге [Леонтьев 1989а] в очередной раз обосновывается возможность использования ассоциативного эксперимента для выявления семантических признаков (очевидно, в уточненном выше понимании), а также формулируется гипотеза, согласно которой «слово “записано” в лексиконе в форме поиска этого слова или, точнее, ориентиров этого поиска» [цит. раб.: 222]; иначе говоря, имеет место не прямое «извлечение» слова из памяти, не простая актуализация языка, о несводимости к которой шла речь выше, а процесс поиска, направляемый акустико-артикуляционными и семантико-ассоциативными признаками. Можно предположить, что, говоря о семантико-ассоциативных признаках, Алексей Алексеевич имел в виду широкий круг опор, формируемых в многосторонней психофизиологической переработке индивидом его опыта познания и общения, см. ниже о чувственной базе разных форм значения (добавим когнитивную переработку и эмоционально-оценочные переживания).

Представления А.А. Леонтьева о специфике психологической структуры значения слова суммированы в статье [Леонтьев 1971], где выдвигается тезис, согласно которому «с психологической (или психолингвистической) стороны значение вообще есть система операций, система действий...» [цит. раб.: 8]. Отталкиваясь от высказываний Л.С. Выготского о том, что значение лежит между мыслью и словом, Алексей Алексеевич уточняет: речь идет об определенном способе перехода от того, что мы хотим сказать, к конкретному языковому выражению, поэтому «психологическую структуру значения следует искать во внутренней структуре иерархии процессов психофизиологического порождения речевого высказывания» [цит. раб.: 9]. Это можно понимать как напоминание о необходимости опоры на моделирование исследуемых процессов.

При этом делается чрезвычайно важное замечание относительно того, что следует учитывать «различие механизма (и соответственно процесса) осуществления деятельности и механизма (или процесса) контроля за этим осуществлением» [там же]. В ситуации осуществления деятельности еще нет так называемого «словарного» значения, оно появляется лишь на уровне контроля и проявляется через

контрольный механизм [цит. раб.: 10]. Алексей Алексеевич указывает также, что со звеном контроля связано и осознание слова. Уточним, что в ходе речемыслительной деятельности контроль осуществляется на разных уровнях осознаваемости. Так, при рассогласовании между замыслом высказывания и выбираемой словоформой мы получаем сигнал с уровня неосознаваемого контроля и применяем некоторую стратегию корректирования хода формирования высказывания (заменяем слово или структуру высказывания, если нужное слово в нее не вписывается; при этом иногда приходится выходить на уровень сознательного контроля или актуального сознания, см. подробно: [Залевская 2015]).

В связи с формированием психологической структуры значения А.А. Леонтьев говорит о роли механизма взаимозамены слов [цит. раб.: 11]. Выделим также идею поиска в признаковом поле и важность разграничения ситуаций продуцирования речи и восприятия речи, поскольку поиск в этих ситуациях может происходить разными путями [цит. раб.: 16].

В статье «Психолингвистический аспект языкового значения [Леонтьев 1976; далее цит. по: Леонтьев 2011] Алексей Алексеевич справедливо указывает на неопределенность самого понятия значения и ставит задачу «раскрыть его действительную природу, факторы его возникновения и модус его функционирования в системе деятельности человека» [цит. раб.: 8]. Именно этим должен быть обусловлен выбор методов исследования, которые определяются как экспериментально-психологические [там же]. Обратим особое внимание на вторую составляющую этого термина: до сих пор во многих экспериментальных исследованиях, квалифицируемых авторами как психолингвистические, рассмотрение языкового материала не выходит за рамки анализа с позиций языковой системы, не делается попытка заглянуть за полученные в эксперименте «продукты» и определить хотя бы стратегии и опоры, которые могли применяться в «глубинных» процессах.

При рассмотрении природы значения А.А. Леонтьев обсуждает соотношение знака и значения и, вслед за А.Н. Леонтьевым, разграничивает две «жизни» значений: первая проистекает из общественного сознания и общественно-исторического опыта, она составляет важнейшую образующую второй жизни значений, которая имеет место в индивидуальном сознании и для которой характерна неразрывная связь с чувственностью и с системой процессов оперирования со знаком [цит. раб.: 8–13].

Обратим внимание на высказывание Алексея Алексеевича о том, что «Строго говоря, знак, взятый в изоляции, вообще не есть ни орудие познания, ни орудие общения» [цит. раб.: 16]. Заметим, однако, что для «второй» жизни значений сама постановка вопроса о возможности существования изолированного знака не актуальна: в ходе переработки опыта адаптации индивида к естественному и социальному окружению любой «квант» воспринимаемого нового знания включается во множественные связи по разным видам признаков и признаков языковых единиц и именуемых ими сущностей. Это же относится и к так называемому «изолированному» слову, которое предьявляется в эксперименте: оно немедленно включается в контекст предшествующего опыта познания и общения. Иными словами, идентифицируя некоторое слово как таковое, мы «запускаем» систему процессов поиска опор в том, что лежит за словом в индивидуальном и социальном опыте.

Решение вопроса о формах существования значения А.А. Леонтьев [Леонтьев 1983; далее цит. по: Леонтьев 2001а] ставит в зависимость от результатов анализа соотношения языкового значения и практической или познавательной деятельности человека; он считает возможным выделить по крайней мере три формы существования значения, каждое из которых имеет свою чувственную базу: языковое, предметное и ролевое значения. Языковое значение функционирует на чувственной базе языка, привязано к какому либо знаку (в том числе – «спроецировано на слово»); предметное значение существует на базе перцептивного образа и предполагает обязательное присутствие реального предмета (в действительной или воображаемой форме) и включенность его в реальную или воображаемую ситуацию; ролевое значение связано с чувственной базой компонентов самой деятельности, увязывается с социальными нормами и ролями [цит. раб.: 171]. Этот перечень форм существования значения А.А. Леонтьев определяет как открытый, допуская добавление операциональных значений. Особое внимание А.А. Леонтьев уделяет предметному значению, разграничивая четыре его основные и взаимосвязанные функции: мотивообразующую, целеобразующую, эталонную и операциональную [цит. раб.: 171–174]. Предметные значения трактуются как «кирпичики», из которых строится образ мира, как «компоненты этих образов, то, что их цементирует для человека, то, что делает возможным само существование этих образов» [Леонтьев 1997: 268–269]. Понятие «образ мира» становится базовым в концепции Алексея Алексеевича. Думается, однако, что образ мира опосредуется взаимодействием всех названных (а возможно – и каких-то еще) форм и функций значения.

Указывается также, что формы существования значений и их роль в деятельности человека обусловлены природой значений как продуктов своеобразной переработки индивидуального и социального опыта и их двойной жизнью. Вслед за А.Н. Леонтьевым, Алексей Алексеевич делает акцент на двойной онтологии значений: «... значение существует для субъекта в двойственном виде: с одной стороны, это объект его сознания, с другой – способ и механизм осознания» [Леонтьев 2001б: 316]. Двойная жизнь значений увязывается с их вхождением в весьма различающиеся системы – социальную и личностную. А.А. Леонтьев указывает на то, что двойственная жизнь значений проявляется и в следующем: как идеальное содержание (объективное содержание знака) значение представляет собой внеиндивидуальное, абстрактное образование, лишённое чувственности, однако, «... как только мы переходим к значению как субъективному содержанию знака, оказывается, что его бытие в деятельности и его презентированность в сознании индивида неразрывно связаны с его предметной (чувственно-предметной) отнесенностью» [цит. раб.: 322]. Различия между лингвистической и психолингвистической теориями значения определены как узкая и широкая трактовка значений.

Несомненно, значимость идей А.А. Леонтьева не ограничивается приведенными положениями, однако они представляются достаточными для общего заключения о методологической ценности оставленного нам наследия, требующего внимательного отношения к целостной концепции значения слова, органически связанной с общей трактовкой специфики языка как достояния человека со всеми вытекающими отсюда следствиями.

В цели предлагаемой статьи входило фокусирование на некоторых из сформулированных А.А. Леонтьевым положений, не только не потерявших свою актуальность,

но и требующих особого внимания при дальнейшей разработке психолингвистической теории слова и языка в целом. Для более или менее полного анализа публикаций Алексея Алексеевича потребовалась бы объемная монография, поэтому здесь были только затронуты некоторые важные положения его концепции в надежде привлечь к ним внимание разных авторов, при этом ставилась задача не повторять часто цитируемые высказывания, а фокусироваться на том, что ранее не было замечено и/или заслуживает специального обсуждения.

В течение своей творческой деятельности Алексей Алексеевич неоднократно возвращался к некоторым вопросам методологии психолингвистического исследования и старался внести коррективы в те или иные формулировки с учетом новейших результатов, полученных разными науками о человеке. Думается, что именно в таком ракурсе было бы интересно и актуально более подробно и обоснованно рассмотреть динамику концепции значения слова в трактовке А.А. Леонтьева.

### Литература

- Залевская А.А. Вопросы теории самоконтроля в свете моделирования речемыслительной деятельности // Слово и текст: психолингвистические исследования: сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2015. – Вып. 15. – С. 19–35.
- Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1965. – 246 с.
- Леонтьев А.А. Психологическая структура значения // Материалы второго симпозиума по психолингвистике (4–6 июня 1968 г.). – М.: Наука, 1968а. – С. 53–55.
- Леонтьев А.А. место семантических проблем в современных психолингвистических исследованиях // Теория речевой деятельности. – М.: Наука, 1968б. – С. 120–130.
- Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969а. – 308 с.
- Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969б. – 214 с. 1969б
- Леонтьев А.А. Психологическая структура значения // Семантическая структура слова. Психолингвистические исследования. – М.: Наука, 1971. – С. 7–19.
- Леонтьев А.А. // Психолингвистический аспект языкового значения // Принципы и методы семантических исследований. – М.: наука, 1976. – С. 46–73. То же: // Вопросы психолингвистики. – 2011. – № 1 (13). – С. 8–29.
- Леонтьев А.А. Формы существования значения // Психолингвистические проблемы семантики. – М.: Наука, 1983. – С. 5–20.
- Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
- Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М.: Московский психолого-социальный ин-т; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001а. – 448 с.
- Леонтьев А.А. Деятельный ум [Деятельность, Знак, Личность]. – М.: Смысл, 2001б. – 392 с.
- ЛЭС: Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н. Ярцева. – М.: Сов. энциклопедия, 1990. – 685 с.
- Щерба Л.В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языковедении // Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука, 1974. – С. 24–39.

А.В. Кирилина, Л.М. Терентий

УДК 81'44

### ОПЫТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОЙ ДИАГНОСТИКИ МЕЖНАЦИОНАЛЬНОЙ НАПРЯЖЕННОСТИ В ИНТЕРНЕТ-ДИСКУРСЕ<sup>1</sup>

Статья продолжает серию публикаций, посвященных методологической основе и методу исследования интернет-дискурса как индикатора социальных процессов. С учетом ранее определенных свойств читательского комментария в интернет-коммуникации разработан метод лингвистического мониторинга динамических интернет-объектов, основные составляющие которого излагаются в статье на примере анализа межэтнической напряженности.

**Ключевые слова:** психолингвистика, социоллингвистика, лингвистическая диагностика, интернет-дискурс, динамический объект, комментарий читателя, межнациональная напряженность.

Alla V. Kirilina, Liviu M. Tenrentiy

### LINGUISTIC ANALYSES OF INTERETHNIC TENSIONS IN INTERNET DISCOURSE

The article continues the series of publications devoted to the methodological basis and method of research of online discourse as an indicator of social processes. Taking into account the previously defined properties of readers' comments in the Internet communication the authors have developed a method of linguistic monitoring of dynamic web sites, the basic components of which are set out in an article on the example of the analysis of interethnic tensions.

**Keywords:** psycholinguistics, sociolinguistics, linguistic diagnostics, internet-discourse, dynamic object, reader's comment, interethnic tensions.

Бурное развитие электронной коммуникации способствует разработке новых методов и методик анализа общения, поскольку одно из следствий ее широкого распространения – наблюдаемость речевых произведений большого количества людей в повседневной жизни. Фиксации в интернете семиотических явлений, ранее имевших лишь устное бытование, позволяет более четко и последовательно проследить динамику и тематическую специфику коммуникации, зафиксировать тенденции и определить направленность процессов, установить и изучить признаки развития и изменения, то есть получить ценный материал для социальной диагностики.

К числу особенно информативных в плане диагностики жанров мы относим жанр «Комментарий читателя» (КЧ), широко представленный именно в тех сферах, которые связаны с текущими событиями – в электронных версиях СМИ, в

блогах, на новостных порталах, в социальных сетях (подробную характеристику этого жанра см. в [Кирилина 2015]). Жанр КЧ охватывает сегодня не только СМИ в «официальном» значении этого слова, но и все пространство Интернета, представляя собой запечатленную на электронном носителе (быструю) реакцию читателя на сообщение о каком-либо факте. Функция КЧ – выразить отношение читателя к некоторому «первичному» тексту – сообщению в блоге или социальной сети, статье в СМИ, комментарий другого читателя и т.д. КЧ обнаруживает, как правило, смысловую связь и с другими комментариями. КЧ принадлежит к классу динамических объектов, под которыми мы понимаем постоянно находящийся в движении (то есть «реагирующий») на актуальные общественные изменения, саморазвивающийся, осуществляющий экспансию в другие сферы и даже за пределы Интернета, но стабильно сохраняющий при этом свои основные формальные и содержательные признаки), наблюдаемый в динамической синхронии жанр интерактивной интернет-коммуникации [Кирилина 2014]. Динамические объекты обнаруживают ряд общих свойств: *интерактивность*, *наличие т.н. архива*, то есть сохранность и доступность в течение длительного времени, что позволяет наблюдать их в динамической синхронии; *вариативность и постоянную изменчивость/непрерывное развитие* при сохранении основных категориальных признаков; *полифоничность*; ту или иную степень *поликодовости*; динамические объекты существуют в *режиме одновременности, синхронности и переключки (интертекстуальности и гибридации)*, источником которой являются, как правило, события социальной реальности. Особо следует подчеркнуть их существование в режиме реального времени и их тонкую социальную «чувствительность»: любое политическое событие вызывает мгновенную (и множественную) реакцию.

На основании названных свойств комментариев читателей нами разработан метод лингвистического мониторинга динамических интернет-объектов, основные составляющие которого излагаются в статье на примере анализа межэтнической напряженности; предложены методологическая основа и модели исследования языка Интернета как индикатора социальных процессов. Метод призван дополнить имеющиеся психолингвистические разработки, основанные на анализе эмоционально окрашенной лексики [Адамова 2006, Лукашевич 2004, Пищальникова, Рогозина 2004]; обзор см. в [Стрельцова, Маслова 2013].

Исследован интернет-дискурс (блоги, демотиваторы, читательский комментарий и статистика поисковой системы Google, Национального корпуса русского языка). Изучены языковые и дискурсивные диагностические признаки межэтнической напряженности в интерактивной интернет-коммуникации. В статье отражены данные, полученные в жанре читательского комментария к материалам СМИ за 2010–2013 и отчасти 2014 годы (электронные версии газет «Московский комсомолец» и «Комсомольская правда»), в блогах (на материале блогов русских и кавказских блоггеров), в количественных данных поисковых систем; обработано 6579 контекстов, а также использованы статистические возможности электронных ресурсов.

В соответствии с характером предложенной модели динамического интернет-объекта (ДО) эмпирически разработана первичная модель лингвистического мониторинга, включающая:

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке РГНФ «Лингвистическая диагностика межнациональной напряженности в Интернет-коммуникации», проект № 13-14-77006.

Установление фактической социальной проблемы (анализ официальных государственных документов, политических инициатив, программ).

Обоснование диагностических возможностей интернет-общения, описание и выявление наиболее показательных в этом отношении жанров и форм электронной коммуникации, обоснование понятия «динамический объект» и его специфики.

Установление точки отсчета/сравнения: обсуждение современного состояния дел в динамике требует установления некоторого отправного момента (подробнее см. [Кирилина 2012]). При всей сложности и относительности определения ее формальных критериев за такую точку мы приняли материалы первых двух книг Русского ассоциативного словаря [РАС 1994], а также опыт собственной повседневности, который сегодня, в эпоху глобализации, считается ценным источником интерпретации [Coupland 2010].

Наблюдение объекта в динамической синхронии (достигается многократным выходом на соответствующий сайт: сайты газет, разделы комментариев к статьям) – и фиксация изменений содержания, частоты встречаемости лингвистических явлений, наличия или отсутствия тематических «пиков», появления признаков метафоризации, статистики скачиваний (прочтений) основных текстов и числа читательских комментариев к ним и др. динамических явлений.

Сбор и описание форм, структуры и функций эмпирического материала и установление операциональной единицы исследования.

Выявление статистических закономерностей функционирования исследуемых явлений при помощи возможностей Интернета: использование статистических возможностей поисковой системы Google – анализ количественных характеристик предлагаемых словосочетаний, а также фиксация предлагаемых поисковой системой словосочетаний; выявление наиболее частотных слов и словосочетаний и присвоение им статуса ключевых; использование графических представлений частотности ключевых слов Национального корпуса русского языка, поисковых систем, а также возможностей системы [www.books.google.ngram](http://www.books.google.ngram) (список может быть расширен за счет постоянно растущих возможностей цифровых технологий).

Выявление семиотических признаков межнациональной напряженности.

Дополнительная верификация полученных данных (в качестве метода верификации результатов может быть использовано сопоставление полученных данных и выводов с данными других научных дисциплин, исследующих аналогичную проблематику, – социологии, экономики, криминологии и т.п.).

В настоящей статье мы осветим пункт 7 – семиотические признаки (симптомы) межнациональной напряженности, – выявленные эмпирически индуктивным путем. *В связи с тем, что в статье приводится большое количество фрагментов читательских комментариев, содержащих негативное отношение к лицам определенных национальностей, авторы считают необходимым заявить о своей нейтральной позиции, исключаяющей всякую этническую ангажированность. Наша цель – изучение лингвистических возможностей диагностики и анализа межнациональной напряженности с целью ее преодоления.*

Обнаружены четыре группы признаков:

Группа 1. Частотные семантические зоны.

Комментарии к теме межнациональных отношений занимают, как правило, одно из первых или первое место по частотности. Выявлены и наиболее обсуждаемые группы национальностей (об укрупнении восприятия национальностей см. [Авксентьев, Аксюмов 2010], о языковой безопасности см. [Гриценко 2011, 2012; Гриценко, Глумова, Шимичев 2014]). Первое место здесь принадлежит выходцам с (Северного) Кавказа, при обсуждении которых отмечается детализация описания: подробное упоминание внешности, поведенческих привычек, словечек и т.п.; пародируется их речь.

Наиболее часто вербализуемые темы:

- избыточное количество мигрантов;
- их асоциальность – возмущение агрессивностью мигрантов и их неуважительным отношением к месту пребывания, его культурным традициям;
- возмущение деятельностью (коррупционностью) правоохранительных органов, их несправедливым, в глазах комментаторов, отношением к местному населению и потворством диаспорам;
- возмущение поведением диаспор;
- рост социальной нагрузки на коренное население;
- возмущение религиозной экспансией.

*Группа 2. Языковые средства в динамике:*

- повторяющиеся или растущие количественно языковые (как правило, лексические) единицы: рост числа и разнообразия негативно коннотированных этнонимов, относящихся к разным этническим группам (*русня, чурки, кавказоиды, кавказопитеки, кормить ОДИЧалых, свинорылые*); появление русофобских этнонимов (*ватники, Иван Запоев*);

- образование пародийно-оскорбительных «говорящих» имен (*Иван Запоев, Ушат Помоев, Рулон Обооев*);

- семантизация аббревиатур: ДИЧ (Дагестан, Ингушетия, Чечня);

- специфическое функционирование слова «толерантность»: использование его лишь в саркастических контекстах; негативная коннотированность всех его производных (*толераст, толерастия*);

- наличие лексических признаков кластеризации и формирования категорий по линии свой/чужой (*тожероссияне, чужие и хищники* – название текста об азиатах и кавказцах);

- перифразы (*барановая республика, чуркистан; русская статья* (ст.282 УК РФ об экстремизме));

- фразеологизмы пародирующего характера (*рафик неуиновный*) и пародийные тексты комментариев (здесь и далее сохранены орфография и пунктуация оригинала):

**вах**  
23.11.2014, 0:55

зчем казибеку мешаль. а. написаль, лезгинк танцаваль, льюди весель биль. совисем звери тама. (комментарий к тесту о том, что гражданин России Казбек Акаев оштрафован в Италии за вандализм у Колизея <http://www.kp.ru/online/news/1904315>);

- фразеологизация, включающая образное основание, связанное в прямом значении с Кавказом:



Ученые о реформе РАН

Комментарии

(Анонимно)

17 ноя, 2013 16:02 (UTC)

Академия однозначно виновата сама в первую очередь. Ходила, понимаешь, в короткой юбке и обтягивающем платье, вот джигиты и не удержались (uborshizzza.livejournal.com).

- фразеологические единицы/метафоры, образное основание которых связано с Великой Отечественной войной (*Сталинградские мстители; вставай, страна огромная*); сюда же мы отнесли метафоры, основанные на культурной памяти народа и исторические аллюзии, с помощью которых читатель предлагает развитие сценария:

**Котофей**

30 октября 2013 в 18:49

Наверное, я тоже имею «все основания» ненавидеть байкеров? Потому что несколько лет тому назад один из них продирался через забор на шоссе Энтузиастов и снес мне зеркало бокового вида? А еще я, наверное, должен ненавидеть того шоферюгу-работягу откуда-нить из «Задрищенска», которой еще за 10 лет до того снес мне зеркало в «пробке», протискиваясь в щель? Но я почему-то их не ненавижу и даже не обижаюсь на них: такое с каждым может случиться. А вот диких кавказцев, - ненавижу, даже если мне лично они ничего не сделали. Пока не сделали. Вспомните! Разве 22 июня 1941 года наш народ ненавидел немцев?? Вовсе нет. Ненавидеть стали уже 23 июня, когда выгаскивали своих близких из разбомбленных домов или когда увидели, что творят гитлеровцы и их союзники (венгры, румыны, латыши) на захваченных территориях. А что творят кавказцы на временно оккупированных ими территориях России, мы все видим каждый день. Поэтому все больше россиян ненавидят кавказцев почти также, как наши отцы и деды ненавидели гитлеровцев. Но в апреле-мае 1945 года они уже «рассчитывались» с немцами «по полной». Но кавказцы так глупы, что думают, это им все сойдет с рук. Большое заблуждение.

<http://www.mk.ru/incident/article/2013/10/30/938542-voditelya-sbivshego-baykera-na-kutuzovskom-obeschali-vyikupit-do-utra.html#start=127>

- наблюдаемость процесса фразеологизации словосочетаний, связанных с резонансными и конфликтогенными событиями из области межнациональных отношений (*асфальт виноват*);

- частая встречаемость «бродячих» комментариев (регулярно размещаемых на разных ресурсах текстов, призывающих к определенным действиям):

26 октября 2013 в 14:59

Не покупайте у чурок. Не пользуйтесь их услугами. Не берите на работу. Не сдавайте им жилье. Выдавливайте их отовсюду. Не помогайте ни в чем. Если увидите незаконную торговлю, нелегальные такси и другие их преступления, не оставайтесь безразличными, - хотя бы позвоните в полицию, оставьте информацию на сайте правительства города и т.п., выходите на сходки и акции. От каждого зависит в какой стране будут жить наши дети и внуки. Объединяйтесь, вооружайтесь, ведите пропаганду среди родственников и знакомых. Покупая у чурок что либо, пользуясь их услугами, давая им возможность набивать карманы, - Вы обеспечиваете очень туманное будущее своих детей и внуков. Эти дикари с чуждой нам верой, менталитетом, образом жизни - убивают, грабят, захватывают наши земли. И на Ваши деньги они размножаются, подкупают продажных чиновников, финансируют бандформирования. Задумайтесь о будущем своих детей и внуков.

<http://www.avtovzglyad.ru/article/2013/10/23/610822-politsiya-ostanovila-vooruzhennogo-kavkaztsa-na-porsche-cayenne.html>

- применение высокого стиля, патетических, пафосных высказываний, включая архаические обороты:

Сергей Парамонов

25 октября 2013 в 12:51

Правильно сделали, так должно быть по всей России. Нельзя этим сатанистам прощать ни ОДНОЙ РУССКОЙ ДУШИ. Если эти упыри, нашпигованные своей человеко-ненавистнической идео-

логией, убивают русских людей, значит, пришло время применять завет нашего Русского Святого А. Невского - «кто к нам с мечом...». Доколе будем терпеть этих ублюдков, творящих зло на нашей земле. Доколе будем слушать потакающую им анти-российскую власть? Доколе наши дети и женщины будут взрываться в наших же городах. собственность народа! НЕТ - нео-капитализму, НЕТ глобализму, НЕТ «открытой экономике», грабящей наши богатства. Всё - вернуть народу. Слава России!!!!

Группа 3. Типы речевых актов.

- наиболее частотны речевые акты возмущения (в частности, неодинаковым правоприменением по отношению к представителям разных национальностей (например, упоминание 282 статьи как *русской*);

- выражение презрения к приезжим в форме прямого оскорбления (*«Ассоциации вызывающие слово кавказец это мерзость, отвращение и слово выродок»*), квазизвфемистического описания (*тожероссияне, жители барановых республик, южные пришельцы*) с употреблением негативных этнонимов (*кавказоиды, кавказопитеки, кормить ОДИЧалых*);

- вербализация воспоминаний о ранее несправедливо или тенденциозно изложенных фактах (появление аллюзий на предыдущие тексты дискурса);

- призыв к радикальным действиям против агрессии мигрантов (*«А что делают с грабителями в «оплотах Демократии»?! Отучают с помощью колючей проволоки и резерваций, а не с помощью дотаций и разрешениями на убийства»*);

- осуждение (например, ислама как агрессивной религии);

- цитирование идеологического противника с комментариями;

- расширение возможностей аргументации через экспансию в другие зоны интернета и за его пределы: ссылки на дополнительные аргументы, представляемые в виде указаний на электронный адрес ресурса, блога, ролика и т.д., в котором можно найти убеждающие в позиции автора комментария факты, видеосюжеты и т.п.

- сарказм, ирония, игра слов:

«Почему Вы считаете, что единой политики нет? Может, как раз всё в рамках таковой и происходит. Кто сказал, что результат должен быть для нас положительным? Если посмотреть на цепочку событий, то как раз определенная логика вырисовывается. Просто она не в нашу пользу»; «отделить нужно плохих русских от хороших кавказцев и закавказцев. дать возможность плохим русским свою республику и все атрибуты государства и пусть живут эти плохие русские в своей республике и сами себе создают ВВП».

- Формирование сходных характеристик и структурных моделей поведения мигрантов (конфликт, насилие\убийство, бездействие власти, нечестность преступника, дикие традиции):

«Наверное, эти воинственные сыны гор и в Америке живут. Интересно, что было бы, если бы они по Чикаго со стрельбой проехали на своей свадьбе? Думаю, была бы стрельба на поражение со стороны амерских полицейских. А мы им позволяем и стрелять, и хамить, и наших девушек обижать. Так может наведем порядок у себя в доме сами?»).

- Высокая частотность эмоциональной аргументации, что выражается как в применении описанных средств группы 1, так и в:

- длине комментариев, количестве восклицательных знаков и др. графических способов выражения эмоций; эмоция возмущения; сарказме и иронии, пафосе, использовании лексики и синтаксиса высокого стиля; размещении (собственных) стихов, словотворчества;

- выражении протеста в художественной форме – стихах, текстах, сатирических формах; использование иронии, сарказма;

- высокой степени единодушия; большом числе реакций несогласия в ответ на мнение, идущее вразрез с доминирующим;

- несовпадении интерпретации СМИ и личных установок большого количества читателей – заметное и частое расхождение во мнении комментаторов и авторов текстов СМИ; критика автора текста в СМИ со стороны комментирующих читателей;

- связывании межнациональной проблематики с критикой социальных институтов общества (полиции) и государственной власти в целом;

- наличии признаков глубокой вовлеченности - требующее значительных затрат времени размещение в комментариях цитат, ссылок, видеороликов, иллюстрирующих мысль автора комментария.

- Тенденция к аналитичности, обобщению проблемы – переход от микро- к макроуровню тематики, а также приведение в пример аналогичных недавних случаев из собственной повседневности – то есть соотнесение опосредованной и непосредственно полученной информации с целью показать ее совпадение.

- Признаки быстрой мифологизации события – быстрая экспансия информации; значительное количество видеoinформации, в том числе творческой – это например, демотиваторы; дальнейшее ее распространение информации через другие формы интернет-коммуникации – социальные сети, твиттер и под. и призывы распространять информацию дальше.

*Группа 4. Переход к (невербальным) социальным действиям как продолжению дискурса:*

- Выход жанра в реальную жизнь из виртуальной (обсуждение и планирование действий вне виртуальной среды – сбор средств, выход на демонстрацию, поиск адвоката; информирование о состоявшихся протестных акциях; самоиницированное распространение важной информации – например, данные о счете, на который можно переводить деньги и под.).

- Наличие длительного дискурса с постоянной тематикой и свойственных ему речевых актов: реминисценции, контаминации, сравнения с прошлыми событиями, анализ, напоминание; как следствие – переход из области эксплицитного иokkaзионального в сферу импликаций и пресуппозиций.

Так, 22 апреля 2014 г. КП разместила на сайте материал «Чеченец перестрелял в вагоне московского метро четверых белорусов», в котором шла речь о конфликте в вагоне московского метро: чеченец поссорился в четверых белорусами, обстрелял их из травматического пистолета и тяжело ранил двух человек, один из которых впал в кому. Материал бурно комментировался; из текстов комментариев явствовало, что некоторые авторы не различают более ранние инциденты и контаминируют их:

Гость №1205

22.04.2014, 11:17

Все отлично помнят трагический случай когда чеченский спортсмен чемпион не знаю фамилии в клубе г. Москвы убил парня, а через год мы уже видели его на фото в обнимку с Кадыровым. Вот он ЗАКОН!

В комментарии контаминированы два резонансных события: 1) убийство Юрия Волкова чеченцами на Чистых прудах в Москве. Фотография Р. Кадырова с одним из преступников через несколько лет действительно появилась в Интернете,

и Р.Кадыров вынужден был даже давать пояснения. 2) конфликт в ночном клубе, в ходе которого чемпион мира в боях без правил Мирзаев нанес удар И.Агафонову, после чего тот позже скончался. Мирзаев не был признан убийцей и слишком быстро, на взгляд читателей, вышел на свободу. Оба случая имели широчайший общественный резонанс (уже отражены в Википедии) и глубоко возмутили основную массу читателей, а также оставили электронный след конфликта читателей, принявший форму ожесточенной полемики в Интернете.

- Высокая частотность сходных лексических характеристик и структурных моделей поведения мигрантов (конфликт, вопиющее нарушение общественного порядка/насилие/убийство, бездействие власти, нечестность преступника, дикое традиции).

- Приведение в пример аналогичных (недавних) случаев из собственной повседневности, то есть соотнесение опосредованной и непосредственно полученной информации и имплицитная констатация совпадения.

Обнаруженные признаки межнациональной напряженности выявлены эмпирически на основе качественного (интерпретативного) анализа и подсчетов. Такое выявление имеет статус первичного. Данные нуждаются в дальнейшей верификации. Эта верификация возможна как в области сопоставления с результатами, полученными в других гуманитарных науках, так и при помощи технических возможностей анализа, имеющихся сегодня в Интернете. Некоторые из них (статистика поисковых систем и др.) описаны нами ранее [Кирилина 2012]. Еще один прием – построение графиков, отражающих динамику частотности единиц языка из группы 1. Для этого можно использовать различные ресурсы, например Национальный корпус русского языка и другие корпуса, ресурсы Integrum, Google books ngram и другие. Перспективным представляется соединение возможностей машинного контент-анализа с интерпретативными техниками анализа лингвистического.

Так, например, очевиден рост частотности, т.е. дискурсивной представленности лексем «кавказец» (Рис. 1), «мигрант» (Рис.2), «русня» (Рис.3). Список примеров может быть продолжен. Статистические и иные возможности Интернета, позволяющие быстро и точно определить некоторые тенденции и динамику социальных процессов по языковым данным, будут рассмотрены нами в отдельной статье.



Рис 1. График роста частотности лексемы «кавказец».



Рис. 2. График роста частотности лексемы «мигрант».

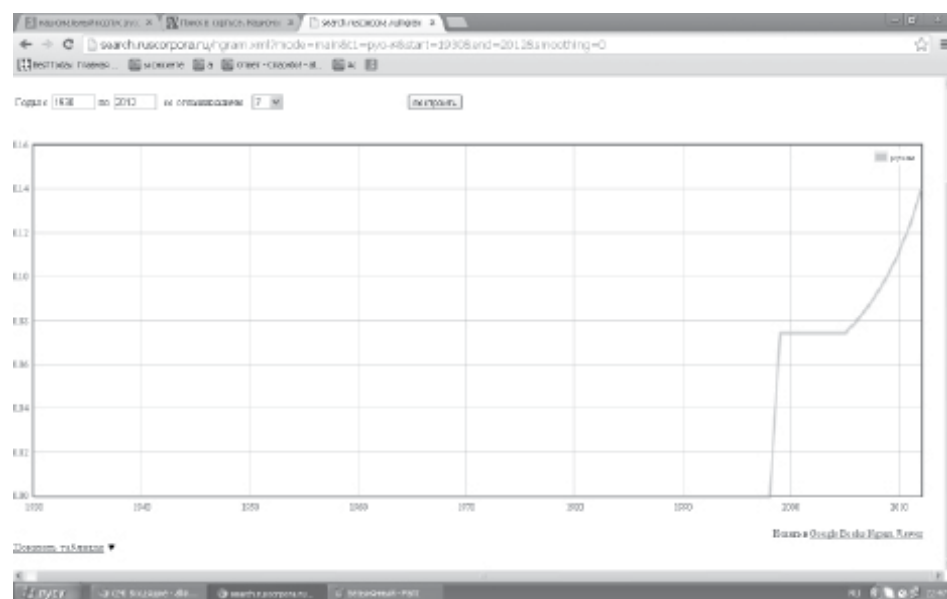


Рис.3. Возникновение и рост частотности лексемы «русня».

## Литература

Авксентьев В.А., Аксюмов Б.В. Портфель идентичностей молодежи Юга России в условиях цивилизационного выбора // СоцИс, 2010, № 12. – С. 18 – 27.

Адамова З. Г. Вербальная диагностика межэтнической напряженности: автореф. дис.канд. филол. наук: 10.02.19./ З.Г. Адамова; Тверской государственный университет. – АКД. – Тверь: МГЭИ, 2006. –19 с.

Гриценко Е.С. Язык и безопасность в контексте глобализации // Власть. 2011. № 11. –С. 9-11.

Гриценко Е.С. Глобальное и локальное в речевых практиках молодежных субкультур // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2012. № 2. – С. 87-93.

Гриценко Е.С., Глумова Е.П., Шимичев А.С. На каких языках говорят нижегородские школьники? Современная школа как поликультурная среда // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. 2014. № 28. С. 116-126.

Кирилина А.В. Некоторые особенности отражения национального вопроса в современной электронной коммуникации // Межэтническое общение: контакты и конфликты. Сборник статей / Под ред. Н.В. Уфимцевой. – М.: ИЯЗ РАН – МИЛ., 2012. – С. 102 – 135.

Кирилина А.В. Постнеклассическая эпистема и понятие динамического объекта в лингвистике // Вопросы психолингвистики, 2014, №4. – С.36 – 46.

Кирилина А.В. Интернет-жанр «комментарий читателя» // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия «Филология. Теория языка. Языковое образование», 2015. – 1(17). – С.67 – 76.

Лукашевич Е.В. Психологический эксперимент как способ диагностики эмоциональной напряженности // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты: Сб. ст. М. – Барнаул, 2004. – С. 129-137.

Пищальникова В.А., Рогозина И.В. Концепт как инструмент диагностики межэтнической напряженности // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты. – Барнаул: Изд-во Алтайского университета, 2004. – С. 121 – 128.

Стрельцова В.В., Маслова Л.Н. Лингвистические методы исследования межэтнической напряженности // Вестник НГЛУ (Нижегородского государственного лингвистического ун-та им. Добролюбова). – 2013. Вып.24. –С.73-84.

Русский ассоциативный словарь. Книга 1.Прямой словарь: от стимула к реакции. Ассоциативный тезаурус русского языка. Часть 1. Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова. – М., 1994. – 224 с.

Русский ассоциативный словарь. Книга 2. Обратный словарь: от реакции к стимулу. Ассоциативный тезаурус современного русского языка. Часть 1. Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова. – М., 1994. – 358 с.

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

А.В. Колмогорова

УДК 81-13:811.161.1

*Так детство миновало. Ты твердила  
Нотации. И я примерным стал<sup>1</sup>...:*

### ЖАНР НОТАЦИИ КАК РЕЧЕВАЯ ФОРМА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ВОЗДЕЙСТВИЯ В СЕМЕЙНОМ ОБЩЕНИИ

В статье анализируется структура и воздействующий потенциал речевого жанра «нотация» в семейном общении. На основе предварительного изучения с опорой на данные метажанровых рефлексий информантов, лексической сочетаемости и синтаксической дистрибуции лексемы *нотация* формулируется гипотеза о существовании нотации как самостоятельной жанровой формы. По результатам коммуникативно-дискурсивного анализа фрагмента реальной коммуникации родителя и ребенка делается вывод о присутствии речевого жанра (далее - РЖ) нотации в семейном общении, выявляются вербально объективируемые в рамках данной жанровой формы приемы психологического воздействия на потребностно-мотивационную, интеллектуально-познавательную и эмоционально-волевою сферу: когнитивное внедрение какой-либо значимой категории, создание образа альтернативного будущего, эмоциональное давление, вторжение в личное пространство, эмоциональная дестабилизация. Выявляются дискурсивные средства реализации данных приемов; некоторые из них являются одновременно жанрообразующими характеристиками нотации, на основании чего делается вывод о прототипичности нотации в ряду речевых форм осуществления психологического воздействия — в частности, в семейном общении.

**Ключевые слова:** психологическое воздействие, речевой жанр, нотация, речевые акты, дискурс, коммуникативное взаимодействие, семейное общение, общение матери с ребенком.

Anastasia V. Kolmogorova

### SPEECH GENRE OF NOTATION AS A FORM OF PSYCHOLOGICAL INFLUENCE WITHIN THE FAMILY COMMUNICATION FRAMEWORK

In the article below we are analyzing the internal structure of the notation speech genre within Russian family communication and its persuasive power. On the basis of the lexical and syntactical distribution of the lexeme «нотация» (notation) and its popular definitions given by Russian informants we initially suggest the hypothesis about the autonomy of «нотация» (notation) as a speech genre in Russian communicative practice and list its differential features. Discourse analysis of a mother-child interaction detected in the large corpus of Russian mother-child communication recordings and identified as speech genre of «нотация» (notation) example has provided us with the information

<sup>1</sup> В заглавии использованы строчки из стихотворения И. Н. Голенищева-Кутузова. «Веселою старушкой в шушуне...»

about the methods of psychological influence proper to the genre under discussion and its verbalization. We found out a rich variety of devices used by mother to exert the influence on her child, as well as cognitive representations and emotions. The following devices appear through the observed discursive interaction: relevant cognitive category intrusion, alternative future image construing, emotional pressing, personal social zone violation, emotional destabilization. The deduction that some discursive tools applied by adult in order to implement psychological influence devices have coincided with differential features of speech genre of «нотация» (notation) leads us to the conclusion about the typicalness of such speech form for psychological influence exerting.

**Keywords:** psychological influence, speech genre, «нотация» (notation) speech acts, discourse, communicative interaction, family communication, mother-child communication.

#### Введение

Данная публикация посвящена одному из аспектов коммуникативного взаимодействия матери и ребенка в рамках семейного общения – дискурсивным средствам осуществления психологического воздействия в анализируемой диаде. Целью исследования, проводимого нами в течение нескольких последних лет [Колмогорова 2014, 2015], является выявление и описание релевантных для русского лингвокультурного сообщества моделей коммуникативного поведения, доступных наблюдению в общении матери с ребенком и обладающих свойствами воспроизводимости, а также, латентности в русской коммуникативной практике в целом. Наблюдения показывают, что общение матери с ребенком является тем коммуникативно-когнитивным пространством, в котором формируются наиболее важные формы социально-коммуникативного поведения: к унапример, обсуждение себя в социуме, ощущение социальной совместности, реакция на комплимент или похвалу, «правильное» поведение в диалоге и монологе, ведение повествования, приемы передачи чужого слова («коммуникативное лицедейство»), переживание и обсуждение социальных чувств (гордости, стыда, вины) и психосоматических переживаний (боли, страха). Единица описания материнского общения – коммуникативная практика – сочетает в себе как интенциональный аспект (научить, повлиять, сформировать навык, мотив), так и не-интенциональный когнитивно-формирующий аспект (мать осуществляет свою интенцию таким образом, каким это принято делать в данной лингвокультуре и, уже, в данном коммуникативном сообществе, социальной группе). Хотя психологическое воздействие является интенцией, имманентной всякому взаимодействию матери с ребенком, мы можем констатировать, что жанр нотации является одной из наиболее «сильных» форм его реализации. Изучение речевого жанра (далее РЖ) нотации представляется интересным именно во взаимодействии мать-ребенок еще и потому, что 1) данный жанр является потенциально рискованным для социального лица как его субъекта, так и объекта, поэтому наблюдать его в институциональном публичном общении практически невозможно, 2) наблюдения показывают, что в общении с детьми матери «подают пример» жанровой формы, прибегая к «лучшим образцам категории», в нашем случае – нотации.

### Психологическое воздействие в семейном общении

Под психологическим воздействием в теоретической литературе понимается такое поведение человека или группы лиц, которое имеет целью (или следствием) изменение поведения, когнитивной и эмоциональной сфер другого человека (группы людей) [Латынов 2012: 12] в нужном с точки зрения субъекта воздействия направлении путем обнаружения в системе деятельности объекта воздействия «слабых точек», выделения управляющих ею факторов и избирательного воздействия на них [Леонтьев 1999: 273]. Поскольку общение, как и вообще любая деятельность, представляет собой целенаправленную психологическую активность [Леонтьев 2008: 34], действие механизма психологического воздействия потенциально распространяется на все сферы коммуникации и типы дискурса соответственно. Однако есть сферы, где такое воздействие, являясь ведущей функцией коммуникации, наиболее заметно и дискурсивно выделено, например политический дискурс, медиадискурс (см. работы И.М. Дзялошинского [Дзялошинский 2012], А.С. Пуя, С.С. Бодруновой [Медиакратия 2013]), и наоборот, сферы, где присутствие психологического воздействия затемнено другими, с точки зрения социума, более важными коммуникативными функциями, например фатической, эмоционально-поддерживающей, консолидирующей. Одной из таких коммуникативных сфер с латентной функцией психологического воздействия является семейное общение. Семейный повседневный дискурс определяется как разновидность бытового неинституционального дискурса, т.е. наименее структурированный, нерегламентированный и функционирующий в пределах конкретной семьи вид дискурса [Звягинцева 2009]. Семья же, будучи определенной в социальных науках как первичная, естественная, стационарная, изначально локализованная малая группа, является также и малой референтной группой, все участники которой связаны между собой коммуникативно и психологически, испытывая эмоциональное чувство принадлежности [Макаров 1998: 58].

В лингвистике и теории коммуникации семейное общение изучается в аспекте межкультурной коммуникации в смешанных браках [Леонтович, Якушева 2014], с точки зрения жанровых форм («семейная беседа» [Рытникова 1996]), распределения коммуникативных ролей [Стернин 1989], практик материнского общения [Колмогорова 2013], коммуникативных тактик реализации психологического воздействия [Гребенщикова, Зачесова 2012]. Однако жанровая составляющая общения матери с ребенком в аспекте осуществления психологического влияния еще не становилась предметом лингвистического анализа.

### Методология исследования

Методология исследования была выстроена согласно следующей логике:

- наблюдение за речевым материалом, зафиксированным в мультимедийном корпусе «Родная речь: практики материнского общения» [Колмогорова 2014] объемом 72 часа звучания, в котором зафиксированы интеракции 50 матерей в возрасте от 21 до 49 лет со своими детьми от 0 до 7 лет;
- формулирование гипотезы о том, что жанр нотации является одной из форм реализации психологического воздействия в семейном дискурсе;
- предварительное выявление признаков жанра нотации через анализ сочетаемости лексем-имени жанра по данным НКРЯ (использована методология жан-

рового моделирования Барнаульско-Кемеровской школы [Лебедева 2013]), опрос 20 информантов-носителей русского языка с целью получения метажанровых рефлексий;

- определение релевантных образцов жанра путем информантам предъявления аудио- и видеозаписей взаимодействий «мать-ребенок», диагностированных как примеры реализации РЖ нотации;
- дискурсивный анализ «образцовых» интеракций с целью детализации жанровой характеристики нотации;
- описание дискурсивных способов и средств осуществления приемов психологического воздействия на потребностно-мотивационную, интеллектуально-познавательную и эмоционально-волевую сферы объекта воздействия в рамках жанра нотации в общении матери с ребенком;
- подтверждение гипотезы, согласно которой жанр нотации является одной из форм реализации психологического воздействия в семейном дискурсе.

Современная теория речевых жанров в отечественной лингвистике предлагает широкое разнообразие содержательного наполнения термина «жанр» (работы А. Вежбицкой, В.В. Дементьева, Н.Б. Лебедевой, К.Ф. Седова), образующих в совокупности, если пользоваться терминологией когнитивной лингвистики, некую диффузную категорию, которая, однако, существует не размываясь окончательно, благодаря присутствию в обыденном и профессиональном лингвистическом сознании достаточно ясного категориального концепта, «мерцающего» [Голованова 2014], на наш взгляд, в следующем определении: жанр – это узнаваемое коммуникативное событие [Роблз, Трейси 2015: 409]. Данное определение и было принято нами в качестве рабочего.

### Предварительное выявление признаков жанра нотации

Лексема *нотация* имеет следующее толкование [Шведова 1998]: **НОТАЦИЯ** 1, -и, ж. Длительное наставление, поучение, многословный выговор. *Читать нотацию кому-н. Выслушивать надоедливые нотации. Бесконечные нотации.*

Лексема функционирует как часть устойчивых сочетаний, где замена глагольного компонента ограничена и представляет собой пары конверсивных антонимов: *прочитать, зачитать/выслушать, дать/получить*, что указывает на то, что нотация рассматривается как речевое взаимодействие особого типа, имеющее а) диалогический характер (сочетаемость с парами конверсивных антонимов, передающих ситуацию с двух противоположных точек зрения), б) при котором, однако, один из коммуникантов всегда пассивен (выступает в качестве реципиента «звукового сообщения» в *выслушивать* или метафорически мыслится как «получатель» сообщения-контейнера в *получить нотацию*), а другой, наоборот, активен (*читать, давать*). При этом наиболее частотный предикат (*читать*) имплицитно указывает на способ осуществления речевого взаимодействия: его инициатор говорит много и монотонно, не допуская пауз и гезитаций, как если бы он читал заранее подготовленный текст.

Как отмечает Т.В. Шмелева, у носителей языка есть некая интуитивная жанровая рефлексия, свидетельствующая о существовании в языковом сознании естественной номенклатуры жанров [Шмелева 2007: 81], некое особое, жанровое мышление [Седов 2004]. На вопрос «Что значит *читать нотацию?*», заданного

двадцати информантам–носителям русского языка, мы получили рефлексии, фокусирующиеся на следующих признаках: «говорить что-то уже давным-давно известное поучительным тоном»; «ругать долго и нудно за что-то незначительное с привлечением каких-то жизненных историй»; «выражение недовольства говорящего поведением другого человека с преобладанием долготы и нудности над конструктивностью критики»; «говорить долго и нудно»; «поучать одно да потому»; «поучать монотонно»; «говорить азбучные истины с умным видом»; «промыывать мозги с умным видом».

Кроме того, анализ левого контекста лексемы *нотация* в НКРЯ подтвердил, что значимым признаком нотации как РЖ является ее продолжительность и возобновляемость (*длинная, порядочная, очередная*). Другие же атрибуты, являющиеся косвенными признаками жанра, распределились на несколько групп: перцептивно-оценочный признак с позиции слушающего «известность и нерелевантность сообщаемого»: *заумная, занудная, банальная, чепуховая*; перцептивно-оценочный признак «коммуникативная тональность говорящего»: *угрожающая, резкая, строгая, суровая*; признак «интенсивность»: *сильнейшая, основательная, легкая*.

Коммуникативный анализ блогосферы позволил добавить к портрету РЖ нотации такие признаки, как «сообщение негативной информации о партнере, связываемой с неким ущербом для говорящего» (обвинение), «сконцентрированность адресанта на социальном поведении адресата», ср. один из примеров:

*Родители постоянно меня пият, постоянно читают мне нотации, постоянно меня обвиняют, что я такая плохая. Начинаю их ненавидеть!* (<http://www.galya.ru/clubs/show.php?id=812061>).

Встречаемость таких сочетаний, как *инструкция-нотация, лекция-нотация*, дает основание предполагать некоторое пересечение РЖ нотации с жанрами инструкции и лекции, возможно, в части признаков «наличие большего жизненного опыта и знаний у говорящего», «рецептивный характер поведения одного из коммуникантов», «императивность и доминирование говорящего».

Таким образом, на предварительном этапе анализа мы констатировали, что речевая форма «нотация» может быть выделена в отдельный жанр, поскольку: а) данный вид взаимодействия зафиксирован в языке при помощи устойчивых сочетаний ключевой лексемы–имени жанра с глаголами речи, б) легко дефинируется носителями языка; в) достаточно частотен в русской коммуникации (402 вхождения лексемы–имени жанра по данным НКРЯ). Кроме того, можно предварительно выделить следующие признаки анализируемого РЖ: а) коммуникативная инициатива полностью принадлежит только одному, более старшему по возрасту и имеющему больший жизненный опыт коммуниканту, который б) говорит долго и многократно воспроизводит содержание своего речевого сообщения, в) содержащего негативную оценку социального поведения коммуникативного партнера, связываемую с неким ущербом для говорящего (обвинение), г) имеющего императивный характер, д) произносимого в менторской коммуникативной тональности.

Отобрав согласно данным признакам аудио- и видеозаписи дискурсивных интеракций матери и ребенка, мы предъявили двадцати информантам пять записей для экспертной оценки, предложив оценить по десятибалльной шкале степень принадлежности данного взаимодействия к РЖ нотации («Оцените, насколько то,

что вы сейчас услышите, является нотацией»). В следующем разделе мы приводим анализ дискурсивного фрагмента, который был ранжирован информантами как лучший образец жанра (ср. балл 9,7).

#### Анализ типичного примера жанра

Речевое взаимодействие в анализируемом случае происходит в домашней обстановке (для транскрипции использована система нотации ТРУД [Макаров 2003]). Мама (41 год) разговаривает с пятилетней дочерью перед тем, как начать укладывать ее спать.

Мать: /А ты Поленька/ тебе заниматься гимнастикой нравится/ ты будешь всегда заниматься гимнастикой/ что ты там научилась делать↑/

Дочь: /Я только учусь вот это/

Мать: /А-а-а мне твоя тренер сказала что ты отвлекаешься и с девочками разговариваешь на гимнастике [0, 1] /это правда ↑[..] / а Поля↑ / маме честно скажи это правда↑/ да↑/ ну а [0, 1] / давай с тобой поговорим тогда серьезно/ гимнастикой ты заниматься хочешь ↑/ ты обещаешь маме/ что больше этого не повторится ↑/ что [0,2] / ну говори мне/ обещаешь или нет ↓//

Дочь: / Нда-а-а я.../

Мать: /Ты хочешь хорошо гимнастикой заниматься ↑/ тренер тебе нравится↑/ как зовут тренера твоего↑//

Дочь: /Татьяна Юрьевна/

Мать: /Как↑/

Дочь: /Юрьевна/

Мать: /Татьяна Юрьевна ↑/Поленька↓/ чтоб заниматься гимнастикой давай с тобой договоримся

Дочь: /А второго тренера я не знаю.../

Мать: /давай с тобой договоримся/ что ты будешь внимательно слушать тренера и выполнять все задания// договорились↑/ буквы ты выучила↑ / буквы↓// если ты будешь не слушаться тренера/ значит ты на гимнастику ходить не будешь// согласна↑/ хочется ходить на гимнастику↑/все↓// А в садик ты задание сделала ↑/ ты буквы выучила↑// Поленька↑/ ты мне обещала все буквы выучить/ ты же хочешь хорошо учиться в школе↑/ [0, 1] / ну/ говори мне↓/отвечай↓// Ты понимаешь/ что нужно/ это труд/чтобы хорошо учиться/ хорошо работать/ты кем хочешь быть↑/ тебе гимнастика для чего нужна↑/ ты для чего хочешь гимнастикой заниматься↑/хм/ Поля/ я тебя слушаю/ тебе нравится твоя гимнастика художественная↑/ ну отвечай↓/ что головой киваешь↑/нравится↑ ну отвечай↓/ нравится или нет↑/ ну тогда почему ты так↑/ тогда надо буквы хорошо учить/ и в школе хорошо учиться/ и гимнастикой заниматься//

Дочь: / Я не знаю/ как я буду в школе//

Мать: /Ты успокойся/ тебе главное стараться/ тебя всему научат//

Разговор заканчивается слезами дочери, вызванными ее страхом перед школой. Структура интеракции имеет циклический характер.

Рассмотрим первый цикл:

Реплика интереса. В первой инициальной реплике (назовем ее «репликой интереса») за счет морфологических грамматических средств мама актуализирует сразу три временных плана, коррелирующих с тремя когнитивными категориями:



*тебе нравится* – настоящее/ОТНОШЕНИЕ, *ты всегда будешь* – будущее/ОБЯЗАТЕЛЬСТВО, *что ты научилась делать* – прошлое/РЕЗУЛЬТАТ. В дальнейшем мама будет пытаться изменить конфигурацию и актуальность последних двух категорий, за счет апелляции к категории ОТНОШЕНИЕ. Коммуникативную тональность данного фрагмента следует охарактеризовать как «заботливо-ласковую» (использование диминутива *Поленька*). Уже в этой части мама своей серией из трех вопросов задает основные параметры коммуникативного вклада каждого из участников интеракции: говорить будет преимущественно она. Всякий раз, начиная отвечать, девочка оказывается прервана матерью.

«Допрос». В следующем пассаже мать использует все шаги, характерные для жанра допроса. Со ссылкой на авторитет (*твоя тренер сказала...*) выдается информация, негативно характеризующая собеседника (*что ты отвлекаешься и с девочками разговариваешь на гимнастике*), и последнего призывают признать эту информацию (серия вопросов «*это правда?*»), усиливаемых как бы внешней, со стороны наблюдателя, репликой «*скажи маме честно*», где референциальный сдвиг, заключающийся в замене первого лица на третье (вместо *скажи мне – скажи маме*), придает реплике характер социального императива от лица чужого человека, своеобразного «блестителя» порядка). Не добившись реакции от девочки, мать начинает работу с мнимым «признанием». Для проанализированной части интеракции характерна вначале «вкрадчивая» коммуникативная тональность, обнаруживающая коммуниканта, который имеет большую власть над своим партнером, а затем – суровая, требовательная.

«Серьезный разговор». После интеракционной точки «признание вины» мать инициирует следующий субжанр, который можно определить как «серьезный разговор», вводимый зачином «*давай с тобой поговорим тогда серьезно*». Показательным здесь является употребление наречия *тогда*, которое маркирует некое «новое» положение дел во взаимоотношениях матери и дочери. Зачин «*давай поговорим серьезно*», как показал анализ корпусных данных НКРЯ, является достаточно типичным маркером актуализации категории свободы воли личности и притягивания ее волевых актов другими – после такого зачина частотны предикаты *хотеть* и *понимать*. Ср. типичные продолжения после зачина (по данным НКРЯ): «*я хочу, чтоб ты понял...*»; «*чем ты хочешь заниматься в жизни...*»; «*я понял, вы не хотите мне помочь*»; «*я до сих пор не понимаю, как...*». Не является исключением и анализируемая интеракция: после зачина «*давай с тобой поговорим тогда серьезно*» мама продолжает: «*гимнастикой ты заниматься хочешь?*». По-видимому, желаемым результатом «серьезного разговора» является такой речевой акт, как комиссив: мама требует от дочери обещания, что подобное больше не повторится, при этом вновь наблюдается референциальный сдвиг, маркирующий явление, которое в одной из своих работ мы назвали «коммуникативным лицедейством» [Колмогорова 2012]. Применяя для самономинирования не местоимение 1-го лица, а существительное *мама*, мать как бы говорит от имени чужого человека, наблюдателя, третьего лица: «*ты обещаешь маме что больше этого не повторится / что [0, 1] / ну говори мне/ обещаешь или нет?*». При этом коммуникативная тональность, в начале фрагмента – менторская, трансформируется в угрожающую.

Затем начинается следующий цикл, опять – с «реплики интереса».

«Реплика интереса»: мать вновь проявляет доброжелательный интерес к деятельности дочери и задает вопрос о том, как зовут тренера; ребенок отвечает, однако переспрос матери пугает ее.

Далее наблюдаем развитие субжанра «моральная сделка»: *давай с тобой договоримся...* Для достижения договоренности используются два вида речевых актов: инициация комиссива («*ты будешь внимательно слушать тренера и выполнять все задания?*»), за которой следует директивный речевой акт ультиматума: «*если ты не будешь слушаться тренера, значит, ты на гимнастику ходить не будешь*». Реплика *все* с понижающей интонацией маркирует окончание разговора. Коммуникативная тональность – «проникновенная». Отмечаем, что в этой части взаимодействие строится в футуральной перспективе «ближайшего будущего». Тема, казалось бы, меняется – переходит к заданию в садике.

Следующий цикл вновь начинается с реплики интереса.

«Реплика интереса»: мать интересуется, сделал ли ребенок задание, которое дали в садике.

Речевой акт упрека («*Поленька/ты мне обещала все буквы выучить*») вводит вновь субжанр «серьезный разговор», который обнаруживает себя уже упоминавшимися предикатами *хотеть* и *понимать*: «*ты хочешь хорошо учиться в школе? ты понимаешь, что нужно*». Трюизм *это труд... чтобы хорошо учиться, хорошо работать* актуализирует категорию ОБЯЗАТЕЛЬСТВА, которая сменяется категорией РЕЗУЛЬТАТ: «*ты кем хочешь быть? тебе гимнастика для чего нужна? ты для чего хочешь гимнастикой заниматься?*» Интеракция сохраняет свою футуральную перспективу, но теперь переходит в сферу «далекого будущего».

«Допрос». Угрожающая коммуникативная тональность и серия коротких императивов (*ну, отвечай!*), императивных вопросов (*нравится?*) и альтернативных вопросов (*нравится или нет?*) делают узнаваемым повторное появление субжанра «допрос», который через упрек в форме риторического вопроса (*тогда почему ты так?*) переходит в «наставление»: «*Тогда надо буквы учить и в школе хорошо учиться, и гимнастикой заниматься*».

Заканчивается интеракция субжанром «утешение», в котором категория ОБЯЗАТЕЛЬСТВА в перспективе «далекого будущего» значительно сужается и сводится до «тебе главное – стараться». При этом коммуникативная тональность вновь возвращается с сдержанно доброжелательной.

#### 4. Интерпретация результатов

Таким образом, проведенный анализ интеракции, определенной нами с помощью информантов как реализация речевого жанра нотации, позволяет: а) объяснить и уточнить некоторые предварительно выделенные нами признаки жанра нотации, б) описать дискурсивные способы и средства оказания психологического воздействия в общении матери с ребенком в жанре нотации.

Итак, мы действительно можем наблюдать неравное распределение коммуникативного времени между говорящими: имеющая больший авторитет и жизненный опыт мама доминирует в интеракции. Анализ материала подтверждает, что интеракция длится с точки зрения коммуникативного времени долго (около 5 минут), но содержательно затрагивает лишь три темы: занятия гимнастикой, занятия в садике,

будущая учеба в школе. Очевидно, признак «многократная воспроизводимость содержания» (в метажанровых рефлексиях информантов – «нудность») обусловлен его циклической структурой: в нашей интеракции мы выделили три цикла, каждый из которых состоит из последовательностей субжанров разной коммуникативной «жесткости»: от «мягкого» жанра кооперативного общения («реплика интереса») к более «жестким» жанрам коллаборативного [Leech 1983] и/или конфронтативного общения («серьезный разговор», «допрос»). В рамках последних частей речевые акты, наносящие прямой урон социальному лицу партнера по коммуникации, – обвинения и упреки. Признак императивности, характерный для РЖ нотации, также налицо: подавляющее большинство речевых актов матери следует отнести к директивам разной степени жесткости (от предложения до приказа или ультиматума). Что же касается коммуникативной тональности, то в материнском общении в жанре нотации она чрезвычайно лабильна в зависимости от места высказывания в цикле (в «добром» начале или «злой» заключительной части) и, соответственно, от субжанра и может быть как заботливо-ласковой, так и угрожающей. В целом кроме данного, последнего, пункта, все характеристики, предварительно выделенные для РЖ «нотация», в анализируемой интеракции в диаде «мать-ребенок» присутствуют.

Рассмотрим приемы оказания психологического влияния, характерные для рассматриваемой интеракции. Ключевым способом воздействия на потребностно-мотивационную сферу (здесь и далее классификация сфер психики по Т.В. Лариной [Ларина 2004]) является прием когнитивного внедрения, когда когнитивная категория ОТНОШЕНИЕ, будучи актуализирована в начале интеракции вместе с двумя другими категориями РЕЗУЛЬТАТ и ОБЯЗАТЕЛЬСТВА при помощи соответствующих предикатов (*нравится, надо, хорошо учиться*), в дальнейшем сопровождает актуализацию каждой из данных категорий, а в конце речевого взаимодействия между категорией ОТНОШЕНИЕ и категориями РЕЗУЛЬТАТ и ОБЯЗАТЕЛЬСТВА устанавливаются причинно-следственные связи: *тебе нравится твоя гимнастика художественная↑/ ну отвечай↓/ что головой киваешь↑/нравится↑ ну отвечай↓/ нравится или нет↑[ОТНОШЕНИЕ]/ ну тогда почему ты так↑/ тогда надо буквы хорошо учить[ОБЯЗАТЕЛЬСТВА]/ и в школе хорошо учиться[РЕЗУЛЬТАТ]/ и гимнастикой заниматься[ОБЯЗАТЕЛЬСТВА]*.

Влияние на интеллектуально-познавательную сферу оказывается посредством приема создания образа альтернативного будущего, которое зависит от выборов, сделанных ребенком в прошлом и настоящем: *ты мне обещала все буквы выучить* [«прошрое»] / *ты же хочешь хорошо учиться в школе* [«будущее»]. Временные планы на протяжении всей интеракции сменяются скачкообразно: в самом начале интеракции актуализированы все три временных плана, затем – план прошедшего, а далее на каждом следующем этапе наблюдается сочетание планов настоящего/прошедшего и будущего (близкого или далекого). Реализации того же приема воздействия служит использование и речевых актов с футуральной перспективой – ультиматума и комиссива, рассматриваемых в литературе в рамках тактики воздействия «санкции» [Kipnis 1980].

Воздействие на эмоционально-волевою сферу осуществляется через прием эмоционального давления, дискурсивными средствами реализации которого являются коммуникативный ход «ссылка на авторитетного свидетеля», а также тактика

«коммуникативного дистанцирования» матери из позиции «в кругу «своих» в позицию «в кругу «чужих» при помощи референциального сдвига и доминирования императивных речевых актов. Кроме того, в субжанрах допроса, «серьезного разговора», «моральной сделки» реализуется прием вторжения в личное пространство ребенка, непосредственно в его эмоционально-волевую сферу. Другим приемом воздействия оказывается прием эмоциональной дестабилизации, осуществляемый через чередование эмоционально жестких жанров и речевых актов с более мягкими, а также варьирование коммуникативной тональности.

Подведем итог и визуализируем его в таблице (Табл.1).

Таблица 1.

Приемы психологического воздействия и средства их осуществления в РЖ нотации в общении матери с ребенком

| Прием психологического воздействия/ сфера воздействия | Когнитивное внедрение  | Создание образа альтернативного будущего   | Эмоциональное давление  | Вторжение в личное пространство  | Эмоциональная дестабилизация  |
|---|--|--|---|--|---|
| Дискурсивные средства                                 |  |  |   |  |   |
| Жанровые черты нотации (подчеркнуты)                  | <i>использование чередований предикатов определенных субъективных модальностей</i> | <i>РА с футуральной перспективой, манипулирование временными планами прошедшего, настоящего и будущего</i> | <i>коммуникативный ход «ссылка на авторитетного свидетеля», тактика «коммуникативного дистанцирования императивные РА</i> | <i>субжанры допроса, моральной сделки, серьезного разговора, императивные РА</i> | <i>варьирование коммуникативной тональности, циклическое чередование «жестких» и «мягких» жанровых форм</i> |
| Сфера воздействия                                     | потребностно-мотивационная   | интеллектуально-познавательная   | эмоционально-волевая  |  |   |

### Заключение

Проведенный анализ свидетельствует о том, что речевой жанр нотации является одной из форм взаимодействия матери с ребенком, и его реализация в данном типе коммуникации не обнаруживает особой специфики по сравнению с общей коммуникативной практикой «взрослого» общения, поскольку практически все признаки нотации, выделенные предварительно по результатам анализа метажанровых рефлексий носителей языка и контекстов функционирования имени жанра, были обнаружены в записи интеракции матери и ребенка.

Речевой жанр нотации в общении матери и ребенка включает в себя следующие реализуемые дискурсивными средствами приемы психологического воздействия на потребностно-мотивационную, интеллектуально-познавательную и

эмоционально-волевую сферы соответственно: прием когнитивного внедрения какой-либо значимой категории; прием создания образа альтернативного будущего; приемы эмоционального давления, вторжения в личное социальное пространство, эмоциональной дестабилизации. При этом наблюдается взаимопересечение жанровых характеристик и дискурсивных средств реализации психологического воздействия: императивность, цикличность чередования мягких и жестких типов дискурсивного взаимодействия. Данный факт позволяет говорить о нотации как об одной из прототипических речевых форм осуществления психологического воздействия, в том числе и в семейном общении.

Таким образом, мы можем заключить, что РЖ нотации характерен для материнского общения и является одной из речевых форм оказания матерью психологического воздействия на ребенка.

### Литература

Голованова Е.И. Введение в когнитивное терминоведение: учеб. пособие. – М.: Флинта: Наука, 2014. – 224 с.

Гребещикова Т.А., Зачесова И.А. Дискурсивное воздействие в семейном межличностном взаимодействии // Психологическое воздействие: Механизмы, стратегии, возможности противодействия / Под ред. А.Л. Журавлева, Н.Д. Павловой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С.323–353.

Дзялошинский И.М. Коммуникативное воздействие: мишени, стратегии, технологии. Монография. – М.: НИУ ВШЭ, 2012. – 572 с.

Звягинцева В.В. К вопросу об определении границ семейного дискурса в свете лингво-прагматической теории // Теория языка и межкультурная коммуникация: Межвузовский сборник научных трудов / Под ред. Т.Ю. Сазоновой. № 1 (7). Курск: КГУ, 2009. С. 51–54.

Колмогорова А.В. «Мамин язык»: практики материнского общения в контексте распределенной модели языка и когниции. – М.: Флинта-Наука, 2013. – 168 с.

Колмогорова А.В. Коммуникативное лицедейство в общении матери с ребенком // Вопросы психолингвистики. – 2012. – Вып. 15. – С.102–109.

Колмогорова А.В. Скажи как дискурсивный маркер несказанного чужого слова в русской речи // Материалы международной научной конференции «Диалог» (Москва 27-30 июня 2015). – URL: <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2015/materials/pdf/KolmogorovaAV.pdf> (дата обращения: 10.08.2015).

Колмогорова А.В. Эвристический потенциал видеокорпуса «Родная речь: практики материнского общения» для исследования концептуализации социальных эмоций в русском языковом сознании // Вопросы когнитивной лингвистики. – № 2. – 2014. – С.25–33.

Ларина Т.В. Выражение эмоций в английской и русской коммуникативных культурах // Язык и эмоции: личностные смыслы и доминанты в речевой деятельности: сборник научных трудов. – Волгоград: Изд-во ЦОП «Центр», 2004. – С. 36–46.

Латынов В.В. Психологическое воздействие: принципы, механизмы, теории // Психологическое воздействие: Механизмы, стратегии, возможности противодействия / Под ред. А. Л. Журавлева, Н. Д. Павловой. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. – С.11–53.

Лебедева Н.Б. Жанры естественной письменной речи: Студенческое граффити, маргинальные страницы тетрадей, частная записка / Н.Б. Лебедева, Е.Г. Зырянова, Н.Ю. Плаксина, Н.И. Тюкаева. – М.: Красанд, 2011. – 256 с.

Лебедева Н.Б. Наивный автор как письменно-речевая личность: жанровый аспект / Н.Б. Лебедева, Е.А. Корюкина. – Кемерово: КемГУ, 2013. – 179 с.

Леонтович О.А., Якушева Е.В. Понимание – начало согласия: межкультурная семейная коммуникация. – М.: Гнозис, 2014. – 224 с.

Леонтьев А.А. Психология общения. – 3-е изд. – М.: Смысл, 1999. – 365 с.

Леонтьев А.А. Прикладная психолингвистика речевого общения и массовой коммуникации. – М.: Смысл, 2008. – 272 с.

Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: Гнозис, 2003. – 280 с.

Макаров М.Л. Интерпретативный анализ дискурса в малой группе. – Тверь: Тверской гос. ун-т, 1998. – 200с.

Медиакратия: современные теории и практики / под ред. А.С. Пую, С.С. Бодруновой. СПб.: Изд-во С.-Петерб. ун-та, 2013. – 352 с.

Рытникова Я.Т. Семейная беседа: обоснование и риторическая интерпретация жанра: дисс. канд. филол. наук. – Екатеринбург, 1996. – 121 с.

Седов К.Ф. Дискурс и личность. – М.: Лабиринт, 2004. – 320 с.

Стернин И.А. О понятии коммуникативного поведения // Kommunikativ-functionale Sprachbetrachtung. – Halle, 1989. – S.279–282.

Толковый словарь, систематизированный по классам слов и значений / Российская академия наук. Ин-т рус. яз. им. В. В. Виноградова; Под общей ред. Н.Ю. Шведовой. URL: <http://www.slovari.ru/search.aspx?s=0&p=3068> (дата обращения: 10.08.2015).

Трейси К., Роблз Дж. Повседневный разговор. Строение и отражение идентичности / Пер. с англ. – Х.: Изд-во «Гуманитарный центр», 2015. – 448 с.

Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Жанры речи. Вып. 1. – Саратов: Колледж, 1997. С. 88–99.

Шмелева Т.В. Модель речевого жанра // Антология речевых жанров: повседневная коммуникация. – М.: Лабиринт, 2007. – С. 81–90.

Kipnis D., Schmidt S. M., Wilkinson I. Intraorganizational influence tactics: Explorations in getting one's way // Journal of Applied Psychology. – 1980. –V. 65. – P. 440–452.

Leech G. N. Principles of Pragmatics. – London: Longman, 1983. – 250 pp.

Л.А. Мардиева

УДК 81'23

**«ДВОЙНОЙ СУБЪЕКТ» И ЕГО ПРОЯВЛЕНИЯ В ПРОЦЕССАХ  
МЕДИАКОММУНИКАЦИИ  
(ЛИЧНОСТНЫЕ СМЫСЛЫ И СОЦИАЛЬНЫЕ СТЕРЕОТИПЫ  
КАК СОСТАВЛЯЮЩИЕ СЕМАНТИКИ СЛОВА)**

В статье обосновывается тезис о продуктивности внедрения в сферу анализа языкового материала средств массовой информации методологического аппарата психосемиотики. Ассоциированная со словом модель образа сознания (психосемиотический тетраэдр Ф.Е. Василюка), дополненная полюсом социальных стереотипов, позволила заострить внимание на двух несистемных семантических образующих образа слова – полюсе личностных смыслов и полюсе социальных стереотипов. Анализ особенностей экспликации названных семантических составляющих слова в пространстве общероссийских и региональных медиатекстов конца XX – начала XXI в. позволил представить специфику отражения в сфере масс-медиа двойственности категории автора медиатекста, в сознании которого находит преломление дихотомия социального и индивидуального, выявить прагматические и стилистические возможности слова в пространстве медиатекста, установить специфику манипулятивно-суггестивного влияния медиасообщения на сознание массовой аудитории.

**Ключевые слова:** знак, значение, смысл, медиакommunikация, автор медиатекста, воздействие и манипуляция.

Lyaylya A. Mardieva

**“DOUBLE SUBJECT” AND ITS MANIFESTATION IN THE PROCESSES  
OF MEDIA COMMUNICATION (PERSONAL MEANINGS AND SOCIAL  
STEREOTYPES AS COMPOUNDS OF THE WORD SEMANTICS)**

The article substantiates the thesis on the productivity of psycho-semiotic methodologies implementation into the sphere of mass media language material analysis. The model of conscience image associated with a word (psycho-semiotic tetrahedron of F.E. Vasilyuk) supplemented with the pole of social stereotypes enabled to focus attention both on the pole of personal meanings and the pole of social stereotypes, being two non-systemic semantic compounds of the word image. The analysis of semantic compounds of a word explication features has been carried out in all-Russian and regional media texts space of the end of the 20th century-the beginning of the 21st century. It enabled to show the ambiguity pertaining to the media text author category reflected specifically in mass media, the consciousness of the latter being a place, where a social and an individual dichotomy deflection occurs; to identify the pragmatic and stylistic opportunities of a word in the media text sphere, to set the specific features of manipulative and suggestive impact of media message on consciousness of mass media consumers.

**Keywords:** sign, meaning, sense, media communication, media text author, impact and manipulation.

Схематичное изучение составляющих знака и их отношений без учета внутреннего (психологического) и внешнего (социального) контекста, т.е. «бессубъектный» структурный принцип рассмотрения знака, существенно обедняет понимание коммуникативно-прагматической сути знака. Согласно лингвистической концепции В. фон Гумбольдта, люди понимают друг друга не потому, что они передают друг другу знаки вещей и договариваются между собой точно воспроизводить в себе одно и то же понятие, а лишь потому, что они дотрагиваются друг в друге до одного и того же звена в цепи их чувственных представлений и внутренних понятийных образований, ударяют по одной и той же клавише их духовного инструмента [Humboldt 1963: 559]. Во многом благодаря трудам немецкого философа и лингвиста в XIX столетии в языкознании утверждается мысль о теснейшей взаимосвязи языка/слова и духа: «... Слово существует только в человеческом духе...» [Крушевский 1883: 68]. В дальнейшем понимание того, что «сущность человеческого языка исключительно психическая» [Бодуэн де Куртенэ 1963, I: 348], отходит на задний план и сменяется формально-структурным подходом к языку к его описанию. Симптоматично, что четвертое издание В.А. Богородицкого «Очерки по языковедению и русскому языку» издатели предваряют следующими словами: «Однако читатель книги должен учесть, что некоторые положения и формулировки автора – талантливого представителя так называемой «казанской школы» русского языковедения – представляют собой отражение определенного этапа в истории лингвистических учений и нуждаются в известных поправках и истолкованиях. Так, <...> в статьях по разделу грамматики автор, правильно уделяя очень большое внимание вопросам связи между языком и мышлением, пользуется, однако, теперь уже устаревшей терминологией ассоциативной психологии и в отдельных случаях слишком резко подчеркивает индивидуально-психологические моменты в языке» [Богородицкий 1939: 3]. Ученик И.А. Бодуэна де Куртенэ Л.В. Щерба с гордостью и вместе с тем горечью отмечает позднее: «... Современное языковедение достигло замечательных результатов, заслужив по справедливости названия точной науки, но оно до некоторой степени потеряло из виду язык как живую систему знаков, выражающих наши мысли и чувства» [Щерба 1974: 100].

Конец XX века с его антропоцентрической и коммуникативной парадигмами ознаменовался смещением акцентов в исследовании знаковой ситуации, в результате формально-логическое представление о структуре знака начинает подвергаться критике. «... В схематично описанной системе знака и значения нет главного – управления этой системой», – пишет Н.И. Жинкин [Жинкин 1982: 137]. По мнению известного представителя американской когнитивной лингвистики М. Джонсона, в так называемых «объективных» теориях значения (имеются в виду концепции Г. Фреге, Р. Монтегю, а также Дж. Барвайса и Дж. Перри) люди второстепенны: каким-то образом «подключившись» к автономному разуму, они алгоритмически манипулируют символами [Johnson 1987, цит. по: Ченки 1997: 345-346]. Б.М. Гаспаров вообще скептически относится к идее значения как феномена системного. По мнению ученого, «чтобы осмыслить некоторое выражение, говорящий субъект... переживает бесчисленные ассоциации, окутывающие данное выражение и размыывающие его границы и очертания» [Гаспаров 1996: 260].

Если язык – явление в высшей степени психическое, то знак как феномен нашей психики всего лишь выразитель значения, которое является отображением содержания нашего сознания. В психологии значение рассматривается как опосредующая процесс построения образа единица сознания [Петренко 1976: 269], как образующая сознания: значения «преломляют мир в сознании человека» [Леонтьев 1983: 175-176]. Психологическая структура значения (или динамическое значение слова), в понимании А.А. Леонтьева, – это система семантических компонентов, рассматриваемых в «динамике коммуникации» [Леонтьев 1971: 8-18], т.е. «во всей полноте лингвистической, психологической, социальной обусловленности употребления слова» [Там же]. И.А. Стернин и А.В. Рудакова различают системное (лексикографическое) значение и психолингвистическое значение как «реально функционирующее в языковом сознании носителей языка значение» [Стернин, Рудакова 2012: 176].

Особую значимость в свете вышесказанного приобретает модель образа знака, так называемый «психосемиотический тетраэдр» Ф.Е. Василюка [Василюк 1993]. Образующими образа знака в этой модели являются четыре полюса (денотата, знака, значения и личностных смыслов), особой внутренней составляющей – чувственная ткань как выполняющий функцию интеграции «динамический орган», «представитель мира человеческого тела в образе сознания», стихия «внутренних ощущений, впечатлений, волнений» [Василюк 1993: 18-19].

В модели знака (образе знака в сознании индивидуума) Ф.Е. Василюка находят отражение объективные и субъективные составляющие слова. Однако поскольку сознание человека и его речевая деятельность детерминированы не только психическими, но и социальными факторами [Бодуэн де Куртенэ 1963, II: 16] и поскольку в значении слова отражается своеобразие языкового мировоззрения различных социальных групп [Там же: 161], схематичное представление модели знака будет, на наш взгляд, более полным в случае введения в ее структуру полюса социальных стереотипов<sup>1</sup>. В таком виде слово оказывается представленным изнутри (через образ сознания) с учетом его психической, т.е. индивидуальной, и общественной – макро- (лингвокультурно обусловленной) и микрогрупповой (социальной стратификацией общества) сущности [Мардиева 2012]. Дополненная полюсом социальных стереотипов психосемиотическая модель знака Ф.Е. Василюка (психосоциальная модель знака) представляет собой продуктивный инструмент анализа глубинных смыслов слова и их прагмастилистических возможностей в пространстве медиатекста.

Особый исследовательский интерес представляют два полюса образа знака – полюс личностных смыслов и полюс социальных стереотипов – и особенности их материализации в языке СМИ. Дело в том, что содержательное наполнение двух этих полюсов отражает специфику категории автора в условиях опосредованного массового общения. «Двойной субъект» – так характеризует автора-журналиста А.А. Леонтьев [Леонтьев 2008: 77], так как, с одной стороны, автор медиатекста – это реально существующая полнокровная личность, с другой стороны, автор ме-

диатекста всегда «репрезентирует мнения, убеждения, информацию социального коллектива или общества» [Там же: 135]. В деятельности автора-журналиста, таким образом, находит отражение дихотомия личностного и социального начала [см.: Солганик 2005: 15].

Содержательное наполнение полюса личностных смыслов и социальных стереотипов может быть выявлено в результате ассоциативного эксперимента. Однако в некоторых случаях индивидуально и социально мотивированные семантические компоненты значения слова становятся предметом рефлексии пользователя языка и получают эксплицитное или имплицитное отражение в речевом общении, в том числе и массовом опосредованном общении, где они приобретают особую прагматическую и стилистическую значимость. Рассмотрим с обозначенных позиций особенности экспликаций полюса личностных смыслов и социальных стереотипов в общероссийских и региональных (издаваемых в Республике Татарстан) газетах конца XX в. – первого и начала второго десятилетий XXI в.

**Полюс социальных стереотипов образа сознания, ассоциированного со словом.** Социальные стереотипы как один из полюсов образа сознания представляют собой устойчивые, нередко предвзятые, но «всегда справедливые для данной ситуации», «играющие роль опорной “сетки”» [Микешина Опенков 1997: 124] представления о каком-либо социальном объекте.

Обратим, например, внимание на ретранслируемые современными массовыми печатными изданиями стереотипные семантические наслоения, связанные со словом *бюрократ* («Должностное лицо, пренебрегающее сутью дела ради формальных правил; формалист, функционер» [БТС: 108]). В современных медиатекстах в основном не *бюрократ*, а *бюрократы* (форма множественного числа со значением собирательной множественности) или *бюрократия* – это должностные лица, которые:

1) «не обладают необходимыми знаниями в какой-либо специальной области», например: *Если стране нужно было атомное оружие, вызывался не бюрократ, а физики вызывались – Курчатов, Зельдович, Харитонов* (КП. 2013. 18 февр.); *Нужно создавать комиссию, куда бы вошли не чиновники и бюрократы, а ученые, юристы и сами дачники* (КП. 2006. 14 апр. // НКРЯ ГК); *Тебе нужен не ремесленник коммерческий, и не бюрократ – бюджетный писарь, а квалифицированный психиатр-нарколог, психотерапевт* (КП. 2012. 13 янв.);

2) «нацелены на извлечение личной выгоды»: *Бюрократы по-прежнему будут стремиться извлечь выгоду из своего статусного положения...* (КП. 2011. 20 июля // НКРЯ ГК); *Бюрократы... не скрывают, что волнуют их сердца давно не судьбы родины, а более прозаические вещи, например, швейцарская дачка* (ИЗВ. 2013. 24 сент. // НКРЯ ГК); *...Бюрократия рассматривает свое должностное положение и имеющиеся полномочия как приносящий доход актив, а свою деятельность – как своеобразный вид бизнеса...* (НГ. 2015. 27 нояб.) и др.;

3) «не признают ничего нового», например: *Бюрократ объективно не приемлет всяких новаций, поэтому никогда не даст на них разрешения* (Т-7. 2002. 5 марта // НКРЯ ГК); *А наши бюрократы ни в какую не хотят ничего менять* (КП. 2002. 12 окт. // НКРЯ ГК);

4) «препятствуют развитию страны»: *В экономике же должен действовать бизнес, экономические автономны, а не бюрократы, имеющие экономической*

<sup>1</sup> Идея возможности увеличения количества полюсов образа сознания, представленных в теоретической модели Ф.Е. Василюка, принадлежит А.А. Залевской [Залевская 2002: 11].

интерес, прямо противоположный эффективности (Изв. 2013. 21 марта // НКРЯ ГК); Развитие экономики мешают две главные проблемы: налоги и бюрократы (КП. 2004. 25 февр. // НКРЯ ГК); ...Бюрократы ставят им препоны (КП. 2005. 23 мая // НКРЯ ГК) и др.

5) 'отличаются бессердечием': «Жаль великая и скорбь сердечная». Но не только таких чувств, даже слов таких не знает бюрократ (КП. 2007. 12 марта // НКРЯ ГК); ...Бюрократы от культуры довели <Ростроповича> до полного отчаяния и неверия в свои силы (Изв. 2012.12 дек. // НКРЯ ГК); Бюрократы не знают жалости (АиФ. 2015. 15 апр.);

6) 'являются неизбежным атрибутом современной жизни' | 'увеличиваются по численности': Бюрократы... везде. Даже в Америке (Изв. 2010. 15 сент. // НКРЯ ГК); Бюрократы оказались всюду, и во всех городах и весях... (Изв. 2013. 21 марта // НКРЯ ГК);...На один электромобиль... – армия бюрократов (ВК. 2015. 25 июля) и др.

В случае совпадения содержания полюса социальных стереотипов у адресата и адресанта текста происходит эффект «сближения сознаний». Так, в приводимых далее примерах общность смысловых нюансов и даже преобразований (иногда эмоционально-оценочных) провоцируемых словом ассоциативных откликов приводит к возникновению дружеских доверительных отношений между частью читательской аудитории и автором, а в последнем примере – интервьюируемым:

...У многих россиян слово **полиция** (здесь и далее по всему тексту работы выделено нами. – Л.М.) вызывает неприятные ассоциации с полицейскими, действовавшими во время Великой Отечественной войны (НР. 2010.8 июня // НКРЯ ГК); ...В Москве... всегда существовало негативное отношение к приезжим. ... Достаточно вспомнить слово «**лимитчик**», как вспоминаются все тогдашние опасения, связанные с этим словом (Т-7. 2006.12 мая // НКРЯ ГК); «**Дембель**. Как много с этим словом связывают надежд увольняющиеся бойцы из Вооруженных сил. Как много мечтаний. Вот приду домой, устроюсь на работу или поступлю в институт, женюсь. Куплю машину, квартиру, дачу и т.д.» (КП. 2006.4 июля // НКРЯ ГК); Жил первое время с родителями в бараке (С.Говорухин о Казани. – Л.М.), где проживали и татары, и чуваша, и я не знаю, кто еще, поскольку национальность для нас никакой роли не играла, а слово «**еврей**», например, обозначало не что иное, как воспитанность, интеллигентность. Помнится, сверстники одно время меня тоже уважительно звали евреем только потому, что семья наша считалась «образованной» (РТ. 1994. 24 дек.).

Социальная детерминированность знака, как правило, имплицитна и выявляется при анализе параллельных оценочных синонимических рядов, используемых изданиями различной идеологической направленности, в том числе и в целях опознания медиаиздания «своими». Показательными в связи с затронутой проблемой являются примеры номинаций противоборствующих в Восточной Украине (2014 г.) сил на страницах некоторых русскоязычных украинских и российских СМИ. С одной стороны, украинские военные, правоохранители, добровольцы, а с другой – укрофашисты, укронацисты, силы киевской хунты, диверсионные группы, бандеровцы, каратели; на одном полюсе – местные террористы, местные боевики, российско-террористические войска, российские наемники, агрессоры,

террористы, а на другом – бойцы армии ДНР, бойцы добровольческих формирований, ополченцы.

Перечисленные примеры демонстрируют существенные различия в содержательном наполнении полюса социальных стереотипов знака. Параллельные оценочные синонимические ряды *буря, восстание, революция и мятеж, смута, крамола*, именующие революционные события 1905 года, И.П. Лысакова называет социальными диалектами классовых противников [Лысакова 2005: 26–27]. То есть при помощи слов с различным, нередко противоположным наполнением полюса социальных стереотипов происходит вариативная интерпретация действительности. Важно в этом случае и то, что непреднамеренное игнорирование адресантами различий социальных характеристик аудитории приводит к коммуникативным провалам, умышленное же пренебрежение социальной ориентированностью публичного выступления является основой фальсификации политических терминов [Лысакова 2005: 19–20, 26–27].

Активизация стереотипов, по мнению С.Г. Кара-Мурзы, «верный признак манипуляции» [Кара-Мурза 2007: 369], а любое медиасообщение направлено на модификацию намерений и мнений аудитории [Демьянков 2002]. Когда исследователь языка СМИ пишет об ориентации издателей на определенные группы массовой аудитории с их предпочтениями и интересами (т.е. пишет о целевой читательской аудитории<sup>2</sup>), он, по сути, берет в расчет некую относительную общность содержания образа мира части читателей и не в последнюю очередь – наличие в их сознании определенных социальных стереотипов [Мардиева 2010: 77]. Согласно мнению В.В. Красных, в речи под действием ряда факторов, в том числе и фактора адресата, стереотипы сознания прирастают потенциально возможными векторами ассоциаций [Красных 2003: 233]. Примечательно, что векторы ассоциаций могут быть свободными или предсказуемыми [Красных 1998: 132]. В манипулятивных целях, как правило, используются именно предсказуемые, эмоционально-оценочные векторы ассоциаций. В этом отношении показательными, например, являются случаи экспликации оппозиционной региональной газетой «Звезда Поволжья» стереотипного поля ассоциаций, связанного со словом *Москва*. В целях давления на подсознание и сознание массового читателя в названном периодическом массовом издании столица России представлена как сказочница, большой организм, вампир, высасывающий кровь у регионов [см.: Мардиева 2013: 245]. Актуализация полюса социальных стереотипов образа сознания в этом случае сопровождается также и возбуждением полюса денотата и связанных с ним предметных образов сознания. Создаваемые издателем метафорические образы отличаются предельной эмоциональностью, социальной оценочностью и нацелены на чувственный базис человека – главную сферу воздействия манипулятора.

<sup>2</sup> В этой связи уместно вспомнить работу Т.Л. Каминской, в которой образ адресата текста массовой коммуникации (как мысленно формируемый образ читателя) рассматривается в качестве базовой текстообразующей категории, выполняющей функции интеграции читателей, манипуляции их сознанием, интерпретации событий и фактов действительности в соответствии с картиной мира адресата [Каминская 2009].



Социальная детерминированность семантики знака, как отмечалось, имплицитна. Однако в некоторых случаях благодаря стилистическим приемам и / или графическим выделениям различия в социально-групповой детерминированности слов получают эксплицитное выражение, например:

*Впервые меня назвали пасквилянтом, впервые – господином ... <...> Вы благородно не правы и прекрасно не справедливы, уважаемые фронтовики, товарищи Г.Л.Сметанин и Р.С.Якубин. Ну да – если я вам, по ошибке, «господин», то вы мне всё равно – товарищи* (РТ. 1994. 26 марта); *...Все движения, объединения и блоки разом увидели свет сквозь стенки тоннеля. Мне как рядовому представителю «электората» это как-то невдомек* (РТ. 1995. 10 окт.); *...Слово «долг» у этих деятелей... вызывало аллергию* (РГ. 2014. 9 окт.); *...К слову «труд» сейчас меняется отношение, все чаще и чаще его заменяет слово «бизнес»* (Т-7, 2011.22 февр. // НКРЯ ГК).

Ретранслируя содержание полюса социальных стереотипов образа сознания, ассоциированного с тем или иным словом, автор-журналист тем самым репрезентирует и моделирует «образ социального мира» [Андреева 2003]. Образ социального мира, как и целостный образ, в свою очередь, представлен своими инвариантами – «частными идеологическими картинками мира» [Дускаева, Салимовский 2012].

**Полюс личностных смыслов образа слова.** Личностным восприятием пронизан решительно всякий малейший акт нашего сознания [Лосев 1991: 76], в том числе и сознания, нацеленного на работу со словом. Поэтому в слове находят отражение, а затем и выражение варианты образа мира – множественность и неповторимость индивидуального опыта человека в его эмоционально восчувствованном виде, например, чувственный опыт публициста Ю. Порошиной:

*Старость – это трагедия. К невыносимому грузу физической слабости и болезней добавляется катастрофический груз наплевизма общества. Как пережить это, люди!* (СТ. 1993. 25 февр.).

Рассматриваемый полюс образа слова взаимодействует со второй гранью категории автора – человеком частным. Человек частный в публицистике – это в первую очередь личность, человек, имеющий и отстаивающий свою гражданскую позицию.

Конец XX столетия в России – это время «массированного опошления подвигов и оглушения героизма» (РТ. 1994. 7 мая), время, когда некоторые общественные деятели подвергали сомнению, например, «целесообразность» подвига летчика Талалихина, утверждая, что «если бы все советские летчики, поддавшись азарту боя, приняли бы таранить врага, то фашистам был бы, конечно, причинен урон, но мы бы остались вообще без авиации» (Там же). Журналист Г.Филимонов иронично замечает своим оппонентам:

*Таким образом, ночью 7 августа 1941 года лейтенанту Талалихину надлежало, израсходовав боеприпасы, возвращаться на свой аэродром, а не рисковать вверенной ему техникой, вонзая свою машину в фашистский бомбовоз, следующий курсом на Москву* (Там же).

И гневно заключает:

*Таран – это не полководческий маневр. Не операция, вызревающая в штабной тишине. Это даже не «особый боевой прием», как толкуют его справочники,*

*словари и энциклопедии. Это – само оскорбленное чувство справедливости и достоинства* (Там же).

В следующей статье автор делится с читателем своим видением мира, давая определение тому явлению, что называлось в 90-е годы *перестройкой* (1), и объясняя свое понимание слов *революция* (2) и *Родина* (3):

(1) *...Идет вовсе не смена каких-то «экономических укладов» или «форм собственности» – происходит фундаментальное переконструирование всей схемы мировосприятия, тотальная перестройка всех нейронов мозга, принципиальная перенастройка ощущения человека среди людей* (РТ. 1994.10 дек.);

(2) *...Мы опять норовим сварганить за четыре года и три месяца или даже за 500 дней то, что нигде в мире не варганили быстрее, чем за двести лет. Это и есть революция. Неторжественный синоним звонкого слова «революция» – зуд. Нестерпимый, кровавый зуд немедленного счастья* (Там же);

(3) *Родина – это сумма символов, ее олицетворяющих, – твердые границы, членораздельный государственный строй, перечень неприкосновенных святынь и идеалов* (Там же).

В текстовых фрагментах личное «я» автора сливается с личным того сообщества единомышленников, для которых и от имени которых он пишет, а потому автор «проявляет себя как человек частный, имеющий такие же интересы, как и его читатели» [Солганик 2005: 15–16].

В конце прошлого столетия почти все россияне считали гласность, или свободу слова, первейшим, самым главным признаком демократии. В 1998 году составители «Толкового словаря русского языка XX века» предложили следующую дефиницию этого слова: «Одна из отличительных черт процесса демократизации общества середины 80-х годов – открытая и полная информация о деятельности государственных, общественных и др. структур и возможность ее свободного обсуждения» [ТСЯИ: 172]. Гласность в этот период исторического развития нашего общества понималась не только как обязательный атрибут демократии, но и как сама демократия, между словами-понятиями *гласность* и *демократия* устанавливались отношения тождества. Г. Филимонов и Ш. Мулаянов предлагают свое понимание слова *демократия*:

*«Цивилизованность» – это, пожалуй, умение слушать. Слушать – то есть ждать, не пританцовывая от нетерпения и не облизывая губ, того момента, когда предыдущий оратор, наконец, заткнется со своей галиматьей и даст нам возможность сказать свое веское и мудрое слово.*

*Умение слушать – это всего лишь культура. А демократия – это искусство слышать* (РТ. 1994. 24 дек.).

Прием актуализации полюса личностных смыслов образа сознания, ассоциированного со словом, может быть использован автором медиатекста в целях интимизации общения с читателем. Этот прием берет на вооружение журналист газеты «Республика Татарстан» Нина Кожевникова:

*...Восприятие горя всегда личностное. До недавних пор Чечня для меня, например, ассоциировалась со светлым образом давней подруги Элки Вайсберг. Она работала в газете «Грозненский рабочий» и писала замечательные статьи о вечном и добром. Не один десяток малолетних горцев с ее помощью удалось вырвать из среды невежества, посадив за школьные парты* (РТ. 1994. 17 дек.).

Усиление личностного начала – «идеологическая тенденция», «определяющая примета» [Солганик 2005: 16] языка российской прессы конца XX века, когда в текстах различных публицистических жанров «именно субъективные смыслы были текстообразующими» [Кормилицына 2014: 129]. Этот процесс явился результатом кардинальных изменений в жизни общества конца XX века и вызван был также «стремлением противопоставить современные СМИ советским с их полным отказом от проявления авторского “я”» [Там же: 128].

Единого мнения относительно степени проявленности личности журналиста в языке медиатекстов XXI века нет. Так, по мнению А.В. Николаевой, выбор способа подачи разнообразных по содержанию материалов в форме личных записок, построение событийной и персонажной систем вокруг личности журналиста, активное использование личных местоимений, прямых обращений к читателю, просторечий, жаргонизмов, разговорно-экспрессивных конструкций – все эти факты свидетельствуют о персонализации информации в прессе [Николаева 2013: 256–257]. Л.В. Рацибурская и Н.А. Самыличева считают, что усиление экспрессивно-оценочной роли новообразований в медиатекстах свидетельствует об активном проявлении личностного начала в СМИ [Рацибурская, Самыличева 2013: 162]. Другие авторы, напротив, отмечают, что в языке современных СМИ наблюдаются процессы обезличивания информации, «деперсонализации» и «деавторизации» [например: Осетрова 2010: 6; Кормилицына 2014: 129 и др.].

Можно согласиться с мнением Н.С. Цветовой: противоречий здесь нет, так как «внимание к той или иной текстовой манифестации категории автора зависит от типа и жанра текста» [Цветова 2012: 21]. Вместе с тем анализ проявлений личностных смыслов слова в медиатекстах нового времени свидетельствует о том, что во втором десятилетии XXI века авторы газетных текстов охотнее ретранслируют навешанные словом ассоциации интервьюируемых ими субъектов, нежели свои личные, о чем свидетельствуют, в частности, следующие примеры:

*Слово «счастье» похоже на «сейчас», а потому оно не может быть чем-то постоянным* (Н. Михалков в интервью журналисту С. Павлову: КП. 2011. 31 марта // НКРЯ ГК); *...Для начала стоит задуматься в слово «пост». Солдат, например, стоит на посту по велению командира, не может его покинуть, должен быть внимательным, зорким. Так и в Великий пост человек заступает по велению церкви. Заступив в него в Прощеное воскресенье, покинешь только в Пасху* (секретарь Вятской епархии Александр Балыбердин в интервью журналисту Н. Фофановой: КП. 2011. 4 марта // НКРЯ ГК); *Большая ошибка считать, что слово «истина» – существительное. Это – глагол! И любовь – глагол* (И.Охлобыстин в интервью Р. Мурашкиной: КП. 2010.18 дек. // НКРЯ ГК).

Личностные смыслы – это своеобразные детали, легкие штрихи к портрету говорящего, они заставляют по-новому взглянуть на интервьюируемого, вызывают неподдельный читательский интерес к представляемой медиаизданием личности. Если личностные смыслы чувственны, то они еще и заразительны:

*«Детство для меня – всё! Беседка, самовар... Из городского сада слышится музыка духового оркестра. Закат солнца, людское тепло, исходящее от моих бабушки и дедушки... <...> Детство всегда со мной: в реальной жизни, на съемочной площадке, на сцене. Не будет детства в моей душе – не будет просто меня, я родом из детства...»* (РТ. 1994. 22 окт.) – из интервью О. Остроумовой, опубликованного в газете «Республика Татарстан».

Полнос личностного смысла образа слова активно взаимодействует с другими полюсами, не только с полюсом денотата, как в последнем примере, но и, например, с полюсом социальных стереотипов. Обратим в этой связи внимание на пример из интервью Патриарха Кирилла. Предстоятель Русской православной церкви обнажает чувственную ткань полюса личностного смысла образа сознания, ассоциированного у него со словами *удача, удачник, неудачник и повезло*:

*Вообще я очень не люблю слово «удача», как не люблю слово «повезло». И то, и другое лишено смысла. Нет рационального смысла. <...> Поэтому «удачник» и «неудачник» – это неудачные выражения... <...>*

*...Что главное, к чему должен человек стремиться и чем он должен наслаждаться, что должно быть источником его вдохновения, радости? Это общение с Богом. В этом смысле мы все неудачники, потому что мы все живем в логике того самого греховного мира, который возник в результате грехопадения. Если в рамках этого греховного развития есть кто-то удачник или неудачник, то можно спросить: «В чем удачник-то?...» <...>*

*Если человек является неудачником с точки зрения того, что у него не состоялась карьера, если он не одет в самый красивый и дорогой костюм, а предпочитает ходить в скромной одежде, но с раем в сердце, то разберитесь, кто удачник, а кто неудачник. Удачник – это тот, кто счастлив. Полный удачник – это тот, кто оправданье на Божьем суде получит. <...> ...Не всякие фетиши в нашей повседневной жизни, как деньги и карьера и так далее, являются признаками нашей удачи, а внутреннее состояние души, близость с Богом. Здесь самые великие удачники – это угодники Божии. Серафим Саровский – самый великий удачник. Без всяких признаков карьерной или прочей удачи. <...> (РТ. 2014. 9 окт.).*

Делая общественным достоянием личное, патриарх устанавливает контакт с аудиторией, завоевывает ее внимание и доверие, после чего переходит к раскрытию смысла названных слов с позиции христианского вероучения, что свидетельствует уже о проявлении полюса социальных стереотипов и демонстрации говорящим своей социально-мировоззренческой позиции. Источником вдохновения и радости для человека является, по мнению патриарха, не личное благосостояние или карьера, а общение с Богом, служение ему. При этом социальное в анализируемом текстовом отрезке подается как лично переживаемое «нами», читающими это интервью (об этом свидетельствует неоднократное употребление личного местоимения *мы*, а именно *мы-инклюзивного*), а потому приобретает особую силу влияния.

Последний пример доказывает условность вычленения полюсов знака: в процессе словоупотребления все полюса психосоциальной модели знака обычно взаимодействуют, выделение («отщепление») одного или сразу нескольких из них связано с активизацией ассоциативной деятельности сознания говорящего/пишущего. В процессах массовой коммуникации намеренное выделение того или иного полюса знака, сгущение в этой области чувственной ткани свидетельствует о том, что сознание пишущего подчинено определенной коммуникативной интенции. Читатель, сталкиваясь в коммуникативных фрагментах текста с подобными явлениями, выходит из автоматического режима восприятия слова и всего текста, втягивается в процесс интерпретативной деятельности, превращается в активного соучастника построения социальной реальности.

Итак, методологическая лакуна (бессубъектный анализ знака и знаковой ситуации), имеющая место в общей семиотике и структурной лингвистике, преодолена в психосемиотической теории знака Ф.Е. Василюка, в которой знак предстает в единстве всех его объективных и субъективных составляющих. Дополнение психосемиотической модели знака полюсом социальных стереотипов позволяет: заострить внимание на субъектах медиакоммуникации и особенностях взаимодействия автора и читателя медиатекста, подчеркнуть двойственность фигуры автора, дихотомию в нем личного и социального, проявляющуюся в активном взаимодействии в практике медиакоммуникации двух полюсов знака – социальных стереотипов и личностных смыслов (или гипертрофии только одного из них) (1); особо выделить то обстоятельство, что находящие отражение в семантике слова социальные стереотипы как глубинные составляющие значения слова, с одной стороны, детерминированы социальной позицией и частными идеологическими картинками мира автора или издания, а с другой – рассчитаны на относительную общность содержания социального образа мира части его (издания) читателей (2).

Кроме того, проведенное исследование свидетельствует, что 1) имплицитная трансляция содержания полюса социальных стереотипов используется в целях выражения социальной оценки называемого словом явления действительности, сближения сознаний адресата и адресанта, опознавания «своих» и сплочения читательской аудитории; 2) экспликация полюса личностных смыслов и его чувственной ткани позволяет автору медиатекста выразить свою гражданскую позицию (которая нередко сливается с позицией читателей-единомышленников), создать доверительно-дружескую атмосферу, смоделировать полнокровную и интересную для читателя личность интервьюируемого, оказать заражающее воздействие на читателя. Как показало проведенное исследование, для намеренного акцентирования внимания на анализируемых полюсах образа знака авторы медиатекстов используют специальные стилистические приемы, такие как выбор слова, насыщение его эмоционально-оценочными коннотациями, развернутые словесные экспликации, имплицитные формы контекстуальных актуализаций.

Таким образом, экстраполяция в сферу анализа лингвосемиотического материала психосемиотической (психосоциальной) модели знака в качестве особого исследовательского инструментария позволяет наиболее полно описать специфику механизмов передачи информации в СМИ, представить механизмы манипулятивно-суггестивного влияния на сознание получателей медиасообщения и технологии воздействия в сфере медиакоммуникации.

#### Литература

Андреева Г.М. Образ мира в структуре социального познания // Мир психологии: Научно-метод. журнал. – 2003. – № 4 (36). – С. 31 – 40.

Богородицкий В.А. Очерки по языковедению и русскому языку. Изд. 4-е, перераб. – М.: Учпедгиз, 1939. – 224 с.

БТС: Большой толковый словарь русского языка / сост. и гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб: Норинт, 1998. – 1536 с.

Василюк Ф.Е. Структура образа // Вопросы психологии. – 1993. – № 5. – С. 5–19.

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

Бодуэн де Куртене И.А. Избранные труды по общему языкознанию: в 2-х т. – М.: Изд-во АН СССР, 1963. Т.1 – 384 с.; Т. 2 – 391 с.

Гаспаров Б.М. Язык, память, образ. Лингвистика языкового существования. – М.: Новое литер. обозрение, 1996. – 352 с.

Дускаева Л.Р., Салимовский В.А. Варьирование публицистической картины мира в медиатекстах [Электронный ресурс] // Медиаскоп: электронный научный журнал факультета журналистики МГУ. – 2012. – №3 // URL: <http://www.mediascope.ru/node/1131> (дата обращения: 20.02.2016).

Залевская А.А. Концепт как достояние индивида // Психолингвистические исследования слова и текста: сб. науч. тр. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2002. – С. 5 – 18.

Каминская Т.Л. Образ адресата в текстах массовой коммуникации: семантико-прагматическое исследование: Автореф. дис. д-ра филол. наук. – СПб, 2009. – 46 с.

Кара-Мурза С.Г. Власть манипуляции. – М.: Академический проект, 2007. – 384 с.

Кормилицына М.А. Изменения в стилистическом облике печатных СМИ последних лет // Стилистика сегодня и завтра: матер. конф. Ч. I. – М.: Факультет журналистики МГУ, 2014. – С. 128 – 134.

Красных В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность? Человек. Сознание. Коммуникация. – М.: Диалог-МГУ, 1998. – 352 с.

Красных В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? – М.: ИТДГ: «Гнозис», 2003. – 375 с.

Крушевский Н.В. Очерк науки о языке // Изв. и учен. зап. Имп. Казан. ун-та. – Казань, 1883. – Т. XIX. – Январь-Апрель. – 148 с.

Леонтьев А.А. Психологическая структура знака // Семантическая структура слова. – М.: Наука, 1971. С. 7–19

Леонтьев А.А. Прикладная психолингвистика речевого общения массовой коммуникации / под ред. А.С. Маркосян, Д.А. Леонтьева, Ю.А. Сорокина. – М.: Смысл, 2008. – 271 с.

Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2-х т. Т. II. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.

Лосев А.Ф. Философия. Мифология. Культура. – М.: Изд-во полит. литературы, 1991. – 525 с.

Лысакова И.П. Язык газеты и типология прессы. Социолингвистическое исследование. – СПб: Филологический факультет СПбГУ, 2005. – 256 с.

Мардиева Л.А. Психосоциальная модель знака // Филология и культура. Philology and Culture. – 2012. – № 2 (28). – С. 76 – 79.

Мардиева Л.А. Психосоциальная модель знака как инструмент анализа лексических единиц текстов СМИ // Развитие русскоязычного медиапространства: коммуникационные и этические проблемы: Матер. Междунар. научно-практ. конф. (М., 26 – 27 апр. 2013) / Научн. ред. И.М. Дзялошинский, М.А. Пильгун. – М.: АПК и ППРО «Academia», 2013. – С. 242 – 251.

Микешина Л.А., Опенков М.Ю. Новые образы познания и реальности. – М.: РОСПЭН, 1997. – 240 с.

Николаева А.В. Печатные СМИ: приказано выжить (лексико-семантический анализ газетных и журнальных текстов на современном этапе) // Развитие

русскоязычного медиапространства: коммуникационные и этические проблемы: матер. научно-практ. конф. – М.: Academia, 2013. – С. 256-262.

Осетрова Е.В. Неавторизованная информация в современной коммуникативной среде: речеведческий аспект: автореф. дис. д-ра филол. наук. – Красноярск, 2010. – 42 с.

Петренко В.Ф. К вопросу о семантическом анализе чувственного образа // Восприятие и деятельность / под ред. А.Н.Леонтьева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1976. – С. 268-292.

Рацибурская Л.В., Самыличева Н.А. Специфика воздействия в современном медийном словотворчестве // Вестник Воронежского гос. ун-та. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2013. – № 2. – С. 162 – 167.

Солганик Г.Я. О структуре и важнейших параметрах публицистической речи (языка СМИ) // Язык современной публицистики: Сб. ст. / Сост. Г.Я. Солганик.–М.: Флинта: Наука, 2005.– С.13–31.

Стернин И.А., Рудакова А.В. Проблемы создания психолингвистического толкового словаря русского языка // Вопросы психолингвистики. – М.: ИЯ РАН, 2012. – № 2 (16). – С. 174 – 183.

ТСЯИ: Толковый словарь русского языка XX в. Языковые изменения / под ред. Г.Н. Складчиковой. – СПб: Фолио-пресс, 1998. – 704 с.

Цветова Н.С. Категория автора в интенциональном поле медиатекста // Медиатекст как полиинтенциональная система: сб. статей / отв. ред. Л.Р. Дускаева, Н.С. Цветова. — СПб: СПбГУ, 2012. – С. 17 – 24.

Ченки А. Семантика в когнитивной лингвистике // Фундаментальные направления современной американской лингвистики: сб. обзоров / под ред. А.А. Кибрика, И.М. Кобозевой и И.А. Секериной. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1997. – С. 340-370.

Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – Л.: Наука. Ленингр. отд., 1974. – 428 с.

Humboldt W. Über die Verschiedenheit des menschlichen Sprachbaues und ihren Einfluss auf die geistige Entwicklung des Menschengeschlechts Werke in fünf Bänden, III. – Schriften zur Sprachphilosophie. – Berlin, 1963. – 559 p. // Humboldt W. von. Werke in fünf Bänden. Hrsg. A. Flitner, K. Giel. Vol 3. Darmstadt, 1963. – Pp. 368 – 756.

#### Перечень источников и их условных сокращений

АиФ – «Аргументы и факты. Татарстан»

ВК – «Вечерняя Казань»

ЗП – «Звезда Поволжья»

Изв. – «Известия»

КП – «Комсомольская правда»

НР – «Новый регион»

РГ – «Российская газета»

РТ – «Республика Татарстан»

СТ – «Советская Татария»

СС – «Советский спорт»

Т-7 – «Труд – 7»

НКРЯГК – Национальный корпус русского языка. Газетный корпус [Электронный ресурс]// URL: <http://www.ruscorgora.ru/search-paper.html> (дата обращения: 12.01. 2016).

Д.Б. Никуличева

УДК 81'23

### ВЕРБАЛИЗАЦИИ ВРЕМЕНИ В АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ИНТЕРОЦЕПЦИИ БИОГРАФИЧЕСКОГО ВРЕМЕНИ АНГЛОЯЗЫЧНЫМИ ИНФОРМАНТАМИ

Статья посвящена экспериментальному изучению соотношения вербального и невербального в репрезентациях времени носителями английского языка. Исследуются проявления в английской фразеологии и в грамматической категоризации таких перцептивно обусловленных смыслов, как: 1) пространственная ориентация временных представлений (фронтальная / проспективная) относительно наблюдателя), 2) большая или меньшая вовлеченность перцептора в ситуацию (его ассоциация / диссоциация), 3) большая или меньшая дистанцированность наблюдателя от темпоральных событий (как реальных, так и конструируемых). Языковые проявления сопоставляются с результатами эксперимента по визуализации реальных и воображаемых событий биографического времени англоязычными информантами.

**Ключевые слова:** ментальная репрезентация, интероцепция времени; пространственные визуализации, вертикальная и горизонтальная, фронтальная и проспективная ориентация времени; ассоциированное, диссоциированное, дистанцированное представление событий; фразовые глаголы; темпоральные формы и категории; реалис и ирреалис.

Dina B. Nikulicheva

### VERBALIZATIONS OF TIME IN THE ENGLISH LANGUAGE AND EXPERIMENTAL RESEARCH OF BIOGRAPHICAL TIME REPRESENTATIONS BY ENGLISH SPEAKERS

The article deals with an experimental research of verbal vs. non-verbal special representations of time within English speakers. The initial focus of the article is on English phrasal verbs and verbal tense categories as reflecting such perceptually based distinctions as: 1) vertical, horizontal, frontal, prospective time-line orientation; 2) associated vs. dissociated representation of events; 3) the observer's distancing from different events in time. After having been traced in language representations, those distinctions are compared to the results of the experiment on eliciting non-verbal spatial visualizations of both real and imagined biographical events by English speakers.

**Keywords:** mental representations of time; experiment on eliciting spatial visualizations; vertical, horizontal, frontal, prospective time-line orientation; associated, dissociated, distanced representation of events; phrasal verbs; tense forms and categories; mood of reality and irreality.

Порой мы не осмеливаемся признать идеи, пока они не будут высказаны зарубежными лингвистами. В этой связи отрадно то, что в сборнике «Язык и мысль: современная когнитивная лингвистика», вышедшем в 2015 г., был опубликован

перевод статьи Л.Бородицки 2011 г. «How languages construct time». Общие выводы Л.Бородицки состоят в том, что «люди, по-разному концептуализирующие пространство, по разному концептуализируют и время» и что «наше представление о времени зависит от того, как обращается со временем язык, на котором мы говорим, от текущего языкового контекста<...>, и от тех конкретных метафор, с использованием которых мы говорим о времени в данный момент» [Бородицки 2015,199].

Над выявлением механизмов, посредством которых язык и культура участвуют в построении ментальных представлений о времени, мы работали с 2004 года. В статьях [Никуличева 2004, 2007, 2008 и Nikulicheva 2013] было проанализировано то, как структура темпоральных грамматических оппозиций в русском, английском и датском языках соотносится с внутренней визуализацией событий прошлого, настоящего и будущего в ментальных репрезентациях носителей соответствующих языков. В статьях [Никуличева 2009, 2011, 2013, 2015] прослеживалось, как художественные метафоры времени, особенно те, что вызвали сложности при переводе на другой язык, были обусловлены идиоэтнической спецификой репрезентации времени, в свою очередь оказавшейся производной от особенностей грамматической категоризации времени в соответствующем языке. Специфика индивидуально-личностной репрезентации времени рассматривалась в статье [Никуличева 2015] в связи с особенностями представления биографического времени разными индивидами в рамках одной лингвокультуры (об особенностях ментальных репрезентаций автобиографического времени личностями разных психологических типов см. также [Нуркова 2000]).

Наиболее интересным в статье Бородицки нам представляется наблюдение о роли направления письма в представлениях направленности оси времени. «Для тех, кто читает слева направо, время скорее направлено слева направо, в то время как для тех, кто читает справа налево (например, в арабском или иврите), время направлено справа налево. Это проявляется в задачах выстраивания последовательности картинок, в позиционировании реактивных и указательных жестов относительно собственного тела [Fuhrman, Boroditsky 2010], в имплицитных неязыковых задачах на пространственные ассоциации» [Бородицки 2015]. От себя добавим, что в наших экспериментах по визуализации с носителями русского, английского и датского языков, общая направленность оси времени в случае ее фронтальной локализации, действительно проходила слева направо. Что касается иврита, то нам довелось наблюдать, как израильский преподаватель, объясняя грамматический материал иностранным студентам, не задумываясь, рисовала линию грамматического времени, располагая прошедшее справа, а будущее слева, то есть, ориентируя ось времени противоположно тому, как это было бы сделано ее европейскими студентами. В этой связи особо интересными являются данные Бородицки относительно ориентации оси времени китайскими информантами. «Когда испытуемых — носителей английского и китайского языков просили упорядочить во времени события, изображенные на картинках, пространственно выстраивая эти картинки, то носители китайского языка располагали ряд картинок вертикально в 30 % случаев (от 18 до 39% в разных группах), в то время как носители английского языка никогда этого не делали [Chan, Vergen 2005]. В трехмерной версии этого задания Бородицки просила носителей английского и китайского выстроить временную последовательность,

указывая на разные точки трехмерного пространства вокруг них [Boroditsky 2008]. Носители китайского (тестирование которых проводилось на китайском) выстраивали время по вертикальной оси в 43,6 %, в то время как носители английского только в 2,5% случаев» [Бородицки 2015, 202-203].

С нашей точки зрения, трехмерные задания с целью выявления ментальных репрезентаций времени являются более адекватными, нежели эксперимент по раскладыванию картинок, поскольку последний допускает лишь плоскостные варианты («лево – право» и «верх – низ»). Однако направление «снизу вверх», представленное на плоскости, в действительности может соответствовать и направлению «вперед-назад» относительно наблюдателя. Поэтому в наших исследованиях, начиная с 2004 года, использовались именно трехмерные задания. Благодаря этому появилась возможность соотнести внутренние ментальные визуализации информантов с тремя осями координат, а именно, *вертикальной* и двумя горизонтальными: *перспективной*, направленной по центру от глаз наблюдателя к горизонту, и *фронтальной*, расположенной параллельно линии горизонта и идущей либо слева направо, либо справа налево. Результаты наших экспериментов в целом совпадают с выводами Бородицки о том, что для европейских культур доминантно представление о горизонтальной направленности времени. В этом плане также весьма показательна недавно прозвучавшая в передаче телеканала «Культура» (23.10.15) высказывание композитора Софьи Губайдуллиной, определявшей музыкальное творчество как драматическую попытку «*объединить вертикаль божественного замысла с горизонталью времени*». Идея «горизонтальности времени» особенно интересна здесь тем, что включена в неассертивную часть высказывания, то есть упоминается как само собой разумеющаяся.

Если судить по фразеологической сочетаемости с пространственными наречиями, то приоритетной в языковом сознании европейцев является перспективная, то есть направленная вперед, горизонталь времени. Точно также как мы по-русски «*смотрим вперед в будущее*» и «*оглядываемся назад в прошлое*», носители английского языка, используя фразовые глаголы, размещают будущее впереди, а прошлое сзади. Ср. примеры из Longman Dictionary of Phrasal Verbs: «*Looking ahead to the future, we can imagine a time when all cars will run on electricity. It's easy making the judgments looking back at the past. Looking back on the old days, I'm sure we were much happier then*» (LDPV 1986, 368). Эти достаточно очевидные примеры приводятся здесь как отправной пункт для следующего тезиса: если представления о пространственной ориентации времени действительно совпадают в европейских культурах, то почему различаются темпоральные системы, например, в славянских и германских языках? И наоборот: если особенности грамматической категоризации временных смыслов отражают ментальные репрезентации времени в соответствующей языковой культуре, то почему они не находят проявления на уровне фразеологической сочетаемости? А если все-таки находят, то как это можно проследить?

Для ответа на поставленный вопрос проанализируем, какие еще пространственные наречия употребляются в английском языке с глаголами зрительного восприятия для выражения временных смыслов. Если фразовый глагол футуральной направленности *look forward* (to expect and hope to enjoy something) полностью соответствует отмеченной выше перспективной горизонтальной ориентации («ожидать»

значит «смотреть вперед»): «*We are all looking forward to seeing you again soon*» (LDPV 1986, 369), то фразовые глаголы *look/see beyond*, также употребляемые в футуральных контекстах, задают уже не вполне горизонтальную ориентацию. Ведь семантика наречия *beyond* связана с указанием, как на пространственную, так и на временную соотнесенность (объектов /событий) по их удаленности от субъекта: «To consider, know or imagine something further, after or greater than something, often in the future: *You have to look beyond these early difficulties to the hope of the future success*» («успех находится дальше в будущем относительно перцептора, нежели предстоящие трудности»); «*Are you making plans for the future, or can't you see beyond your next pay packet?*» (планы на будущее должны предполагать события, расположенные дальше, чем ближайшая зарплата) (LDPV 1986, 369, 541). Особенность зрительной перцепции человека состоит в том, что для того, чтобы увидеть объект, расположенный прямо по линии взгляда за другим объектом, этот более удаленный объект должен каким-то образом *выходить за рамки объекта*, расположенного ближе к наблюдателю: быть выше, больше его или же быть смещенным относительно него в горизонтальном или вертикальном направлении. Поэтому закономерным является семантическое развитие абстрактного значения наречия *beyond* как «вне», «выше», «сверх», «больше», «more than sth»: «*Our success was far beyond what we thought possible. She's got nothing beyond her state pension*» (OALD 2005, 135).

Идея *соотнесенности* объектов, как в пространстве, так и во времени, предполагает их *совместную обозримость*, а это, как следует из вышесказанного, возможно, если оба они находятся не прямо по линии взгляда перцептора (впереди по центру), а при некотором горизонтальном, либо вертикальном смещении более удаленного объекта относительно более близкого. Это объясняет отмечаемую Бордицки и подтверждаемую нашими экспериментами частую фронтальную направленность ментальных репрезентаций времени слева направо, либо – реже – справа налево.

Но, если это так, то почему же это не находит отражения во фразеологической сочетаемости? Ведь, действительно, при нормативном выражении «*to look back at the past*», мы не найдем ничего типа «*to look to the left at the past*». Впрочем, здесь нужно принять во внимание, что дифференциация понятий «лево» и «право» – гораздо более осознанная когнитивная процедура, чем дифференциация направлений «вверх-вниз» и «вперед-назад». Не только дети, но зачастую и взрослые испытывают с этим трудности. А вот общее представление о горизонтальном смещении в представлениях времени посредством английских фразовых глаголов вполне может быть обнаружено. Речь идет о фразовом глаголе *look towards*, у которого есть две основных дефиниции: 1. To direct one's eyes in the direction of something or someone: *If you look towards the West, you can see the brightening* (то есть букв. «направить взгляд в сторону запада») 2. To consider; think carefully about the future: *We have to look towards the future, for the good of our grandchildren. Looking towards the end of the next year, we can see a big rise in prices* (то есть букв. «направить взгляд в сторону будущего/ в сторону следующего года») (LDPV 1986, 372).

То, что здесь речь идет не о проспективной направленности (вперед по центру от перцептора), а о смещении *в сторону* относительно центрального фокуса восприятия, свидетельствует этимология наречия *towards*. Оно образовано от пред-

лога направления *to* и суффикса *-wards/ -ward*, участвующего в образовании наречий и прилагательных направления: *homewards, eastward, onward, upward*. Этот суффикс родственен др.-англ. *weorðan*, готск. *wairþan*, др.-сканд. *verða*, др.-в.-нем. *werdan* и нем. *werden*, и далее восходит к прагерм. *\*werthan* и праиндоевр. *\*wert-*. Ср рус. *вертеть*. То есть *to look towards the future* букв. значит «повернуть взгляд в сторону будущего».

Любопытные подтверждения могут быть найдены на психологическом сайте <https://www.google.ru/search?q=forget+the+past+look+towards+the+future&newwindow>. Там приводится множество афористических англоязычных высказываний на тему противопоставления прошлого и будущего. Все они четко проявляют одну закономерность. В тех высказываниях, где прошлое осмысливается как расположенное «позади», будущее никогда не вводится фразовым глаголом *to look towards*. Вместо него регулярно выступает фразовый глагол *to look forward to*, задающий проспективную ориентацию: *There is no reason to look back, when you have so much to look forward to. You CAN rebuild a brand new future with your ex, but this can only happen if you stop looking backwards and start looking forwards*. Когда же о будущем говорят, используя фразовый глагол *to look towards*, то оно всегда противопоставлено тому прошлому, которое «прошло»: *Past is past. Leave the past in the past, look towards the future* instead. Используется игра слов «прошлое прошло». В подобных высказываниях объективируется идея фронтального направления времени, движущегося перед глазами и как бы *мимо* отстраненного и неподвижного наблюдателя.

На фронтальной линии легче отслеживать соотнесенность событий, их предшествование и следование. Глядя на линию времени со стороны, можно охватить взглядом последовательность событий как единое целое. Этот смысл мы обнаруживаем в некоторых из значений фразового глагола *to see through*: 2. To witness the whole (of a performance): *I'd much rather see the film through from the beginning, so let's go to the second showing*. 3. To work until (something) is finished, esp. in the phr. *see it through*: *If you undertake to help the group with their plan, it is your responsibility to see it through however difficult it is for you. We must see this thing through now that we have started it* (LDPV 1986, 543). Темпоральный смысл фразеологизма *see it through* наглядно проявляется в словах известной песни: *Times of joy and times of sorrow/ we will always see it through/ I don't care what comes tomorrow/ we can face it together/ the way old friends do*.

Для носителей английского языка, в котором за счет форм перфектного ряда категория временной отнесенности жестко грамматикализована, можно предположить высокую частотность фронтальных репрезентаций времени. Фронтальная репрезентация направленности времени предполагает большую отстраненность перцептора от череды событий, нежели такое представление ситуаций, когда перцептор как бы сам движется по оси времени, таким образом, что прошлое остается сзади, а будущее располагается впереди него.

Анализируя английские глаголы зрительного восприятия, употребляемые в темпоральных контекстах, можно отметить вербализацию этих различий посредством выбора того или иного предлога. Ср. представления событий, выражаемые сочетаниями *look to/at the past/present/future*, где перцептор смотрит на события более отстраненно (*диссоциированно* от ситуации), с сочетаниями *look/see into the*



*past/the future*, где перцептор более *ассоциирован* с ситуацией, поскольку его точка зрения расположена «внутри» события, будто некоторого «контейнера», который окружает его: *And those who look only to the past or present are certain to miss the future (J.F. Kennedy)*<sup>1</sup>. «**Look not mournfully into the past, it will not come back. Wisely improve the present, it is there. Go forth to meet the shadowy future without fear and with a manly heart.**» (Henry Longfellow). Don't **look into the past**; because you already have been there. Focus on the future, since that's where you are<sup>2</sup>.

Экспериментальная часть нашей статьи будет посвящена тому, как отмеченные выше пространственные репрезентации времени посредством фразовых глаголов соотносятся с одной стороны, с системой грамматических категорий английского глагола, а с другой, с невербальными пространственными представлениями времени носителями английского языка.

Первые психолингвистические эксперименты по выявлению interoцепции времени носителями разных языковых культур проводились автором в начале двухтысячных годов в России, США и в Дании. В их ходе были выявлены широкий спектр индивидуальных interoцептивных представлений времени.

Тогда для эксперимента был разработан набор градуированных параметров, позволяющих зарегистрировать изменения в восприятии описываемых ситуаций. В англоязычной версии эксперимента он выглядел следующим образом:

#### Parameters of internal visual perception:

Do you see the picture from your own eyes (as you see our present conversation) or you see yourself inside the picture? (*associated vs. dissociated* representation)

Where is the picture located? – in the centre (0) – to your left (from 10 to 1) – to your right (from 1 to 10).

Where is the picture located? – on your eye level (0) – higher (from +1 to +10) – lower (from -1 to -10)

How far is picture located? – (from 1 to 10) – (1) if it is located just before your nose – (10) if it is at the horizon.

How big is the picture? – (from 1 to 10) – (1) if it is as small as a dot – (10) if it covers the whole view.

Информантам предлагалось описать какое-нибудь эмоционально нейтральное событие, регулярно повторяющееся на протяжении их жизни, и оценить внутренние визуализации по предложенным параметрам.

Главным результатом тех экспериментов стал вывод о том, что английская темпоральная система в качестве interoцептивного эталона опирается на диссоциированное представление времени, создавая тем самым возможность нюансировать таксисные ??? какие??? отношения. Информант, для которого типично последовательное диссоциированное воспоминание событий своего биографического прошлого и последовательное диссоциированное конструирование событий своего будущего, как правило располагает линию событий фронтально перед собой. Выяснилось, что это не одна прямая линия, а, скорее, приближающаяся к перцептору (обычно слева) вектор (или ряд однонаправленных векторов) прошлого и удаляю-

<sup>1</sup> <http://www.brainyquote.com/quotes/keywords/past.html>

<sup>2</sup> <http://quotesgram.com/looking-into-the-past-quotes/>

щийся (обычно вправо) вектор будущего. Такой информант в буквальном смысле *looks towards the past and towards the future*. Визуализируя события фронтально, перцептору легче просмотреть всю линию времени целиком.

Сказанное иллюстрируется схемой, основанной на данных испытуемой, показавшей в ходе наших экспериментов результаты, наиболее близкие к последовательно фронтальному представлению линии биографического времени (рис.1). Подробнее см. в [Никуличева 2007].

#### Типичный пример диссоциированного восприятия времени носителем английского языка, американка, 52, преподаватель информатики

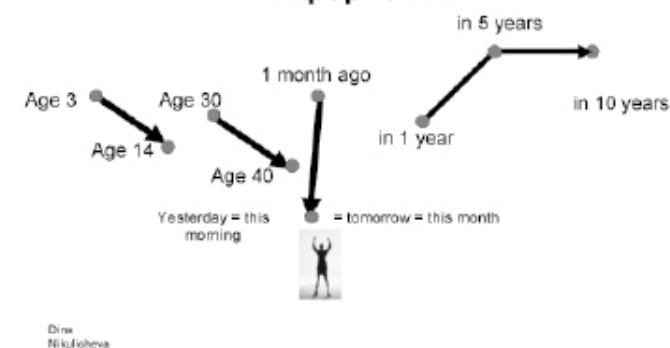


Рис.1

В обобщенном виде такое фронтальное расположение визуализаций можно представить как соответственно приближающаяся к субъекту и удаляющаяся от него ось реального прошедшего и реального будущего (Рис.2)

#### Типичная схема диссоциированного восприятия времени носителем английского языка

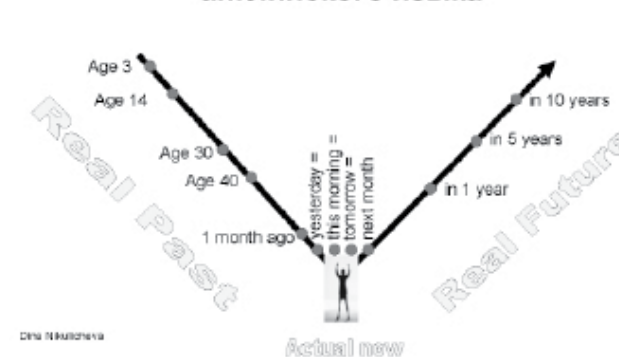


Рис. 2.

Полученная схема задает перцептивные координаты, в которые укладывается вся система темпоральных категорий английского глагола:



Рис. 3.

Исследования гипотетических темпоральных представлений в тогдашнем эксперименте не проводилось. Но из наложения структурной схемы (Рис.3) на перцептивную схему (Рис. 2), можно было сделать вывод о том, что представления об ирреальных событиях настоящего /будущего (would work) и события ирреального прошлого (would have worked) интероцептивно должны локализоваться как максимально удаленные от наблюдателя.

Для проверки этой гипотезы в 2010 году нами была проведена вторая серия экспериментов с американскими информантами. На этот раз в качестве темы были выбраны ситуации смены трудовой деятельности на протяжении их жизни. Причина заключалась в том, что эти события более естественно укладывались бы в гипотетические контексты, нежели рутинная ситуация чистки зубов, которая использовалась в первой серии экспериментов.

В ходе указанного эксперимента было обследовано десять американцев (пять мужчин и пять женщин) в возрасте от 50 до 65 лет, проживающих в штате Теннесси. Для нас представлял интерес именно зрелый, но еще активный трудовой возраст в силу того, что опрошенные должны были иметь достаточную «апперцирующую массу» разнообразных биографических впечатлений, разнесенных во времени. Такой подход опирается на развитое немецким философом, психологом и педагогом И.Ф.Гербартом понятие апперцепции, под которой он понимал воздействие всего предыдущего опыта человека на его восприятие предметов и явлений. Новое зна-

ние объединяется со старым под влиянием уже накопленного запаса представлений (апперцирующей массы), в результате чего происходит упорядочивание новой информации [ Гербарт 2007].

Информантам были предложены следующие вопросы:

Try to remember a time when you started dreaming about your future profession? What was it? How old were you?

What jobs did you actually have at different periods of your life? See it and describe according the Parameters of Visual Description.

Try to imagine, how it would have been, if you had become not a ..., but a ....?

And if you could change your occupation, what would it be? Try to see it.

Imagine that you have saved 50 million dollars before you retire, how would it be different? See it!

Вполне понятно, что ситуация смены работы более эмоционально нагружена и более лично значима, нежели ситуация чистки зубов. А чем более значим процесс, тем более он имеет тенденцию выдвигаться из фона и превращаться в центральную фигуру восприятия. Это должно было неизбежно внести определенные изменения в результаты интероцептивного эксперимента. Подтверждение этому наблюдалось в том, как каждый из десяти участников вспоминал свою первую в жизни работу. Связанная с этим эпизодом визуализация неизменно выделялась из ряда последующих эпизодов. У кого-то картинка была ближе или крупнее, у кого-то резко отличалась по месту расположения от прочих эпизодов прошлого, а у кого-то отличалась по параметру «ассоциация» / «диссоциация». Тем более интересно было сравнить результаты первого и второго эксперимента и отметить те моменты, которые оказались неизменными. Такая возможность имелась, поскольку в новом эксперименте принимали участие двое из числа тех, кто участвовал и в первом эксперименте.

В частности, та женщина, чьи результаты были приведены нами выше, согласилась поучаствовать и во второй раз. Вот результаты второго эксперимента с ее участием, проведенного через 4 года после первого:

Американка, 56, преподаватель информатики

Какую работу вы выполняли в разные периоды своей жизни?

(16 лет) – 1 месяц официантка в кафе быстрого обслуживания: картинка ассоциирована, посередине, расстояние 4, размер 5.

(19-20 лет) – служащая в банке: картинка диссоциирована, расстояние 3, посередине, чуть ниже центра -1, размер 4.

(25 лет) – менеджер спортивного клуба: картинка диссоциирована, расстояние 3, чуть смещена вправо +1, ниже центра -1, размер 4.

(30 лет) – менеджер бухгалтерской фирмы: картинка диссоциирована, расстояние 3-2, чуть смещена вправо +1, ниже центра -1, размер 5.

(46 лет) – преподаватель информатики: картинка диссоциирована, расстояние 2, чуть смещена вправо +1, ниже центра -1, размер 5.

(вчера на встрече) - картинка диссоциирована, расст. 1, посередине, в центре, размер 7.

Вы говорили, что через два месяца планируете поездку за границу. Как вы это видите?

- Я в Иерусалиме: картинка диссоциирована, прямо по центру, расстояние 2-3, размер 6.

А что вы хотите делать, когда выйдете на пенсию?

- Жить в небольшой квартире на берегу Генисаретского озера: картинка ассоциирована, прямо по центру, расстояние 7, размер 6.

Попробуйте представить, что было бы, если бы вы стали не преподавателем информатики, а дизайнером, как мечтали в детстве?

- Теперь я мечтала бы стать компьютерным дизайнером: картинка диссоциирована, расстояние 2, чуть смещена вправо +1, ниже центра -1, размер 5.

Представьте, что вы имели бы 50 миллионов долларов, что было бы иначе?

- Я бы жила в большом доме в Иерусалиме: картинка ассоциирована, прямо по центру, расстояние 4, размер 7.

Полученные данные анализировались нами с использованием выработанных в гештальтпсихологии принципов упорядочивания восприятия, впервые сформулированных Максом Вертхаймером [Wertheimer 1923] и развитых Куртом Коффкой [Koffka 1935]. Для организации данных, полученных в ходе эксперимента, мы опирались на классификацию принципов восприятия, приведенную в статьях современного датского исследователя Мадса Сёгора [Soegaard, www]. Релевантными для обработки нашего материала были: **принцип заверченного гештальта** (Law of Good Gestalt), заключающийся в том, что воспринимаемые объекты группируются вместе, если они образуют простую и упорядоченную фигуру; **принцип близости** (Law of Proximity), гласящий, что скорее группируются объекты, расположенные рядом друг с другом; **принцип схожести** (Law of Similarity), состоящий в том, что скорее группируются объекты, похожие друг на друга; **принцип продолженности** (Law of Continuity), отмечающий, что объекты, расположенные линейно, воспринимаются как одно целое; **принцип замкнутости** (Law of Closure), утверждающий, что восприятие склонно достраивать до замкнутости частично неполные фигуры; **принцип симметрии** (Law of Symmetry), гласящий, что мозг воспринимает как целое объекты, расположенные симметрично относительно центральной точки. В результате полученные нами данные сгруппировались в следующие представления: (Рис 4).



Рис. 4.

Как видим, данная информантка, как и в своем предыдущем эксперименте, последовательно продемонстрировала склонность к диссоциированному, то есть более отстраненному представлению биографического времени. Исключение составляют только первый эпизод (что было прокомментировано нами выше) и, что очень важно, представления о тех событиях, которые воспринимаются как ирреальные. Именно о них она говорит «*I don't see me in the picture*».

Хотя события, связанные со сменой работы, представлены (в отличие от предшествующего, менее эмоционально вовлекающего эксперимента) не как организованные фронтально слева направо (ср. рис. 1), а как проспективно расположенные по центру восприятия, все равно, явно обнаруживаются те же интероцептивные модели *векторной категоризации* временных смыслов. Во первых, также выделяется вектор событий неактуального прошлого (age 25-46), характеризующейся направленностью к перцептору (расстояние от 3 до 2) и локализацией чуть справа (+1) и чуть ниже (-1) уровня глаз. Также выделяется вектор более ранних, «предпрошлых», событий (age 16 - 20), характеризующийся той же направленностью, но большей удаленностью (расстояние от 4 до 3) и расположением по центральной линии взгляда. Выделяется также область актуальных событий, расположенных близко (расстояние 1) и прямо по центру на уровне глаз. Далее прослеживается противоположно направленный от перцептора, но также расположенный по центру вектор обозримых будущих событий (расстояние 2). На схеме он обозначен жирным пунктиром.

Особый интерес представляет пространственная локализация ирреальных представлений: *Now it would be a computer designer* и *If I'd saved \$50 000 000 I would have moved to Jerusalem, to a big house*. Обращает на себя внимание совпадение пространственной локализации первого эпизода (ирреальное допущение относительно настоящего) с вектором прошлых событий (расстояние 2, горизонтальное смещение +1, вертикальное смещение -1), чему полностью соответствует грамматическая омонимия форм Simple Past и Past Subjunctive. Точно также локализация второго ирреального предположения совпадает с локализацией «предпрошлых» событий (расстояние 4, ровно по центру), что аналогичным образом обнаруживает корреляцию с грамматической омонимией форм Past Perfect и Past Perfect Subjunctive.

Сопоставим приведенные данные, продемонстрированные информантом с типичным диссоциированным представлением событий, с результатами другого информанта, для которого типично ассоциированное представление биографического времени.

Американец, 62 года, консультант по финансовым вопросам  
Какую работу вы выполняли в разные периоды своей жизни?

(19 лет) – готовил завтраки в кафетерии: картинка ассоциирована, выше уровня глаз (+4), чуть смещена влево (-2) расстояние 3, размер 2.

(20 лет) – доставка холодильников: картинка диссоциирована, расстояние 6-7, сильно смещена влево (-7), ниже уровня глаз -3, размер 3.

(22 года) – служба в армии: картинка ассоциирована, расстояние 7-8, чуть смещена влево (-2), выше уровня глаз (+4), размер 4.

(30 лет) – миссионер в Польше: картинка ассоциирована, расстояние 5, смещена вправо +3, на уровне глаз, размер 6.

(32 года) – пастор в Калифорнии: картинка ассоциирована, расстояние 2, посередине, ниже уровня глаз -1, размер 8-9.



(40 лет) – финансовый консультант: картинка диссоциирована, расстояние 9, смещена вправо (+4), выше уровня глаз (+2), размер 4.

(45 лет) – миссионер в России: картинка ассоциирована, расстояние 3, смещена влево (-2), ниже уровня глаз (-2), размер 9.

(47 лет) – финансовый консультант на нынешнем месте работы: картинка ассоциирована, расстояние 2, смещена вправо (+3), выше уровня глаз (+3), размер 10.

(сегодня на работе): картинка ассоциирована, расстояние 1, ровно посередине, чуть ниже уровня глаз (-1), размер 7.

Попробуйте представить, что было бы, если бы вы стали не финансовым консультантом, а тем, кем мечтали в детстве?

- Если бы я стал профессиональным бейсболистом...: картинка диссоциирована, расстояние 10, прямо по центру, размер 1.

А что вы будете делать, когда выйдете на пенсию?

- Это через пять лет... Может, буду заниматься финансовым консультированием в небольшом городке за границей: картинка ассоциирована, прямо по центру, расстояние 3, размер 4.

Представьте, что перед выходом на пенсию вы скопили бы 50 миллионов долларов, что было бы иначе?

- Я бы продолжал жить очень скромно, вернулся бы к миссионерской деятельности за рубежом, работал бы бесплатно: картинка ассоциирована, посередине, смещена вверх (+3), расстояние 5, размер 9-10.

Как видим, для этого информанта характерно преимущественно ассоциированное представление биографического времени. Различия в размере картинок отражают разницу в эмоциональной вовлеченности, что типично для людей с доминантно ассоциированным представлением событий. В целом же, при всей кажущейся несхожести, результаты данного испытуемого демонстрируют те же типы интероцептивной категоризации, что и результаты предыдущей испытуемой. Однако графическое представление его результатов сложнее показать на двухмерном рисунке, поскольку в своих ментальных визуализациях он активно использует все три оси координат.

Использование гештальт-принципов упорядочивания визуальной информации позволяет нам выстроить следующую схему: (Рис. 5).

#### Ассоциированное восприятие времени, американец, 62, финансовый консультант

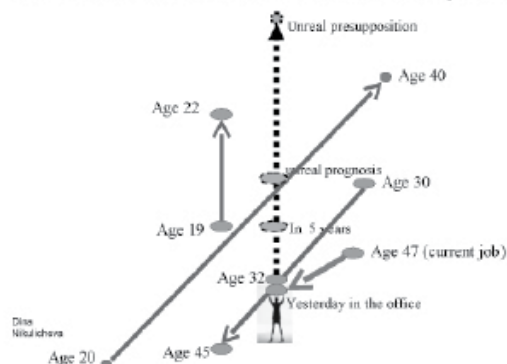


Рис. 5.

Проанализируем сначала организацию типичных для этого информанта ассоциированных представлений. Все они последовательно группируются в те же векторы, что и у предыдущей испытуемой. Это вектор «предпрошлых» событий: (age 19 – age 22), в данном случае характеризующийся направленностью от перцептора (расстояние от 3 до 7-8) и локализацией слева (+2) и выше (+4) уровня глаз. Также выделяется линия неактуальных прошлых событий (age 30-45), характеризующийся расположением направленностью справа налево (от +3 до -2), и постепенным приближением к перцептору (от 5 слева через 2 по центру до 3 справа) при некотором понижении (от уровня глаз 0 справа, через -1 по центру до -2 слева). Выделяется также вектор актуальных событий, характеризующийся возрастающим приближением к перцептору (от 2 до 1) и смещением к центру (от координаты +3/+3 до координаты 0/-1). Далее прослеживается противоположно направленный от перцептора, но также расположенный ровно по центру вектор будущих событий (расстояние 5).

Что касается двух нехарактерных для данного информанта диссоциированных представлений, то это два разнесенные во времени эпизода прошлого: эпизод 20 лет (картинка диссоциирована, расстояние 6-7, сильно смещена влево -7, ниже уровня глаз -3, размер 3) и эпизод 40 лет (картинка диссоциирована, расстояние 9, смещена вправо +4, выше уровня глаз +2, размер 4). Эти два эпизода образуют вектор диссоциированного прошлого, направленный, что вообще типично для перцептивного эталона английской лингвокультуры, слева направо и слегка снизу вверх. Тем самым создается своеобразный фронтальный экран, перед которым, хотя и в противоположном направлении, располагаются характерные для данного информанта эпизоды ассоциированного прошлого.

Особый интерес представляет пространственная локализация ирреальных представлений: *If I saved \$50 000 000 before I retire I would maintain a very simple lifestyle, go back to ministry abroad, at no cost* и *What if I had not become a coach but a baseball player ?...* Обращает на себя внимание четкое размещение на одной центральной линии сегодняшних событий (расстояние 1, высота -1), событий планируемого будущего (расстояние 5, высота 0), что образует вектор реального будущего, и событий ирреального предположения относительно будущего (расстояние 5, высота +3) и относительно прошлого (расстояние 10, высота 0), что образует расположенный в той же центральной плоскости, но как бы *beyond the real future* вектор ирреальности. Максимальная степень ирреальности гипотетического прошлого интероцептивно маркируется не только максимальной удаленностью картинки от перцептора (10) и ее минимальным размером (1), но и нехарактерной для этого испытуемого диссоциированностью визуализации.

Если мы сравним полученные данные с когнитивной моделью английской видо-временной системы (см. Рис. 3), то получим те же планы: план реального прошлого, формируемого событиями *прошлого* (*I worked/ I was working*) и *предпрошлого* (*I had worked / I had been working*), план реального настоящего, формируемый *актуальными событиями* (*I have worked/ I have been working*) и событиями *настоящего* (*I work/ I am working*), план *реального будущего* (*I will work / I will be working*) и, наконец, план ирреальности, образуемый *ирреальным предположением относительно настоящего/будущего* (*If I did this, I would work/ I would be working*)

и ирреальным допущением относительно прошлого (*If I had done this, I would have worked/ I would have been working*). В полном соответствии с когнитивной структурой, задаваемой грамматическими оппозициями, максимально ирреальное предположение оказывается интероцептивно локализовано на максимальном удалении от перцептора.

Проведенный эксперимент показал, что пространственные визуализации биографических событий организуются англоязычными информантами далеко не всегда линейно и значительно отличаются как у разных испытуемых, так и у одного и того же испытуемого в разных ситуациях. Вместе с тем, были обнаружены некоторые устойчивые закономерности. Так, одни информанты склонны представлять события диссоциированно, как факты, локализованные во времени, а другие ассоциировано, то есть, как бы наблюдать их изнутри длящегося процесса (ср. англ. категории «Simple» и «Progressive»). Для всех англоязычных испытуемых характерно пространственное различие актуального и неактуального прошлого, а также противопоставление неактуального прошлого более отдаленному «предпрошлому» (ср. англ. категорию «Perfect»). Представления о конструируемых событиях отдаленного будущего пространственно сближаются ими с представлениями об ирреальными прогнозах, тогда как представления об ирреальных допущениях – с пространственными представлениями событий неактуального прошлого (ср. системную омонимию форм реалиса и ирреалиса в английском языке). Таким образом, проведенный эксперимент позволяет наглядно продемонстрировать зависимость индивидуальной интероцепции времени от перцептивных эталонов, накладываемых на восприятие индивида грамматической системой той лингвокультуры, к которой он принадлежит. Полученные результаты приближают нас к пониманию механизмов, связывающих перцептивные процессы с языковой категоризацией, то есть к разработке психологии грамматики как особого направления психолингвистики, предсказанного в свое время Алексеем Алексеевичем Леонтьевым.

#### Литература

- Бородицки Л.* Как языки конструируют время // *Язык и мысль: современная когнитивная лингвистика.* – М.: Языки славянской культуры, 2015. – С. 199-212.
- Гербарт И.Ф.* Психология. – М.: Издательский дом «Территория будущего», 2007.
- Никуличева Д.Б.* Перцептивное и грамматическое в разных языковых культурах // *Языковые значения: методы исследования и принципы описания (памяти О.Н.Селиверстовой).* – М., Изд. МГПУ, 2004. – С. 172-184.
- Никуличева Д.Б.* Эксперимент по выявлению перцептивных основ грамматической категоризации времени (на материале сопоставления русского и английского языков) // *Вопросы психолингвистики.* №6, 2007. – С. 91-105.
- Никуличева Д.Б.* О перцептивных основах категоризации видо-временных значений в английском и датском языках // *Германистика. Скандинавистика. Историческая поэтика. Сборник статей к юбилею О.А.Смирницкой.* – М. Издательский центр МГУ, 2008. – С. 76-103.

*Никуличева Д.Б.* Метафора времени в художественном тексте как отражение грамматической категоризации времени в языке // *Контрастивные исследования языков мира. Материалы Третьих лингвистических чтений памяти В.Н.Ярцевой.* – М.-Калуга. Издательство «Эйдос», 2009. – С. 54-63.

*Никуличева Д.Б.* Грамматическая футуральность в датском языке. Особенности визуализации, метафоризации и место в структуре глагольных категорий. // *Логический анализ языка. Лингвофутуризм. Взгляд языка в будущее.* – М.: Индрик, 2011. – С. 231-244.

*Никуличева Д.Б.* Проблемы передачи лингвоспецифических особенностей представления времени на материале анализа романа Питера Хега «De måske egnete» и его русского перевода (Статья) // *Актуальные проблемы художественного перевода.* – Вестник МГЛУ, Выпуск 9 (669), серия «Языкознание» 2013. – С. 181-191.

*Никуличева Д.Б.* Игра со временем: сценарии, задаваемые грамматикой, их литературное воплощение и сложности перевода (на материале романа О.Ниффенегер «The Time Traveler's Wife») // *Профили языка: социолингвистика, национальное варьирование, переводоведение, контрастивная стилистика. Сборник трудов к 90-летию А.Д.Швейцера.* – М. Буки Веди: 2015. – С. 325-356.

*Нуркова В.В.* Совершенное продолжается: психология автобиографической памяти личности. – М.: Изд. УРАО, 2000.

*Boroditsky L.* Do English and Mandarin speakers think differently about time? *Proceedings of the 30<sup>th</sup> Annual Conference of the Cognitive Science Society.* Austin (TX): Cognitive Science Society, 2008. – P. 64-70.

*Boroditsky L.* How languages construct time // *Space, time and number in the brain.* London: Academic press, 2011. – P 333-341.

*Fuhrman O., Boroditsky L.* Cross-cultural differences in mental representations of time: Evidence from an implicit nonlinguistic task // *Cognitive Science.* 2010, Vol.34 (8). – P. 1305-1328.

*Koffka K.* Principles of Gestalt Psychology. – London, Lund, Humphries: 1935.

*LDPV – Courtney R.* Longman Dictionary of Phrasal Verbs. – М.: Русский язык, 1986.

*Nikulicheva D.* Correlation between Time Perception and Time Conceptualization in Grammar Systems: English vs. Russian // *Collection of Papers from the Third International Scientific Conference «Language, Culture and Society in Russian/English Studies» 26-27 June 2012.* – London, University of London, 2013. – P. 133-144.

*OALD – Wehmeier S.* (ed.) Oxford Advanced Learner's Dictionary. 7<sup>th</sup> ed. – Oxford University Press, 2005.

*Soegaard M.* Gestalt Principles of form perception [Электронный ресурс: URL: [https://www.interaction-design.org/encyclopedia/gestalt\\_principles\\_of\\_form\\_perception.html](https://www.interaction-design.org/encyclopedia/gestalt_principles_of_form_perception.html)].

*Wertheimer, M.* Untersuchungen zur Lehre von der Gestalt, II. [Investigations in Gestalt Theory: II. Laws of organization in perceptual forms] // *Psychologische Forschung,* 1923, № 4, – S. 301-350.

А.А. Нистратов

УДК 81'23

### ИССЛЕДОВАНИЕ СТРУКТУРЫ АССОЦИАТИВНЫХ И КАТЕГОРИАЛЬНЫХ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПОЛЕЙ

В данной статье объектом исследования стали «сети» ассоциируемых слов, а не отдельные реакции на слово. Это позволило описать и определить основную структуру отношений между ассоциациями внутри ассоциативного поля и провести сравнительный анализ с категориальной семантической структурой, полученной при свободной группировке ассоциируемых слов. Данные эксперименты позволяют выявить семантические и ассоциативные характеристики слова.

**Ключевые слова:** ассоциативный эксперимент, ассоциативные структуры, семантические поля, кластерный анализ, дендрограмма.

Aleksandr A. Nistratov

### STRUCTURE OF ASSOCIATIVE AND CATEGORICAL SEMANTIC FIELDS: A COMPARATIVE ANALYSIS

The objects under analysis in this paper are “nets” of associated words, not individual reactions to the word. Therefore, it makes possible to describe and define the basic structure of relations between associations within the associative field and compare it with the categorical semantic structure in the word free grouping experiment. The associative experiment and the word free grouping experiment allow revealing semantic and associative characteristics of the word.

**Keywords:** associative experiment, associative structures, semantic fields, cluster analysis, dendrogram.

Ассоциативный эксперимент является, пожалуй, наиболее разработанной техникой семантического анализа. Общая схема ассоциативного эксперимента такова: испытуемому предъявляется слово-стимул и требуется дать первые пришедшие на ум ассоциации. Как отмечают многие исследователи, характер ассоциаций зависит от возраста, пола, образовательного уровня и профессии испытуемых. Ассоциативным полем слова является совокупность ассоциатов на слово-стимул. Ассоциативное поле имеет ядро (наиболее частотные реакции) и периферию (единичные реакции). Различают индивидуальное ассоциативное поле и коллективное. Коллективное ассоциативное поле, выявленное в свободном ассоциативном эксперименте, обычно называют ассоциативной нормой. В ассоциативных полях встречаются отношения, в основе которых лежит связанная со словом коннотативная информация. В связи с наличием у каждого человека помимо общекультурных еще и сугубо индивидуальных представлений, связанных с денотатом слова (индивидуальных ассоциаций), в ассоциативное поле лексемы у конкретного носителя языка попадает слово, семантическое отношение которого к слову-стимулу можно объяснить только на основе индивидуального жизненного

опыта. Это значит, что ассоциативная техника отражает как когнитивные структуры, стоящие за языковыми значениями, так и индивидуальные особенности испытуемых. Последующая статистическая обработка отчасти нивелирует эти особенности, выделяя аспекты, инвариантные для всей группы испытуемых.

Предлагавшиеся исследователями классификации вербальных ассоциаций были весьма разнообразными – от самых общих до очень дробных и разнородных, как, например, классификация Дж. Миллера. Интересно, однако, заключение самого Дж. Миллера: «Вероятно, слова связаны друг с другом множеством неисповедимых путей» [Слобин, Грин 1976]. Определение ассоциативного значения слова предложил и Дж. Диз [Deese 1965]. В интерпретации Дж. Диза, который ввел данное понятие в современную научную парадигму, ассоциативное значение квалифицировалось как наиболее адекватное психологической структуре значения, как «потенциальное распределение ответов на некоторое слово-стимул». Интересно, что понятие ассоциативного значения, по Дизу, включает в себя лишь часть значения (хотя и большую), которое гипотетично, сложно и динамично. Отношения между словами отражаются в распределении ассоциаций, поскольку ассоциативное значение некоторого слова-стимула выявляется через распределение полученных на это слово ассоциативных реакций. Общность ассоциативного значения двух слов-стимулов должна определяться посредством установления степени общности распределения реакций и будет зависеть от встречаемости общих элементов в сопоставляемых распределениях [там же].

Особый интерес представляют не сами пересечения таких распределений, а глубинные модели отношений, которые за ними скрываются. Обнаружить эти базисные структуры отношений внутри групп слов позволяет кластерный анализ. При ассоциировании одного из элементов некоторой категории с каким-то новым элементом этот новый элемент оказывается в равной мере ассоциированным и с другими членами той же категории, поскольку благодаря первоначально установленной связи он станет одним из членов существующей системы. В данном случае объектом исследования стали «сети» ассоциируемых слов, а не отдельные реакции на слово. Это слова, служащие друг для друга стимулами и реакциями и вызывающие появление новых слов уже в виде реакции. Иначе говоря, самые частотные реакции, например, на стимулы на первом этапе свободного ассоциативного эксперимента служили уже как стимулы для второго этапа эксперимента и т.д. Были подсчитаны коэффициенты пересечения между всеми парами, которые могут образовать эти исходные слова. Матрицы сходства вторичных ассоциаций на слово-стимул (т.е. ассоциаций на ассоциации) подверглись процедуре кластерного анализа. Выделенные кластеры получили содержательную интерпретацию и выступили как семантические составляющие значения. Это позволило описать и определить основную структуру отношений между ассоциациями внутри ассоциативного поля. Ассоциативное поле конкретного слова-стимула указывает на неосознаваемые содержания, которые связаны с этим словом и хранятся в сознании носителей данного языка. Мерой семантической близости (расстояния) пары слов признается степень совпадения распределения ответов, т.е. степень подобия объектов анализа устанавливается через сходство данных на них ассоциаций. Величина эта фигурирует в работах разных авторов под названием коэффициента



пересечения, коэффициента ассоциации, меры перекрытия. Примером для реконструкции семантического состава слова на основе ассоциативного эксперимента послужило слово *семья*. Для работы использовался «Русский ассоциативный словарь» (РАС). Были взяты слова, выступающие как реакции на слово-стимул *семья*, и использованы как слова-стимулы в ассоциативном эксперименте, взятые в том же РАСе. Таким образом, используя РАС, можно построить матрицу семантических расстояний для ассоциативного поля выбранного слова (*семья*), которая затем подвергается процедуре кластеризации. Процедура кластеризации состоит в том, что исследуемый материал дифференцируется в ряды кластеров – объединений этого материала на разных уровнях семантической близости. В результате обработки получается дерево кластеризации (дендрограмма). Кластерный анализ дает возможность проследить семантическую организацию материала на различных уровнях обобщения. Процедура кластеризации дает возможность выделить на основе формальной обработки данных ассоциативного эксперимента группы, которые можно интерпретировать содержательно как семантические компоненты слов, исследуемых в эксперименте.

Анализируя полученные результаты, можно предположить, что группы оказались неопределимыми четко там, где было недостаточно слов для семантического группирования. Это связано с тем, что не все слова-реакции на стимул *семья* можно найти в РАС для дальнейшего использования их в качестве стимулов. На рис. 1 представлена дендрограмма группы слов, являющихся реакциями на слово стимул *семья*. Эта дендрограмма содержит отдельные группы (кластеры) слов, связанных друг с

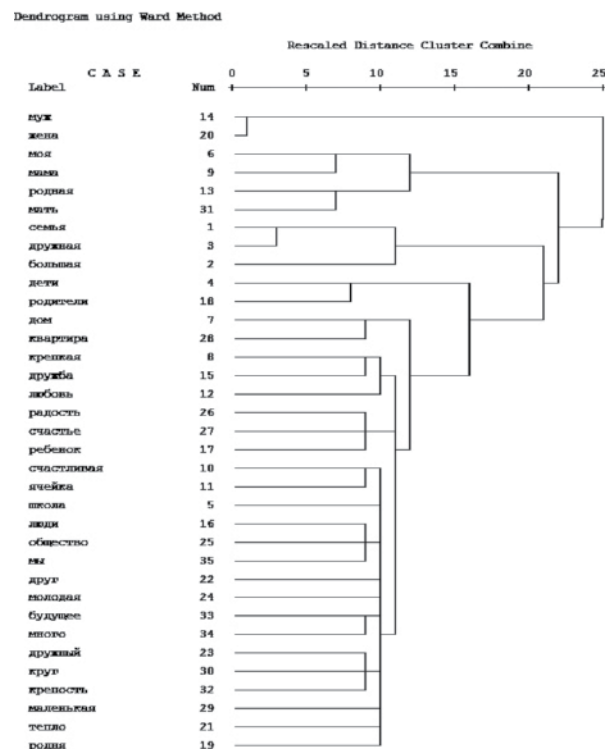


Рис. 1

другом какими-то связями. Очевидно, что эти слова имеют общие ассоциации. Чем теснее связаны слова в кластере, тем выше коэффициент ассоциативной связи. Предполагая, что на основании таких кластеров можно определить основные семантические категории проанализируем полученную дендрограмму.

Дендрограмма позволяет выделить следующие группы слов:

Слова, определяющие семейные и родственные связи по горизонтали (муж, жена) и по вертикали (дети, родители).

Наименование родственных связей с определяющими их словами: (моя, мама; родная, мать; семья, дружная, большая).

Слова, имеющие отношение к месту жительства (дом, квартира).

Слова, обозначающие эмоции и члена семьи (радость, счастье, ребенок).

Слова, обозначающие взаимоотношения и определяющие слово (крепкая, дружба, любовь).

Слова, имеющие обобщающее значение (люди, общество, мы).

Слова, имеющие косвенное отношение к слову *семья* (счастливая, ячейка; школа, друг, молодая; маленькая, тепло, родня).

Слова, обозначающие тесно связанную группу (дружный, круг, крепость).

Группы легко интерпретируются содержательно как семантические компоненты слов и, можно сказать, являются показателем коммуникативных возможностей, а это может служить одним из доказательств принципиального единства психологической природы семантических и ассоциативных характеристик слов. Состав и характер реакций в ассоциативных полях позволяют раскрыть существенные черты значения слова. Ассоциативная структура слова – это основные направления, по которым происходит ассоциирование слова в ходе эксперимента, это отношения, которые возникают между словом-стимулом и словами, образующими его ассоциативное поле. Иными словами, ассоциативная структура слова отражает структурированные определенным образом элементы ассоциативного поля и является одной из составляющих группы процессов, обеспечивающих познавательную деятельность человека. На данный момент работа с ассоциативными полями является основным инструментом изучения языкового сознания. Глубинная когнитивная структура кластерного принципа объединения значений позволяет выявить ассоциативный характер языкового сознания и проявляется в вербальном установлении формальных и функциональных сходств, которые связывают предметы объективной и субъективной реальности. Это может быть и выбор «возможного мира», реального или вымышленного, к которому относятся реакции.

В психолингвистике распространены методики, связанные с построением разного рода классификаций. Результаты этих экспериментов показывают когнитивные процессы: как человек выделяет признаки, обобщает их, формируя определенные группы, классы. Для исследования категориального значения слова, которое проявляется при свободном воспроизведении слов через объединение их испытуемыми в семантически или тематически связанные группы, использовался метод «сортировки». Этот метод, разработанный в первую очередь Дж. Миллером, основан на допущении, что формы классификации материала соответствуют семантическим связям этого материала, и структура последних может быть выражена в процедуре классификации.

Суть самой методики проста: испытуемому предлагается классифицировать материал (обычно слова) в произвольное количество групп, причем в группу может

входить произвольное количество объектов (слов). Результаты классификации суммируются в матрицу, где мерой семантического сходства пары объектов выступает количество отнесений их испытуемыми в один класс. Очевидно, что при группе испытуемых из N-человек мера сходства между парой объектов варьируется от N, если все испытуемые относили их в одни классы, до нуля, если ни один из испытуемых не объединил их в одном классе. При нормировании меры сходства (чтобы сделать ее независимой от количества испытуемых) эти коэффициенты изменяются от 1 до нуля. На основе этой матрицы производится процедура кластер-анализа, когда объекты объединяются в последовательные группы. Вначале объединяются слова, которые семантически ближе всего друг к другу, затем эти пары вновь объединяются с теми парами, что стоят ближе к ним, и т.д. Появляются ряды кластеров, организующие материал на разных уровнях семантической близости. В результате получается своеобразное дерево кластеризации. Чем ближе сходство слов, тем короче ветви дерева, соединяющие эти слова. Категориальная классификация по методу сортировки представлена на рис. 2.

Сравнивая две дендрограммы (рис. 1 и 2), можно отметить различия в отдельных кластерах. Так, на рис. 2 (дендрограмма сортировки) слова *муж, жена, дети, родители, дружба* объединены в один тематически связанный компактный кластер. На дендрограмме ассоциативной структуры (рис. 1) эти же слова входят в два раз-

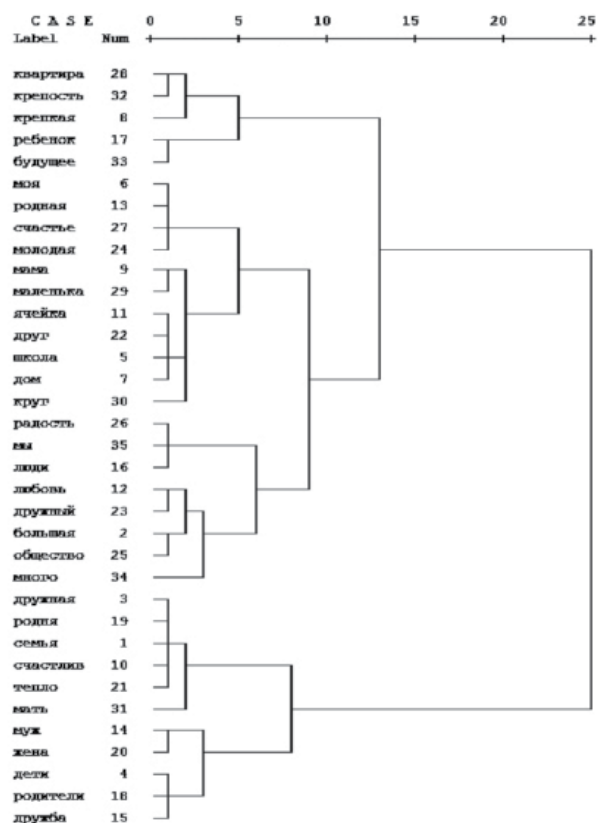


Рис. 2

ных кластера («муж, жена» и «родители, дети»), а *дружба* входит в кластер «крепкая, дружба, любовь». Этот кластер уже можно рассматривать как некоторое простое предложение, выражающее определенное суждение. Следующий кластер на рис. 2 «ребенок, будущее» выражает логическое следование: ребенок – это будущее. На рис. 1 *ребенок* входит в кластер «ребенок, счастье, радость», т.е. связывается не с миром логики, а с миром эмоций. Интересно, что дальше на рис. 2 кластер «ребенок, будущее» объединяется с кластером «квартира, крепость, крепкая» (безопасное место жительства), а на рис. 1 кластер «ребенок, счастье, радость» объединяется с кластером «крепкая, дружба, любовь» (эмоциональная связь). Этот кластер можно считать основой для развернутого текста. Это позволяет говорить о таких особенностях ассоциаций, как их структурированность и взаимосвязь. Можно сказать, что многообразие ассоциаций и их связей позволяет делать выводы о соотношении субъективной реальности, т.е. смысла, связанного со словом в сознании человека, и картины мира как сочетания языковых и энциклопедических знаний в его сознании. В словах языка, в его конструкциях отражается определенный способ классификации и восприятия мира, своя философия, получившая название «наивного реализма».

Данные эксперименты позволяют выявить семантические и ассоциативные характеристики слова. Можно говорить о «научной» и ассоциативной картинах мира. Ассоциативное поле слова в большей степени отражает его коннотативный потенциал и содержит отношение к предмету, образ которого лежит в основе значения слова. С точки зрения психологии, коннотативное значение – генетически более ранняя форма воплощения значения семантического знака, в которой предметное отношение и эмоциональное отношение, личностный смысл и чувственный компонент еще слабо дифференцированы. Здесь можно отметить, что коннотативные значения, как правило, скрыты и могут подменять денотативные значения. По мнению ряда исследователей, проблема ассоциаций, их классификации и механизмов ассоциирования напрямую связана с изучением хранения знаний о мире и устройства памяти человека. Ассоциативное поле конкретного слова-стимула указывает на неосознаваемые содержания, которые связаны с этим словом и хранятся в сознании носителей данного языка. Ассоциативные поля, представляют собой ответы-реакции и обладают достаточной репрезентативностью, что позволяет делать выводы о сознании всех носителей конкретного языка и культуры.

### Литература

- Дюран Б., Оддел П. Кластерный анализ. – М.: Статистика, 1977. – 128 с.  
 Караулов Ю.Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности // Караулов Ю.Н., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф. и др. Русский ассоциативный словарь. В 2-х тт. Т.1. – М., 2002. – 784 с.  
 Леонтьев А.А. Психологическая структура значения // Семантическая структура слова. – М., 1971. – С. 7-17.  
 Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.  
 Мандель И.Д. Кластерный анализ. – М.: Финансы и статистика, 1988. – 176 с.  
 Миллер Д.А. Речь и язык // Экспериментальная психология. – М., 1963. – С. 348-378.  
 Слобин Д., Грин Дж. Психолингвистика. – М.: Прогресс, 1976. – 348 с.  
 Deese J. The structure of associations in language and thought. – Baltimore: The John Hopkins Press, 1965. – 216 p.

А.Л. Онякова, И.В. Ружицкий

УДК 81'23

### ЦЕПОЧКА АССОЦИАЦИЙ КАК ЛИНГВОМЕТОДИЧЕСКАЯ КАТЕГОРИЯ

В статье представлена возможность рассмотрения цепочки ассоциаций в качестве единицы обучения (целевая аудитория – иностранные студенты второго сертификационного уровня владения русским языком и выше). Приводятся примеры выявленных на материале художественных текстов (рассказов А. Варламова) и данных Русского ассоциативного словаря константных цепочек ассоциаций, показываются варианты их применения в учебном процессе.

**Ключевые слова:** языковое сознание, цепочка ассоциаций, семантический гештальт, единица обучения.

Anna L. Onyakova, Igor V. Ruzhitskiy

### ASSOCIATION CHAIN AS A LINGUISTIC AND METHODOLOGICAL CATEGORY

The paper presents the possibility to use the association chain as a teaching unit for upper-intermediate learners of Russian. It gives examples of association chains found out in fiction texts (Alexey Varlamov's short stories) and taken from the Russian Associative Dictionary, and shows how to use the data obtained in teaching.

**Keywords:** language consciousness, teaching unit, association chain, semantic gestalt.

В круг проблем, изучаемых в психолингвистике, входит вопрос о том, в каком виде язык представлен в сознании человека. Научные исследования, посвященные данному аспекту, могут иметь практический выход в преподавание иностранных языков, это позволяет применять последние достижения современных междисциплинарных исследований в практике обучения неродному языку, в том числе русскому как иностранному (далее – РКИ). Настоящая работа имеет своей целью показать, как психолингвистические представления о способе существования языка в человеческом сознании используются в методическом приложении, а именно – при определении того, что можно считать единицей обучения.

Исходя из актуального на сегодняшний день коммуникативно-деятельностного подхода, в преподавании за единицу обучения принимаются речевые действия (речевые единицы), которые могут реализовываться в различных формах. В качестве основной речевой единицы большинство исследователей предлагают рассматривать текст (как конечный результат речевой деятельности), а также высказывание, на уровне которого прослеживается взаимосвязь фонетики, лексики, морфологии, синтаксиса (см. [Московкин, Шукин 2010: 127, 134]). Основным организующим такие единицы элементом выступает предложение. Роль речевых единиц могут выполнять и лексические единицы (слова, лексикализованные слово-

сочетания и т.д.), свободные словосочетания, фразы, сверхфразовые единства (см. [Пассов 2013: 235]). Существуют подходы, в которых за единицу обучения принимается упражнение, хотя в данном случае уместнее было бы говорить о форме презентации учебного материала.

Однако нельзя не отметить тот факт, что и текст, и высказывание, и предложение представляют собой некий фрагмент информационного пространства, облеченный в форму, необходимую и достаточную для его восприятия носителем языка в соответствии с определенными морфологическими и синтаксическими правилами данного языка. Если говорить о формальном аспекте, то обучение иностранцев РКИ на уровне выше второго сертификационного предполагает углубленное изучение уже знакомых студентам грамматических структур. В отношении же «информационной» составляющей (другими словами, лексического наполнения речевой единицы) складывается ситуация, когда учащимся не хватает знания только сочетаемости слова и его вхождения в ту или иную лексико-семантическую группу для адекватного восприятия и порождения аутентичного текста. Большую значимость приобретают такие типы связей между словами, как прагматические и фоновые, которые в совокупности с синтагматическими и парадигматическими образуют ассоциативное поле данного слова.

Существуют и другие причины, обуславливающие необходимость поиска единиц обучения нового типа. В связи с этим обратимся к понятию «языковое сознание», которое вошло в научный обиход, в частности, в психолингвистические исследования, сравнительно недавно. Этим термином в общем смысле обозначаются вербализуемые средствами национального языка результаты ментальной деятельности человека (см. [Овчинникова 2008]).

Методический аспект изучения настоящего феномена предполагает, что именно *живое языковое сознание* носителей языка, а также изучающих русский язык иностранных студентов должно являться базисом, опорой в практике преподавания РКИ. Обращение к живому языковому сознанию отвечает принципам функциональности и ситуативно-тематической организации материала, позволяет избежать искусственности при составлении учебников и учебных пособий, приводящей к появлению некоммуникативных примеров, неаутентичных текстов и т.п.

Для целенаправленного исследования структуры и содержания языкового сознания применяются особые методы его вербализации. В ходе исследований, проведенных отечественными и зарубежными психолингвистами (Ю.Н. Карауловым, Ю.А. Сорокиным, Е.Ф. Тарасовым, Н.В. Уфимцевой, Дж. Кишем, Дж. Дизом и др.), было выдвинуто положение о том, что языковое сознание представляет собой совокупность ассоциативных структур (ассоциативных полей), которые могут быть выявлены в ходе проведения свободного ассоциативного эксперимента. Полученные в результате данные содержатся в ассоциативных словарях того или иного языка, отображающих сознание в его усредненном состоянии (см. [Уфимцева 2013: 235]).

Ассоциативное поле трактуется как совокупность слов-реакций на словостимул. В его структуре традиционно выделяются ядро и периферия. Ядром поля, на наш взгляд, следует считать *цепочку ассоциаций*, которая рассматривается как единица языкового сознания, с одной стороны, и как предлагаемая в настоящей работе единица обучения – с точки зрения методики преподавания РКИ.

Сопоставим термины «цепочка ассоциаций» и «ассоциативный ряд». Последний обычно используется в работах по психолингвистике вслед за А.Н. Леонтьевым (см. [Леонтьев 1983]), который трактует его как «некоторое *органичное целое*» (курсив А.Н. Леонтьева), в котором «каждое звено не только связано с двумя ближайшими соседними звеньями, но и непосредственно определяет как последующее, так и предыдущее звено, будучи в свою очередь само определено общей структурой ряда» [Леонтьев 1983: 71]. Другие исследователи понимают ряд ассоциаций как «цепочку, звеньями которой являются не только слова, но и целые высказывания и тексты» [Попова 2006: 69]. Из представленных определений можно вывести по крайней мере два свойства ассоциативного ряда: это *ограниченное* целое, элементы которого *взаимосвязаны* между собой. С учетом названных свойств, а также в целях решения конкретных методических задач, поставленных в данной статье, использование термина «цепочка ассоциаций» представляется более целесообразным.

Понятие «цепочка ассоциаций» (см., например, [Ружицкий 2011]) сближается по своему содержанию с термином «семантический гештальт», введенным Ю.Н. Карауловым, в том случае, когда речь идет о национально-обусловленных характеристиках данной единицы. Под семантическим гештальтом понимается особая структура ассоциативного поля, которая определяет отношения языка и действительности и задает «вполне определенный, целостный “образ” фрагмента, “кусочка” реальности, стоящей за тем или другим ассоциативным полем» [Караулов 2015: 19]. Использование национально-окрашенных цепочек ассоциаций в практике преподавания РКИ поможет проводить сопоставление языкового сознания носителей русского языка и представителей иных культур, что, в свою очередь, благоприятно скажется на формировании билингвальной личности учащегося.

Процесс выявления цепочек ассоциаций требует отдельного рассмотрения. Представляется возможным назвать как минимум два типа печатных источников, на материале которых производится настоящая процедура. С одной стороны, это ассоциативные словари (содержащие данные ассоциативного эксперимента), обращение к ним означает работу с непосредственно представленными словами-стимулами и словами-реакциями. Такие словари позволяют выделить значимые в некотором лингвокультурном сообществе ассоциативные поля определенного слова-стимула. С другой стороны, ассоциативные цепочки реконструируются на основе текстов, т.е. текст, прежде всего художественный, становится материалом для их выявления.

При описании входящих в цепочку ассоциаций элементов проведем аналогию с терминами, которые применяются в ассоциативном эксперименте, и сопоставим ее составляющие с понятиями «стимул» и «реакция».

Выявление цепочек ассоциаций на материале текстов начинается с поиска отношений, в которые вступает слово, выполняющее функцию стимула, со словами, функционирующими в качестве реакций. Для этого в обозначенном фрагменте текста выделяется слово с функцией стимула и производится поиск *синтагматически* связанных с ним лексических единиц. Простейший пример такой связи: *книга – читаю*. Далее рассматриваются *эпидигматические* отношения, которые отражают словообразовательные возможности слова, выступающего в роли стимула. На следующем этапе выявляются слова, связанные *парадигматическими* отношениями

со словом, функционирующим в качестве стимула. Парадигматические отношения могут иметь как характер непосредственной связи (*книга – журнал*), так и связи «через одно слово», к примеру, родовой термин: *книга – (печатная продукция) – визитка*. Далее рассматриваются *прагматические* отношения, в которых отражается оценка явления действительности, обозначенного словом, выступающим в качестве стимула. Завершает данную процедуру установление *фоновых* связей. В конце производится выборка из лексических единиц, функционирующих в качестве реакций, результатом которой должна стать цепочка ассоциаций, отражающая целостный «образ» фрагмента действительности.

Следует обратить внимание на то, что слово, выполняющее функцию стимула, может входить в цепочку ассоциаций наряду со словами, функционирующими в качестве реакций. Для иллюстрации данного положения приведем пример цепочки ассоциаций, самостоятельно составленной японским учащимся (базовый уровень владения русским языком): *РОССИЯ – казак – балет – Путин* (слово «казак» использовалось как название казачьего танца). Лексическая единица, выполняющая функцию стимула – *РОССИЯ*, – включена в цепочку ассоциаций по той причине, что она становится связующим звеном для первого и последнего элементов ряда слов, выступающих в роли реакций. Таким образом, в указанном выше примере *РОССИЯ* является словом-стимулом для появления слова-реакции *казак*, а последний элемент *Путин*, в свою очередь, замыкает цепочку, образуя ассоциативную связь с ее первым звеном. В итоге формируется замкнутое целое, элементы которого оказываются связанными не только со словом (или словосочетанием), выполняющим функцию стимула, но и между собой.

В качестве материала для иллюстрации изложенных теоретических положений используются тексты рассказов А. Варламова, а также данные Русского ассоциативного словаря (см. [РАС 1994-1997]). Ниже приводятся фрагменты рассказа А. Варламова и выявленные на этом материале цепочки ассоциаций:

Она часто говорила об этом с Юлией Николаевной и последней уходила из массивного профессорского дома на Ленинском проспекте. Юлия казалась ей идеалом женщины. Она рассказывала своей ученице про запрещенных писателей, давала неопубликованные или очень редкие книги стихов, Марианна читала их запоем и твердила наизусть строчки, которые не входили ни в школьную, ни в университетскую программы. Она жадно всё впитывала, запоминала, стремительно взрослела и начинала понимать, что ее знаменитый дед пишет плохие стихи, в которых нет ни ума, ни чувства, а только ловкость, но, когда однажды сказала об этом Юлии Николаевне, та покачала головой.

Цепочка ассоциаций: *ЗАПРЕЩЕННЫЕ ПИСАТЕЛИ – рассказывать ученице – профессорский дом – давать неопубликованные/очень редкие книги стихов – читать запоем – твердить наизусть – не входят в школьную/университетскую программы – жадно впитывать – запоминать*.

В следующем примере слово, выполняющее функцию стимула, не входит в текстовый материал, оно восстанавливается как обозначение представленной ситуации.

Мы еще немножко выпили и легли спать. А наутро взяли резиновую лодку, сели в электричку и поехали на Оку под Серпухов. Ока кишела рыбой, но, сколько

я ни закидывал спиннинг, у меня не брало. Палатки у нас с собой не было, мы спали под открытым небом, варили макароны с тушенкой, слушали соловьев, а на другой день, когда плыли метрах в пятидесяти от левого берега Оки, Норвегов увидел бахрахтающегося в воде попугая.

Цепочка ассоциаций: РЫБАЛКА – резиновая лодка – поехать на Оку на электричке – кишеть рыбой – закидывать спиннинг – не брало – палатка – спать под открытым небом – варить макароны с тушенкой – слушать соловьев.

Фрагмент рассказа, представленный ниже, также не содержит лексической единицы, выступающей в качестве стимула.

Потом мы разбрелись по двое по разным концам деревни, стучались в дома к старикам и старухам и спрашивали их о народных поверьях, нечистой силе, ведьмах, колдунах, о том, как раньше играли свадьбы, как хоронили, рожали, праздновали праздники, сажали пшеницу и убирали урожай. Старухи отвечали, что помнили, их ответы мы записывали в тетради или на магнитофон, а вечерами собирались в большой комнате, переписывали собранное на карточки, ужинали, немножко выпивали и выясняли, в каком доме лучше накормили. Карпатские хозяйки были гостеприимны, и внимание приезжих им льстило, тем более что часто спрашивающий и отвечающий менялись местами и образованные студентки рассказывали бабкам о похоронном обряде такие подробности, каких те и не слышали.

Цепочка ассоциаций: СОБИРАТЬ ФОЛЬКЛОР – стучаться в дома – старики и старухи – спрашивать – народные поверья – нечистая сила – ведьмы – колдуны – как играли свадьбы – хоронили – рожали – праздновали – убирали урожай – отвечать – помнить – записывать в тетради/на магнитофон – вечер – собираться – переписывать – выпивать.

Выявленные на материале текстов А. Варламова цепочки ассоциаций отражают индивидуальное, авторское восприятие определенных явлений (в данном случае – творчество запрещенных официальной советской властью писателей, рыбалку и собирание фольклора). В качестве единицы обучения такие цепочки можно вводить только для того, чтобы изучать творчество А. Варламова и говорить о его произведениях. В целях иллюстрации коллективного представления данных явлений должны использоваться материалы ассоциативного словаря и тексты разных авторов.

Ниже в качестве примера приводятся цепочки ассоциаций, составленные на основе данных РАС. Словами, выполняющими функцию стимулов, являются СТИХОТВОРЕНИЕ, РЫБАЛКА и ФОЛЬКЛОР.

СТИХОТВОРЕНИЕ – Пушкина – поэма – Лермонтов – выучить Маяковского – Есенина – памятник – учить наизусть

РЫБАЛКА – удочка – уха – водка – летняя – зимняя – улов – комары – ножницы – пьянка – червяк

ФОЛЬКЛОР – народный – музыка – песня – петь – балалайка – ложки – быль – сказка – частушка

На практических занятиях по преподаванию РКИ цепочки ассоциаций могут быть использованы как самостоятельно, так и в виде основы для создания упражнений, а также стать конституирующим звеном при составлении учебного текста. В различного рода игровых заданиях данная единица выступает в качестве само-

стоятельного элемента для анализа: *Восстановить слово, функционирующее в качестве стимула по предложенным словам, выполняющим роль реакций; Дополнить недостающее звено в цепочке ассоциаций; Сопоставить слова, функционирующие в качестве реакций и входящие в ассоциативную цепочку у русских и у учащихся (представителей иных культур)*. Некоторые цепочки ассоциаций могут быть предложены для запоминания, при условии если они дают полное и законченное предложение о специфике национального менталитета, о реалиях страны изучаемого языка, об особенностях восприятия тех или иных явлений русскими и т.д.

Ниже приводятся примеры заданий с использованием представленного практического материала. Задание № 1 рассчитано на студентов первого сертификационного уровня владения русским языком, остальные упражнения – на студентов-филологов, начиная со второго сертификационного уровня. Выбор целевой аудитории осуществлялся в соответствии со спецификой иллюстрируемых данными цепочками ситуаций.

Задание 1. Прочитайте цепочки ассоциаций (составлены на основе рассказа А. Варламова «Попугай на Оке» и Русского ассоциативного словаря). Что нового вы узнали о рыбалке в России? Объясните значение *кишеть рыбой, не брало*. Сравните рыбалку в России и рыбалку в вашей стране. Напишите эссе на эту тему.

РЫБАЛКА – резиновая лодка – поехать на Оку на электричке – кишеть рыбой – закидывать спиннинг – не брало – палатка – спать под открытым небом – варить макароны с тушенкой – слушать соловьев.

РЫБАЛКА – удочка – уха – водка – летняя – зимняя – улов – комары – ножницы – пьянка – червяк.

Задание 2. На основе предложенной ассоциативной цепочки восстановите исходное слово (слово-стимул). Какие поэты наиболее популярны в России? Прокомментируйте появление слова *памятник* в данной цепочке. В вашей стране в школе учат стихотворения наизусть? Каких поэтов? Можете ли вы вспомнить/рассказать одно из таких стихотворений?

\_\_\_\_\_ – Пушкина – поэма – Лермонтов – выучить Маяковского – Есенина – памятник – учить наизусть.

Задание 3. На основе предложенной цепочки ассоциаций постарайтесь понять, о каком явлении идет речь. Скажите, в какой период данное явление существовало в СССР? Каких запрещенных в эти годы писателей (поэтов) вы можете назвать? Расскажите об этом явлении, опираясь на данную цепочку ассоциаций, при необходимости используя дополнительные источники.

ЗАПРЕЩЕННЫЕ ПИСАТЕЛИ – профессорский дом – неопубликованные/очень редкие книги стихов – читать запоем – твердить наизусть – не входят в школьную/университетскую программы – жадно впитывать.

Задание 4. Прочитайте фрагмент рассказа А. Варламова «Чоловик». Сравните составленную на основе данного текста и Русского ассоциативного словаря цепочки ассоциаций. Расскажите, какие сходства и различия в представлении о фольклоре можно отметить, если сравнивать простого носителя языка и специалиста-филолога.

Расскажите о фольклоре в вашей культуре. Какие известные произведения устного народного творчества вы можете назвать? Напишите эссе на тему «Фольклор в России и в моей стране».

В качестве материала для задания предлагается приведенный выше отрывок из произведения А. Варламова, а также следующие цепочки ассоциаций:

СОБИРАТЬ ФОЛЬКЛОР – стучаться в дома – старики и старухи – спрашивать – народные поверья – нечистая сила – ведьмы – колдуны – как играли свадьбы – хоронили – рожали – праздновали – убирали урожай – отвечать – помнить – записывать в тетради/на магнитофон – вечер – собираться – переписывать – вышивать.

ФОЛЬКЛОР – народный – музыка – песня – петь – балалайка – ложки – быть – сказка – частушка.

Выполнение настоящих заданий предполагает предварительное ознакомление учащихся с некоторыми терминами: «цепочка ассоциаций», «слово-реакция», «слово-стимул». Одним из вариантов такого ознакомления может быть ассоциативный эксперимент, проведенный в аудитории. Студенты предлагают свои реакции на определенное слово-стимул, после чего преподаватель зачитывает ассоциативную цепочку (первым членом которой является данное слово-стимул), составленную на материале РАС. Сопоставление ассоциативных цепочек носителей языка и иностранных студентов наглядно продемонстрирует те различия, которые существуют в языковом сознании русских и представителей других культур. Стоит также обратить внимание учащихся на взаимосвязь образующих цепочку элементов и показать, как «работает» данное образование (например, в качестве «каркаса» для составления текста).

Выбор материала осуществлялся нами исходя из того культурологического потенциала, который несут в себе взятые для анализа фрагменты текста. Другими словами, уделялось внимание тому, чтобы предложенные примеры (прежде всего, составленные на основе данных РАС) отражали знания и представления, которыми обладает представитель русской культуры. В случае если целью занятия является изучение творчества определенного автора, фрагменты текста отбираются в соответствии с их значимостью в контексте данного произведения и – шире – творческого наследия писателя и даже исторической эпохи. Предназначенный для анализа отрезок текста должен нести в себе «некий сверхсмысл <...> выходящий за пределы непосредственного значения <...> и соотносимый с произведением в целом, с его идейным содержанием, темой, сюжетом или выходящий в “затекстовое пространство”» [Караулов 2015: 21]. Таким образом, выбор материала определяется более глобальными целями цикла уроков или учебного курса.

В заключение подчеркнем, что цепочку ассоциаций целесообразно использовать в качестве самостоятельной единицы обучения РКИ. Преимущество ее применения в практике преподавания состоит в актуализации элементов *живого языкового сознания*, отраженных в ассоциативных словарях, художественных произведениях и в речи. Цепочка ассоциаций, выступающая в качестве единицы обучения, позволяет формировать в языковом сознании иностранных студентов ассоциативные поля, аналогичные существующим в языковом сознании русских.

### Литература

Варламов А.Н. Рассказы Н Октябрь: сетевая версия журнала. – 2004. – № 7. Проза и поэзия. URL: <http://magazines.russ.ru/october/2004/7/> (дата обращения: 1.11.2015).

Караулов Ю.Н. Ассоциативный анализ: новый подход к интерпретации художественного текста // Вопросы психолингвистики. – 2015. – № 3 (25). – С. 14-35.

Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность // Избранные психологические произведения: в 2-х т. Т. II. – М.: Педагогика, 1983. – С. 94-231.

Овчинникова И.Г. Что скрывается за термином «языковое сознание»? // Филологические заметки: славистический гуманитарный журнал. – 2008. – Ч. 1. Македония – Словения – Хорватия – Россия. URL: <http://philologicalstudies.org/dokumenti/2008/vol1/1/8.pdf> (дата обращения: 1.11.2015).

Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования: методическое пособие для преподавателей русского языка как иностранного. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 568 с.

Попова Т.В. Ассоциативный эксперимент в психологии: уч. пособ. – М.: Флинта, 2006. – 72 с.

Ружицкий И.В. Цепочка ассоциаций как единица восприятия. Россия и русские в языковом сознании носителей иных культур // Вестник ЦМО МГУ. – 2011. – № 3. Культурология. – С. 75-82.

РАС – Русский ассоциативный словарь: Ассоциативный тезаурус современного русского языка: в 6 кн. / Под ред. Ю.Н. Караулова, Е.Ф. Тарасова, Ю.А. Сорокина и др. – М., 1994-1998.

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

Хрестоматия по методике преподавания русского языка как иностранного / Сост. Л.В. Московкин, А.Н. Щукин. – М.: Русский язык. Курсы, 2010. – 552 с.



А.В. Рудакова, И.А. Стернин

УДК 81'23

### ПСИХОЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ И ОПИСАНИЕ СЕМАНТИКИ СЛОВА<sup>1</sup>

В статье рассматривается возможность использования данных психолингвистических экспериментов при описании значения слова, представленного в языковом сознании носителей языка. На примере анализа семантики слов *машина* и *блондинка* представлена трафаретная модель описания психолингвистического значения слова. Доказано, что психолингвистический эксперимент позволяет достаточно объемно и психологически достоверно представить значение слова как феномен актуального языкового сознания носителей языка.

**Ключевые слова:** психолингвистическое значение, экспериментальные методы, семантика, языковое сознание.

Aleksandra V. Rudakova, Iosif A. Sternin

### PSYCHOLINGUISTIC EXPERIMENT AND DESCRIPTION OF WORD SEMANTICS

The article discusses the possible use of data of psycholinguistic experiments in the description of word meaning in native speakers' language consciousness. By analyzing the semantics of the words *машина* and *блондинка* the model description of the psycholinguistic meaning of the word is presented. It is proved that psycholinguistic experiment provides psychologically relevant and faithful representation of the word meaning as the phenomenon of actual language consciousness of native speakers.

**Keywords:** psycholinguistic meaning, experimental methods, semantics, language consciousness.

Экспериментальная психолингвистика решает многочисленные задачи, в числе которых и проблема описания семантики слова. Психолингвистика своими экспериментальными методами позволяет выявить такие семантические реальности, стоящие за словом, которые традиционная лингвистика выявить не может.

Использование психолингвистических методов становится особенно актуальным в связи с расширяющимся изучением языкового сознания, начатого А.А. Леонтьевым и продолжаемым уже многие годы в исследованиях психолингвистов ИЯз РАН Московской психолингвистической школы.

Уже давно понятно, что семантика слова не может быть сведена к ее описанию в словарях, к т.н. *лексикографическому значению* слова – там семантика представлена всегда не полностью, в основном в своих ядерных компонентах.

<sup>1</sup> Исследование выполнено при финансовой поддержке гранта РГНФ №15-04-00250 «Значение как феномен актуального языкового сознания носителя языка (проблема теоретического и лексикографического описания)», НИЧ 15021.

Понятие так называемого *системного значения* слова представляет собой некоторую гипотетическую абстракцию – выявить и описать системное значение оказывается в реальности невозможным, поскольку знание значений различается у разных носителей языка, а выявить общеизвестный для всех объем значений и семантических компонентов оказывается невозможным.

Анализ контекстов употребления слова и выявление *коммуникативного значения* (то есть значения, актуализируемого в контекстах) всегда ограничено перечнем исследованных текстов, и многие реальные значения (и тем более семантические компоненты) могут не найти актуализации в исследуемых текстах и останутся за пределами описания семантики соответствующих слов

В связи с этим возможность опоры на экспериментальные психолингвистические данные в описании семантики слова дает исследователю возможность получить относительно надежные результаты, отражающие семантику единицы в языковом сознании современных носителей языка (при правильном подборе контингента испытуемых).

Описание значения слова в опоре на результаты психолингвистических экспериментов с ним как стимулом показывает семантическую реальность для современного этапа развития языка и языкового сознания народа.

Естественно, результаты эксперимента требуют *семантической интерпретации*, то есть «перевода» ассоциативных реакций в значения или компоненты значений (семантические компоненты, семы) в соответствии с известной предикативной гипотезой ассоциирования Дж. Миллера.

Для полученного экспериментальными приемами описания значения используются разные термины.

А.А. Леонтьев употреблял термин «*психологически релевантное значение*», «*психологическое значение*» [Леонтьев 1969; 1976].

Нам представляется более удобным термин *психолингвистическое*, так как этот термин указывает на источник выявления и описания значения – психолингвистический эксперимент, а также его локализацию – психику человека.

Психолингвистическое значение слова – это *упорядоченное единство всех семантических компонентов, которые реально связаны с данной звуковой оболочкой в сознании носителей языка*. Это тот объем семантических компонентов, который актуализирует изолированно взятое слово в сознании носителей языка, в единстве всех образующих его семантических компонентов – более и менее ярких, ядерных и периферийных. Психолингвистическое значение – это *психологическое реальное значение* слова [Стернин 2005; 2010].

Подчеркнем, что определение психолингвистического значения как *психологически реального* – это, конечно, некоторое теоретическое допущение, указание на то, что такое значение ближе к психологической реальности, нежели лексикографическое или коммуникативное значение. Однако понятно, что полностью значение как психологическая реальность не может быть описано – всегда какие-то психологически релевантные компоненты значения окажутся вне поля зрения исследователя, не будут выявлены применяемыми им методами, останутся невыявленными как компоненты индивидуального языкового сознания, не «проявятся» в языковом сознании конкретных испытуемых и т.д.

Поэтому понятие *психологически реальное значение* – это некоторая научная абстракция, эталон, к которому должны стремиться исследователи значения в процессе его описания. Понятие же *психолингвистическое значение* более конкретно и определено – это реально функционирующее в языковом сознании носителей языка значение, выявляемое и описываемое по результатам психолингвистических экспериментов.

Психолингвистическое значение обычно шире и объемней, нежели его лексикографический коррелят (который, как правило, целиком входит в психолингвистическое значение, хотя его компоненты могут занимать в психолингвистическом значении разное место по яркости), а также шире коммуникативного значения, так как может включать в себя и выявленные экспериментально коммуникативно нерелевантные семантические компоненты.

И.Г. Овчинникова, соглашаясь с предложенным нами разграничением лексикографического и психолингвистического значения, определяет их следующим образом: «Под лексикографическим значением подразумевается словарное толкование, под психолингвистическим – интерпретация экспериментальных данных, позволяющая установить смыслы, связанные со словом в языковом сознании» [Овчинникова 2009: 261].

Психолингвистическое значение структурировано по полювому принципу, а образующие его компоненты образуют иерархию по яркости.

В рамках многозначного слова отдельные психолингвистические значения ранжируются по уровню яркости, выделяются ядерные и периферийные значения, при этом соотношение главного и периферийных значений выглядит часто совсем иначе, чем в лексикографических описаниях.

При решении задачи описания психолингвистического значения возникают две основные теоретические проблемы – отбор наиболее эффективных и экономных экспериментальных процедур и форма представления описания психолингвистического значения.

Имеющийся у нас опыт [Лингвоконцептология и психолингвистика 2010; 2011; Психолингвистика и лексикография 2015; 2016; Рудакова 2014б; Стернин 2011; Фридман 2006] показывает, что наиболее эффективны для описания психолингвистического значения свободный ассоциативный эксперимент и направленный ассоциативный эксперимент с инструкцией типа: *X какой?, X что делает? для чего нужен? X – это... и под.*

Описание психолингвистического значения осуществляется в определенной последовательности, которая представляет собой алгоритм описания, включающий следующие последовательные этапы:

### 1. Обобщение словарных дефиниций

Этот этап необходим для получения исходного списка значений, которые следует ожидать в экспериментальном материале. Методика изложена в [Стернин, Рудакова 2011: 19-21].

В результате описания составляется список интегрированных лексикографических значений слова. Например, список значений слова МАШИНА по итогам обобщения словарных дефиниций имеет следующий вид:

Механическое устройство, совершающее полезную работу с преобразованием одного вида энергии, материалов или информации в другой.

Организация, действующая подобно механизму, бесперебойно, точно, надежно, четко, ритмично.

разг. Автомобиль, автомашина.

разг. Двухколесное транспортное средство (мотоцикл, велосипед, мопед).

разг. Человек, лишенный каких-либо эмоций, действующий машинально, автоматически.

разг. Общее название различных самодвижущихся механизмов, выполняющих транспортную, тягловую, уборочную и т.п. работу.

Разг. Количество груза, вмещающегося в кузов грузового автомобиля (обычно от 3 до 5 тонн).

устар. Поезд (железнодорожный).

В каждом из трех использованных толковых словарей было выделено по 4 значения слова МАШИНА. Обобщение и унификация словарных дефиниций показали, что реально значений слова МАШИНА – восемь.

Экспериментальной проверке на представленность в современном языковом сознании подлежат все 8 выделенных интегрированных лексикографических значений.

### 2. Описание результатов эксперимента

Указывается экспериментальный материал, на основе которого проводится семантическая интерпретация данных (ассоциативное поле слова-стимула с указанием абсолютной частотности каждого ассоциата – сформированное по результатам свободного или направленного ассоциативного эксперимента и др.). Например, данные свободного ассоциативного эксперимента:

Ассоциативное поле стимула [ЕВРАС 2014]

**МАШИНА:** времени 64; красная 23; автомобиль 19; едет 16; ехать 15; транспорт 14; BMW, новая 12; колесо 11; дорога 10; быстрая, моя 9; скорость 8; большая, иномарка, красивая 7; авто, ауди, БМВ, водитель, колеса, смерти, средство передвижения 6; крутая, легковая, сломалась, хорошая 5; бензин, дорогая, железо, мерседес, спортивная, средство, стиральная, техника 4; Mazda, бентли, время, двигатель, движение, жигули, купить, лексус, механизм, мотор, руль, тачка, удобно 3; Audi, Lexus, автомат, ВАЗ, велосипед, вещь, водить, грузовик, грязная, деньги, дорого, ездит, ездить, зверь, квартира, классная, марка, нужна, ока, поездка, робот, терминатор, тойота, трактор, убийца, феррари, форд 2; 21083 96 г. 50 т.р., 6-ка, Audi A8, BMW 745i, BMW X5, KIA, Lamborginy, Mazda 3, Mazda RX7, Mercedes, Opel, rider, Toyota, аварии, авария, автобус, автозавод, аппарат, астон, бампер, бег, без крыши, белье, бетономешалка, би-би, БМВ X5, боевая, бормашина, будущего, велик, ветер, внедорожник, волга, вранье, ГАИ, гольф, грузовая, детали, дороги, ДПС, дым, его, едет по дороге, езда, ждет, железяка, заглохла, импортная, имущество, Калина, комфорт, копейка, коричневая, Купер!, Лада-Калина, лансер, мазда, мопед, мотоцикл, мощность, мустанг, огромная, опасно, папа, педаль, плохая, победа, побитая, порше, посадистая, пулемет, путешествие, разбитая, развернулась, разум, ржавчина, самолет, свобода, своя, синий, синяя, скайлайн, скоростная, сломалось, соседа,

спидометр, станок, стимул, стоит, сухость, такси, танк, технология, тонированная, трамвай, транспортное средство, трясина, убийств, убийство, удобство, удовольствий, уехать, ультрасовременный, фольцваген, хочу, хочу подороже, черная, швейная, шикарная, шина, шум, эскалейд 1; 546+187+4+112.

### 3. Ассоциативное описание семантики слова

На данном этапе может быть осуществлено *ассоциативное описание семантики слова* – семантика слова-стимула представлена отдельными ассоциациями разной яркости, что позволяет в общем виде представить психолингвистическое содержание слова – выделить наиболее яркие ассоциации, сопоставить их по частотности, охарактеризовать параметры, по которым испытуемые давали ассоциативные реакции и мн. др., но без разграничения отдельных значений исследуемого слова и без детального психолингвистического описания семного состава каждого значения. Этим обычно ограничиваются в традиционной «ассоциативной» психолингвистике [Гуц 2012; Даминава 2010; Попова 2008 и др.].

В зависимости от поставленных исследователем задач этого может быть достаточно для получения интересующих его выводов об общих особенностях семантики исследуемого слова.

Однако при описании психолингвистического значения задача заключается именно в использовании ассоциативного инструмента для детального описания психолингвистического содержания семантемы (совокупности семем) и отдельных семем слова-стимула (их семное описание). Это и составляет следующие шаги алгоритма описания: выделяются отдельные значения и описывается семный состав каждого отдельного значения многозначного слова.

### 4. Семантическая интерпретация ассоциативных реакций

Семантическая интерпретация результатов психолингвистических экспериментов заключается в осмыслении полученных ассоциативных реакций как языковых репрезентаций (объективаций, актуализаций) значений и семантических компонентов слова-стимула.

При этом производится обобщение полученных результатов: близкие по семантике ассоциативные реакции, по-разному называющие один и тот же семантический компонент, объединяются, формулируется метаязыковое обозначение соответствующей семы, а их частотность суммируется и указывается как частотность актуализации данной семы в эксперименте.

Семантическая интерпретация результатов экспериментов включает следующие последовательные действия: семемная интерпретация и семная интерпретация.

**Семемная интерпретация** заключается в объединении ассоциативных реакций, объективирующих отдельные значения в семантеме слова-стимула, и установлении отдельных значений слова, актуализованных в эксперименте.

На этапе семемной интерпретации ассоциативные реакции группируются по выделенным интегрированным лексикографическим значениям по денотативному принципу, затем подсчитывается совокупный индекс яркости семемы (СИЯ), который равен количеству ассоциатов, объективировавших отдельную семему. Например, семемная интерпретация ассоциаций (по данным ЕВРАС):

### МАШИНА

1. Механическое устройство, совершающее полезную работу с преобразованием одного вида энергии, материалов или информации в другой. СИЯ 100: *времени 64; смерти 6; стиральная, техника 4; время, механизм 3; робот, терминатор, убийца 2; аппарат, белье, бетономешалка, бормашина, пулемет, станок, технология, убийств, убийство, швейная 1*

2. Организация, действующая подобно механизму, бесперебойно, точно, надежно, четко, ритмично. СИЯ 0

3. разг. Автомобиль, автомашина. СИЯ 431: *красная 23; автомобиль 19; едет 16; ехат 15; транспорт 14; BMW, новая 12; колесо 11; дорога 10; быстрая, моя 9; скорость 8; большая, иномарка, красивая 7; авто, ауди, БМВ, водитель, колеса, средство передвижения 6; крутая, легковая, сломалась, хорошая 5; бензин, дорогая, железо, мерседес, спортивная, средство 4; Mazda, бенгли, двигатель, движение, жигули, купить, лексус, мотор, руль, тачка, удобно 3; Audi, Lexus, автомат, ВАЗ, вещь, водить, грузовик, грязная, деньги, дорого, ездит, ездить, зверь, марка, нужна, ока, поездка, тойота, феррари, форд 2; 21083 96 г. 50 т.р., 6-ка, Audi A8, BMW 745, BMW X5, KIA, Lamborghini, Mazda 3, Mazda RX7, Mercedes, Opel, rider, Toyota, аварии, авария, автобус, БМВ X5, будущего, внедорожник, волга, ГАИ, гольф, грузовая, детали, дороги, ДПС, дым, автозавод, астон, бампер, без крыши, би-би, его, едет по дороге, езда, ждет, железяка, заглохла, импортная, Калина, классная, комфорт, копейка, коричневая, Купер! Лада-Калина, лансер, мазда, эскалейд, мощность, мустанг, огромная, опасно, папа, педаль, плохая, победа, побитая, порше, посадистая, путешествие, разбитая, развернулась, ржавчина, свобода, своя, транспортное средство, синий, синяя, стимул, скайлайн, скоростная, сломалось, соседа, спидометр, стоит, такси, тонированная, трясина, удобство, удовольствий, уехать, ультрасовременный, фольцваген, хочу, хочу подороже, черная, шикарная, шина, шум 1*

4. разг. Двухколесное средство передвижения – мотоцикл, велосипед, мопед. СИЯ 6: *велосипед 2; велик, ветер, мопед, мотоцикл 1*

5. Человек, лишенный каких-либо эмоций, действующий машинально, автоматически. СИЯ 0

6. разг. Общее название различных самодвижущихся механизмов, выполняющих транспортную, тягловую, уборочную и т.п. работу. СИЯ 6: *трактор 2; боевая, самолет, танк, трамвай 1*

7. разг. Количество груза, вмещающегося в кузов грузового автомобиля (обычно от 3 до 5 тонн). СИЯ 0

8. устар. Поезд (железнодорожный). СИЯ 0

Результаты ассоциативного эксперимента могут не только подтвердить или не подтвердить присутствие того или иного лексикографического значения в сознании, но и выявить значения, не зафиксированные в словарях, – это могут быть как новые значения, так и просто пропущенные в силу тех или иных причин лексикографами. Например: ассоциативное поле стимула МАШИНА позволяет выявить не зафиксированное в словарях значение:

10. Символ (признак) материального благополучия. СИЯ 3: *квартира 2; имущество 1.*

Отдельно указываются ассоциации, которые не удалось содержательно интерпретировать: например, МАШИНА – не интерпретируются 4: *бег, вранье, разум, сухость 1*; а также указывается количество отказов, которые характеризуют степень освоения слова языковым сознанием: если много отказов, слово не освоено, не актуально для данной группы испытуемых: МАШИНА – отказы 4.

Семная интерпретация ассоциаций завершается построением полевой организации семантемы, то есть составлением списка значений по убыванию совокупного индекса яркости:

#### МАШИНА

1. разг. Автомобиль, автомашина. СИЯ 431
2. Механическое устройство, совершающее полезную работу с преобразованием одного вида энергии, материалов или информации в другой. СИЯ 100
3. разг. Двухколесное средство передвижения – мотоцикл, велосипед, мопед. СИЯ 6
4. разг. Общее название различных самодвижущихся механизмов, выполняющих транспортную, тягловую, уборочную и т.п. работу. СИЯ 6

Кроме того, указываются не актуальные для современного языкового сознания лексикографические значения, не нашедшие объективации в материалах эксперимента:

#### МАШИНА

1. Организация, действующая подобно механизму, бесперебойно, точно, надежно, четко, ритмично.
2. Человек, лишенный каких-либо эмоций, действующий машинально, автоматически.
3. разг. Количество груза, вмещающегося в кузов грузового автомобиля (обычно от 3 до 5 тонн).
4. устар. Поезд (железнодорожный).

**Семная интерпретация** полученных реакций заключается в осмыслении полученных ассоциаций как языковых репрезентаций семантических компонентов слова-стимула (сем).

Производится обобщение полученных результатов: обобщаются ассоциаты, в разной языковой форме номинирующие один и тот же семантический компонент, а их частотность суммируется. Для каждой семы вычисляется индекс яркости (ИЯ) семы как отношение совокупности ассоциаций, объективирующих данную сему, к общему числу испытуемых. Например, при семной интерпретации ассоциатов стимула «бабочка» формулируются следующие семы семемы «насекомое» (после семы указан индекс ее яркости):

- красивая 0,17 (*красота, красивая 7; красавица, красиво, что-то красивое 1* – всего 17 ассоциатов);
- летает 0,07 (*летит 3; летать, летающее масло, полет, порхать 1* – всего 7 ассоциатов);
- садится на цветы 0,06 (*цветок 5; цветы 1* – всего 6 ассоциатов) и др.

Семное описание осуществляется по *трафаретной модели*. Термин «трафаретная модель семантического описания слова» введен Е.А. Маклаковой в докторской диссертации [Маклакова 2014]. Трафаретный характер модели означает, что

она может быть использована как трафарет – описываемое психолингвистическое значение должно содержать описание всех параметров, предусмотренных моделью как потенциально возможные. Трафаретная модель, таким образом, имеет методологическое предназначение.

В основе трафаретной модели описания психолингвистического значения лежит модель, предложенная в электронном «Психолингвистическом толковом словаре русского языка» (Воронеж, 2013), подготовленном в рамках гранта РГНФ № 12-04-00128 «Теоретические проблемы разработки и создания “Психолингвистического толкового словаря современного русского языка”», которая была дополнена и модифицирована в ходе исследований 2014-2015 гг. [Рудакова 2014а; 2014б; 2014в; 2015 и др.].

Трафаретное семное описание психолингвистического значения предполагает *параметрическое описание семантики* – дифференцированное описание семантики слова по отдельным параметрам. Это описание макрокомпонентов значения, внутри которых выделяются более конкретные параметры. Описание осуществляется в определенной последовательности: денотативный, коннотативный, функциональный макрокомпоненты.

#### Денотативный макрокомпонент значения

При описании денотативного макрокомпонента значения формулируется краткая дефиниция значения в опоре на 3-4 наиболее яркие семы, затем описывается последовательно признаковая часть значения и реляционная его часть.

#### Признаковая (содержательная) часть

Обобщенные семы приводятся по убыванию яркости в виде по возможности связной дефиниции с указанием яркости каждой семы – архисемы и дифференциальные семы.

Приведем некоторые релевантные параметры семантического описания.

**Разновидность** (вид, тип) – МАШИНА: *легковая, грузовая, «Волга», БМВ*; ЗМЕЯ: *уж, гадюка, кобра, питон, удав, гремучая змея* и др.

К параметру «**симиляры**» относятся ассоциаты, вербализующие как системные, так и контекстные синонимы. В некоторых случаях это могут быть слова разных частей речи. Симиляры описываются в структуре значения метаязыковой формулировкой «то же, что ...» (АФЕРА: то же, что *обман 0,22; мошенничество 0,06; махинация 0,05*).

К параметру «**оппозиты**» относятся системные и контекстные антонимы в широком смысле: описываются в структуре значения метаязыковой формулировкой «противоположно ...». Например: БОЕВОЙ: противоположно *мирный*; ПЬЯНИЦА: противоположно *трезвый*.

**Объект воздействия** – описывается как пример возможной сочетаемости: КЛЕПАТЬ – «*например, ... забор, корабль, крышу, листья*».

**Актуализация ситуации** – МАШИНА: *едет, стоит, ждет*.

Параметр «**актуализация окружающих реалий**» отражает признаки, указывающие на место, характер расположения в пространстве, место обитания и др.: КРОЛИК: *в клетке, в зоопарке*; КРОТ: *на даче, в огороде* и под.

Параметр «**актуализация исторических реалий**» отражает энциклопедическую информацию исторического характера, например: КОММУНАЛКА: *Советский Союз*.

Ассоциаты, актуализирующие окружающие и исторические реалии, формируются в виде конкретных семантических компонентов, они описываются в метаязыковой форме – КРОЛИК: *содержится в клетке, зоопарке*; КРОТ: *встречается (наблюдается) на даче, в огороде*; КОММУНАЛКА: *были распространены в Советском Союзе* и т.д.

Параметр «**символическая актуализация**» актуализируется достаточно редко. Он выводится из ассоциатов с символическим значением: КОНВЕРТ: (*e-mail, sms, сообщение*) – символ полученного сообщения в мобильном телефоне; КОНЬ: (*ЦСКА, футбол*) – символ футбольного клуба ЦСКА.

Параметр «**мифологическая актуализация**» выявляется достаточно редко. К этому параметру относятся мифологические представления носителей языка, связанные со словом-стимулом. Например, КОШКА: *плюнуть через плечо* – черная кошка перешла дорогу – черная кошка к несчастью, неудаче.

**Идентификация** (т.е. индивидуальная, единичная принадлежность предмета номинации, индивидуальная референция) – МАШИНА: *моя, своя, папина*; МУЖ: *мой, Танькин, Леша*; КЛОУН: *Дима, Никулин*; КОЗА: *Валентина*; Ира; Ирка; подруга; одноклассница и др.

**Характерные составляющие** – МАШИНА: *мотор, крыло, спидометр, бензин*.

Также выявляются такие параметры, как **функция (назначение), форма, размер, конструктивные особенности, локализация, материал изготовления, время существования** и др. Список параметров существенно зависит от частеречной принадлежности слова и плохо поддается систематизации.

Порядок семного описания денотативного значения – по убыванию яркости выявленных обобщенных сем. Приводится архисема со своим индексом яркости, затем – дифференциальные семы. Сначала приводится наиболее яркая дифференциальная сема с ее индексом яркости, а затем все остальные признаки в рамках соответствующего параметра с указанием их яркости. Например:

МАШИНА

Автомобиль 29 для передвижения 69, красная 23 (*синяя 2; коричневая, черная 1*), ездит по дорогам 12 (*по бездорожью 1*) и т.д.

Реляционная часть

Реляционная часть денотативного макрокомпонента значения отражает внешние связи значения. По каждому параметру указывается совокупный индекс яркости ассоциатов, актуализирующих данный параметр, и приводится список ассоциативных реакций (с указанием ИЯ каждой).

Параметр «**актуализация прецедентных текстов**» включает в себя актуализацию известных и часто повторяющихся текстов (художественные тексты, тексты СМИ, паремии, кинофильмы и др.). Ассоциаты могут вызывать аллюзию на целый текст или его часть. Например, КЛОУН – персонаж фильма «Оно» (*фильм «Оно»*); фильм «Цирк уехал, а клоун остался» (*остался*), МАШИНА – группа «Машина времени» (*группа*) и др.

Параметр «**устойчивые выражения**» – это актуализация фразеосочетаний как реакция на слова-стимулы: ЗМЕЯ – *змея подкодная*; ЖАБА – *жаба душит, жаба гложет, жаба съела* и др.

Выделение параметра «**коммуникативная реакция**» связано с тем, что редко, но встречаются реакции на слово-стимул в виде какой-либо реплики, которая является вариантом попытки вступления с неким собеседником в диалог: ПРОКОЛ – *блин, бывает*; РАЗВЕСТИ – *зачем*; ДУРАК – *ты полный, сам ты* и под.

Параметр «**метаязыковые признаки**» включает реакции на языковые характеристики слова-стимула (на произношение, сферу использования, возможность использования в публичных местах, словообразование и т.д.). Он актуализируется тоже редко: КРЫСА – *ругательство*; КИСЛОТНЫЙ – *от слова «кислота»*; МАШИНА – *жи-ши пиши через И*; КЛЕИТЬ – *жаргон* и под.

Реляционные компоненты приводятся в конце описания денотативного значения.

#### Коннотативный макрокомпонент значения

Данный компонент включает в себя два параметра:

- 1) оценочная характеристика: *неоценочное, неодобрительное, одобрительное*;
- 2) эмоциональная характеристика: *неэмоциональное, отрицательно-эмоциональное, положительно-эмоциональное*.

**Оценочность** описывается не по выделенным путем семной интерпретации семам, а по самим ассоциативным реакциям, поскольку в одну сему могут быть в процессе обобщения объединены по смыслу ассоциаты с разной оценкой (ср. сема «не любит работать» – ассоциаты *ленивый, не хочет работать, тунеядец, избегает труда, его надо заставлять* и т.д. – неодобрительное и неоценочное), а обобщающая формулировка семы может отражать лишь одну оценку – неодобрительную.

В описании учитываются как общеоценочные ассоциативные реакции (типа *хороший, отличный, класс, дрянь* и др.), так и оценки и эмоции, выраженные в частных оценочных реакциях типа *вор, жулик, нечист на руку, берет взятки* и под.

Все ассоциаты одной семемы распределяются на три группы: *неоценочное, неодобрительное, одобрительное*. Указывается общее количество реакций в каждой группе, затем – перечисление самих ассоциатов, отнесенных к этой группе.

**Эмоциональность** описывается аналогично оценочности. Все ассоциаты одной семемы распределяются на три группы: *неэмоциональное, отрицательно-эмоциональное, положительно-эмоциональное*. Указывается общее количество реакций в каждой группе, затем – перечисление самих ассоциатов, отнесенных к этой группе.

Например, семема «старая, вредная, злая женщина» лексемы ГРЫМЗА:

Оценочная характеристика:

*неоценочное* 0,10 – продавщица 0,04; учительница 0,03; бабушка 0,01; служебный роман 0,01; учитель 0,01

*неодобрительное* 0,80 – крыса 0,07; ведьма 0,05; грубая 0,05; старая 0,05; вредина 0,04; вредная 0,04; некрасивая женщина 0,04; старая бабка 0,03; старая калоша 0,03; тетка 0,03; ужасная старуха 0,03; вредная тетка 0,02; злока 0,02; мырма 0,02; старая карга 0,02; старуха 0,02; стерва 0,02; выхухоль 0,01; гадость 0,01; дрянь

0,01; злость 0,01; карга 0,01; плохой 0,01; противная 0,01; сварливая 0,01; старуха Шапокляк 0,01; страшная 0,01; ужас 0,01; училка 0,01; черствость 0,01; ябеда 0,01  
*одобрительное 0*

Эмоциональная характеристика:

*неэмоциональное 0,59* – грубая 0,05; старая 0,05; вредина 0,04; вредная 0,04; некрасивая женщина 0,04; продавщица 0,04; старая бабка 0,03; старая калоша 0,03; тетка 0,03; учительница 0,03; вредная тетка 0,02; злока 0,02; старая карга 0,02; старуха 0,02; бабушка 0,01; выхухоль 0,01; дрянь 0,01; злость 0,01; карга 0,01; плохой 0,01; сварливая 0,01; служебный роман 0,01; старуха Шапокляк 0,01; училка 0,01; учитель 0,01; черствость 0,01; ябеда 0,01

*отрицательно-эмоциональное 0,23* – крыса 0,07; ведьма 0,05; ужасная старуха 0,03; мырра 0,02; стерва 0,02; гадость 0,01; противная 0,01; страшная 0,01; ужас 0,01

*положительно-эмоциональное 0*

Функциональный макрокомпонент значения

Трафаретная модель семного описания функционального макрокомпонента предложена в монографии Е.А. Маклаковой [2013: 133-139] и уточнена в работе [Маклакова 2015: 10-23].

Предлагается описывать наименования лиц по микрокомпонентам в следующей последовательности:

1) **стилистический микрокомпонент** (*книжное, высокое, поэтическое, официально-деловое; межстилевое; разговорное; сниженное, просторечное, жаргонное, сленговое, вульгарное, нецензурное*);

2) **социальный микрокомпонент** (*общеупотребительное, детское, молодежное, студенческое, уголовное, солдатское, семейное, юридическое, военное, театральное, церковное, музыкальное, спортивное, медицинское, компьютерное и т.п.*);

3) **темпоральный микрокомпонент** (*современное, новое, устаревающее, устаревшее*);

4) **территориальный микрокомпонент** (*общераспространенное; территориально-ограниченное* – в России, в ряде стран Латинской Америки, в странах Африки, ирландское, шотландское, американское, британское, в Германии и т.д.);

5) **частотный микрокомпонент** (*неупотребительное, редкое, малочастотное, употребительное, частотное, высокочастотное*);

6) **социально-нормативный микрокомпонент** (*неполиткорректное, политкорректное, не актуально*);

7) **коммуникативно-тональный микрокомпонент** (*тонально-нейтральное, почтительное, вежливое, восхищенное, дружеское, ласковое, шутливое, ироничное, сочувственное, фамильярное, уничижительное, пренебрежительное, презрительное, грубое, бранное, тонально-недопустимое*).

Характеристика слова с функциональной точки зрения определяется составителем словаря (не исключается некоторая доля субъективности).

Если функциональный признак слова нейтрален – межстилевое, общеупотребительное и т.д., то он не приводится в словарной статье.

Очевидно, данная модель должна быть верифицирована на разных семантических разрядах лексики и в дальнейшем уточнена. Например, семы политкорректности, скорее всего, будут характерны не для всех семантических разрядов слов и частей речи, возможны и другие корректировки. Но принцип трафарета в описании функционального аспекта семантики слова представляется нам наиболее объективным и плодотворным. Описание психолингвистического значения слова с помощью трафаретной модели позволяет, с одной стороны, сделать это описание относительно единообразным для большей части лексики, с другой – обнаружить и проанализировать степень заполненности каждого элемента значения в разных группах лексики (слова разной частеречной, стилистической принадлежности, слова с разной коннотативной составляющей и др.).

Цель семного описания – составление словарных статей психолингвистического семантического словаря. Каждое значение формулируется отдельно как совокупность наиболее ярких сем, указывается общее количество испытуемых, актуализировавших это значение; приводится ассоциативное поле, актуализирующее это значение; при каждой семе указывается количество испытуемых, объективировавших эту сему в ходе эксперимента. Например:

**БЛОНДИНКА**

**Ассоциативное поле стимула [АСУРЛ 2011: 27]**

**Блондинка 100:** девушка 18; дура 12; тупая 9; брюнетка, глупая 5; крашеная, цвет волос 3; в шоколаде, девушки, красивая, с грудью, светлые волосы, умная 2; анекдот, белая, белочка, блондинка, в розовом, глупость, девушка с белыми волосами, девушка со светлыми волосами, женщина, женщина с белыми волосами, красавица, красотка, крашеная женщина, кукла, «Мазда», машина, Мэрилин Монро, мозг работает слабо, не очень умная девушка, овца, светлая, Складнев, Собчак, состояние души, удовольствие, «умная», хитрая, человек, шатенка, я 1; отказ 3.

**1. Глупая светловолосая красивая девушка**

Ассоциативное поле, актуализирующее данное значение: *красивая 2, с грудью 2, красавица 1, красотка 1; дура 12, тупая 9, глупая 5, глупость, мозг работает слабо, не очень умная девушка, овца, «умная», белая, белочка, девушка с белыми волосами, женщина с белыми волосами 1, брюнетка 5, цвет волос 3; светлые волосы 2, девушка со светлыми волосами, светлая, шатенка 1, девушка 18; девушки 2, женщина, человек, «Мазда», машина 1, умная 2, хитрая, в розовом, удовольствие, анекдот, Мэрилин Монро, Собчак, я 1, в шоколаде 2, Складнев 1, состояние души 1. СИЯ 91*

Девушка 0,22 (женщина 0,02), глупая 0,34 (умная 0,02), светловолосая 0,19, красивая 0,07, ездит на машинах, хитрая, любит розовый цвет, героиня анекдотов, например, Мэрилин Монро, Собчак, я 0,01; телевизионная передача «Блондинка в шоколаде» 0,02, героиня рассказов Л. Складнева, «блондинка – это состояние души» 0,01.

Неоценочное 0,56; положительно-оценочное 0,09; отрицательно-оценочное 0,35

Неэмоциональное 0,73; положительно-эмоциональное 0,03; отрицательно-эмоциональное 0,24

Новое, неполиткорректное, ироническое



Примеры употребления: *Ты что, блондинка – простого вопроса не понимаешь? Включила блондинку. Задавать сложные вопросы ей как блондинке было бесполезно.*

## 2. Девушка, женщина со светлыми волосами

Ассоциативное поле, актуализирующее данное значение: *белая, белочка, девушка с белыми волосами, женщина с белыми волосами 1, брюнетка 5, цвет волос 3; светлые волосы 2, девушка со светлыми волосами, светлая, шатенка 1, девушка 18; девушки 2, женщина, человек 1, крашеная 3, крашеная женщина 1, в шоколаде 2, Складнев 1. СИЯ 46*

Девушка 0,43 (женщина 0,04), светловолосая 0,37, обычно красящая волосы 0,09; телевизионная передача «Блондинка в шоколаде» 0,04, героиня рассказов Л. Складнева 0,02.

Неоценочное 1,00; положительно-оценочное 0; отрицательно-оценочное 0

Неэмоциональное 1,00; отрицательно-эмоциональное 0, положительно-эмоциональное 0

Примеры употребления: *Она была стройной блондинкой. Это такая же выскокая, нежная и холодная красавица блондинка (Калмыков, видно, признавал только один тип женской красоты).*

Не интерпретировано 1 (блондинка)

Отказы 3

Аналогично семное описание значения слова МАШИНА (550 ии., семы с индексом яркости менее 0,01 приводятся курсивом – они актуализованы менее чем 1% ии., и их индекс яркости не вычисляется).

### МАШИНА

Автомобиль 0,05, для передвижения 0,12, например, БМВ 0,04, иномарка 0,01, Ауди, 0,01; Мерседес, Лексус 0,01, Бентли, Жигули, Audi, Mazda 3, ВАЗ, Ока, Тойота, Феррари, Форд 2; 21083, шестерка, KIA, Lamborghini, Mercedes, Opel, Тойота, внедорожник, Волга, Гольф, Астон, Калина, копейка, Лада-Калина, Лансер, Эскалейд, Победа, Порше, Фольксваген; легковая 0,01, спортивная 0,01, грузовая, автобус, такси; быстрая 0,03, ездит по дорогам 0,02 или бездорожью, новая 0,02, старая; характерные детали – колесо 0,03, руль 0,03, мотор, детали, бампер, без крыши, педаль, спидометр, шина, Купер!; большая 0,01, дорогая 0,01, ломается 0,01, управляет водитель 0,01, создает удобство 0,01, красивая 0,01; хочу иметь 0,01, мощная 0,01, требует бензина 0,01, попадает в ДТП 0,01, грязная, следит полиция, ездить опасно, создает шум, тонированная, делают на автозаводе, определенной марки, стоит, ждет, развернулась, моя 0,02; соседа, своя, его, папа; фильм «Машина смерти» 0,01; фирма «Скайлайн», машина будущего

Неоценочное: 0,89, положительно-оценочное 0,08, неодобрительное 0,03

Неэмоциональное: 0,97, положительно-эмоциональное 0,02, отрицательно-эмоциональное 0,01

Разговорное

Таким образом, семное описание психолингвистического значения слова на базе ассоциативного эксперимента позволяет достаточно объемно и психологически достоверно представить значение слова как феномен актуального языкового сознания носителей языка.

## Литература

АСУРЛ: Ассоциативный словарь употребительной русской лексики: 1080 стимулов / Сост. А.В. Рудакова, И.А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2011. – 187 с.

БТС: Большой толковый словарь русского языка / Гл. ред. С.А. Кузнецов. – СПб.: Норинт, 1998. – 1536 с.

Гуц Е.Н. Ассоциативно-семантический словарь как модель языкового сознания жителей региона (на материале языкового сознания жителей г. Омска) / Е.Н. Гуц, Л.О. Бутакова // Вестник Томского государственного университета. – 2012. – №355. – С. 13-18.

Даминова Р.А. Ассоциативная структура значения и фонетическая значимость слова: дис. ... канд. филол. наук / Р.А. Даминова. – Уфа, 2010. – 200 с.

ЕВРАС: Черкасова Г.А. Русский региональный ассоциативный словарь-тезаурус ЕВРАС: [электронный ресурс]. Т. 1. От стимула к реакции / Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева. – М., 2014. – С. 113. – Режим доступа: [http://iling-ran.ru/library/evras/evras\\_1.pdf](http://iling-ran.ru/library/evras/evras_1.pdf).

Леонтьев А.А. Психолингвистический аспект языкового значения / А.А. Леонтьев // Принципы и методы семантических исследований. – М.: Наука, 1976. – С. 156-169.

Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1969. – 296 с.

Лингвоконцептология и психолингвистика: сб. науч. ст. / Под ред. И.А. Стернина. – Вып. 3. – Воронеж: Истоки, 2010. – 196 с.

Лингвоконцептология и психолингвистика: сб. науч. ст. / Под ред. И.А. Стернина. – Вып. 4. – Воронеж: Истоки, 2011. – 181 с.

Маклакова Е.А. Теоретические принципы семной семасиологии и лексикографическое описание языковых единиц (на материале наименований лиц русского и английского языков): дис. ... д-ра филол. наук / Е.А. Маклакова. – Воронеж, 2014. – 367 с.

Маклакова Е.А. Теоретические проблемы семной семасиологии: монография / Е.А. Маклакова, И.А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2013. – 272 с.

Маклакова Е.А. Дифференциация функциональных сем при описании значения слова / Е.А. Маклакова // Психолингвистика и лексикография: сб. науч. ст. / Науч. ред. А.В. Рудакова. – Вып. 2. – Воронеж: Истоки, 2015. – С. 10-23.

МАС: Словарь русского языка: В 4-х т. / АН СССР, Ин-т рус. яз.; Под ред. А.П. Евгеньевой. – М.: Русский язык, 1981-1984.

Овчинникова И.Г. Диалог субкультур (концепты деньги и бизнес в сознании молодых россиян) / И.Г. Овчинникова // Я и другой в пространстве текста. – Вып. 2. – Пермь-Любляна, 2009. – С. 261.

Попова Н.П. Ассоциативно-семантическое поле «немец» в русском языке: дис. ... канд. филол. наук / Н.П. Попова. – СПб., 2008. – 206 с.

Психолингвистика и лексикография: сб. науч. тр. / Под ред. А.В. Рудаковой. – Вып. 2. – Воронеж: Истоки, 2016. – 223 с.

Психолингвистика и лексикография: сб. науч. тр. / Под ред. А.В. Рудаковой. – Вып. 1. – Воронеж: Истоки, 2015. – 157 с.

Рудакова А.В. Методика описания денотативного макрокомпонента психолингвистического значения слова / А.В. Рудакова // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Филология. Журналистика. – 2014а. – № 2. – С. 66-68.

Рудакова А.В. Проблемы описания психолингвистического значения слова / А.В. Рудакова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Русский и иностранные языки и методика их исследования. – 2014б. – № 3. – С. 36-42.

Рудакова А.В. Теоретические и прикладные проблемы психолингвистической лексикографии: монография / А.В. Рудакова. – Воронеж: Истоки, 2014в. – 180 с.

Рудакова А.В. Трафаретная модель описания психолингвистического значения слова / А.В. Рудакова, И.А. Стернин // Психолингвистика и лексикография: сб. науч. тр. / Науч. ред. А.В. Рудакова. – Воронеж: Истоки, 2015. – Вып. 2. – С. 97-110.

Стернин И.А. Значение и сходные термины в семной семасиологии / И.А. Стернин // Психолингвистика и лексикография: сб. науч. тр. – Вып. 1. – Воронеж: Истоки, 2014. – С.4-10.

Стернин И.А. К разработке психолингвистического толкового словаря / И.А. Стернин // Вопросы психолингвистики. – 2010. – (2)12. – С. 57-63.

Стернин И.А. Концепт и значение: какому виду сознания они принадлежат? / И.А. Стернин // Язык и национальное сознание: сб. науч. ст. – Вып. 7. – Воронеж: Истоки, 2005. – С. 5-10.

Стернин И.А. Психолингвистическое значение слова и его описание. Теоретические проблемы: монография / И.А. Стернин, А.В. Рудакова. – LAP Lambert Academic Publishing: Saarbrücken, 2011. – 192 с. ТСЕ: Ефремова Т.Ф. Новый словарь русского языка. Толково-словообразовательный / Т.Ф. Ефремова. – М.: Русский язык, 2000. – [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://efremova.slovaronline.com/M/MA/44565-MASHINA>.

ТСО: Толковый словарь русского языка: 8000 слов и выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – М.: А Темп, 2009. – 944 с.

Фридман Ж.И. Психологически реальное значение слова как феномен языкового сознания: автореф. дис. ... канд. филол. наук / Ж.И. Фридман. – Воронеж, 2006. – 23 с.

К.Я. Сигал

УДК 81'23

### ЭЛЛИПСИС КАК РЕЧЕВОЙ ПРОЦЕСС (НА МАТЕРИАЛЕ СЛОВСОЧЕТАНИЙ)

Статья посвящена анализу эллипсиса в субстантивно-адъективных словосочетаниях посредством интроспекции как лингвистического эксперимента. Показано, что эллипсис представляет собой сложный и, главное, неоднородный речевой процесс.

**Ключевые слова:** эллипсис, типы эллипсиса, неполное словосочетание, субстантивно-адъективное словосочетание, интроспекция.

Kirill Ya. Seagal

### ELLIPSIS AS A SPEECH PROCESS (ON THE MATERIAL OF WORD-COMBINATIONS)

The article is devoted to analysis of ellipsis in the substantive-adjectival word-combinations by means of introspection as a linguistic experiment. It is shown that ellipsis is a complicate and heterogeneous speech process.

**Keywords:** ellipsis, types of ellipsis, incomplete word-combination, substantive-adjectival word-combination, introspection.

Как известно, основоположник отечественной психолингвистики (теории речевой деятельности) А.А. Леонтьев не раз высказывал мысль о том, что «лингвист органически не способен думать в терминах процессов: он оперирует только единицами и их свойствами» (разрядка автора. – К.С.) [Леонтьев 1969: 104]. Размышляя над этим тезисом А.А. Леонтьева, В.М. Павлов писал: «Совершенно независимо от того, думает или не думает лингвист в терминах процессов и вообще в психологических терминах, он постоянно и неотвратно имеет дело с психическими феноменами» [Павлов 2008: 22]. Практика изучения эллипсиса в синхронии [Głazek 1995; Hennig (Hrsg.) 2013; McShane 2005] свидетельствует о том, что, с одной стороны, обращение к идее процесса и к элементам процессуального моделирования вовсе не чуждо лингвистике, а с другой стороны, в описании процессов отражены в разной мере осознанные действия с теми или иными речевыми структурами. Важно отметить, что как в традиционной, так и в новейшей генеративной или функциональной лингвистике здесь имеются в виду ненаблюдаемые, но имеющие место в актах живой речи процессы, благодаря которым происходит формирование эллипсиса для носителя языка [Кубрякова 1980: 226–227]. Независимо от того, как лингвист представляет эти процессы (опущение, усечение, сокращение, предпочтение неполного варианта полному или как-то иначе), он стремится понять, как делается эллипсис, т.е. какие операции и какие условия требуются для его осуществления. При этом, вопреки А.А. Леонтьеву, лингвисту присуще делать акцент скорее на процессуальной стороне эллипсиса, чем на той единице, которая подвергается его действию, однако, как представляется, с точки зрения теории рече-

вой деятельности необходимо делать акцент на обеих сторонах эллипсиса. Именно по этой причине, рассматривая эллипсис как речевой процесс, в настоящей статье мы ограничиваем сферу его применения только и исключительно одной синтаксической единицей – субстантивно-адъективным словосочетанием (или – в соответствии с рядом экспериментально-эмпирических обобщений – прототипической моделью словосочетания [Сигал 2010: 49–50; Сигал, Бакалова, Пушина, Юрьева 2013: 25; Уфимцева 1972]).

Правомерность такого ограничения обусловлена тем, что, по наблюдениям лингвистов, эллипсис главного компонента в субстантивно-адъективном словосочетании (далее – САС) создает в большей степени неполноту словосочетания (разрядка моя. – К.С.), чем неполноту предложения [Попова 1953: 51–52]. Тем не менее эллипсис в словосочетании – не самодостаточный процесс, его принципиально невозможно ни осуществить, ни опознать вне предложения (и, наоборот, номинативная исключительность словосочетания как бы сопротивляется его неполноте, о чем см. [Адмони 2004: 11]). Эллипсис в словосочетании, или, иначе говоря, неполнота словосочетания, не имеет синтаксической «самости», это речевая вариация словосочетания, обусловленная тем, как осуществлялась развертка предложения и / или его адаптация к смысловой структуре текста. Неполная реализация САС отличается от полной его реализации лишь тем, что позиция одного из компонентов (чаще всего – субстантивного, т.е. главного) оказывается не замещенной конкретным словом (словоформой)<sup>1</sup>. Преобразование подобной лексической незамещенности позиции в ее синтаксическую факультативность, а затем в синтаксическую неоплощенность приводит к «девальвации» синтаксической формы словосочетания и к возникновению субстантивации, смысловой конденсации и т.д., в своих истоках связанных с САС. Кстати сказать, синтаксическим тождеством неполного САС его полной реализации объясняется во многом тенденция к неэллиптируемости зависимого компонента, в котором представлены конститутивные для формы подобных словосочетаний маркеры атрибутивно-согласовательной связи. Допустимое в разговорной речи устранение зависимого компонента САС путем семантического включения [Капанадзе 1973: 420–424], с одной стороны, разрушает это словосочетание, а с другой стороны, превращает его в интерпретанту семантически комплексированного существительного – бывшего главного компонента САС (ср.: *Боюсь не увижу / у меня зрение*, т.е. ‘слабое зрение’).

Делая акцент и на эллипсисе как процессе, и на САС как единице, в которой действует эллипсис, и стремясь представить то, как осуществляется эллипсис носителем языка, оперирующим словосочетанием при порождении речи, лингвист,

<sup>1</sup> По мнению Ю.С. Долгова, «к неполным словосочетаниям относятся такие конструкции, в которых отсутствуют необходимые структурные компоненты (разрядка моя. – К.С.), легко восстанавливаемые из окружающего контекста или ситуации» [Долгов 1993: 64]. Очевидно, что такая трактовка не может быть принята при сугубо синтаксическом подходе: ведь в результате эллипсиса отсутствует в словосочетании вовсе не «необходимый структурный компонент», а его конкретное лексическое выражение. Правда, у Ю.С. Долгова это, по-видимому, неточность формулировки, так как, рассматривая затем САС с опущенным главным компонентом, он подчеркивает, что «главное слово отсутствует, однако словосочетание свое значение (и грамматическое, и лексическое) сохраняет» [там же: 71], т.е. что неполное САС не отличается в плане синтаксической формы от полного.

также являющийся носителем языка, вынужден обратиться к методу интроспекции. По мысли Л. Теньера, интроспекция при изучении синтаксических фактов применима по той причине, что «деятельность говорящего невозможно анализировать в структурном плане иначе, чем с помощью интроспективного обращения к самой этой деятельности» [Теньер 1988: 48]. Деятельностный аспект эллипсиса в САС вполне осознаваем и, как показал А.М. Пешковский, поддается экспликации в режиме метаязыкового описания. «Если отсутствие существительного случайно <...>, – разяснял он, – то это отсутствие чувствуется, т.е. мы осознаем, что мы что-то опустили, хотя большей частью и не держим в уме опущенного слова» [Пешковский 2001: 136]. Посредством интроспективного наблюдения лингвист способен дифференцировать внешне похожие синтаксические факты, в частности такие неполные САС, где эллипсис вовсе не характеризуется одинаковой «деривационной историей». Главное же достоинство интроспекции, производимой лингвистом, состоит в том, что он способен зафиксировать и обосновать для себя сохранение (в той или иной мере!) синтаксической формы САС в условиях эллипсиса и, соответственно, неполной реализации этого САС. Метод интроспекции основывается в данном случае на метаязыковой экспертизе собственного «эллиптического восприятия» [Jakobson 1988: 494] со стороны лингвиста, вследствие чего «этот метод становится экспериментальным» [Теньер 1988: 49].

Поскольку словосочетание вообще и САС в частности лишь подвергается действию эллипсиса в рамках внутреннего программирования и / или речевой развертки предложения, эллипсис никогда, по сути дела, не характеризовали особо в его применении к эмпирическим (а не образцово-схемным) словосочетаниям, отличающимся, как известно, функционально-генетической разнокачественностью. Однако, не обладая такого рода эмпирическим «расширением» представлений об эллипсисе, лингвист не способен ответить на вопрос о том, на каком этапе осуществляется эллипсис конкретного САС при порождении высказывания, т.е. идет ли он из внутренней речи и, соответственно, из внутренней программы либо оказывается прецедентом «овнешнения» (термин Е.Ф. Тарасова), а также о том, благодаря чему обеспечивается лексический доступ к тому компоненту САС, который был эллиптирован, т.е. выполняется ли эта функция контекстом и / или ситуацией либо внутренним лексиконом. Поэтому-то, изучая эллипсис в САС, традиционно называемых свободными<sup>2</sup>, среди них надо различать ««связанное» автором речевого произведения в ситуативно исполненном акте речи», с одной стороны, и ««связанное» в доречевом состоянии “готовой” языковой единицы», с другой [Павлов 1996: 31]. По всей видимости, не принимая во внимание того обстоятельства, что САС обладает одним из этих функционально-генетических статусов и является результа-

<sup>2</sup> При этом свобода САС – относительное, изменчивое, градуируемое свойство. Так, согласно Е.Н. Смольяниновой, «потеря двухкомпонентным единством “живых” отношений и связей в конкретных условиях высказывания приводит к передвижке словосочетания из ранга синтаксических единиц в ранг слова» [Смольянинова 1980: 50]. Для говорящего свободным является САС, созданное им в собственной речи, для адресата – синтаксически и лексически разложимое САС. Обычно позиции коммуникантов в трактовке свободы САС не различаются, что заметно снижает операциональность этого понятия (см., например, [Ахманова 2004: 395]).

том производства либо воспроизводства, лингвист обрекает себя на противоречия в трактовке эллипсиса в САС. При том, что стабилизация САС не относится к его имманентным и, главное, константным свойствам и обнаруживается исключительно в акте речетворчества конкретного говорящего, нет сомнений в том, что разграничение, по крайней мере, двух типов эллипсиса в САС (далее – эллипсис I и эллипсис II) объясняется тем, что эти словосочетания неоднородны в функционально-генетическом плане.

Эллипсис I возникает в САС, создаваемых ad hoc с опорой на такой предшествующий субстантивный компонент – в аналогичном по модели САС или вне его, – который лексически дублируется в эллиптированном главном компоненте САС. Ср.: *Чужая душа – потемки, а кошачья и подавно...* (А. Чехов); *...Хорошие книги надо ругать, дурные хвалить* (А. Солженицын), с одной стороны, и *Я направилась в переулок, поглядывая на редкие таблички на домах с названиями улиц. Наконец обнаружила нужную и свернула* (Т. Полякова), с другой. По-видимому, эллипсис I в САС включает в себя те синтаксические факты, которые описывались когда-то в генеративной лингвистике с помощью таких трансформаций, как «Симметрический эллипсис» и «Эллипсис с сохранением представителя» [Падучева 1974: 178]. Целостность САС и тем самым удержание его синтаксической формы обеспечивается в условиях эллипсиса I анафорическим семиозисом контекстной связи опущенного субстантивного компонента САС с его лексическим дублетом<sup>3</sup>. Отсюда следует, что «описанию способностей слова к связыванию с другими словами... в ситуации “на длинной дистанции”» [ЧФЯ 1991: 106], в том числе нулевого анафорического компонента САС с его антецедентом [Jakobson 1971], должно быть отведено особое место в синтаксисе словосочетания. Разновидности эллипсиса I в САС отличаются друг от друга тем, что только первая из них требует от своего синтаксического контекста симметричной организации. Подобным свойством обладают, например, сопоставительно-противительные полипредикативные предложения с союзом *а* или с бессоюзной связью, в которых САС формируют конструктивно значимые центры сопоставления. Несимметричная организация синтаксического контекста внутри таких предложений обычно препятствует эллипсису I в САС. В подобном контексте выдвигание адъективного (зависимого) компонента САС как особая прагматическая акция осуществляется не посредством эллипсиса субстантивного (главного) компонента, а посредством инверсии, т.е. постпозиции, этого адъективного компонента. Ср.: *Подлинник вкладывался в личное дело агента, хранившееся в синей папке, а копия – в папку зеленую* (В. Ардаматский). Это собственно синтаксическое ограничение, за которым вполне мог бы быть закреплен термин «анти-эллипсис», надо отличать, однако, от антиэллипсиса как стилистического явления [Сковородников 2003].

<sup>3</sup> Катафорическая связь встречается в таких речевых структурах крайне редко. Скорее всего, это обусловлено тем, что говорящему трудно подвергать эллипсису I компонент САС, еще отсутствующий в контексте. Однако катафора оказывается вполне приемлемой, если, например, два лексически тождественных САС употреблены в синтаксических рамках одной предикации так, что у первого из них субстантивный компонент опущен, а у второго – вербализован. Ср.: На брани мира сего противная противную сторону видит... (Свт. Тихон Задонский).

Разновидности эллипсиса I в САС неразрывно связаны с контекстом, без которого неполные САС становятся «непрозрачными» в перцептивно-смысловом плане. При эллипсисе I контекст по отношению к неполным САС выполняет возмещающую функцию, тогда как неполные САС по отношению к контексту – функцию маркера смысловой связности. Важно отметить, что контекст в условиях эллипсиса I не является чем-то отдельным от САС, так как «контекст появляется... в момент формирования фразы» [Колшанский 2005: 24], предвосхищая и обуславливая так или иначе особенности отбора и лексического воплощения модели САС. Эллипсис I служит в САС контекстным маркером «перераспределения нагрузок» [Смолянинова 1973: 126], указывающим на актуализацию неэллиптированного компонента<sup>4</sup>. При эллипсисе I обратная валентность адъективного компонента САС может замечаться остенсивно, поскольку подразумеваемый предмет наличествует в ситуации диалогического контакта. Ср.: *И она (Зоя. – К.С.) потянула книгу одной рукой, потом двумя. Но он (Костоготов. – К.С.) легко удерживал. – Порвем библиотечную!* (А. Солженицын). Примечательно, что в рамках повествования этот предмет неизбежно вербализуется, в результате чего происходит дифференциация способов лексического доступа к опущенному компоненту САС: если для адресата реплики это исключительно ситуация, то для адресата повествования – прежде всего контекст. Эллипсис I в САС не является каким-либо побочным автоматизмом, наоборот, это осмысленное, прагматически нагруженное действие, ориентированное на учет контекста и / или ситуации.

В эллипсисе I, включенном в механизм создания САС, по-особому опосредовано функциональное развитие высказывания (в трактовке этого процесса Л.С. Выготским). Тот факт, что неполнота САС, возникающая при эллипсисе I, несколько не меняет синтаксического качества САС, свидетельствует, с одной стороны, о противоречивом единстве фазической и семантической сторон речи [Выготский 2006: 963, 968], а с другой стороны, о том, что синтаксическая форма САС, только в ином – чисто семантическом – субстрате, появляется во внутренней речи и в ней же, «полной... элизий и пропусков» [там же: 1008], вступает во взаимодействие с эллипсисом I. Вовсе не случайно Л.С. Выготский настаивал именно на «кажущейся отрывочности (разрядка моя. – К.С.)» внутренней речи [там же: 988]. Во внутренней программе, вероятнее всего, САС с эллипсисом I учитывается дважды: как смысловое звено предложения и как способ «кумуляции содержания» [Леонтьев 1969: 192], вербализованного ранее. Эффект двойного программирования обусловлен зависимостью лексической «достройки» САС с эллипсисом I от контекста. Переход во внешнюю речь не устраняет эллипсис I в САС потому, что такое неполное САС, семантически ничем не отличаясь от полного, позволяет «ярче подчеркнуть качество» [Долгов 1993: 71].

<sup>4</sup> Эллипсис I в САС связан с актуализацией нового атрибутивного признака предмета. При актуализации известного атрибутивного признака, приводящей к повторю обозначающей его адъективной словоформы в отрыве от САС, эллипсиса I не возникает. Для коммуникативного смысла создаваемого такой адъективной словоформой высказывания синтаксическая форма САС несколько не значима. Ср. условиях монолога: Тогда, наверное, в ней (в Елене Викторовне. – К.С.) шевельнулась бы к нему (к Кислякову. – К.С.) былая любовь. Да, былая... (П. Романов); в условиях диалога: – Меня... общественная жизнь очень раздражает. – Общественная?.. Ох, Демка, с техникой – спокойней жить. Учись лучше приемники собирать (А. Солженицын).

Эллипсис II в САС создается посредством такой процедуры, как семиозис «подразумеваемого знака», когда возмещение происходит в механизме языка (!) путем ассоциации со структурой, «имеющей эксплицитную форму и такое же значение» [Балли 1955: 175]. При эллипсисе II отсутствует дейктическая проекция в контекст, но имеются, также дейктические по своей природе, семантико-предсказующая функция неэллиптированного компонента САС и предметно-ситуативное опосредование употребления САС как особой номинации. Эллипсис II охватывает те САС, которые извлекаются говорящим из внутреннего лексикона (= из памяти)<sup>5</sup> и которыми принято оперировать не только в целостном виде, но и в усеченном. При эллипсисе II в САС подвергаться усечению может как главный, так и зависимый компонент. Ср.: *Третий снаряд лег совсем около наблюдательного* (Б. Пастернак) – <пункта>; –...*На меня наградной написали. На «Отечественную»... Второй степени* (В. Быков) – <лист>, с одной стороны, и *Надежда Петровна бросается к комоду, достает пачку денег. Трубников отправляет их в мешок. – На книжке у нас пусто?* (Ю. Нагибин) – <сберегательной>, с другой. Эллипсис II в САС «создает как бы (разрядка автора. – К.С.) “условное название”, знак, по коллективной договоренности сопоставляемый с определенной реалией» [Винокур 1965: 36]. Усечение при эллипсисе II в САС отличается избирательностью и тяготеет к своеобразной лексикализации: безотносительно к конкретному САС трудно прогнозировать, какой его компонент, главный или зависимый, может быть эллиптирован. Ср. в связи с этим фрагмент диалога, где в САС *Учредительное собрание* под эллипсис II попадает сначала главный компонент, а вслед за ним – зависимый: –... *Бог дал России бесконечные земные просторы, богатые недра, талантливый народ... И вот ныне все затоптано в грязь! – Это поправится, Ян. Вот сегодня Учредительное... Бунин взорвался: – Да что вам всем это собрание!* (В. Лавров). Очевидно, что если в первом случае имеется «подразумеваемый знак», тождественный целостному САС, то во втором – обобщенная номинация, вне этого диалога теряющая тождество с целостным САС. Отсюда следует, что в САС при эллипсисе II не подвергается усечению либо гипоним, либо гипероним с узуальной семантической конденсацией, обуславливающей его ситуативную конкретизацию.

Эллипсис II в «готовых» САС – стилистически ограниченная форма, поэтому ее предпочтение в речи определяется во многом стилистическим чутьем говорящего. Так, например, в деловой речи эллипсис II в САС менее употребителен, чем в повседневной свободной речи, в том числе при повествовании. Ср.: – *Вы хотите улучшить жилищные условия за счет ребенка, у вас же однокомнатная квартира, – сказала, зло сверкая очками, чиновница из департамента* (Н. Сухинина) и *В начале осени он (Леонидов. – К.С.) переехал к жене, в однокомнатную* (Н. Андреева). Эллипсис II в САС должен быть непременно связан с презумпцией понимания у адресата. По-видимому, эллипсис II в САС гораздо в большей мере, чем эллипсис I, носит социально-стереотипный, или, иначе выражаясь, конвенциональный, ха-

актер. Понять САС, подвергнутое эллипсису II, под силу только тому, кто способен подобным же образом употреблять это САС в надлежащих социально-речевых условиях. При этом негативный результат смысловой перцепции словоформы как САС, подвергнутого эллипсису II, свидетельствует о том, что в языковом сознании адресата не произошло ее отождествление с САС как номинацией и, главное, с САС как синтаксической формой. Ср., например, то, как «обыгрывается» характерный для языка советского времени эллипсис II в САС <жилая> *площадь*, в рассказе Ф. Раневской: *Когда моя сестра решила переехать из Парижа в Москву – это было в пятидесятых годах, – я прислала ей письмо. <...> – Я не могу ехать, – ответила она. – Моя сестра в Москве сошла с ума. Смотрите, что она пишет: «Ни о чем не волнуйся, приезжай, площадь для тебя есть». Зачем мне площадь? Что я, памятник? Нет, она явно не в себе* (Г. Скороходов).

Чаще всего эллипсис II в САС не возникает при порождении высказывания, а берется как семантически ничем не отличающаяся от САС его усеченная вариация, содержащаяся во внутреннем лексиконе. Это объясняется тем, что, являясь неотъемлемой частью либо становясь оперативной принадлежностью внутреннего лексикона, САС отображается в нем, с одной стороны, как отдельная единица, а с другой стороны, как представитель разнообразных способов обращения с ним [ЧФЯ 1991: 104]. Думается, что наряду с «готовыми» САС во внутреннем лексиконе имеются их «претерпевания» в форме эллипсиса II, универбации и т.д. (ср., в частности: *однокомнатная квартира – однокомнатная, однушка*), а также правила их выбора, отображающие стилистическую компетенцию говорящего. Поэтому, скорее всего, эллипсис II в САС – не только усечение, но и прежде всего усеченное, это своеобразная эллиптема как форма номинации, задействуемая при «овнешнении» определенного предметно-ситуативного компонента высказывания. При этом САС, подвергаясь эллипсису II и даже закрепляясь в форме эллиптемы во внутреннем лексиконе, не теряет окончательно своей синтаксической формы. Вследствие этого «продукты» эллипсиса II в САС неизменно обладают семантической интерпретантой атрибутивного типа и, что особенно значимо, осознаются как тождественные целостному САС<sup>6</sup>.

Безусловно, правы лингвисты, полагающие, что «языковая редукция пронизывает все этапы порождения высказывания – от возникновения смыслового задания до его конечной звуковой манифестации» [Бергельсон, Кибрик 1980: 159]. Однако эллиптическая динамика *in real* оказывается еще более разнообразной, поскольку к эллипсису, происходящему на разных фазах создания высказывания, может добавляться неоднородность эллиптических процессов в таких его относительно автономных структурах, как САС.

<sup>5</sup> Такого рода САС возможны, однако, и при обеих разновидностях эллипсиса I. Ср.: Фуфлыгин посмотрел на часы, захлопнул крышку и стал вглядываться в даль, откуда к железной дороге приближалась шоссейная (Б. Пастернак); ...женщину всегда тянуло на вокзалы, откуда можно уехать, и сегодня они с девочкой уже побывали на железнодорожном (В. Распутин). Наоборот, САС, создаваемые *ad hoc*, обычно не допускают эллипсиса II (естественно, при их неповторяемости в рамках одного речевого события).

<sup>6</sup> Любопытно, что САС в статусе фразеологизмов не только полностью лишены своей синтаксической формы, но и «фактически не подвергаются опущению компонентов. Опущение любого из компонентов может привести к исчезновению фразеологизма» [Третьякова 2011: 98]. По-видимому, без сохранения и, главное, без осознания синтаксической формы САС эллипсис в них неосуществим.

## Литература

- Адмони В.Г. Основы теории грамматики. 2-е изд. / В.Г. Адмони. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 104 с.
- Ахманова О.С. Словарь лингвистических терминов. 2-е изд. / О.С. Ахманова. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 576 с.
- Балли Ш. Общая лингвистика и вопросы французского языка / Ш. Балли. – М.: Изд-во иностранной литературы, 1955. – 416 с.
- Бергельсон М.Б., Кибрик А.Е. К вопросу об общей теории языковой редукции / М.Б. Бергельсон, А.Е. Кибрик // Формальное описание структуры естественного языка. – Новосибирск: ВЦ СО АН СССР, 1980. – С. 147–161.
- Винокур Т.Г. Об эллиптическом словоупотреблении в современной разговорной речи / Т.Г. Винокур // Развитие лексики современного русского языка. – М.: Наука, 1965. – С. 29–38.
- Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Выготский Л.С. Психология развития человека. – М.: Смысл; Эксмо, 2006. – С. 664–1019.
- Долгов Ю.С. Словосочетание как грамматическая категория – тип валентности / Ю.С. Долгов. – Могилев: МГПИ им. А.А. Кулешова, 1993. – 81 с.
- Капанадзе Л.А. Номинация / Л.А. Капанадзе // Русская разговорная речь. – М.: Наука, 1973. – С. 403–463.
- Колшанский Г.В. Контекстная семантика. 2-е изд. / Г.В. Колшанский. – М.: КомКнига, 2005. – 152 с.
- Кубрякова Е.С. Динамическое представление синхронной системы языка / Е.С. Кубрякова // Гипотеза в современной лингвистике. – М.: Наука, 1980. – С. 217–261.
- Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А. Леонтьев. – М.: Наука, 1969. – 308 с.
- Павлов В.М. Полевые структуры в строе языка / В.М. Павлов. – СПб.: СПбУ-ЭФ, 1996. – 116 с.
- Павлов В.М. В защиту «психологизма» в языкознании / В.М. Павлов // Психология, лингвистика и междисциплинарные связи: Сб. научных работ к 70-летию со дня рождения А.А. Леонтьева. – М.: Смысл, 2008. – С. 9–28.
- Падучева Е.В. О семантике синтаксиса / Е.В. Падучева. – М.: Наука, 1974. – 292 с.
- Пешковский А.М. Русский синтаксис в научном освещении. 8-е изд. / А.М. Пешковский. – М.: Языки славянской культуры, 2001. – 544 с.
- Попова И.А. Неполные предложения в современном русском языке / И.А. Попова // Труды Института языкознания АН СССР. – Т. II. – 1953. – С. 3–136.
- Сигал К.Я. Словосочетание как лингвистическая и психолингвистическая единица / К.Я. Сигал. – М.: Ключ-С, 2010. – 92 с.
- Сигал К.Я., Бакалова З.Н., Пушина Н.И., Юрьева Н.М. Очерки по синтаксису связной речи / К.Я. Сигал, З.Н. Бакалова, Н.И. Пушина, Н.М. Юрьева. – М.: Ключ-С, 2013. – 142 с.
- Сковородников А.П. Антиэллипсис / А.П. Сковородников // Культура русской речи: Энциклопедический словарь-справочник. – М.: Флинта; Наука, 2003. – С. 66–67.

- Смолянинова Е.Н. Словосочетание и контекст / Е.Н. Смолянинова // Языковые единицы и контекст. Сб. научн. тр. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1973. – С. 123–130.
- Смолянинова Е.Н. Актуальные проблемы синтаксиса словосочетания в русистике / Е.Н. Смолянинова. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1980. – 60 с.
- Теньер Л. Основы структурного синтаксиса / Л. Теньер. – М.: Прогресс, 1988. – 653 с.
- Третьякова И.Ю. Эллипсис как прием окказионального преобразования фразеологических единиц / И.Ю. Третьякова // Вестник КГУ им. Н.А. Некрасова. – № 1. – 2011. – С. 97–100.
- Уфимцева Н.В. Словосочетание как оперативная единица построения высказывания / Н.В. Уфимцева // Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку. – М.: МГУ им. М.В. Ломоносова, 1972. – С. 170–179.
- Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи. Отв. ред. Е.С. Кубрякова. – М.: Наука, 1991. – 240 с. (ЧФЯ)
- Glazek A. The meaning of English modifier-noun combination. An interpretative model and its application to ellipsis and accretion / A. Glazek. – Wrocław: Wydaw. Univ. Wratislaviensia, 1995. – 73 p.
- Hennig M. (Hrsg.) Die Ellipse: neue Perspektiven auf ein altes Phänomen. – Berlin; Boston: De Gruyter Mouton, 2013. – 465 S.
- Jakobson R. Signe zéro / R. Jakobson // Jakobson R. Selected writings. Vol. II. – The Hague–Paris: Mouton, 1971. P. 211–219.
- Jakobson R. Major works, 1976–1980 / R. Jakobson. – Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 1988. – 685 p.
- McShane M.J. A theory of ellipsis / M.J. McShane. – Oxford: Oxford univ. press, 2005. – 257 p.



А.М. Улановский

УДК 81'23

### ФЕНОМЕНОЛОГИЯ РАЗГОВОРА: МЕТОД КОНВЕРСАЦИОННОГО АНАЛИЗА<sup>1</sup>

Статья посвящена рассмотрению конверсационного анализа – одного из современных методов изучения повседневных разговоров и интеракции. В статье представлен обзор истории исследований разговора и ключевые подходы к его изучению в лингвистике, этнографии, социологии, психологии и смежных областях. Представлены ключевые идеи, допущения и принципы конверсационного анализа. Рассмотрены отдельные феномены повседневного разговора: смена очереди, последовательность, сигналы перехода очереди, смежные пары, предпочтительные части ответа.

**Ключевые слова:** разговор, интеракция, конверсационный анализ, метод, исследования.

Alexey M. Ulanovsky

### PHENOMENOLOGY OF CONVERSATION: METHOD OF CONVERSATION ANALYSIS

The article outlines conversation analysis as one of the contemporary methods for studying everyday conversations and interactions. It includes an overview of the history of conversation research and its key approaches in linguistics, ethnography, sociology, psychology and their subdisciplines. The article presents the key ideas, assumptions and principles of conversation analysis. It also considers some special phenomena of everyday conversation: turn-taking, sequences, turn signals, adjacency pairs, preferred options in answers.

**Keywords:** conversation, interaction, conversation analysis, method, research.

#### Введение

Наши представления о повседневном разговоре за последние полвека существенно расширились с достаточно разрозненных наблюдений до вполне обширных данных и системных теорий. Вплоть до 1960-х годов было не много попыток последовательного эмпирического изучения повседневного разговора [Coulthard 1985], а доминирующей установкой в науках о языке было предпочтение абстрактного лингвистического анализа прямому анализу спонтанного общения из стремления изолировать его от множества ситуативных факторов [Лабов 1975]. Сложность изучения разговора связана с присутствием в нем «неправильных» лексических

<sup>1</sup> Статья подготовлена в ходе работы (№14-01-0177) в рамках Программы «Научный фонд Национального исследовательского университета “Высшая школа экономики” (НИУ ВШЭ)» в 2014-2016 гг. и с использованием средств субсидии на государственную поддержку ведущих университетов Российской Федерации в целях повышения их конкурентоспособности среди ведущих мировых научно-образовательных центров, выделенной НИУ ВШЭ.

и грамматических форм, множества сбоев и исправлений у говорящих, бессмысленных, беспорядочных сигналов, а также с вариативностью выражений, сильной опорой говорящих на внеязыковую ситуацию, требующей расшифровки, использованием невербальных средств, трудностью регистрации спонтанного общения [Лабов 1975; Земская 2011].

Сегодня некоторые из этих затруднений значительно преодолены (например, возможность высокоточной аудио и видео записи разговора), а некоторые переосмыслены (например, вес «неправильных» и беспорядочных элементов, сбоя и коррекции как поддающиеся анализу действия говорящих [Лабов 1975]). В настоящий момент изучение разговора – это междисциплинарная область, объединяющая в себя работы, выполненные в рамках социолингвистики, этнографии речи, социальной психологии, психотерапии, исследований коммуникации и интеракции, дискурс-анализа, логики, социологии, философии.

Среди существующих современных подходов и методов одно из центральных мест принадлежит методу анализа разговоров, или *конверсационному анализу*, как принято его называть в русскоязычной литературе [Исупова 2002; Макаров 2003; Турчик 2010; Корбут 2015]. Этот метод, представленный в 1970-х годах Х. Саксом и его ближайшими коллегами [Сакс, Щеглофф, Джефферсон 2015; Sacks 1984a; 1992], получил в последние два десятилетия бурное развитие и распространение в социальных науках и прикладных областях. Исследования с помощью этого метода охватывают широкий круг типовых разговоров в различных ситуациях: в зале суда, школьном классе, кабинете доктора, в полиции, на бизнес-совещаниях, в новостных интервью, телевизионных новостях, политических речах и других медиа-событиях [Psathas 1995].

Для психологии и смежных областей, включая психолингвистику, этот метод интересен тем, что он дает возможность взглянуть на процессы разговорного взаимодействия (индивидуального и группового) прямым, детальным и систематичным образом. Связь конверсационного анализа с психологической проблематикой можно обнаружить в самих его истоках – он зародился в ходе анализа телефонных звонков в Центр предотвращения самоубийств [Psathas 1995]. В широком смысле данный метод рассматривается как разновидность качественной методологии анализа [Улановский 2012; Бусыгина 2013]. Цель данной статьи – рассмотреть ключевые принципы и черты метода, а с другой – раскрыть саму феноменологию живого, повседневного разговора, обобщив находки в рамках конверсационного анализа.

#### Подходы, концепции и области исследований разговора

Благодаря этнографическим исследованиям Б. Малиновского середины 1920-х годов была осознана роль контекста разговора и культуры для понимания самых простых реплик людей в бытовых ситуациях [Halliday, Hasan 1989]. Молодой коллега Малиновского Дж. Фирс был первым среди лингвистов, кто проявил интерес в конце 1930-х годов к анализу разговора в ситуативном контексте [Firth 1957]. Его подход был в конце 1950-х годов развит в эмпирических исследованиях Т. Митчела и Харриса [Coulthard 1985], а позднее в рамках системно-функциональной лингвистики М. Холлидея [Halliday 1978].

Весомый вклад в разработку этой тематики в 1970-е годы внесли работы Д. Хаймса и его коллег в области этнографии говорения [Хаймс 1975], а также ра-

боты У. Лабова и представителей социолингвистики, отдавших предпочтение полевым исследованиям вместо заочных и «кабинетных» [Лабов 1975]. Параллельная с этим линия: работы в рамках теории речевых актов Дж. Остина, П. Строссона, Дж. Серля, обратившие взгляд на говорящего субъекта, адресата и их коммуникативные намерения [Остин 1986; Арутюнова 1990; Улановский 2004], а также работы П. Грайса, описавшего разговорные правила и максимы [Grice 1975].

В социологии И. Гофман предложил оригинальный драматургический подход к анализу разговора и интеракции, указав на игровую природу разговора и ритуалы взаимодействия, которым следуют общающиеся [Гофман, 2000; 2014]. А другой видный социолог и создатель этнометодологии Г. Гарфинкель проявил интерес к практикам, с помощью которых общающиеся производят локальный порядок в разговоре, делая социальный мир рациональным, уместным, обоснованным [Гарфинкель 2007]. Под влиянием идеи порядка интеракции Гоффмана и этнометодологии Гарфинкеля и оформился метод конверсационного анализа Х. Сакса [1992], который пожелал уйти от чрезмерного теоретизирования и оставаться на описательной близости с феноменами повседневного разговора (такими как приветствие, представление, открытие разговора, закрытие), чтобы рассмотреть их в формальных аналитических терминах (очередь, структуры последовательности, смежные пары и т.д.) [Psathas 1995]. Более подробно мы представим этот метод ниже, отметим лишь, что в настоящее время этнометодология и конверсационный анализ рассматриваются фактически как единая традиция, в которой первая задает общую методологию, а второй представляет собой конкретный метод исследования.

Массивный пласт работ с анализом разговора принадлежит различным вариантам дискурс-анализа, активно развивающимся с 1970-х годов по сей день и представляющим собой детальный анализ естественно протекающего разговора, его организации, смысла и действия на разных уровнях [van Dijk 1999]. Среди них: Бирмингемская школа Коултарда и Синклаир, описавшая типовые структуры обменов репликами в школьном классе, медицинской консультации, телевизионных викторинах [Sinclair&Coulthard 1975; Coulthard&Montgomery 1981; Berry 1981]; работы Т. ван Дейка и других представителей критического дискурс-анализа, изучающих проявление в разговоре власти, злоупотреблений, доминирования и неравенства [van Dijk 2001]; социальный конструкционизм К. Гергена и Дж. Шоттера [Gergen 1994; Shotter 1993] и близкую ему дискурсивную психологию Дж. Поттера, которые рассматривают способы конструирования в разговоре различных конвенциональных реальностей и психологических структур [Potter 2003]; теорию позиционирования Р. Харре и соавторов, рассматривающих разговор с точки зрения позиций, которые занимают участники в разговоре [Harre, Moghaddam, Cairnie, Rothbart, Sabat 2009; Кутковая 2014].

В психологии прообразы детального разбора повседневных разговоров и взаимодействия врач – пациент можно найти в работах З. Фрейда начала 20-го века, который заложил интерпретативную психоаналитическую традицию к рассмотрению терапевтических сессий и первичных интервью [Фрейд 2006]. Противоположный по процедуре заход – использование формализованных схем анализа. Яркий пример такого захода – модель интеракционного процесс-анализа Р. Бейлза, получившая широкое распространение в социальной психологии и предполагающая

многоуровневое наблюдение за коммуникацией в группе с помощью фиксированной системы категорий [Bales 1951; Miller 2010]. Продуктивным для понимания бытового разговора и психотерапевтической практики стал подход П. Вацлавика, Дж. Бивина, Д. Джексона, развивавших идеи Г. Бейтсона [2000] и нацеленных на поиск интеракционных паттернов в разговоре, анализ последовательности взаимодействий и кругообразности, различных уровней сообщений (уровень содержания и взаимоотношений, метакоммуникации) и связанных с этим нарушений и недопонимания [Вацлавик, Бивин, Джексон 2000].

Современную область автоматических компьютерных исследований разговора в психологии можно свести к нескольким большим темам: обращение-адресование говорящего (кто кому говорит в каждый момент времени), паттерны смены очереди (контроль слова, дискуссия или монологи и пр.), уровень интереса (моменты, когда участники или группа в высшей мере вовлечена в разговор), доминирование и влияние (управление разговором, влияние на ход совещания, смещение фокуса разговора и т.п.) [Gatica-Perez 2009]. Наконец, существует корпус количественных и качественных исследований с помощью метода контент-анализа [Berelson 1952; Gottschalk, Lolas, Viney 1986; Winter 1992]. Среди этих работ выделяются, в частности, исследования и методические разработки Дж. Пеннебекера, позволяющие делать прогнозы относительно таких феноменов как лидерство, статус, власть в разговоре и группе [Pennebaker 2011].

### **Больше, чем разговор: разговор как социальное взаимодействие**

Конверсационный анализ как специализированный метод возник в конце 1950-х годов в ходе решения Х. Саксом прикладного запроса экспертизы телефонных звонков в Центр предотвращения самоубийств в Лос-Анджелесе. Его активное развитие и популярность в последние десятилетия хорошо укладывается в тренды развития социальных наук: их поворот к языку и дискурсу в 1970-е годы, а сегодня – в их поворот к практике и ориентацию на решение прикладных задач [Llewellyn, Hindmarsh 2010].

Конверсационный анализ – метод строгого и систематичного описания и анализа *естественно протекающего разговора* [Potter, Hepburn 2010]. В фокусе его рассмотрения традиционно оказываются правила, техники, процедуры, методы, максимы, которые используются собеседниками для воспроизводства и поддержания упорядоченности разговора [Sacks 1984b]. Говоря проще, это изучение того, «как “работает” разговор» [Sacks 1984a]. В более широком смысле, который разделяет сегодня большинство сторонников метода, конверсационный анализ – строгий и систематичный метод изучения *социальной интеракции* вообще, а не просто разговорных феноменов [Potter, Hepburn 2010]. Дж. Псатас и вовсе полагает, что термин «конверсационный анализ» неудачен, так как сегодня описываемый метод ориентирован на *разговор-во-взаимодействии*, что является более широкой и объемлющей темой [Psathas 1995]. Щеглофф, предложивший термин «разговор-во-взаимодействии», отмечал, что анализ высказывания во взаимодействии и контексте – позволяет увидеть еще большую сложность, синтаксическую и психологическую, стоящую за этим высказыванием [Schegloff 1984]. В этой связи, еще более подходящим термином может служить «интеракционный анализ», или «анализ взаимодействия» [Psathas 1995].

### Деятельностный подход к разговору

В некотором роде конверсационный анализ близок к деятельностной трактовке языка и речи, традиционной для отечественной психолингвистики и, в частности, для Московской психолингвистической школы [Леонтьев 1974; 2001; 2008; Зимняя 1974; Тарасов 1974]. В обоих случаях разговор рассматривается как форма социального действия. П. Дрю и Дж. Херитейдж отмечают, что деятельностный фокус – одна из отличительных черт конверсационного анализа [Drew, Heritage 1992]. В противовес двум условным полюсам в исследовании разговора, акцентирующим, с одной стороны, культуру и социальную идентичность, а с другой – лингвистические переменные (отбор слов, синтаксис, фонологию и пр.) – конверсационный анализ рассматривает отдельные действия и деятельности говорящих в интеракции и в определенном контексте [там же].

При этом отечественная теория речевой деятельности исторически, начиная с Л.С. Выготского [1982], сосредоточилась в значительной мере на разработке проблематики высказывания как интра-психического и индивидуального действия говорящего (с его мотивами, целями, операциями и т.п.). Сторонников же конверсационного анализа традиционно интересовал разговор как то, что возникает «между» людьми или совместно и разворачивается как «овнешненные» действия участников разговора. Это предполагает отход от рассмотрения речевых действий и актов к единицам большим, чем индивидуальные предложения и высказывания – к последовательностям деятельности и единицам очередности [Drew, Heritage 1992].

В этом смысле конверсационный анализ представляет собой если не деятельностную, то совместно-деятельностную, или взаимно-деятельностную методологию, в которой предметом анализа становятся действия говорящих, направленные друг на друга и определяющие друг друга. К примеру, разбирая ситуацию вопрос-ответ, Т. Стиверс и Ф. Роззано указывают на то, что давление дать ответ на вопрос мобилизуется говорящим через различные измерения действия: через взгляд, интонацию, познавательный дисбаланс между действующими лицами, вопросительный синтаксис или морфологию [Stivers, Rossano 2010].

В этом мы можем заметить эволюцию конверсационного анализа: движение от методологии изучения разговоров к изучению разговоров-во-взаимодействии, а сейчас ко все более объемлющей *методологии изучения взаимодействия*, методологии анализа интеракции.

### Феноменология разговора и принципы анализа

В сравнении с другими методами изучения разговора конверсационный анализ минимально отсылает нас к каким-то пристрастным философским и теоретическим позициям. Тем не менее, он развивался не в вакууме и, как мы уже отмечали, испытал влияние существующих научных и философских традиций. Одна из них – феноменология. Один из тезисов, который мы обосновываем в этой статье, заключается в том, конверсационный анализ представляет собой, по сути, вариант феноменологии разговора. Он хорошо соотносится с ключевыми принципами феноменологии: обращение к изучению повседневного опыта, избегание предуготовленных теорий, внимание к деталям и контексту для понимания смысла [Улановский 2012].

### 1. Повседневные разговоры как объект изучения

Интерес к феноменологии повседневного разговора достался конверсационному анализу по наследству от этнометодологии Г. Гарфинкеля [2007], который опирался в свою очередь на феноменологическую концепцию повседневного опыта А. Шюца [2004]. Конверсационный анализ и этнометодология – две традиции социальных наук, ориентированные на «эстетику земного», естественный разговорный опыт [Silverman 2000]. Они отражают интерес не к «большим проблемам», а к «ужасно земным» и локальным, говоря словами Х. Сакса [Sacks 1984a]. Именно поэтому в качестве материала для анализа в этих традициях используются не идеализированные и смоделированные высказывания, а реальные разговоры – в быту, на работе, в общении с врачом или административным работником. Данные для исследования могут браться из любого доступного источника, единственное требование к ним – они должны естественно возникать, а не производиться с целью исследования, как в случае экспериментов или контролируемых наблюдений [Psathas 1995].

### 2. Наивность исследователя и средства анализа

Сакс и другие ранние аналитики разговора стремились развивать науку, которая сохраняла бы связь с описательной феноменологией мира [Psathas 1995]. Как отмечает Дж. Псатас, это означает изучать мир в его собственных терминах, оставаться в описательной близости к самим разговорным феноменам без использования «теоретического микроскопа», собранного из абстрактной терминологии [там же]. Х. Сакс стремился использовать концептуализацию, которая удерживала бы очевидность разговорной реальности, и формальные аналитические термины, которые выводились из данных: последовательные структуры, спаренные высказывания, смежные пары и т.п.

В этом смысле стратегия конверс-аналитиков противоположна известному в психологии подходу к анализу интеракции Р. Бейлза, который выделил классификационную систему категорий, описывающую основные типы ориентации участников в групповом взаимодействии (позитивное социоэмоциональное поведение, предложение ответов, постановка вопросов, негативное социоэмоциональное поведение) [Bales 1951]. Несмотря на то что эта схема удобна при разборе группового обсуждения и до сих пор используется в практике, она содержит ряд недостатков: системы категорий оказываются предзаданными, они упрощают сложность взаимодействия, сводя его лишь к 12 типам действий участников, игнорируют контекст и приносят в жертву понимание ситуационных смыслов ради количественных показателей частоты встречаемости типов поведения [Psathas 1995].

В конверсационном анализе многообразие интеракционных феноменов не отбирается на основе заранее сформулированных теорий, которые определяют большую или меньшую значимость того или иного признака [там же]. Н. Левеллин и Дж. Хиндмарш называют эту установку «познавательной теоретической наивностью» [Llewellyn, Hindmarsh 2010], а Дж. Псатас – *немотивированным взглядом* [Psathas 1995]. Описывая дизайн организационных исследований и, в частности, исследований переговорного процесса, Боден говорит о необходимости «заключения в скобки» различных наших допущений о переговорах, чтобы иметь возможность видеть ясные структурные элементы, из которых они конструируются [Boden

1995]. Это означает избегание формулировок, которые привлекают словари и теоретические/объяснительные схемы, которые обычно используются в исследованиях организаций: роли, нормы, статус, контроль, авторитет, иерархия [Psathas 1995].

### 3. Динамика контекста и смысл реплик

Конверсационный анализ объединяет в себе интерес к трем большим областям: 1) структуре разговора, 2) социальному взаимодействию и 3) контексту. Анализ контекста в данном случае означает анализ реплик в неразрывной связи с тем, что говорилось до и после них, предыдущим и следующим говорящим, а также обстановки говорения (зал суда, школьный класс, кабинет врача и т.п.). Г. Гарфинкель в своих оригинальных исследованиях по этнометодологии, основанных на изменении привычных правил и условий разговора (таких как использование психологом-консультантом по ходу сессии случайно-выбранных ответов «да» или «нет» на вопросы студента), наглядно показал, насколько легко контекстуальные элементы предыдущих ответов и самой ситуации привлекаются собеседником (студентом) для придания смысла совершенно причудливым поворотам разговора [Гарфинкель 2007; Drew, Heritage 1992].

*Смысл высказывания*, с этой точки зрения, – это интерактивный продукт того, что было спроецировано предыдущими поворотами, или очередями разговора [Drew, Heritage 1992]. Вопрос о смысле в конверсационном анализе решается через сверку того, «что случилось перед этим» и «что было дальше», принимая во внимание способ, которым сами участники показывают, какой смысл они придают тому, что произошло [Psathas 1995]. Очевидно, что для более глубокого понимания взаимодействия нам следует говорить не столько о смысле высказывания, сколько о *смысле действия*, выполняемого говорящим и находящегося в связи и последовательности с другими действиями говорящего и его собеседника.

Как отмечает П. Дрю и Дж. Херитейдж, каждое действие собеседников в последовательности реплик формирует немедленный контекст для следующих действий и одновременно задает рамку для понимания этих последующих действий [Drew, Heritage 1992]. Разговор, согласно данным авторам, вдвойне контекстуален: 1) он формируется контекстом и не может быть понят без отсылки к нему; 2) он обновляется контекстом. Такое *динамическое* понимание контекста отличается от его трактовки как своеобразного «ведерка», в котором «содержатся» высказывания-действия общающихся [там же]. Через рассмотрение черт контекста, на который ориентируются сами общающиеся, в данном подходе решается и вопрос о релевантности анализа [Hindmarsh, Llewellyn 2010].

### 4. Детали взаимодействия и фиксация данных

Конверсационный анализ – анализ микроскопический в том смысле, что его цель – схватить уровень деталей [Potter, Hepburn 2010]. Х. Сакс говорил о том, что его исследования – о деталях разговора [Sacks 1984a] и полагал, что их раскрытие может помочь нашему пониманию того, как люди осуществляют повседневные способы действия [Турчик 2010]. Д. Боден отмечала, что глубокое понимание социальной жизни требует не надстройки и абстракции, а внимания к «мелкозернистым деталям» ее протекания от момента-к-моменту и ее временной, пространственной

и последовательной организации [Boden 1994]. Проблема многих наших попыток понять разговор-во-взаимодействии заключается в том, что часто в погоне за объяснением, почему действия происходят, могут ускользать от взгляда ясные детали того, как они организованы [Boden 1995].

Описание нюансов взаимодействия важны и для того, чтобы каждый мог проверить, так ли нечто было сказано [Sacks 1984a]. Для фиксации этого микроуровня взаимодействия Г. Джефферсон была разработана специальная система кодировки, описывающая такие мельчайшие характеристики, как паузы и их продолжительность, обрывы и прерывания, наложения реплик одновременно говорящих собеседников, акцентирование реплики, крик, «проглоченные слова», вдох и выдох, смех и т.п. [Сакс и др. 2015, Psathas 1995, Турчик 2010].

Стоит отметить, что в современных работах уделяется настолько большое внимание скрупулезности кодировки и разбору транскрибированных записей, что высказывается даже мнение о том, что конверсационный анализ постепенно утрачивает свои феноменологические корни, превращаясь в «текстовый позитивизм» [Oswick, Richards 2004]. Тем не менее, именно благодаря своей аккуратности этот метод стал шагом в направлении создания «естественно-наблюдающей дисциплины», имеющей дело с деталями социального взаимодействия в строгом, эмпирическом и формальном виде [Coulthard 1985].

### Анализ разговора как вид качественных исследований

Конверсационный анализ оправданно относят к классу *качественных методов*, имеющих дело с содержательным раскрытием, описанием, анализом и интерпретацией явлений без обращения к числовым показателям и статистике [Улановский 2012]. Согласно одному из емких определений, конверсационный анализ имеет дело с открытием, идентификацией, описанием и анализом процедур, использующихся участниками в осуществлении каждодневных социальных действий [Psathas 1995].

В сравнении с другими качественными методами, большинство из которых имеет дело с некоторым текстовым содержанием и представлениями испытуемых, конверсационный анализ имеет дело с целостным действием и взаимодействием говорящих. Он уделяет внимание не просто ответам испытуемых, но специфической организации взаимодействия [Hindmarsh, Llewellyn 2010]. Кроме того, новые возможности регистрации и записи естественных разговоров позволяют напрямую и глубже проникнуть в человеческие практики, нежели опросники, интервью или даже классические этнографические заметки и наблюдения [Potter, Hepburn 2010]. В каком-то смысле подобного рода исследования открывают «черный ящик», позволяя увидеть реальное поведение людей и организаций [там же].

### Использование примеров как методический прием

Методологический прием, использующийся в разговорно-аналитической традиции – *метод примеров* (method of instances). Пример – это конкретное событие, черты и структура которого изучается для раскрытия того, как оно организовано [Psathas 1995]. Буквально он представляет собой короткие выдержки из разговора с обменом репликами говорящими (обычно от 4 до 10 реплик, иногда несколько десятков, но редко больше) с кратким пояснением ситуации разговора.

Этот метод схож с методом анализа индивидуальных случаев, или кейс-стади [Семенова 1998; Улановский 2012]. Отличие лишь в том, что индивидуальный случай обычно по размеру больше примера и представляет собой развернутое событие и его всестороннее описание (например, случай болезни, история отдельной личности или организация); для его анализа обычно привлекаются данные из всевозможных дополнительных источников, таких как биография, фактологические сведения, рефлексивные самоотчеты; и в ходе него допустимо делать выводы, например, о переживаниях человека, мотивах его поступков, внутренней психологической динамике. Конверсационные аналитики же избегают любых априорных и неочевидных суждений о мотивах и состояниях говорящих в пользу пристального изучения самой динамики и «машинерии» разговора [Heritage 2008]. По меткому выражению Н. Левеллин и Дж. Хиндмарш, аудиозаписи разговоров не трактуются как «окна» в мир установок, мнений, убеждений [Hindmarsh, Llewellyn 2010].

#### Уникальная адекватность vs статистическое обобщение

Наконец, отметим, что квантификация и статистическое обоснование не рассматриваются как сущностные условия для подобного типа анализа разговора [Schegloff 1993]. То, насколько периодически, широко или часто встречаются разбираемые примеры и их элементы, является незначимым для задачи показать то, как единичное явление организовано [Psathas 1995]. Как указывает Э. Щеглофф, никакое число других эпизодов не отменяет факта, что эти случаи проходили именно так, как проходили [Schegloff 1993]. Дополнительные примеры трактуются как другие примеры, а не как защита допустимости описания как такового [Benson, Hughes 1991]. Метод анализа разговора стремится не к «эмпирическому обобщению», а скорее к тому, чтобы анализ соответствовал критерию *уникальной адекватности* [Garfinkel, Sacks 1970].

При этом существуют заметные отличия этого метода от других качественных методов: опросов и интервью, этнографических наблюдений и комментариев испытуемых на рабочем месте, самоотчетов и дневниковых исследований. Во-первых, конверсационный анализ имеет дело не с субъективными представлениями, намерениями, ценностями и переживаниями испытуемых, а с реальными *действиями говорящих* в разговоре. Во-вторых, он предполагает прямой фокус на записанных разговорах, что позволяет преодолеть базовые проблемы, связанные с разрывом между убеждениями и действием, между тем, что люди говорят и что они делают [Drew, Heritage 1992].

#### Фундаментальная природа разговора: смена очереди и последовательность

##### *Черты, правила и нюансы разговора*

Конверсационный анализ можно назвать формой *инвентаризации разговора*: выделения и описания его черт, паттернов, принципов, негласных правил и форм динамики. Х. Сакс, Э. Щеглофф и Г. Джефферсон в своей программной статье 1974 года описали множество черт и правил: например, непредзаданность содержания и темы высказываний, вариативность размера реплики каждого из говорящих, количества чередов, числа участников, непредопределенность четкой продолжительности разговора [Сакс и др. 2015]. Эти черты отражают *высокую гибкость* по-

вседневного разговора<sup>2</sup>, которую можно описать тезисом: каждый вправе говорить о чем хочет, когда хочет и сколько хочет [Турчик 2010]. В полевых исследованиях конверсационных аналитиков было подмечено и описано множество нюансов взаимодействия, из которых соткан повседневный разговор. Например, тематические переходы, использование фразы собеседника для начала своей реплики как «вербального трамплина», рециркуляция или повторный цикл фразы, когда человек воспроизводит прерванную или наложившуюся фразу еще раз; резюмирующие утверждения и др. [Boden 1994; 1995].

##### *Очередь как единица разговора*

Из всего многообразия феноменов разговора смена говорящих, или очередность, занимает исключительное положение. С точки зрения конверсационного анализа, это базовая форма организации любого разговора, неизменная по отношению к участникам [Сакс и др. 2015], а еще шире – наиболее фундаментальная единица социального действия» [Boden 1994]. С точки зрения Х. Сакса, разговор – это ряд из по крайней мере двух переходов [Coulthard 1985]. Последовательная организация разговора используется в конверсационном анализе как модель описания и объяснения всевозможных черт, правил и принципов построения разговора.

Последовательная организация взаимодействия была одним из первых открытий Сакса, сделанных им во время разбора телефонных звонков в Центр предотвращения самоубийств. Он заметил, что первые действия говорящего делают значимыми определенным тип действий отвечающего и отсутствие их очень заметно в разговоре [Heritage 2008]. Выбирая некоторую форму реплики, первые говорящие, по сути, предлагают форму ответа для собеседника. Так, представляясь по имени, отвечающий на звонок в некотором роде предлагает звонящему тоже представиться по имени [Psathas 1995]. Ниже мы раскроем тему очередности как 1) фундаментального принципа, 2) проявления ориентации на сотрудничество, 3) якоря мотивации слушания и 4) ресурса понимания.

##### *Фундаментальность очереди*

Очередность является основополагающей для упорядочивания ходов в играх, для регулирования движения автомобилей на перекрестках, при обслуживании клиентов, для ведения собраний, дебатов, конференций, семинаров, терапевтических сессий, судебных заседаний [Сакс и др. 2015]. Все эти формы деятельности требуют учета одним человеком не только своей «эгоцентрической» активности, но и активности других людей, создания «места» для ответной, встречной деятельности других субъектов. В давней работе по психологии детства Айзек указывает на то, что высказывание по очереди – один из сложных уроков, который дети усваивают обычно до пяти лет при содействии взрослого, управляющего разговором. Этот урок заключается в переходе ребенка от импульсивного желания говорить «сейчас

<sup>2</sup> Эти и другие обсуждаемые ниже черты характеризуют повседневный разговор и не описывают институциональных разговоров (общение в кабинете врача, зале суда, учебном классе и т.п.), в отношении которых действует ряд ограничительных правил, включая более строгую очередность, способы вступления в разговор, продолжительность говорения и др. [см. подробнее: Heritage 1997].

же» и неуверенности в том, что позже будет такая возможность к более доверительному отношению к собеседнику и будущему [там же 2015: 144].

#### *Ориентация на сотрудничество*

Общее место различных теорий (социального контракта, игры, мотивации) – в том, что социальные отношения представляют собой компромисс между конкуренцией и кооперацией [Heritage 2008]. Как отмечает Дж. Херитейдж, последовательная организация разговора предоставляет тот ресурс, который склоняет социальное действие к кооперации [там же]. В фундаментальном смысле мы вынуждены сотрудничать в разговоре не только при согласии, но и в ситуациях конфликта – конкурируя за очередь говорить, но при этом давая очередь собеседнику и последовательно отвечая на его реплики. Возникновение задержки с ответом сигнализирует о возникновении проблемы и наличии разъединяющих действий собеседников [там же].

#### *Мотивация слушания*

Идея очередности расширяет наши представления о мотивации разговора. Сама система очередности встраивает в разговор внутреннюю мотивацию участников к слушанию [Psathas 1995]. Мы вынуждены отслеживать ход реплик собеседника или группы людей, дабы адекватно реагировать на их реплики (ответом на прозвучавший вопрос, принятием приглашения или комментарием к тому, что было сказано по существу). Мы вынуждены это делать хотя бы для того, чтобы выяснить, выбраны ли мы в качестве следующего говорящего или чтобы гарантировать себе слово в следующем переходе реплики [там же]. Таким образом, не только наш внутренний интерес и вежливость заставляет нас быть внимательным к разговору, но само устройство разговора как системы последовательных действий.

#### *Ресурс понимания*

Рассмотрение очередности вносит также вклад в проблематику *понимания разговора*, которая не может быть полноценно раскрыта лишь через анализ схожести системы значений, используемых говорящими [Zimmerman, Boden 1991]. Ресурс для взаимного понимания заключен в возможности сверять свое рабочее понимание реплики собеседника через свою реплику и последующий ответ собеседника. Так, реагируя подходящим образом на первую часть пары «вопрос-ответ», «упрек-извинение», собеседник демонстрирует распознавание и понимание предыдущей реплики именно как вопроса или упрека [Сакс и др. 2015].

#### **Конкуренция за слово, смена и удержание очереди**

Основным правилом разговора, сформулированным Саксом для английского языка и затем распространенным на другие языки, является правило «говорит один и не более в конкретный момент времени» [Сакс и др. 2015; Coulthard 1985]. Как подчеркивает М. Коулгард, в строгом смысле это именно правило и нормативная черта разговора, а не эмпирический факт, потому что в живом общении мы постоянно сталкиваемся с примерами, когда происходят паузы и наложения [Coulthard 1985].

Х. Сакс, Э. Щеглофф и Г. Джефферсон описали три основных ситуации, в которых происходит смена говорящих: 1) говорящий выбирает следующего говорящего, 2) следующий говорящий сам берет слово, или «осуществляет самовыбор», 3) говорящий может продолжить говорить, пока другой участник не осуществит самовыбор [Сакс и др. 2015]. Кроме того, были подробно описаны техники, которые используют собеседники для передачи хода, выхода из очередности и самостоятельного взятия слова. Сигналы о смене очереди, передачи слова и самостоятельном вступлении могут быть грамматическими, паралингвистическими и кинестетическими, либо комбинацией всех трех [Coulthard 1985].

#### *Способы передачи слова*

Передача очереди происходит в так называемых «релевантных местах перехода» – местах, где говорящие могут или должны прекращать говорить, позволяя сказать что-то другим и исключая элементы наложения [Сакс и др. 2015]. Среди грамматических маркеров места возможного перехода и приемов, которые использует говорящий: использование имени следующего говорящего или обращения к нему; повторение части предыдущего высказывания с «вопросительной» интонацией; присоединение «подтвердительного вопроса» и разных типов «повторяющихся оконцовок» (типа: «понимаешь?», «согласен?»); завершение клаузы с комбинацией субъект-предикат [Сакс и др. 2015; Coulthard 1985]. Существуют также специфические просодические сигналы окончания говорения (например, растягивание на конечном слоге), а также кинестетические сигналы: окончание любой жестикуляции руками или расслабление напряженного положения рук [Coulthard 1985]. Взгляд также является инструментом для передачи говорящим своей очереди говорения. Замечено, что завершая свою часть, говорящий обычно смотрит непрерывно на слушателя последние несколько секунд, а в групповой дискуссии обычно человек, на которого говорящий смотрел последним до окончания реплики наиболее вероятно заговорит следующим [там же]. Этот процесс можно сравнить с передачей эстафеты.

#### *Сигналы желания заговорить*

Собеседник, которому предлагается слово, но который не стремится говорить, может сохранять тишину, подавать минимальные сигналы подтверждения, согласия и интереса или использовать свою очередь для «хорошо», «да», «угу», указывая, что ему нечего добавить к этому или он желает закрыть текущую тему [Coulthard 1985]. Желая заговорить, но не находя подходящего места для вступления, собеседник может перебить говорящего, но это обычно воспринимается как невежливость [там же]. Слушающие сигнализируют также паралингвистически и кинестетически, в каких местах «возможного завершения» они хотели бы вступить. Здесь можно упомянуть исследование Де Лонга [1974], который анализировал разговоры четырех и пятилетних дошкольников и отметил, что для демонстрации своего намерения переменить очередь дети осуществляют определенные движения телом (приподнятые, опускание, движение влево, вправо, назад, вперед, головой, туловищем, руками, ногами, пальцами) [Coulthard, 1985]. В то же время эти сигналы признаются лишь поддерживающими, а не основными, а смена очереди может



естественно осуществляться и в разговоре по телефону, без визуальных ключей, с меньшими разрывами и более короткими наложениями, с помощью просодических и интонационных паттернов [там же].

#### *Вступление в черед*

Базовая приемлемая техника самостоятельного вступления в черед или самовыбора заключается в том, чтобы стартовать первым, и согласуется с принципом «первый стартовавший продолжает» [Сакс и др. 2015]. Для вступления в разговор в качестве пре-старта используются накладываемые начала, или присоединения (appositionals), такие как «ну», «но», «и», «так что», которые могут высказываться внахлест окончания реплик собеседника [там же]. Среди ключевых способов подать «сигнал состояния говорящего»: отвод взгляда, начало жестикуляции, явно слышимый вдох, паралингвистическая повышенная громкость [Coulthard 1985].

#### *Конкуренция за очередь и удержание слова*

Мы отмечали уже выше, что говорящие одновременно и сотрудничают, и конкурируют за очередь говорить. Наиболее уязвимыми точками для прерывания другим собеседником являются паузы внутри фразы: как было показано в исследовании Фергюсон [1975], треть прерываний возникает в момент таких речевых заполнителей, как «мм...», «ээ...», «понимаешь» [Coulthard 1985]. М. Коултард обобщила найденные в исследованиях способы удержания очереди. Простейшая из них грамматическая техника – «не-завершение» говорящим своего выступления через использование связок клауз («но», «и», «однако» и др.), превращающих потенциально завершенное предложение в незавершенное. Также есть специальные маркеры незавершенности, такие как маркеры начала условных предложений «Если...», «С тех пор как...», предполагающие, что после них будет, как минимум, еще две клаузы, и вынуждающие слушателя дослушать их окончание. Кроме того, защищаясь от прерывания, говорящие избегают прямого взгляда на собеседника. Наконец, говорящие отвергают прерывание другим собеседником, не уступая место через говорение более громким голосом, более высоким тоном голоса, быстрее, нарушая грамматику или фонологию или отмечая факт прерывания [там же].

#### **Принуждение в разговоре: смежные пары**

Разговор в широком смысле – форма принуждения друг друга к определенным вербальным действиям, так как, говоря нечто, мы обычно стремимся не только высказать нечто, но и получить взамен реакцию собеседника. В то же время есть элементы разговора сильнее других принуждающие собеседника к выбору формы действия. Таковым является, например, пара «вопрос-ответ»: первая часть (вопрос) делает уместным лишь конкретное действие (ответ), которое собеседнику нужно сделать следующим [Schegloff 1984]. В конверсационном анализе эти последовательности называют *смежными парами* – парные реплики, в которых наличие одной реплики предполагает наличие другой.

#### *Подходящий ответ: виды и правила смежных пар*

Существуют различные виды смежных пар: вопросы, приветствия, вызовы, предложения, просьбы, жалобы, приглашения, заявления. Для некоторых пар

вторая часть взаимна (приветствие-приветствие), для некоторых – подходит только одна (вопрос-ответ), для некоторых – больше, чем одна (жалоба-извинение/оправдание; просьба – удовлетворение/отказ) [Сакс и др. 2015]. Общая характеристика всех смежных пар: они предполагают два высказывания; высказывания порождаются последовательно различными спикерами; высказывания упорядочены и связаны друг с другом, не любая вторая часть следует за первой, но только подходящая; первая часть пары часто выбирает следующего говорящего и всегда выбирает следующее действие [Coulthard 1985].

Смежные пары – базовые структурные единицы в разговоре [там же]. К примеру, в нем есть обычно открытие через взаимное приветствие («Привет-Привет») и закрытие через взаимное прощание («Пока-Пока»). Базовое правило смежной пары: после произнесения начальной части смежной пары говорящий должен остановиться, после чего следующий говорящий должен начать произносить вторую часть пары того же типа, членом которой является первая пара [Psathas 1995]. Если говорящий не породил подходящую следующую часть пары, он должен показать тем или иным способом, почему он не сделал это, например, из-за неудачи в понимании, слушании, из-за неверного понимания или несогласия [там же].

#### *Дилемма ответа: белые женщины и афро-американские бездомные*

Неоявление или отсутствие ситуационно подходящей следующей второй части пары заметно для сторон [Psathas 1995]. Интересный пример можно найти в исследовании афро-американских обитателей тротуаров Нью-Йорка, которые периодически предпринимают попытки вступить в разговор с белыми женщинами среднего класса, задавая им вопросы типа «Как дела?», «Как жизнь?» «Сколько лет Вашей собаке?» [Duneier, Molotch 1999]. Проходящая женщина оказываются в безвыигрышной ситуации. Она может ответить, но тем самым она поучаствует в «открытии разговора». Она может проигнорировать ответ, но обязательства смежных пар порой настолько сильны, что заставляют ее думать, что она будет выглядеть «грубой», что и служит причиной вступить в разговор [там же]. Очевидно, что чисто психологически здесь можно было бы предположить и другие факторы, влияющие на поведение женщины: например, наличие у нее опасения спровоцировать своим неответом гнев незнакомца. Однако конверсационные аналитики фокусируются лишь на очевидных интеракционных элементах разговора, демонстрируя то, как сама структура разговора вынуждает нас выбирать то или иное действие,

#### *Отказы, отклонения, оправдания: непредпочтительные части в разговоре*

Можно говорить о *предпочтительных* и *непредпочтительных* вторых частях смежной пары [Levinson 1983; Pomerantz 1984]. Например, приглашения больше предполагают принятие, чем отказ, и это имеет не только психологическую подоплеку, но и лингвистическую. Предпочтительные вторые части (принятие приглашения) не требуют дополнительного пояснения и появляются как структурно более простые реплики, в то время как непредпочтительные (отказ на чужое приглашение, не-ответ или уход от ответа на вопрос и пр.) структурно-лингвистически более сложны [Levinson 1983]. Непредпочтительные вторые части обычно маркируются и распознаются по: задержке – паузе перед репликой; предваряющим замечаниям

и использованию маркеров-оповестителей непредпочтения («ух», «ну»); выражению признательности (для предложений, приглашений, рекомендаций, советов); использованию извинений (для просьб, приглашений); «отчетам» или аккуратно сформулированным объяснениям того, почему непредпочтительный акт (отказ, неприятие и пр.) был осуществлен и др. [Coulthard 1985].

Существуют также общие объяснения для «пред-приглашений», «пред-просьб», «пред-договоренностей» как психологически мотивированных структур, позволяющих перестраховаться и избежать «потери лица», в случае если собеседник выберет непредпочтительную вторую пару [там же]. Например, фраза «Что делаешь сегодня вечером?», предваряющая приглашение «Приходи в гости», страхует приглашающего от получения прямого отказа, а приглашаемого от необходимости обоснования и прямого выражения нежелания принимать приглашение. В целом, идея предпочтения оказывается мощным концептом, способным объяснять множество разговорных феноменов, когда говорящие стремятся избежать выражения непредпочтительных вторых частей пары (отказов, ответа и т.п.) [там же].

#### *Истории как растянутые последовательности*

С точки зрения длины и сложности смежных пар, можно говорить о 1) двухчастных парах (приветствия, открытие разговора, закрытие), 2) четырехчастных последовательностях (например, структура пред-приглашения: вопрос о том, насколько человек свободен в определенную дату, его ответ, собственно приглашение и получение ответа на приглашение) и 3) растянутых последовательностях типа историй, также имеющих свою сложную структуру [Psathas 1995].

Сакс в своих лекциях первым обратил внимание на значение структуры «сторителлинга», или рассказывания историй в разговоре. История обычно имеет предисловие, в котором рассказчик проектирует предстоящую историю, а помимо того запрашивает право «произвести продолжительную речь» и отмечает, что речь будет интересной [там же]. Далее следует смена очереди, в которой собеседник подтверждает это право и обозначает себя как воспринимающего историю; очередная смена, в которой рассказчик собственно рассказывает историю, и следующая смена, в которой воспринимающий историю что-то говорит, соотносясь как-то с историей [там же]. В этом смысле рассказчик удерживает слово и продолжительное время очереди через рассказ истории, не закончив которую смена хода и говорящих не происходит. Изучение способа рассказывания историй особенно интересно с учетом возросшей популярности в психологии к нарративам, нарративной консультативной практике [Сарбин 2004; Брунер 2005; Уайт 2010], а также интересу прикладных областей и популярной психологии к сторителлингу как жанру речевого влияния [Симмонс 2013].

#### **Заключение**

Разработка специального подхода к изучению разговоров и активизация его исследований последние несколько десятилетий во многом опирается на базовое допущение, что даже самый простейший разговор обладает собственным внутренним порядком, который целесообразно рассматривать в своих собственных терминах, не сводя к чисто языковым, социальным, мотивационным или личностным

факторам. Это допущение, наиболее ясно сформулированное Х. Саксом, легло в основу метода конверсационного анализа [Psathas 1995]. В исследовательской практике допущение о наличии собственной структуры у разговора означает, что мы воздерживаемся от трактовки, например, деловых переговоров как процесса, управляемого целями и намерениями участников, в котором они адаптируют свои стратегии, следуют планам игры, совершают маневры, подсчитывают очки или попадают в капканы [Boden 1995]. Скорее это означает трактовку переговоров как процесса, который упорядочен во времени и в котором любая стартовая позиция, вне зависимости от того, насколько она сильна или просчитана участником, опосредована интеракционными элементами разговора в их развертке [там же].

Среди других допущений, на которые опирается конверсационный анализ и которые находят сегодня свое подтверждение в эмпирических данных: порядок (структура, организация) разговора поддается обнаружению, описанию и анализу; собеседники ориентируются, поддерживают и направляют друг друга к этому порядку; последовательность организации разговора придает ему смысл, а ее нарушение угрожает смыслу; порядок, динамика, последовательность разговора может быть описана в формальных, не связанных с конкретным содержанием терминах; обыденный разговор – основа всех других форм разговора (институциональных форм, типа разговора в суде, на экзамене, в СМИ и т.д.).

Обобщая все сказанное выше, отметим, что конверсационный анализ возник как метод прямого, описательного изучения микроструктуры и динамики разговора. Как мы могли видеть, его отличает: интерес к разговору-во-взаимодействию, фокус на изучение организации последовательностей (реплик, «ходов» или очередей, действий участников взаимодействия); внимание к повседневным феноменам и полевые условия сбора данных; стремление к описательной близости к феноменам и описательно-аналитический качественный тип исследования; формальный аппарат кодирования данных; внимание к экстралингвистическим чертам в разговоре (паузы, ударения, громкость, смех и др.). В этих методологических установках можно проследить влияние традиций этнометодологии с ее интересом к практикам порождения социального порядка в повседневной жизни; интеракционизма с его вниманием к взаимодействию лицом-к-лицу; социального конструктивизма с его вниманием к тому, как феномены конструируются говорящими через язык, действия и отношения; феноменологии с ее вниманием к «как» и деталям процесса, избеганием предзаданных представлений и индуктивным подходом.

#### **Литература**

- Арутюнова Н.Д. Перформатив // Лингвистический энциклопедический словарь. – М.: 1990. – С.372-373.
- Бейтсон Г. Экология разума. Избранные статьи по антропологии, психиатрии, эпистемологии. – М.: Смысл, 2000. – 476 с.
- Брунер Дж. Жизнь как нарратив // Постнеклассическая психология. Социальный конструкционизм и нарративный подход. – 2005. – № 1 (2). – С. 9-30.
- Бусыгина Н.П. Методология качественных исследований в психологии. – М.: ИНФРА-М, 2013. – 304 с.

- Вацлавик П., Бивин Дж., Джексон Д. Психология межличностных коммуникаций. – СПб.: Речь, 2000. – 304 с.
- Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6-ти тт. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.
- Гарфинкель Г. Исследования по этнометодологии. – СПб.: Питер, 2007. – 335 с.
- Гофман И. Порядок взаимодействия // Социология власти. – 2014. – № 1. – С. 163-199.
- Гофман И. Представление себя другим в повседневной жизни. – М.: Канон-Пресс, 2000. – 304 с.
- Земская Е.А. Русская разговорная речь. Лингвистический анализ и проблемы обучения: учебное пособие. – 4-е изд., перераб. и доп. – М.: Флинта, 2011. – 240 с.
- Зимняя И.А. Речевая деятельность и психология речи // Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Наука, 1974. – С. 64-72.
- Исупова О.Т. Конверсационный анализ: представление метода // Социология 4М. – 2002. – № 15. – С. 33-52.
- Корбут А.М. Говорите по очереди: нетехническое введение в конверсационный анализ // Социологическое обозрение. – 2015. – Т. 14. № 1. – С. 120-141.
- Кутковая Е.С. Дискурс-анализ эмоций и теория позиционирования в исследовании социального события // Психологические исследования. – 2014. – Т. 7, № 34. – С. 6-18.
- Лабов У. Исследование языка в его социальном контексте // Новое в лингвистике: Социоллингвистика. – Вып. 7. – М., 1975. – С. 96-181.
- Леонтьев А.А. Деятельностный ум. Деятельность, знак, личность. – М.: Смысл, 2001. – 392 с.
- Леонтьев А.А. Прикладная психоллингвистика речевого общения и массовой коммуникации. – М.: 2008. – 272 с.
- Леонтьев А.А. Речевая деятельность // Основы теории речевой деятельности / Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Наука, 1974. – С. 21-28.
- Макаров М.Л. Основы теории дискурса. – М.: Гнозис: 2003. – 280 с.
- Остин Дж.Л. Слово как действие // Новое в зарубежной лингвистике: Вып. 17. Теория речевых актов. Сборник / Общ. ред. Б.Ю. Городецкого. – М.: Прогресс, 1986. – С. 22-129.
- Сакс Х., Щеглофф Э., Джефферсон Г. Простейшая систематика организации очередности в разговоре // Социологическое обозрение. – 2015. – Т.14. № 1.
- Сарбин Т.Р. Нарратив как базовая метафора для психологии // Постнеклассическая психология. Журнал конструкционистской психологии и нарративного подхода. – 2004. – № 1. – С. 6-28.
- Семенова В.В. Качественные методы: введение в гуманистическую социологию. – М.: Добросвет, 1998. – 289 с.
- Симмонс А. Сторителлинг. Как использовать силу историй. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 272 с.
- Тарасов Е.Ф. Социоллингвистические проблемы теории речевой коммуникации // Основы теории речевой деятельности. / Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Наука, 1974. – С. 255-273.

- Турчик А.В. Конверсационный анализ речевого взаимодействия в ситуации исследовательского интервью: дисс. ... канд. социол. наук. – М., 2010. – 173 с.
- Уайт М. Карты нарративной практики: Введение в нарративную терапию. – М.: Генезис, 2010. – 326 с.
- Улановский А.М. Теория речевых актов и социальный конструкционизм // Постнеклассическая психология. Журнал конструкционистской психологии и нарративного подхода. – 2004. – № 1. – С.88-98.
- Улановский А.М. Феноменологическая психология: качественные исследования и работа с переживанием. – М.: Смысл, 2012. – 255 с.
- Фрейд З. Психопатология обыденной жизни. – М.: Азбука-классика, 2006. – 224 с.
- Хаймс Д. Этнография речи // Новое в лингвистике: Социоллингвистика. – Вып. 7. – М.: Прогресс, 1975. – С.42-95.
- Шюц А. Избранное: Мир, светящийся смыслом. – М.: РОССПЭН, 2004. – 1056 с.
- Bales, R. F. (1951). Interaction Process Analysis: A method for the study of small groups. Cambridge, Mass.: Addison-Wesley.
- Benson, D., & Hughes, J. (1991). Method: Evidence and inference-Evidence and inference for ethnomethodology. In G. Button (Ed.), Ethnomethodology and the human sciences (pp. 109-136). Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Berelson, B. (1952). Content Analysis in Communication Research. Glencoe, Ill: Free Press.
- Berry, M. (1981). Systemic linguistics and discourse analysis: A multi-layered approach to exchange structure. In M. Coulthard & M. Montgomery (Eds.), Studies in Discourse Analysis (pp. 120-145). London: Routledge & Kegan Paul.
- Boden, D. (1994). The business of talk. Cambridge: Polity Press.
- Boden, D. (1981). Agendas and arrangement: Everyday negotiations in meetings. In A. Firth (Ed.), Discourse of negotiations: Studies of language in the workplace (pp. 83-100). Oxford: Pergamon.
- Coulthard, M. (1985). An Introduction to Discourse Analysis (2nd ed.). London: Longman.
- Coulthard, M., & Montgomery, M. (1981). (Eds.) Studies in Discourse Analysis. London: Routledge & Kegan Paul.
- Drew, P., & Heritage, J. (1992). Analyzing talk at work: an introduction. In Talk at work: interaction in institutional settings (pp. 3-65). Cambridge: Cambridge University Press.
- Duneier, M., & Molotch H. (1999). Talking City Trouble: Interactional Vandalism, Social Inequality, and the 'Urban Interaction Problem'. American Journal of Sociology, 104 (5), 1263-95.
- Firth, J. (1957). Papers in linguistics 1934-51. London: Oxford University Press.
- Garfinkel, H., & Sacks, H. (1970). On formal structures of practical actions. In J. C. McKinney & E. A. Tiryakian (Eds.), Theoretical sociology (pp. 338-366). New York: Appleton-Century-Crofts.
- Gatica-Perez, D. (2009). Automatic nonverbal analysis of social interaction in small groups: A review. Image and Vision Computing, 27 (12), 1775-1787.

- Gergen, K. J. (1994). *Realities and relationships: soundings in social construction*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Gottschalk, L. A., Lolas, F., & Viney L. L. 1986. (Eds.) *Content analysis of verbal behavior. Significance in Clinical Medicine and Psychiatry*. Berlin: Springer-Verlag.
- Grice, P. (1975). *Logic and conversation*. In P. Cole & J. Morgan, *Syntax and semantics*. 3: *Speech acts* (pp. 41-58). New York: Academic Press.
- Halliday, M. A. K. (1978). *Language as social semiotic: The social interpretation of language and meaning*. Maryland: University Park Press.
- Halliday, M., & Hasan R. (1989). *Language, context, and text: Aspects of language in a social-semiotic perspective*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Harré, R., Moghaddam, F., Cairnie, T., Rothbart, D., & Sabat S. (2009). Recent advances in positioning theory. *Theory and Psychology*, 19(1), 5-31.
- Heritage, J. (2008). *Conversation analysis as social theory*. In B. Turner (Ed.), *The new Blackwell companion to social theory* (pp. 300-320). Oxford, UK: Blackwell.
- Heritage, J. (1997). *Conversation Analysis and Institutional Talk: Analysing Data*. In D. Silverman (Ed.), *Qualitative Research: Theory, Method and Practice* (pp. 161-182). London: Sage.
- Hindmarsh, J., Llewellyn, N. (2010). *Finding organisation in detail: methodological orientations*. In *Organisation, Interaction and Practice. Studies in ethnomethodology and conversation analysis* (pp. 24-46). Cambridge: Cambridge University Press.
- Levinson, S. C. (1983). *Pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.
- Llewellyn, N., & Hindmarsh, J. (2010). *Work and organisation in real time: an introduction*. In *Organisation, Interaction and Practice. Studies in ethnomethodology and conversation analysis* (pp. 3-23). Cambridge: Cambridge University Press.
- Miller, Ch. (2010). *Interaction process analysis*. In *Encyclopedia of group processes and intergroup relations* (pp. 459-462). Thousand Oaks: Sage.
- Oswick, C., & Richards, D. (2004). *Talk in organizations: local conversations, wider perspectives*. *Culture and Organization*, 10 (2), 107-123.
- Pennebaker, J. W. (2011). *The Secret Life of Pronouns: What Our Words Say About Us*. New York: Bloomsbury Publishing.
- Pomerantz, A. (1984). *Agreeing and disagreeing with assessments: some features of preferred/dispreferred turn shapes*. In J. Atkinson and J. Heritage (Eds.), *Structures of social action* (pp. 57-101). Cambridge: Cambridge University Press.
- Potter, J. (2003). *Discourse Analysis and Discursive Psychology*. In P. M. Camic et al. (Eds.), *Qualitative research in psychology: Expanding perspectives in methodology and design* (pp. 73-94). Washington, DC.
- Potter, J., & Hepburn, A. (2010). *A kind of governance: rules, time and psychology in organisations*. In *Organisation, Interaction and Practice. Studies in ethnomethodology and conversation analysis* (pp. 49-73). Cambridge: Cambridge University Press.
- Psathas, G. (1995). *Conversation analysis: the study of Talk-in-Interaction*. Thousand Oaks: Sage.
- Sacks, H. (1992). *Lectures on Conversation*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Sacks, H. (1984a). *Notes on Methodology*. In M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 2-27). Cambridge: Cambridge University Press.
- Sacks, H. (1984b). *On doing "being ordinary"*. In M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (1984). *On some questions and ambiguities in conversation*. In M. Atkinson & J. Heritage (Eds.), *Structures of Social Action: Studies in Conversation Analysis* (pp. 28-52). Cambridge: Cambridge University Press.
- Schegloff, E. A. (1993). *Reflections on quantification in the study of conversation*. *Research on Language and Social Interaction*, 26 (1), 99-128.
- Shotter, J. (1993). *Conversational realities: constructing life through language*. Thousand Oaks: Sage.
- Silverman, D. (2000). *Routine pleasures: The aesthetics of the mundane*. In S. Linstead & H. Hopfl (Eds.), *The aesthetics of organization* (pp. 130-153). London: Sage.
- Sinclair, J., & Coulthard, R. (1975). *Towards an analysis of discourse*. Oxford: Oxford University Press.
- Stivers, T., & Rossano, F. (2010). *Mobilizing Response*. *Research on Language & Social Interaction*, 43 (1), 3-31.
- van Dijk, T. A. (1999). *Critical discourse analysis and conversation analysis*. *Discourse and Society*, 10 (4), 459-460.
- van Dijk, T. A. (2001). *Critical Discourse Analysis*. In D. Tannen, D. Schiffrin & H. Hamilton (Eds.), *Handbook of Discourse Analysis* (pp. 352-371). Oxford: Blackwell.
- Winter, D. G. (1992). *Content analysis of archival materials, personal documents, and everyday verbal productions*. In Ch. P. Smith (Ed.), *Motivation and personality: Handbook of thematic content analysis* (pp. 110-125). Cambridge: Cambridge University Press.
- Zimmerman, D. H., & Boden, D. (1991). *Structure-in-Action: An Introduction*. In *Talk and Social Structure. Studies in Ethnomethodology and Conversation Analysis* (pp. 3-21). Berkeley/Los Angeles: University of California Press.

Н.В. Уфимцева

УДК 81'23

### ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА: ПРОБЛЕМЫ МОДЕЛИРОВАНИЯ

Лингвист – «специалист по человеку»...  
А.А. Леонтьев [2014: 59]

«Язык... есть способ, орудие познания, отражение объективной внечеловеческой (и человеческой, если не ограничиваться рамками индивидуальной психики) действительности в идеальной форме. Речевая деятельность есть процесс, в котором осуществляется такое отражение» [Леонтьев 2014: 19].

Статья посвящена проблеме моделирования образа мира/ языковой картины мира как целостного образования в психолингвистике. Обсуждаются предпосылки такого моделирования, созданные в Московской психолингвистической школе различия в лингвистическом и психолингвистическом подходе. В качестве модели образа мира (обыденного языкового сознания носителя языка) рассматривается ассоциативно-вербальная сеть, построенная по материалам массового ассоциативного эксперимента.

**Ключевые слова:** образ мира, картина мира, языковое сознание, язык, сознание, ассоциативный эксперимент, вербальное значение, предметное значение, модель, ассоциативно-вербальная сеть.

Natalya V. Ufimtseva

### LANGUAGE PICTURE OF THE WORLD: THE PROBLEM OF MODELING

The article is devoted to the problem of modeling the image of the world / language picture of the world as a holistic formation in psycholinguistics. We discuss the background of the simulation, created by the Moscow School of psycholinguistic differences in linguistic and psycholinguistic approach. As a model of image of the world (everyday language consciousness of native speakers) we consider verbal associative network based on the mass of the associative experiment.

**Keywords:** image of the world, picture of the world, language consciousness, language, consciousness, associative experiment, verbal meaning, substantive meaning, model, associative verbal network.

#### Введение

Очередной всплеск интереса к исследованию языковой картины мира у лингвистов возник в связи с работами А. Вежбицкой, хотя появление самого понятия можно отнести еще к работам В. фон Гумбольдта, который утверждал, что различие между языками есть различие самих картин мира. По мнению Л.П. Ло-

бановой, «впервые понятие языковой картины мира возникает в виде целостной концепции в трудах Вильгельма фон Гумбольдта, хотя истоками своим уходит в глубокую древность» [Лобанова 2013: 22]. Согласно Гумбольдту «несколько языков – это не столько же обозначений одной и той же вещи. Это различные ее картины...» [Humboldt 1826: 248], цитируется по [Лобанова 2013:173].

Однако решение этой проблемы требует ответа на главный вопрос: вопрос о соотношении языка и сознания. Как пишет А.А. Леонтьев, «в мировой философской, психологической и лингвистической литературе можно найти два взаимоисключающих подхода к соотношению языка и сознания. Согласно одному из них, единицей сознания, тем, в чем и при помощи чего существует сознание, является система вербальных, словесных значений и обслуживающих эти значения разноразличных коммуникативных средств. Проще: система языковых знаков. Отсюда все неогумбольдтианство, включая теорию лингвистической относительности; отсюда лингвистическая философия, общая семантика и другие неопозитивистские трактовки языка. Согласно другому подходу единицей сознания является предметное значение, а язык в этом случае понимается как система значений, могущих актуализироваться и в вербальной форме» [А.А. Леонтьев 1993: 16-17]. Согласно этой классификации, лингвистические работы по исследованию языковой картины мира принадлежат к первому подходу, исходящему из представления о единице сознания как о вербальном значении. Кроме того, при выделении ключевых понятий языковой картины мира можно наблюдать то, что А.А. Леонтьев называл бесконтрольным введением в лингвистику «интуиции, “языкового чутья” носителя языка» и считал, что «интуиции в языкознании должно быть уделено ограниченное, строго определенное место» [Леонтьев 2014: 41].

Мы придерживаемся второй точки зрения и считаем единицей сознания предметное значение.

Хотелось бы особо подчеркнуть, что, по мнению Л.П. Лобановой, «... в отличие от языковедов и философов XX в. Гумбольдт не ставит ни в одной из своих работ вопрос об истинности или объективности языковой картины мира даже в возможности, поскольку каждая из них, в его понимании, всегда национально-субъективна» [Лобанова 2013: 180]. Именно эту национальную субъективность языковой картины мира и позволяют выявить материалы массового ассоциативного эксперимента, представленные в виде ассоциативного тезауруса или в виде ассоциативно-вербальной сети.

#### 1. Предпосылки изучения языковой картины мира в психолингвистике

В отечественной психолингвистике к настоящему времени созданы и теоретические, и экспериментальные предпосылки для изучения картины мира именно как целостного образования:

1. представление о культуре как о системе сознания;
2. представление о языке как отображении социокультурной реальности, откуда следует, что именно значения, а точнее их система, и должны составлять предмет исследования;
3. введение понятия «языковое сознание», синонимичного психологическому понятию «образ мира», определяемого как система предметных значений, которые могут овнешняться, в том числе и в вербальной форме;

4. использование свободного ассоциативного эксперимента как метода исследования, который в качестве «невидимого» контекста предполагает весь предыдущий речевой и неречевой опыт носителя языка;

5. моделирование языкового сознания через построение по данным массового ассоциативного эксперимента ассоциативно-вербальной сети (т.е. неполно связанного, ориентированного графа со взвешенной частотой);

6. использование понятия значимости/ценности (*valeur* в терминологии Ф. де Соссюра), организующего как в целом языковое сознание, так и каждый отдельный его фрагмент (вербальное значение);

7. представление о наличии в языковом сознании ядра и периферии.

Рассмотрим подробно каждую из них.

### 1.1. Культура как система сознания

В психологической теории деятельности сознание отождествляется с картиной мира, которая открывается человеку, в которую включен он сам, его действия и состояния [А.Н. Леонтьев 1977: 125]. Важнейшими образующими сознания признаются значения, так как именно они являются преобразованной и свернутой в материи языка идеальной формой существования предметного мира, его свойств, связей и отношений [Там же: 141]. Именно значения лежат в основе механизма передачи знаний от поколения к поколению, поскольку становятся идеальной формой существования предметного мира, управляют внутренней и внешней деятельностью людей.

Структура индивидуального сознания представляет собой сложное образование, демонстрирующее единство субъективного и объективного [А.Н. Леонтьев 1977, Велихов, Зинченко, Лекторский 1988]. И если структура индивидуального сознания может рассматриваться как некая универсалия, то содержание сознания культурно обусловлено и есть результат особой, свойственной каждой культуре системы организации элементов опыта, которые сами по себе не всегда являются уникальными и повторяются во множестве культур (см. об этом подробно [Уфимцева 1997]).

Образ мира (картина мира) – «это отображение в психике человека предметного мира, опосредованное предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами и поддающееся сознательной рефлексии» [Залевская 1981: 18], и оно, с точки зрения А.А. Леонтьева, не тождественно ни понятию «языковая картина мира», ни понятию «когнитивная картина мира». Образ мира, возникающий в непосредственном восприятии, может быть индивидуально-личностным, и тогда он опосредован личностными смыслами, а может быть инвариантным, описывающим общие черты в видении мира различных людей, и тогда он соотносится со значениями как социальными образованиями [Там же]. Подчеркнем, что А.А. Леонтьев выделяет как особый инвариантный «образ мира, соотношенный с особенностями национальной культуры и национальной психологии» [Там же: 19]. А это означает, что «сознание человека всегда этнически обусловлено...; видение мира одним народом нельзя простым «перекодированием» перевести на язык культуры другого народа» [Там же: 20]. Таким образом, подчеркивается внешняя культурная обусловленность сознания.

Представитель того или иного этноса воспринимает любой предмет не только в его пространственных измерениях и во времени, но и в его значении, а значе-

ния концентрируют в себе внутрисистемные связи объективного мира. В значении – в отличие от личностного смысла – фиксируется некий культурный стереотип, инвариантный образ данного фрагмента мира, присущий тому или иному этносу. А поскольку каждый человек смотрит на мир сквозь систему предметных значений, которую он усваивает в процессе социализации, то культуру можно рассматривать в том числе и как систему сознания.

### 1.2. Язык как отображение социокультурной реальности

Еще в 1976 году, анализируя различные подходы к описанию значения, А.А. Леонтьев закрепил за психолингвистикой понимание значения слова как «субъективного содержания знакового образа». При этом значение слова у разных индивидов всегда совпадает «по отнесенности к данному конкретному предмету», но может отличаться как «по отнесенности к социальной, действительности (по идеальному содержанию)», так и «по субъективному содержанию» [Леонтьев А.А. 1976: 47]. А.А. Леонтьев утверждал это по отношению к онтогенезу. Структура значения слова, по его мнению, оказывается на разных возрастных этапах «различной даже при внешнем тождестве семантической стороны слова, т.е. тождестве употребления слова» [Там же: 51]. А развитие значения слова, по мнению А.А. Леонтьева, это «и есть развитие идеального содержания знаков через развитие их субъективного содержания на основе все более полного овладения объективным содержанием» [Там же: 48].

Развитием этих идей можно считать представление о языке как отображении социокультурной реальности, поскольку, как считает А.А. Леонтьев, «культурную специфику общности... составляет в большей мере система смысловых единиц, конституирующая образ мира и выступающая в деятельности как ориентировочная основа, нежели система речевого реагирования или речепорождения. Этот образ мира построен не из вербальных, а, скорее, из предметных значений». И именно значения конституируют образ мира и одновременно выступают «как конститuenty разворачивающихся во времени процессов речепорождения». [Леонтьев А.А. 1996: 43]. А вот система понятий, по мнению А.А. Леонтьева, «существует только в языковой форме...» [Леонтьев 2014: 53].

Почему это так? Во-первых, как указывает А.А. Леонтьев, человек «стоит перед лицом не отдельного предмета, а предметного мира как целого; он оперирует не отдельным значением, а системой значений» [Леонтьев А.А. 1993: 19]. Во-вторых, значение как составляющая сознания является преобразованной и свернутой в материи языка идеальной формой существования предметного мира, его свойств, связей и отношений [Леонтьев А.Н. 1975].

Ну а язык в таком случае «есть деятельностьная структура, к которой принадлежат значения как социальные по своей сущности единицы, универсальная организация речевой деятельности по единицам и уровням и, наконец, специфические для каждого языка операторы (непосредственные средства речепорождения и речевосприятия)» [Леонтьев А.А. 1996: 43].

Следовательно, именно значения (предметные), а точнее их система и должны составлять предмет исследования любого лингвиста, разделяющего антропоцентрический подход к исследованию языка.



### 1.3. Понятие «языкового сознания»

Под языковым сознанием мы понимаем ту часть сознания индивида, которая имеет дело со значениями как социальными образованиями и делается доступной для внешнего наблюдателя (овнешняется) с помощью слова (в широком смысле: отдельного слова, ассоциативного поля, текста). Это знания, полученные в процессе социализации в рамках определенной культуры, выраженные с помощью языка.

По мнению А.А. Леонтьева, термин «языковое сознание» не относится напрямую к языку как традиционному предмету лингвистики. И что особенно важно для нас, человек, как утверждает А.А. Леонтьев, «стоит перед лицом не отдельного предмета, а предметного мира как целого; он оперирует не отдельным значением, а системой значений» [Леонтьев А.А. 1993: 19]. Следовательно, языковое сознание (или язык в его психолингвистической трактовке) – это и есть система предметных значений, которые могут овнешняться в вербальной форме.

### 1.4. Свободный ассоциативный эксперимент как метод исследования языкового сознания

Под «ассоциацией» (от лат. *associatio* ‘соединение’) в психологии «понимают возникшую в опыте индивида связь между двумя содержаниями сознания (ощущениями, представлениями, мыслями, чувствами и т.п.), при которой актуализация одного из них вызывает и актуализацию другого». [Психологический словарь 1996: 26].

Значительный экспериментальный психологический материал показывает, какую важную роль играют процессы образования простых ассоциаций в различных психических процессах, а именно в припоминании, в переносе, в опосредованных обобщениях, в ассоциативных обобщениях и в восприятии. Установлено, что в вербальных ассоциациях имеются и возрастные изменения.

Ассоциативный эксперимент позволяет сделать доступным для анализа содержание сознания индивида, как правило, скрытое от внешнего наблюдателя, поскольку овнешняет его средствами языка.

Объектом психолингвистического эксперимента применительно к проблеме значения, по мнению А.А. Леонтьева, «всегда является субъективное содержание знакового образа или те или иные операции над ним. Именно потому такой эксперимент и является объективным, научным, что само это субъективное содержание... является лишь относительно субъективным» [Леонтьев А.А. 1976: 63].

В исследовательской практике для разных целей используется несколько видов ассоциативного эксперимента:

*свободный ассоциативный эксперимент*, при котором испытуемым не ставятся никаких ограничений на содержание словесных реакции, ограничивается только время реакции, предлагается отвечать первым приходящим в голову словом;

*направленный ассоциативный эксперимент* (целенаправленный или контролируемый). Испытуемым предлагается давать ассоциации определенного грамматического или семантического класса;

*цепной ассоциативный эксперимент*. Испытуемым предлагается реагировать на слово-стимул всеми возможными ассоциациями в определенный отрезок времени.

В отечественной психолингвистике первым опытом создания ассоциативного словаря можно считать Словарь ассоциативных норм русского языка под редакцией А.А. Леонтьева [1977].

Возможность создания любого ассоциативного словаря или тезауруса основывается на психологическом представлении о связях единиц сознания в психике человека. В качестве единиц сознания могут фигурировать образы восприятия, представления, понятия, эмоции, чувства. Для построения ассоциативного словаря существенно, что получаемые в эксперименте ассоциации в ответах испытуемых обозначаются словом.

Основным инструментом построения ассоциативных словарей (в том числе и ассоциативного тезауруса) является методика свободного ассоциативного эксперимента с регистрацией первого ответа. С помощью этой методики можно судить об особенностях функционирования языкового сознания человека и о способах построения речевого высказывания, обычно не осознаваемых носителями языка и не выявляемых другими методами исследования. Свободный ассоциативный эксперимент дает возможность получить информацию относительно психологических эквивалентов «семантических полей» и вскрыть объективно существующие в психике носителя языка семантические связи слов, что позволяет считать ассоциативный эксперимент значимым и интересным не только для психолога или психолингвиста, но и для «чистого» лингвиста, занимающегося семантикой [Леонтьев А.А. 1977].

Особо хочется подчеркнуть, что упреки некоторых лингвистов в том, что слово-стимул фигурирует в ассоциативном эксперименте вне контекста, абсолютно беспочвенны. Контекстом в свободном ассоциативном эксперименте выступает весь прошлый опыт (речевой и неречевой) испытуемого, а задача эксперимента – выявление наиболее сильных социокультурных или наиболее актуальных личностных на момент проведения эксперимента связей слова-стимула с точки зрения именно испытуемого, а не экспериментатора. В направленном ассоциативном эксперименте действуют в зависимости от целей исследования определенные условия, которые ограничивают свободу поиска и направляют «работу» испытуемого с его прошлым опытом.

Ассоциативное поле, получаемое в результате массового ассоциативного эксперимента, является отражением тех знаний, которые стоят за словом в данной культуре, т.е. отражает его значение именно как социокультурную реальность. Ассоциативные поля, формируемые из реакций носителей языка, дают возможность описывать качества их образов сознания. (См. работы А.А. Леонтьева, который настаивал на принципиальном единстве «психологической природы семантических и ассоциативных характеристик слов» [Леонтьев А.А. 1969: 268]). При этом, по мнению Ю.Н. Караулова, «большинство ассоциативных полей обнаруживает особую внутреннюю семантическую организацию своего состава, названную... “семантическим гештальтом” и характеризующую поле как единицу знания о мире, соотнося его строение с отраженной в нем структурой реальности. Семантический гештальт складывается обычно из нескольких зон (их число колеблется в пределах  $7 \pm 2$ ), которые объединяют типичные для данного языкового сознания признаки предмета или понятия, соответствующего имени поля (= стимулу)» [Караулов 2000: 193-194].

С точки зрения А.А. Леонтьева, «исследование ассоциаций... является необходимой предпосылкой для создания теории речевой деятельности, или, если смотреть на дело с точки зрения обучения языку – теории владения языком» [Леонтьев А.А. 1977: 10].

Ассоциативный словарь – это один из возможных способов описания «коллективного обыденного» языкового сознания реальных носителей языка. Ассоциативный словарь, следовательно, более адекватно отображает реальное языковое сознание в его усредненном состоянии, чем обычный словарь, составленный лингвистом.

### 1.5. Ассоциативно-вербальная сеть как модель языкового сознания

Как пишет А.А. Леонтьев, «под моделированием того или иного объекта мы понимаем конструирование другого – реального или воображаемого – объекта, изоморфного данному в каких-то существенных признаках. При подобном конструировании мы обязательно воспроизводим специфические свойства, обычно принципы организации и функционирования исследуемого объекта» [Леонтьев А.А. 2014: 41]. В нашем случае, т.е. при моделировании обыденного языкового сознания носителя русского языка/культуры, были воспроизведены именно принципы организации исследуемого объекта. Ассоциативно-вербальная сеть, построенная по материалам массового ассоциативного эксперимента, а точнее по материалам Русского ассоциативного словаря [2002], и представляющая собой неполно связанный, ориентированный граф со взвешенной частотой, является моделью языковой картины мира носителя языка, отвечающей системно-целостному принципу. Этот граф имеет 103 тысячи разных вершин, т.е. разных слов, которые входят в эту сеть. Количество испытуемых (респондентов), которые «поделились» с нами фрагментами своего языкового сознания, составляет 11 000 человек – это студенты разных специальностей с родным языком русским в возрасте от 17 до 25 лет, проживающие в разных регионах Российской Федерации. Эксперимент проводился в конце XX века (см. сайт в Интернете: [rat.ivri.webfactional.com/overview/russian/](http://rat.ivri.webfactional.com/overview/russian/), на котором можно ознакомиться с электронной версией Русского ассоциативного словаря и возможностями его анализа).

Почему полученную таким способом ассоциативно-вербальную сеть можно рассматривать в качестве модели языковой картины мира носителя того или иного языка/культуры?

Во-первых, эта модель описывает опыт носителя языка как создателя и потребителя текстов и отражает структуру «разумно-человеческого общения» [Лосев 2004]. По нашему мнению, тем самым она отражает и весь предыдущий речевой и неречевой опыт носителя языка.

Во-вторых, эта модель имеет системно-целостный характер, общий с языковым сознанием (образом мира) носителя языка, поскольку организована с точки зрения значимости/ценности тех или иных элементов в общей их иерархии. Для анализа этого аспекта модели вводится понятие ядра языкового сознания, в котором выделяется центр ядра и указывается ранг каждого входящего в него элемента.

В-третьих, ассоциативно-вербальная сеть строится на материале любого языка при наличии достаточно большого количества данных, полученных в ассоциативных экспериментах.

В-четвертых, ассоциативно-вербальная сеть не строится искусственно, она просто «выводится» из материала, в котором имплицитно содержится, а значит, отражает структуру, объективно присущую образу мира наивного носителя языка, культуре как системе сознания, поскольку мир презентуется отдельному человеку

через систему предметных значений, как бы «наложенных» на восприятие этого мира. И каждой культуре свойственна своя система организации элементов опыта, которые сами по себе не всегда являются уникальными и повторяются во множестве культур. Уникальной же является именно система организации элементов опыта.

В отечественной психолингвистике (теории речевой деятельности) экспериментальный метод исследования обыденного сознания успешно используется уже более 40 лет – сначала в виде исследования внутреннего лексикона (Тверская психолингвистическая школа), а затем, с 90-х годов прошлого века, как исследования языкового сознания (Московская психолингвистическая школа). Все эти исследования ведутся на материале ассоциативных баз данных, полученных методом свободного ассоциативного эксперимента, проведенного с носителями разных языков. Наиболее интересными для исследования базами данных оказались Ассоциативные тезаурусы.

Исследования, осуществляемые в московской психолингвистической школе в последние десять лет на материале Русского ассоциативного словаря [Караулов и др. 1994-1998] и The Associative Thesaurus of English [Kiss G.& all.1972], показали, что ассоциативный тезаурус является моделью сознания человека. Эта знаковая модель качественно отличается по презентации образов сознания от других предметных представлений образов. Если идеальный образ предмета существует (при рассмотрении процесса деятельности во времени) сначала в форме деятельности, а затем в форме продукта деятельности, т.е. опредмеченно, то слово не опредмечивает образ сознания, а только указывает на него с помощью тела знака. Следовательно, ассоциативный тезаурус – это такая модель сознания, которая представляет собой набор правил оперирования знаниями определенной культуры (вербальными и невербальными значениями), отражающими образ мира данной культуры.

Пионером в этой области можно считать Дж. Киша, который с группой психологов, работавших в Эдинбургском университете, создал первый ассоциативный тезаурус [Kiss & all 1972] на материале британского варианта английского языка с целью исследования и моделирования структуры внутреннего лексикона и впервые представил эту структуру в виде ассоциативно-вербальной сети (графа). Испытуемыми в трех этапах ассоциативного эксперимента были студенты разных специальностей вузов всех регионов Великобритании.

Принципиально новым в ассоциативной лексикографии стало:

1) проведение ассоциативного эксперимента в три этапа с разным набором стимулов (первая тысяча стимулов была задана исследователями; стимулами для второго и третьего этапов послужили слова-реакции, полученные на первом и втором этапах эксперимента) и с разными группами испытуемых;

2) создание не только Прямой (от стимула к реакции), но и Обратной ассоциативного словаря (от реакции к стимулу).

Как мы видим, такого рода моделирование не является исключительным достоянием московской психолингвистической школы.

В настоящей момент наряду с исследовательскими проектами Московской психолингвистической школы (Русский региональный ассоциативный словарь и др.) с 2003 года на отделении экспериментальной психологии Университета г. Левена (Бельгия) осуществляется весьма амбициозный проект «Small World Of Words» (<http://www.smallworldofwords.com/new/visualize/>), в котором ставится цель постро-

ить ассоциативно-вербальную сеть для основных языков мира и выявить различия в содержании самых важных их единиц). В России такого рода исследования ведутся, как правило, психолингвистами, а за рубежом – когнитивными психологами.

### 1.6. Понятие значимости

Системный подход в методологии науки, получивший широкое распространение в XX веке, привел к рассмотрению объектов исследования как систем, как целостных структур. Понятие структуры занимает центральное место в разных областях научного знания – от математики до лингвистики. Предполагается, что свойства входящего в структуру элемента можно понять только исходя из его связей с другими элементами данной структуры.

Если рассматривать ассоциативно-вербальную сеть как структуру, то организующим для нее в целом и для каждого ее отдельного элемента является понятие значимости/ценности (*valeur* в терминологии Ф. де Соссюра). Каждый элемент ассоциативно-вербальной сети имеет и значение и значимость/ценность одновременно. Именно это свидетельствует, что он входит в систему, и его ценность определяется исходя именно из системы как целого (см. подробнее [Уфимцева 2013]). Кроме того, с точки зрения дихотомии значение/значимость организованы и знания, стоящие за телом знака каждой из единиц ассоциативно-вербальной сети, т.е. ассоциативное поле каждого слова-стимула. Следовательно, именно значимость каждого элемента является системообразующим фактором для предметных значений и их вербальных овнешнений (системы понятий по А.А. Леонтьеву), т.е. для языкового сознания. Поскольку, по мнению Ф. де Соссюра, «для установления значимостей необходим коллектив, существование их оправдывает только обычай и общее согласие; отдельный человек сам по себе не способен создать вообще ни одной значимости» [Ф. де Соссюр 1977: 148].

На Рис 1 представлен в виде графа фрагмент ассоциативного поля (АП) стимула «доктор». Как мы видим, в АП выделяются два крупных фрагмента, соответствующих определенным значениям: доктор – 1) врач (медицина), доктор – 2) человек, занимающийся наукой, и 3) наука, ее конкретные области и ее атрибуты. Опираясь на указанные частоты слов-реакций, можно определить значимость того или иного значения в пределах ассоциативного поля для носителя языка (см. об этом более подробно [Уфимцева 2015]).

### 1.7. Понятие ядра языкового сознания

Понятие «ядро языкового сознания» появилось в психолингвистических исследованиях вместе с термином «языковое сознание». Ему предшествовало такое понятие, как «ядро внутреннего лексикона», введенное А.А. Залевской [Залевская 1981]. Анализируя материалы ассоциативного эксперимента, А.А. Залевская обратила внимание на стратегии ассоциирования, которые она назвала стратегиями разъяснения значения идентифицируемых слов, при этом, по ее мнению, «языковые единицы с конкретным, чувственным значением составляют основу успешного использования всех других языковых единиц» [Залевская 1981: 34], а наличие «ядра лексикона является одним из оснований для многократного пересечения ассоциативных полей разных, казалось бы не имеющих друг с другом связей, слов. Это помогает дать объяснение феномену, описанному Ю.Н. Карауловым [1976] как «правило шести шагов»: именно через принадлежащие к ядру наиболее емкие еди-



Рис. 1.

ницы лексикона устанавливается связь между любыми двумя словами в пределах названного числа переходов» [Залевская 1981: 30]. А.А. Залевская ссылается и на исследование индивидуального лексикона человека, проведенное киевскими психологами [Старинец и др. 1968], которое показало, что «максимальное число связей имеют слова, представляющие особое значение для испытуемого как личности. Они являются самыми емкими понятиями, связь с которыми имеет максимальную вероятность воспроизведения, а число слов с максимальной ассоциативной силой составляет не более 2% от общего объема лексикона» [Залевская 1981: 17]. А.А. Залевской принадлежит и принцип выделения ядра как набора слов с наибольшим числом входящих связей (по материалам обратного ассоциативного словаря) [Залевская 1978, Залевская 1982]. Ядро лексикона в Ассоциативном тезаурусе английского языка содержит 584 слова с показателями входящих связей 100 и выше, а центр ядра – 75 слов с количеством входящих связей не менее 300. Таким образом была определена центральная часть ассоциативной сети со множеством связей, все более разреживающихся по направлению к периферии.

Анализ по аналогичной методике материалов Русского ассоциативного словаря (данные Обратного словаря) показал, что общее число слов, вошедших в ядро языкового сознания русских, составляет 530 единиц (у англичан – 584), а в центр ядра языкового сознания у русских вошло только 50 единиц (у англичан – 75) (см. Таблицу 1). Но самыми интересными оказались не количественные, а качественные различия.

Замечательной особенностью ядра языкового сознания является то, что его состав практически не зависит от набора слов-стимулов, которые используются в ассоциативном эксперименте. На его достоверность влияет прежде всего количество испытуемых, принимающих участие в эксперименте, и количество слов-стимулов (не менее 100). Как демонстрирует опыт создания «Русского ассоциативного словаря», который осуществлялся в три этапа (набор слов-стимулов на каждом этапе

Таблица 1.

Сравнительная характеристика слоев ядра языкового сознания русских и англичан

| Центр и периферийные зоны | Русский язык         |     | Английский язык |     |
|---------------------------|----------------------|-----|-----------------|-----|
|                           | От 1355 до 300       | 50  | От 1087 до 300  | 75  |
| 1-й слой                  | От 299 до 250        | 32  | От 299 до 250   | 47  |
| 2-й слой                  | От 249 до 200        | 60  | От 249 до 200   | 59  |
| 3-й слой                  | От 199 до 150        | 113 | От 199 до 150   | 150 |
| 4-й слой                  | От 149 до 100        | 275 | От 149 до 100   | 253 |
| 5-й слой                  | Общее число слов 530 |     | 584             |     |

был абсолютно различным), выявленный для каждого этапа состав ядра языкового сознания отличается несущественно. Наши исследования показывают, что эта структура отличается большой устойчивостью во времени и усваивается в онтогенезе очень рано [Уфимцева 2003]. Происходящие же в ней изменения выражаются в изменении значимости (т.е. места в структуре) отдельных единиц ядра языкового сознания и/или семантических зон ассоциативных полей (см. сопоставление материалов РАС и ЕВРАС в [Уфимцева 2015]).

Подводя первые итоги нашего сопоставления, можно сказать, что материалы массового ассоциативного эксперимента, представленные в РАС и ЕВРАС, позволяют увидеть и проанализировать изменения, которые происходят в языковом сознании молодых носителей русской культуры под влиянием изменяющейся социокультурной реальности, а также проследить вектор этих изменений и спрогнозировать их последствия для культуры в целом. Для лингвиста же они открывают возможность наглядно увидеть и проанализировать содержание значения слова как отражения социокультурной реальности в его временной динамике.

#### Выводы

Все сказанное позволяет сделать вывод, что принятое в Московской психолингвистической школе вслед за А.А. Леонтьевым представление о единице сознания как о предметном значении и о значении как отражении социокультурной реальности впервые позволяет строить на материале массовых ассоциативных экспериментов модель обыденного языкового сознания носителя языка/культуры как целого в его реальной системности. Эта модель является моделью инвариантного (по А.А. Леонтьеву) образа мира конкретного поколения носителей русского языка/культуры.

#### Литература

- Велихов Е., Зинченко В., Лекторский В. Сознание как предмет изучения // Общественные науки. – М., 1988, № 1. – С. 85-103.
- Жинкин Н.И. Речь как проводник информации. – М.: Наука, 1982 – 157 с.
- Залевская А.А. Вопросы организации лексикона человека в лингвистических и психолингвистических исследованиях: Учеб. пособие. – Калинин. Калинин. гос. ун-т, 1978. – 88 с.
- Залевская А.А. Ассоциативный тезаурус английского языка и возможности его использования в психолингвистических исследованиях // Психолингвистические исследования в области лексики и фонетики. – Калинин: Калинин. гос. ун-т, 1983 – с. 26-41.

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

Залевская А.А. Психолингвистические проблемы семантики слова: Учеб. Пособие. – 1982. – 80 с.

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

Караулов Ю.Н., Сорокин Ю.А., Тарасов Е.Ф., Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А. Русский ассоциативный словарь. Т.1,2. – М.: АСТ-Астрель, 2002. – 782 с., 991 с.

Леонтьев А.А. Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах // Словарь ассоциативных норм русского языка / Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: МГУ, 1977. – С. 5-16.

Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. – М.: Наука, 1965. – 245 с.

Леонтьев А.А. Язык не должен быть «чужим» // Этнопсихолингвистические аспекты преподавания иностранных языков. – М.: ММА им. И. М. Сеченова-Институт языкознания РАН, 1996. – С. 41-47. 12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 302 с.

Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мира // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М.: Институт языкознания РАН, 1993. – С. 16-21.

Лосев А.Ф. Введение в общую теорию языковых моделей. – М.: УРСС, 2004. – 294 с.

Психологический словарь. М.: Педагогика-Пресс, 1996 – 440 с.

Словарь ассоциативных норм русского языка. Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: МГУ, 1977. – 192 с.

Старинец В.С., Агабабян К.Г., Неядькова Г.И. Экспериментальное исследование структуры ассоциативных связей. // Моделирование в биологии и медицине. Киев, 1968, вып. 3. – С. 14-20.

де Соссюр Ф. Труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1977. – 695 с.

Уфимцева Н.В. Значение слова как отражение социокультурной реальности // Вопросы психолингвистики, 2015, № 3. – С. 83-92.

Уфимцева Н.В. Идеи Ф. де Соссюра в психолингвистическом прочтении // Вопросы психолингвистики, № 1(17), 2013. – С. 44-52.

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

Уфимцева Н.В. Языковое сознание: структура и содержание. // РЖ Социальные и гуманитарные науки. Отечествен. и зарубеж. литература. Сер. 6. Языкознание. N 2, 1997. – С. 25-37.

Kiss G., Armstrong C., Milroy R. The Associative Thesaurus of English. Edinburg, 1972 (EAT: Edinburgh Associative Thesaurus, URL: eat.rl.ac.uk)

Чжао Цюе

УДК 81'23

**А.А. ЛЕОНТЬЕВ КАК ПСИХОЛИНГВИСТ:  
ЕГО ВКЛАД В ТЕОРИЮ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ И МЕТОДО-  
ЛОГИЮ, В РАЗВИТИЕ КИТАЙСКОЙ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ И МЕТО-  
ДИКИ ОБУЧЕНИЯ ЯЗЫКАМ<sup>1</sup>**

Алексей Алексеевич Леонтьев – один из выдающихся гуманистов нашего времени, основатель теории речевой деятельности, создатель московской психолингвистической школы. В январе 2016 года исполнилось 80 лет со дня рождения А.А. Леонтьева, а в мае исполняется 50 лет московской психолингвистике. В статье представлены воспоминания об Алексее Алексеевиче и общий обзор вклада в развитие китайской психолингвистики и методики обучения языкам его теории речевой деятельности.

**Ключевые слова:** московская психолингвистическая школа, теория речевой деятельности (ТРД), методология, китайская психолингвистика, методика обучения языкам.

Zhao Qiuye

**ALEXEY A. LEONTIEV AS A PSYCHOLINGUIST:  
HIS CONTRIBUTION TO THE THEORY OF SPEECH ACTIVITY,  
THE DEVELOPMENT OF CHINESE PSYCHOLINGUISTICS AND THE  
METHODOLOGY OF TEACHING FOREIGN LANGUAGES**

Alexey A. Leontiev is one of the greatest humanists of our time, the founder of the theory of speech activity, the creator of the Moscow psycholinguistic school. January 2016 marked the 80th anniversary of Leontiev's birth, and the 50th anniversary of Moscow psycholinguistics falls in May. The article presents recollections of Alexey Leontiev and an overview of the contribution of the speech activity theory to the development of Chinese psycholinguistics and the methodology of teaching foreign languages.

**Keywords:** Moscow psycholinguistic school, theory of speech activity, Chinese psycholinguistics, methodology of teaching foreign languages.

Алексей Алексеевич Леонтьев – один из выдающихся гуманистов нашего времени, основатель теории речевой деятельности, создатель московской психолингвистической школы.

Автор данной статьи, как представитель китайских русистов и как последователь теории речевой деятельности А.А. Леонтьева, имела большую честь общаться с самым учёным; при его содействии в 1996 году завершила рукопись своей докторской диссертации; по его просьбе собрала в Китае всю библиографию, включая переводные работы, по теории деятельности А.Н. Леонтьева и теории речевой деятельности А.А. Леонтьева; по его желанию дважды выслала ему приглашение для оформления визы в Китай, однако из-за состояния здоровья его мечта побывать в Китае и встретиться с китайскими коллегами так и не сбылась.

В настоящей статье мы бы хотели поделиться с российскими читателями своими воспоминаниями об Алексее Алексеевиче и рассказать о том вкладе, которую внесла его теория речевой деятельности и методология в китайскую психолингвистику и методику обучения языкам.

Психологам и педагогам Китая теория деятельности А.Н. Леонтьева была более знакома, чем теория речевой деятельности А.А. Леонтьева. Это и понятно: на психологов и педагогов старого поколения большое влияние оказала советская психологическая школа. В те годы китайским учёным уже были известны крупнейшие психологи XX столетия: Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, П.Я. Гальперин, Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, В.П. Зинченко. Можно сказать, что в каком-то смысле китайская психология и педагогика того времени развивались на основе советской психологии и педагогики. Эта научная традиция хотя не полностью, но частично сохранялась долгое время, и неслучайно в 2000 году было создано китайское психологическое общество по изучению работ Л.С. Выготского.

Психолингвистические исследования начались в Китае поздно, так что даже в XX веке и сам А.А. Леонтьев, и его теория речевой деятельности не очень были известны китайским учёным. Однако в последние годы, в связи с развитием китайской психолингвистики и методики обучения русскому как иностранному, гуманитарная теория и методология А.А. Леонтьева вызывают интерес исследователей.

В Китае были переведены следующие статьи А.А. Леонтьева: «Психологическая основа обучения иностранным языкам», опубликованная А.А. Леонтьевым в журнале «Русский язык за рубежом» [1974], переведена на китайский язык Ши Шаочэн; статья «Новая тенденция психологии, педагогики и значение для обучения русскому языку как иностранному», которую А.А. Леонтьев читал как пленарный доклад на VI конгрессе МАПРЯЛ, была переведена на китайский язык Сюй Гаоюй и опубликована в журнале «Русский язык в Китае» [1988]. Мы нашли также небольшую статью, опубликованную Фан Е в бюллетене «Языкознание» [1978], благодаря которой китайские читатели познакомились с биографией А.А. Леонтьева и его научным творчеством до 1976 года.

С 80-х годов XX века китайские лингвисты стали обращаться к зарубежным психолингвистическим теориям. Это была сначала так называемая психолингвистика второго поколения (Н. Хомского и Дж. Миллера); психолингвистика же третьего поколения, в том числе и советская (московская) психолингвистика, была знакома мало, поскольку в то время вообще мало кто из китайских русистов занимался психолингвистикой. Однако нам все-таки удалось обнаружить некоторые ценные исследования по теории речевой деятельности А.А. Леонтьева: автором этих работ является Юй Юефа, который всю жизнь занимался методикой преподавания русского языка как иностранного и раньше всех китайских русистов начал изучать теорию речевой деятельности А.А. Леонтьева и ее теоретическую основу и прикладную значимость для обучения русскому языку как иностранному в китайских вузах.

В 1990 году Юй Юефа опубликовал статью «Теория речевой деятельности и обучение иностранным языкам», в которой описал положения речевой деятельности, глубоко раскрыл её теоретический вклад в психолингвистику и отметил ее практическую значимость в развитии методики обучения русскому языку как иностранному в России и в Китае. Через год Юй Юефа написал статью «Общий обзор теории речевой деятельности - советская психолингвистика» [1991], в кото-



рой впервые в Китае представил теорию речевой деятельности А.А. Леонтьева как основу советской психолингвистики и дал ей высокую оценку. В третьей статье «Обсуждение советско-российской теории обучения языкам» [1993] Юй Юефа подробно проанализировал теорию речевой деятельности с позиции обучения языкам в России, подробно описал различия между российской и западной психолингвистикой, указал на достоинства теории речевой деятельности и её перспективы, отметив её значительный вклад в исследование методики обучения языкам в Китае.

В 2003 г. Чжао Цюе, ученица профессора Юй Юефа, опубликовала статью «Российская психолингвистика и обучение русскому языку», в которой систематизировала и обобщила теоретическую основу становления теории речевой деятельности, раскрыла суть данной теории и ее отличие от теорий западной психолингвистики, особо подчеркнув практическую значимость исследования личности, языкового сознания и образа мира для обучения русскому языку как иностранному в китайских вузах.

В 2010 г. Гао Фэнлань и Нин Юетун написали статью, в которой был не только теоретически представлен деятельностный подход как методологическая основа российской психолингвистики, но и проанализированы различные ее характеристики. Авторы также рассмотрели возможности применения положений теории речевой деятельности в учебной практике и методике обучения языкам. Основываясь на теории речевой деятельности, Ван Цинхуа и Сюйин сопоставили модели порождения высказывания А.А. Леонтьева и А.В. Бондарко и дали оценку этим моделям с позиций разных школ [2011].

Также в Китае было опубликовано несколько монографий, в которых обсуждались положения теории речевой деятельности А.А. Леонтьева. У Тьепин в книге «Новый подход к отношению между языком и мышлением» [1988] цитирует высказывания А.А. Леонтьева о внутренней речи из его главы в монографии «Основы теории речевой деятельности» и об отношении между языком и мышлением из его статьи «Деятельность, сознание, язык».

В 2008 г. вышла в свет книга «Российская психолингвистика и обучение иностранным языкам». Этот коллективный труд, выполненный при поддержке фундаментального гранта Фонда гуманитарных наук министерства образования Китая, заполнила пробел в знаниях китайских учёных о российской психолингвистике. Теория речевой деятельности А.А. Леонтьева в этой книге, безусловно, занимает важное место. Отметим, что в дальнейшем Гао Фэнлань написала монографию «Российская психолингвистика», состоящую из десяти глав, - это исследование по теории речевой деятельности А.А. Леонтьева [2011], в котором предложено осмысление теории речевой деятельности и представлены методики на ее основе. Можно сказать, что эта книга демонстрирует влияние теории речевой деятельности и методики обучения русскому языку как иностранному на исследования китайских психолингвистов.

Опираясь на положения теории речевой деятельности А.А. Леонтьева, лингвисты и методисты Китая начали заниматься теоретическими исследованиями в области психолингвистики и обучения русскому языку как иностранному. С опорой на эти теоретические положения теории Чжао Цюе опубликовала монографии «Разработка психолингвистических основ обучения чтению на русском языке для китайских студентов-филологов» [1998] и «Когнитивный подход к овладению

умениями рецептивной переработки информации в русскоязычных текстах китайскими студентами-филологами» [2000], где представила свою модель обучения китайцев чтению на русском языке, предложила ряд методических рекомендаций, а также апробировала опыт обучения чтению и описала результаты ассоциативных экспериментов с китайскими испытуемыми. Для того чтобы создать модель обучения китайцев чтению на русском языке, автор изучала концепцию А.А. Леонтьева о цельности текста как смыслового единства. В процессе исследования Чжао Цюе имела возможность слушать лекции А.А. Леонтьева и получать от него конкретные консультации. Последние два года Чжао Цюе руководила государственным учебным грантом «Государственный стандарт обучения РКИ в школах Китая и учебный дизайн» [2013-2015гг.], в рамках которого вместе с коллегами проводила исследования с опорой на теорию речевой деятельности и психологии общения А.А. Леонтьева, а также организовала методический семинар для учителей.

В настоящее время в Китае есть только три вуза (все они находятся в городе Харбине), где готовят магистрантов по направлению российской психолингвистики. Учебник А.А. Леонтьева «Основы психолингвистики» [1997] всегда в руках магистрантов и их руководителей; из года в год они читают и изучают эту книгу. Благодаря ей молодые китайские последователи как будто бы лично знакомятся и с самим учёным, и с его теорией речевой деятельности, и с московской психолингвистической школой. Они считают себя не прямыми учениками, но последователями А.А. Леонтьева и особенно глубоко понимают его интерес к китайскому языку и к Китаю, ведь во многих строчках данной книги речь шла именно о китайском языке. В процессе исследований по психолингвистике, лингвистике и методике обучения русскому языку как иностранному А.А. Леонтьев, как видно, много думал о различии языков, поэтому уделял большое внимание языкам Азии, в том числе и китайскому. Упоминание о нем находится в разных главах этой книги.

В первой главе «Психолингвистика как наука и её место среди наук о человеке» А.А. Леонтьев писал о том, что при исследовании языков акцент может быть сделан или на системности языковых средств (как устроен любой язык), и тогда мы имеем дело с так называемым общим языкознанием, или на индивидуальной специфике того или иного конкретного языка (русского, немецкого, китайского). Структура русского, немецкого, китайского слога - это уже проблема лингвистическая [Леонтьев 1997: 22].

В конце первой главы А.А. Леонтьев подчеркивает, что с момента своего возникновения и до наших дней лингвистика была и останется наукой «европоцентричной», поскольку основные понятия общего языкознания были сформированы на материале европейских языков - от латинского и греческого до английского, немецкого, русского. Совершенно отличные от них по структуре языки Азии, Африки, Океании, индейские языки Америки до сих пор часто описываются в системе этих понятий, к ним не всегда применимы [Леонтьев 1997: 24]. Автор данной статьи вполне согласна с его мудрыми мыслями. В пятой главе «Психолингвистические модели и теории» А.А. Леонтьев отметил: не исключено, что именно механизм грамматики с конечным числом состояний может успешно моделировать языки, пользующиеся для порождения целого предложения не морфосинтаксисом, а линейным или семантическим, т.е. линейной организацией семантических классов - а это, в частности, все изолирующие языки типа китайского или вьетнамского



[Леонтьев 1997: 90]. В десятой главе «Этнопсихоллингвистика» А.А. Леонтьев указал, что, видимо, языки различаются не только своей грамматической структурой, но и соотношением языковой структуры и её реализации в контексте и ситуации. Выражение грамматических значений в изолирующих языках типа китайского и вьетнамского, например, факультативно и компенсируются именно ситуацией и контекстом [Леонтьев 1997: 193]. Видно, что А.А. Леонтьев всегда думал о универсальности и различиях разных языков и интересовался спецификой языков Азии.

Все сказанное еще раз подтверждает, что А.А. Леонтьев оказал сильное влияние на развитие китайской психоллингвистики, методики обучения русскому языку как иностранному и на учебную практику в китайских аудиториях не только своей теорией речевой деятельности, но и методологией.

В психоллингвистике часто используются экспериментальные методики. Одна из них - методика вербального ассоциативного эксперимента: при помощи ассоциаций мы получаем информацию о структуре внутреннего лексикона испытуемых, т.е. о тех познавательных процессах, которые лежат в основе ассоциирования. В теоретической части своей работы «Словарь ассоциативных норм русского языка» [1977] А.А. Леонтьев описал эту методику. Он отметил, что статистически обработанные результаты свободного ассоциативного эксперимента, проведенного на определенном контингенте испытуемых, называются ассоциативными нормами. Наиболее полным словарем ассоциативных норм русского языка является «Русский ассоциативный словарь» [1994, 1996, 1998]. Методика вербального ассоциативного эксперимента оказала нам большую помощь. Чтобы раскрыть суть обучения русскому языку как иностранному в китайских аудиториях, мы вместе со своими магистрантами и коллегами провели сопоставительные вербальные ассоциативные эксперименты со студентами и школьниками. Ассоциативные эксперименты начались с 1996 года и продолжались по 2016 год. В самом начале Чжао Цюе сопоставила полученные экспериментальные данные от китайских испытуемых, т.е. студентов-русистов, с ассоциативными полями слов-реакций из Русского ассоциативного словаря [РАС 1994, 1996]. В последние годы Чжао Цюе сделала попытку сопоставить двуязычные ассоциативные данные с целью описания и представления национальной специфики китайского и русского языковых сознаний. Мы заметили, что ассоциативные эксперименты показывают соотношение вербальных (словесных) ассоциаций и процесса порождения связной речи. В зависимости от различий типов языков русские и китайцы демонстрируют различия в способах мышления и ассоциирования. Так, у китайских испытуемых более представлены парадигматические ассоциации, а у русских – синтагматические. В будущем мы намерены продолжать проводить массовые сопоставительные ассоциативные эксперименты совместно с русскими коллегами, чтобы раскрыть особенности языков.

Вместо заключения мы хотели бы процитировать название будущего конгресса: «Деятельный ум: от гуманитарной методологии к гуманитарным практикам». Да, мы воспитаны деятельным умом А.А. Леонтьева. В такой момент мы не можем не вспоминать о словах ученого, которые были сказаны им в книге «Основы психоллингвистики»: язык и есть путеводитель по этому миру, по дороге к себе; язык в речевой деятельности – это орудие диалога и человека с человеком, и человека с миром [1997:282]. Вот почему мы посвятили свою жизнь психоллингвистике.

### Литература

- Ван Цинхуа, Сюйин. Сопоставительное исследование по модели порождения высказывания А.А. Леонтьева и А.В. Бондарко//Фронт гуманитарных наук. 2011, №10. – С.134-139.
- Гао Фэнлань, Нин Юетун. О подходе речевой деятельности российской психоллингвистики//Вестник Северо-восточного педагогического университета. 2010, №5. – С.101-106.
- Гао Фэнлань. Российская психоллингвистика - исследование по теории речевой деятельности А.А.Леонтьева. Издательство Северо-восточного педагогического университета, 2011.
- Леонтьев А.А. Слово в речевой деятельности. – М.: Наука, 1965. – 279 с.
- Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Издательство, 1969. – 216 с.
- Леонтьев А.А. Психологическая основа обучения иностранным языкам//Русский язык за рубежом. 1974. №4.
- Основы теории речевой деятельности. – М.: Наука, под. Ред. А.А. Леонтьева, 1974. – 368 с.
- Леонтьев А.А. Новая тенденция психологии, педагогики и значение для обучения русскому языку как иностранному. Доклад на пленарном заседании в VI конгрессе МАПРЯЛ, Будапешт, 11-16 августа 1986 г.
- Леонтьев А.А. Основы психоллингвистики. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
- Леонтьев А.А. Психология общения. Изд.2. – М.: Смысл, 1997. – 351 с.
- Русский ассоциативный словарь. Т.1-2. – М., 1994.
- Русский ассоциативный словарь. Т.3-4. – М., 1996.
- Словарь ассоциативных норм русского языка. – М.: МГУ, 1977. – 192 с.
- Сюй Гаоюй, Чжао Цюе, Цзя Сюйцзе, Ду Гуйчжи. Российская психоллингвистика и обучение иностранным языкам. – КНР: Издательство Пекинского университета, 2008.
- У Тьетин. Новый подход к отношению между языком и мышлением. КНР: Шанхэйское педагогическое издательство, 1988.
- Фан Е. А.А. Леонтьев // Бюллетень «Языкознание». – 1978. №2. – С.68-69.
- Чжао Цюе. Разработка психоллингвистических основ обучения чтению на русском языке для китайских студентов-филологов. КНР: Харбинское издательство, 1998.
- Чжао Цюе. Когнитивный подход к овладению умениями рецептивной переработки информации в русскоязычных текстах китайскими студентами-филологами. КНР: Хэйлуунцяньское издательство «Народ», 2000.
- Чжао Цюе. Российская психоллингвистика и обучение русскому языку//Современные иностранные языки. – 2003. №3.
- Юй Юефа. Теория речевой деятельности и обучение иностранным языкам//Сборник статей исследования по методике обучения иностранным языкам, 1990.
- Юй Юефа. Общий обзор теории речевой деятельности. Советская психоллингвистика // Исследование по иностранным языкам. – 1991. №3. – С.9-17.
- Юй Юефа. Обсуждение советско-российской теории обучения языкам//Обучение языкам и исследование. – 1993. №3. – С.12-31.

И.В. Шапошникова

УДК 81'23

### МОТИВАЦИОННАЯ БАЗА РЕФОРМЫ ОБРАЗОВАНИЯ И ЯЗЫКОВАЯ ПОЛИТИКА

В статье анализируется реформаторская деятельность в образовании с точки зрения конвертации исходных мотивов в явленные участникам образовательного процесса в опыте результаты. Исследуются стратегические просчеты реформы, проекция конфликта мотивов в управленческих структурах на образовательную деятельность, выявляются непреодоленные последствия разрушительной части реформы, в особенности создавшиеся условия для размывания социокультурной и профессиональной идентичности, обсуждаются возможности выхода из сложившегося положения с учетом новых вызовов цивилизационного порядка. На материале четырех ассоциативных баз данных, включая новейшие региональные, исследуется несколько единиц смыслового поля социо-культурной идентификации, рассматриваются соответствующие звенья ассоциативно-вербальной сети (далее АВС).

**Ключевые слова:** мотивационная база реформы образования, конфликт мотивов, языковая политика в образовательной деятельности, профессиональная и социокультурная идентичность, ассоциативно-вербальные данные, последствия реформы.

Irina V. Shaposhnikova

### MOTIVATIONAL BASE OF THE REFORM IN EDUCATION AND LANGUAGE POLICY

The author analyzes the initial motives of the officials who initiated the reform of education and studies some implications of the conversion of such motives into educational activities. The author dwells on the conflict of motives of the ruling elitist groups as manifested in education (including language policy in this sphere). Some destructive implications for professional and socio-cultural identity processes are viewed and possibilities of changing the whole situation for the better are discussed. The author adheres to psycholinguistic techniques of observation to measure the dynamics of the semantic fields representing socio-cultural identity before, during, and after perestroika. The empirical material for the analysis has been provided by several associative-verbal databases which allow not only synchronic, but also diachronic and regional approaches.

**Keywords:** motivational base of the reform in education, the conflict of motives and language policy in governmental and educational activities, professional and socio-cultural identification, associative-verbal data, implications of the reform in education.

Последние беспокойные десятилетия во всем мире заставляют ученых все чаще прибегать к междисциплинарным исследованиям многомерных социально значимых объектов. В ряду предметных областей такого порядка – проблемы работы мозга, развития и формирования смыслового поля личного и коллективного со-

знания человека, взаимодействие этих процессов в речевой деятельности. Все эти вопросы в той или иной мере были в центре внимания научной школы А.А. Леонтьева и его коллег. Сегодня их труды представляют собой фундаментальный задел, на который мы можем опираться в исследовательской и практической деятельности в сфере образования и науки, где, по нашему мнению, назрела необходимость провести анализ результатов реформаторской активности, в которую была погружена система в течение многих лет. Этот анализ должен включать в себя взгляд изнутри: исследование мотивов, стоящих за реформой, и последствий их конвертации в образовательную среду, а также попытку осмыслить более общую картину применительно к образовательной деятельности в практике государственного строительства и будущего России. Наш анализ основывается на включенном наблюдении и рефлексии. Интерпретация идентификационных процессов строится на экстраполяции некоторых основополагающих тезисов, развиваемых А.А. Леонтьевым в его работах о социальной природе деятельности, об этапах созревания личности и формах ее социальной детерминированности, а также о качестве мотивационной сферы личности и социальной среды. В статье проводится сравнительно-сопоставительный анализ данных ассоциативных словарей разных синхронных и региональных срезов, рассматриваются ассоциативные поля (далее АП) нескольких вербальных единиц, представляющих образы, в структуре которых в свернутом виде присутствуют признаки идентификационных процессов россиян на рубеже веков.

Н.П. Бехтерева, посвятившая всю жизнь изучению активности мозга, пришла к мысли о том, что мозг «не только управляет своим организмом, но и пытается управлять малыми и большими формами жизни на планете» [Бехтерева 2015: 181]. Поэтому механизмы его работы могут потенциально служить социальными моделями и должны учитываться «если мы хотим иметь общество (человечество!) с высоким творческим потенциалом... Правда мозга и жизни общества, по-видимому, едина. Нет деятельности без организующего ее начала – жесткого аппарата. Нет прогресса в развитии общества без оптимальной децентрализации, как нет богатства возможностей мозга в его развитии без аппарата *гибких звеньев, чутко реагирующих не только на задачу, но и на условия ее выполнения*» [Там же: 182] (Курсив наш. – И.Ш.). Вопрос о гибких и жестких звеньях в представленной здесь трактовке объединяет аспекты личного и коллективного творчества и поэтому является лейтмотивом нашего анализа.

Сильная государственность с максимальным расширением ее социальной базы проявила себя как исторически успешная основа российского суперэтноса. Буйство компрадорских элит и радикальный экономизм нелиберальной идеологии, который испытала на себе наша страна на рубеже веков, привели к социальной деградации и отчуждению больших групп населения от демократии и государственности, *сужая тем самым социальную базу государства*. Образование, как особенно чувствительная к социальной энтропии среда, стало одной из первых жертв деградации. Образовательная среда порождает и воспроизводит смысловое поле, в котором формируется личность, новые и старые социальные группы будущего народа России. В этом смысле образование, несомненно, требует стратегически безошибочных решений, которых не хватало системе на протяжении всего периода реформаторской активности. К такому выводу нас подводит наблюдение

за ее результатами. Рассмотрим, каким образом мотивационная база реформы соотносится с деятельностью причастных к управленческим функциям элитарных групп, облеченных властью и волей, позволяющей инициировать и контролировать реформаторские процессы.

Сегодня властная элита России демонстрирует внятно выраженную волю во внешней политике, позиционируя себя как силу, способную дать отпор продажности и безнравственности ангажированных политических интересов. Открыто и очевидно указывается на источник этих интересов и на его связь с идеологией либерального экстремизма. Успехи во внешней деятельности подкреплены мотивами суверенитета, самобытности, то есть *идентичности* и растущего на её основе *духа патриотизма*. Однако во внутренней политике наблюдается противоречивость установок, что может свидетельствовать о *конflikте мотивов* разных групп управляющих элит, вероятно, мешающем найти стратегически выверенные решения применительно к чувствительным социальным сферам. Причина нам видится в том, что смысловое поле, в котором формировалась экономикоцентричная часть элиты, было нигилистическим по своей природе, навеянным «западными учителями». Для актуализации усилий в новом контексте жизни нужна самостоятельная мировоззренческая позиция, что требует *иного смыслового поля*, понятного и приемлемого для народа. Политико-экономический и милитаристский, даже неожиданно русофобский прессинг извне помогает распознать и локализовать области подлинных интересов государства. Внутренняя же политика (и в особенности реформа в сфере образования и науки) продолжает во многом *ликвидаторские программы*, начатые в перестройку и *основанные на подражательных моделях*. Примечательно, что официальный дискурс в СМИ по-прежнему демонстрирует пораженческие установки на безусловную необходимость «рыночного» реформирования образования, намеки на «неконкурентоспособность» народа, его имманентную «невосприимчивость к передовому опыту». Отсутствует (или прорывается крайне слабо) установка на профессиональный (а не уличный) анализ последствий уже принятых и воплощенных в жизнь решений, связанных с реформой. Между тем здесь есть о чем подумать. В системе образования было много успехов в реформенный период. Очень существенно поправилось, даже кардинально изменилось материальное оснащение учреждений, появились новые знания о внешнем мире, опыт межкультурных контактов, наблюдается существенный рост реальных навыков живого общения на иностранных языках, расширяющий грани познания. Вместе с тем любые нововведения сопровождалась ссылками на то, что «во всем мире», то есть в «развитых» западных странах, «все» лучше изначально и нам следовало бы «войти» в это лучшее пространство «мировых стандартов», но мы слишком отстали для этого. За годы реформы ее изначальные вестернизирующие установки полностью дискредитировали себя и обнажили свою несостоятельность. В чем их несостоятельность? Какова их ценностная и мотивационная структура? Они исходили из нигилистического идеала рыночных отношений, где рынок формирует и отбирает (репрессирует) человека, а не человек приспособливает этот давно известный цивилизации инструмент к своим нуждам. С этой установкой идеологически тесно связан неокOLONиальный (в России волею судеб эмигрантский, на поверку потребительский) европоцентризм, к тому же удобный для компрадорских элит. Экс-

тремальные последствия применения такой идеологии мы наблюдаем в гротескно-карикатурных формах на Украине, убивающей государственность и практикующей террор против своего теряющего идентичность населения.

Наша реформа образования локально провоцирует «конкурентную» борьбу за финансирование, а существование в обществе с рыночной идеологией обязывает к продолжению этой борьбы, она декларируется как естественная природа человека и условие развития экономики. Стимуляция конкуренции ради нее самой хорошо совмещается с мифом рыночного саморегулятора. Между тем во всех социальных сферах российского общества сегодня востребована солидарность, комплементарность усилий. Способность к сотрудничеству и кооперации как социальное благо сильно пошатнулась в нашем сознании под натиском рыночного мифа, поощряющего внутреннюю конкуренцию ради нее самой. Экономика любого вида деятельности и тем более социальная жизнь не сводима к конкуренции. Последняя стимулирует не только развитие, но и разрушение, особенно если речь идет о конкуренции, разъедающей этнос изнутри, разжигающей рознь и зависть. Реформе образования, исходившей в своей *активной, ориентировочно-деятельностной основе* из образов, базировавшихся на мизерном, нигилистическом опыте взаимодействия с западом на фоне общего отчуждения власти от народа, из гипертрофированно рыночных экономических ориентиров, с самого начала недоставало конструктивной в плане социальной перспективы для будущего всего народа детерминации установок. Между тем приоритетной должна была бы быть и остаться *стратегическая задача укрепления идентичности*, коллективной солидарности и мобилизованности под новое, *прогрессивное накопление и умножение духовных ценностей* и как следствие, а не самоцель – материальных благ. Говоря о *мотивационном конфликте* управляющих элит, который для всех участников деятельности один, но индивидуален в конкретном исполнении для каждого из них, следует отметить, что *социокультурная идентификация* в этих условиях может иметь разный исход. В том числе и привычный, но самый безответственный – высокомерно-пренебрежительный нигилизм, эмигрантски отчужденный, негативный образ своего народа, предписание ему неполноценности, то есть *восприятие установок западного этноцентризма*, свойственного их цивилизации как историко-культурному феномену. Здесь перехода (трансцендентности) в иную смысловую структуру (иное будущее) для всего народа ожидать не приходится: это индивидуально реализуемая модель только для избранных (таких как локализирующие себя в удобных уголках планеты олигархи). Сам по себе конфликт мотивов можно рассматривать как нормальное явление для потенциального развития, некое устойчивое патологическое состояние, преодоление которого дает шанс творческого перерождения его носителю. Но разрешение конфликта должно вести *не к отчуждению, а к обретению нового трансцендентного смысла*, иного будущего для всего народа. Мотивационный конфликт в системе образования очень ощутим через *непреодоленные последствия* изначально неправильной ориентации реформы. Реализация исходных установок в реформе спроецировала конфликт в образовательную среду, что привело к *отрыву смысловой мотивационной структуры совместной деятельности управленцев от образования и непосредственных участников* образовательного процесса. Нахождение внутри этого процесса в течение нескольких десятилетий подводит к выводу о том,

что *формализация* и есть *явленная в опыте цель реформы*. Ее осязаемый итог – упаковка знаний в форму товара, под миф рынка, под «истину вещей», тогда как по природе своей образование на всех его ступенях – деятельность духовно созидательная, неотделимая от проекта человека, а потому и несводимая к экономизму. Ее продукты могут иметь рыночный вес, когда отчуждаются и конвертируются в вещи, но это *нельзя ставить как единственную задачу образовательной деятельности*, тем более для российской державы цивилизационного масштаба! *Задача должна быть трансцендентна по отношению к текущей обстановке. Стратегическая задача в этой сфере должна быть адекватна прорыву в иную духовно-нравственную реальность*, дающую основу для всех подлинных достижений. Таким образом, мы видим проблему *качества мотивации* участников образовательной деятельности, а сегодняшний тупик, в который зашла реформа в научно-образовательной сфере, уходит корнями в *гуманитарную несостоятельность ее исходных установок*.

Перестройка мотивов ведет к перестройке всей деятельности. Именно это мы и получили в разрушительной части реформы. Предпосылки разрушения сложились и укоренились еще до начала реформы в поздний советский период. Уже тогда смещение мотивации в формализаторство отодвигало на задний план содержание процесса просвещения, «путалось у него под ногами», в итоге деятельность вырождалась. Возможно, это стало реакцией на репрессивность, которая в более ранний советский период вульгарно направлялась на неугодное идеологическим догматам содержание и его персональных носителей. В сложившемся у нас рыночном формате доминирует однобокая, утилитарно-поверхностная мотивация, к тому же часто противоречащая переживающему стрессы внутреннему рынку. Одним из последствий текущей реформы является *отчуждение профессиональных сообществ от рычагов управления* организационно-устанавливающей и сущностной сторонами деятельности своих университетов (институтов) через рыночно-оптимизаторские уловки менеджеров. При этом искусственно устанавливается конкуренция с риском будущего удушения системы в регионах, так как вузы многих городов заведомо ставятся в невыгодные конкурентные условия с вузами столиц (в том числе и через ЕГЭ и «возможности» обучения после бакалавриата). Сам факт наличия *единых для всей страны* требований неблагоприятен для регионов, которые по разным, не подлежащим волевому изменению жизненным параметрам, как-то: географическим, демографическим, климатическим, в принципе не обладают сопоставимой «конкурентоспособностью». Это провоцирует эффект кадрового оголения. Стимулируется подвижность в пользу центров, то есть стягивание трудового и интеллектуального ресурса к столичным мегаполисам (и за границу) с грядущим за этим нарушением остатков регионального уклада жизни. Идеал наших экономистов – человек, вынужденный мигрировать ради трудоустройства, – превращается в раба неустойчивой экономической системы. В России, с необходимой для элементарного выживания привязкой людей к дому и теплу, вдвойне, ведь устройство на новом месте в *рыночной* системе «каждый сам за себя» стоит так дорого, что для обычного трудового человека это может быть путь длиною в жизнь с нулевым результатом. Мобильные кадры всегда были нужны, но выставлять такую модель как единственную и проектировать судьбу мигрантов («граждан мира») на все население страны как минимум недальновидно.

В процессе реформирования укрепляется и растет класс менеджеров, сделавших карьеру на реформе. Разрабатывая все новые административно-рыночные барьеры, эти люди готовы быть исполнительными фигурами и требовать от всех такой же безусловной исполнительности вместо спокойного обсуждения и коррекции поставленных задач на местах. Так активизируется резерв жесткости. Здесь срабатывает «репрессивность» нашего сознания, о которой пишут культурологи [Касьянова 2003]. В ней есть две стороны, поддерживающие друг друга: «репрессирующий» субъект и безоговорочно исполнительный безответственный объект. Менеджерская активность опутывает всех добросовестных работников системы паутиной трудоемких бумажных дел (имеющих теперь еще и удвоенный, вкуче с электронным, формат) в ущерб столь необходимой предметно-сущностной работе. Но таковы рычаги осуществления реформы. На чем настаивают управленцы? На придании товарного вида «продуктам» сферы «образовательных услуг», на импортной упаковке в западные «компетенции», формальном соответствии упаковки содержанию товара. За импортными стандартизациями хорошо просматривается *рыночный человек (мигрант) под евроцентричную модель занятости*. При этом формотворчество иной раз требует такой точности «подгонки» стандартизирующих элементов, что напоминает инженерную документацию ракетостроения. Похоже, что представители верхних эшелонов управления не задумываются о том, какими потерями оборачивается каждое распоряжение, порождающее документооборот в объеме целых томов подлежащих к обязательному (!) исполнению предписаний, от которых непременно и всякий раз зависит судьба субъектов образовательной деятельности. Сами эти предписания меняют «правила игры» быстрее, чем темпы освоения их сознанием реально работающих людей. *Гибкость системы* – великолепное условие творчества, но только если она конвертируется в *существо деятельности*, а не в потери энергии на преодоление формы.

При анализе результатов реформирования необходимо понимать, что далеко не все огрехи, которые вменяются в вину системе образования, являются ее внутренними проблемами. Реформа начиналась с альтернативного варианта – либо специалитет, либо бакалавриат, потом был навязан тотальный бакалавриат с неизбежной магистратурой на фоне сокращения занятости во многих отраслях, падения престижа по-прежнему необходимых обществу профессий. На первый взгляд, в новой системе есть большой плюс: формально увеличен срок обучения, что хорошо для творческой активности молодого человека, нуждающегося в зазоре между фундаментальным и практическим познанием. Однако доступность системы «бакалавриат – магистратура» и тем более «бакалавриат – магистратура – аспирантура» для большинства существенно снижается ввиду ее дороговизны. На проверку срок между обучением и включением в работу для самых незащищенных слоев практически отсутствует, и работа становится жизненной необходимостью даже до всякого обучения. Молодой человек, как и его преподаватель, по-прежнему эксплуатируется на разных работах, мало отвечающих его профессиональным ориентирам. Таков результат экономических реформ, а не «никуда не годной» системы образования, но он имеет прямое влияние на качество образовательного процесса и мотивацию его участников. В этой рыночной ситуации навязывание «новых» (поскольку западных) стандартов с постоянным документооборотом переименований, (пере)аккредита-

ций, (пере)аттестаций усиливает ее репрессивную суть. Этот перманентный поток принес бремя тяжелых затрат времени и финансов на обеспечение взаимодействия с чиновниками и сопровождающий документооборот. *Люди все время погружены в освоение чуждых их культуре и исходным знаниями процедур бюрократических формализаций, что создает и укореняет поле отставания от потребностей жизни. Нормальный человек не может заниматься открытием и освоением инновационных технологий, которые требуют колоссальной мобилизации и напряжения сил в кардинально обновляющихся условиях жизни, и одновременно осваивать иноязычные, концептуально чуждые формализаторские стандарты ради рыночного мифа с практиками ликвидации привычной культурной среды.* Особо опасным следствием таких практик, становятся перевертыши профессиональной идентификации, когда постоянно обновляемый бумажный оборот начинает приравняться в сознании занятых им людей к тем самым прорывным технологиям, о которых мечтает общество и власть. Таким образом, занимаясь формализацией, люди склонны обманывать себя, а значит конкретный путь, по которому осуществляется социальная детерминация такой деятельности, нуждается в коррекции. Тактики ликвидаторской, репрессивной (жесткой) части реформы показали, что способов нарушения коллективной идентичности в ее проекте достаточно. Сам рыночно-либеральный миф, к сожалению, основан на размывании идентичности, так как образ мобильного, нелокализованного нигде нигилиста и отщепенца без царя и отечества устраивает компрадорскую элиту многих стран в качестве ресурса для торговли интересами. При сохранении такого подхода бюрократизация реформаторства рискует стать прикрытием для дальнейшего (бесконечного) передела собственности и сфер влияния человека экономического в образовании. Эти скрыто асоциальные мотивы и точки напряжения в системе сегодня недооценены. Можно ли говорить о *стратегических неучтенных ресурсах* системы в настоящее время?

Любая социализирующая деятельность должна иметь на выходе образ человека будущего. Коммунизм как идеология (в его реально состоявшемся просвещенческом российском воплощении) давал понятные ответы на базовые вопросы: каким можем быть будущее, в котором хочется жить? Каким должен стать человек? В конструктивном советском прошлом это был образ всесторонне развитой личности. Каков путь личности к этому идеалу? Через познание и труд. Как поэтому надлежит относиться к труду и знаниям? Кто не работает – тот не ест, знания и труд возвышают человека и в социальном статусе, и в нравственном отношении. Наука связывалась с нравственными решениями человека и его социальным вкладом. Куда же подевался этот «всесторонне развитый» человек, почему он отказался от будущего? В последние десятилетия советского проекта с его геронтократией наметились явные признаки вырождения ценностных доминант. Образ коммунизма приобрел черты «общества изобилия», «всюду все будет», «каждому по потребностям, от каждого по способностям», то есть примитивно потребительские черты. Именно эти установки и реализовались в перестройку. Общество «изобилия» организовалось очень быстро (для наиболее прытких и хватких быстрее, чем для всех остальных), только осталась пустота на месте растоптанных социально-нравственных решений. Многие присвоившие право на информационную власть потомки отринувшего эти решения клана учат потребителя, что за всю свою историю человек не изменился, как

был «скотиной-варваром», так им и остался. Сначала публично санкционированным с помощью таких «социальных контролеров» рынком поощряются не лучшие стороны человеческой природы, а что поощряется, то и развивается, потом делаются выводы о порочной природе человека как таковой, в особенности о несостоятельности народного менталитета. Сквозь призму оппозиции человека как вида и некоторых его представителей, утративших человеческий облик, акценты расставляются по-другому. У народа есть будущее постольку, поскольку он не идентифицирует себя с безликим, управляемым чьими-то личными интересами объектом рыночных отношений, а хочет нести в себе *достоинство человека*. Сиюминутные «рыночные» приоритеты не делают ставку на будущее, им не нужно заглядывать так далеко. Стратегическое решение лежит в поле *иного возможного по отношению к безнадежно устаревшим идеологическим подходам* (как выродившемуся большевистскому, удушавшему индивидуальную свободу потребления в зачатке, так и не менее выродившемуся ультралиберальному, превознесшему ее выше человеческого достоинства). В этой связи встает *стратегический вопрос о личности будущего и о статусе личности, возвращаемой рынком*. Этот нерешенный текущей реформой вопрос напрямую связан с тем, что лишает нас возможности «выйти на прорыв». Что значит *прорыв в системе образования*? Это трансцендентность в иное возможное, в иное качество, то есть восхождение, перевоплощение. Такие творческие гуманитарные задачи – антиподы жестких регламентаций и схем, порождающих энтропию сущностно-содержательной деятельности. Человек для прорыва должен иметь не футлярно-шаблонные, а *надличностные* мотивы.

В текущей реформе базовый смысл человека – по умолчанию *экономический*. Это человек, чья ценностная структура опирается на собственнический инстинкт, точнее *эгоист-потребитель*, материально ориентированный на свои утилитарные *интересы*, причем в нашей стране десятилетиями насаждался образ *потребителя гедонистического склада*, ценящего собственный гламурный досуг превыше всех социальных обязательств. *Тушиковая модель*, которая, однако, согласуется с *мифом рыночного общества*. Тот ли это, кто совершит прорыв? Куда и зачем ему прорываться? Только в одну сторону – баракхолка и обжорство, безделье и бездуховность, дремучая расслабленность, безответственность, паразитизм. Такой социально кастрированный человек в нашем обществе уже воспитан, заботливо взращен и оберегаем, его образ уже подается как естественный тип. Он выгоден рыночному «либеральному» экстремизму, проецирующему на элиту в колонизируемых странах нигилиста, убивающего свою идентичность и культуру, в полный рост показавшего себя в мире порожденной им нестабильности двадцать первого века<sup>1</sup>. Для прорыва нужен другой проект человека, корректирующий результаты размывания его идентичности и реабилитирующий его от рыночных репрессий. Это должен быть *проект* воспитания *гражданина России*. Не гражданина мира, а именно гражданина России. В реформаторской среде пока не осознана необходимость такой ориентации, поскольку и по сей день можно услышать ликвидаторский

<sup>1</sup> Исчерпывающий анализ сущности этого типа человека как «человека досуга» и его вклада в стратегическую нестабильность в XXI веке дал выдающийся русский философ и мыслитель А.С. Панарин (1940-2003) [2014:575 - 1233].

дискурс, например – «покончить с советской системой образования» (как можно покончить с тем, чего уже нет?!).

В советской модели образования был *огонь и дух просвещения для всех*, а не для избранных. У этой системы в ее лучший период была *широкая социальная база*, в этом и *главный секрет ее успешности*. Духовная природа человека в ней не только не игнорировалась, но и довольно долго и устойчиво поддерживалась за счет гуманистических ценностей вопреки идеологическому атеистическому давлению. Экономические репрессии против системы в годы буйства компрадорских appetites подмявших под себя власть индивидов никак не могли пройти бесследно для социального пирога, включая научные достижения. Ликвидаторскими проектами ученые и институты воспринимались как помеха, система образования и науки кастрировалась, а теперь к ней предъявляются повышенные претензии по поводу ее неконкурентоспособности. Кроме вопроса о том, какой именно конкурентоспособности, собственно, хотят управленцы и какими мерками ее измеряют, есть еще и вопрос о последствиях уже проведенных реформ, которые легли на плечи всего народа, снижая эту самую «конкурентоспособность». В этом ряду создание условий для *размывания идентичности* – самый опасный и слабо осознаваемый до сих пор результат. Разрушение касается и профессиональной идентичности (через снижение мотивации и бюрократизацию), и социокультурной (через массивную атаку гедонистических культов, насаждаемых и по сей день СМИ). Отток кадров и неумная открытость для исхода интеллектуального ресурса в одни ворота (и не российские) сильно усугубили ситуацию, в этом ряду оказалась и продолжающаяся реформаторская «отладка» системы образования под мобильность в те же самые чужие ворота. Кадровому оттоку и сегодня никто не препятствует, к открытости в кадровом и даже по ряду позиций в научно-содержательном плане следует подходить более аккуратно. Не должно быть «отчетной» открытости ради нее самой. Если под открытостью понимать сотрудничество с внешними научными инстанциями и персонами, то она управляется содержательно-сущностной частью деятельности ученого, а не формально-административными предписаниями. Сюда же относится и навязываемая «необходимость» публиковаться в указанных сверху научных журналах. Контакты ученых всегда носили личностный характер, под влиянием рынка околонуточных «услуг» появились безликие субъекты, претендующие на приоритетное опубликование научных результатов, проведение конференций и прочие «присваивающие» науку акции. Если учесть степень хаотизации, которая вносится в нормальную научно-образовательную деятельность рынком, невольно покажется странным, что достижения вообще имеются. Сегодня востребована трезвая, лишенная нигилизма оценка потенциала выжившего после стрессов российского образования. Воспетая нигилистами заграничная система образования совсем не так хороша, как нам ее представляли на заре перестройки. В ней есть очень сильное, но внешнее звено – это библиотеки и информационно-техническая оснащенность. Само же постмодернистское образование в Европе во многом всегда уступало российскому и решало свои, не нужные России, задачи. В ходе реформирования забыли о втором звене образования – студенте. Советские люди оказались такими умными, способными и талантливыми учениками, что смогли многому научиться за рубежом. Система питается не только кадрами учителей, но и умами

студентов<sup>2</sup>. Вероятно, для новой российской системы, несмотря на вновь обретенный опыт, не простой задачей будет преодоление последствий упаковки в прокрустово ложе экономизма болонских форматов, да еще с установкой конкурировать со всем миром сразу! Потери весьма ощутимы: перестроечный отток «гибких» кадров преимущественно в торговую практику вместо научно-образовательной деятельности; потом за границу, на алтарь «европейских» и «американских» достижений сносить лавры «мировых», но не своих; старение оставшихся верными профессии кадров и их увязание в бюрократических переформатированиях, коим несть числа. Добавим перманентную нестабильность, которая несовместима с качеством научных и образовательных достижений. Все это вместо серьезной концентрации на освоении нового и создании инновационного, прорывного. Таков неолиберальный вклад, который с перестроечных времен вменяется в вину якобы советской системе образования и науке. Осталась и базовая экономическая проблема: чтобы работать в образовательной и научной сфере, надо вести несколько ставок и иметь запредельные нагрузки, иначе рынок не даст просуществовать. Такова экономика торговой доминанты, которая управляется денежными потоками, обремененными ростовщическим аппетитом. Человек экономический у руля процесса постоянно предпосылает всем своим действиям и решениям деньги (или просто образ денег) в конкретном объеме и с конкретными условиями – сначала деньги нужно где-то заработать, а потом на них сделать научные открытия, тот самый прорыв, о котором общество мечтает. Такое рабство «свободного» человека оборачивается его дезертирством, что делает его союзником деструктивности реформ. Сами управляющие структуры вносят стрессы в систему, заставляя ее постоянно менять статусные (рейтинговые) приоритеты и побуждая людей работать на побочные ориентиры и мотивы, поощряя в них амбиции вторичного плана в ущерб основным содержательным задачам. Таковы требования следить за индексами своей популярности, обязательно публиковаться в предписанных форматах, с большими расходами в пользу иностранных издательств, многочисленные шифры, коды, пароли и виртуальные сайт-активности, не нужные для содержательной работы, но поглощающие все время. Добавим перманентные отчеты и запросы по всем позициям, к которым причастен активный работник. Свободные от образовательной нагрузки менеджеры, которые могли бы взять на себя все задачи вторичного плана, не умеют самостоятельно добывать информацию, не парализуя нормальный рабочий процесс. Так технико-информационная среда из помощника превращается в стрессовый и дополнительно нагружающий фактор, иногда отнимающий все рабочее и досуговое время. *Поставить сферу образования в соответствие стратегическим цивилиза-*

<sup>2</sup> «...Встает вопрос о том, как же нам, россиянам, следует оценивать результаты исторически сложившихся трех волн массового «перелива» в США русских творческих кадров? Один из недавних советских эмигрантов на подобный рода вопрос ответил в 1995 г. не без горечи так: «Я – американский гражданин. Сегодня Америка получает гуманитарную помощь от России, которая не сравнима ни с чем. Я не оговорился: именно Америка получает ее с притоком русской эмиграции, влияние которой на американскую науку, технику и культуру чрезвычайно велико. В ней десятки тысяч представителей российской интеллигенции – ученых, врачей, инженеров... Америке они вполне пригодятся, а Россия их потеряла. Безвозвратно.» (Русские в Америке. Книга судеб / Сост. В. Левин. Минск; Смоленск, 1996. С. 190)» (цит. по: [Нитобург 2005: 372]).



ционным задачам в этих условиях будет непросто. Вернемся к мотивам репрессивности нашего сознания, как негативного фактора реформы, который проявляется во взаимодействии интеллигента с чиновником. Каков механизм ее возникновения?

Интеллигент оплодотворяет деятельность общества смыслом. Чиновник помогает организовать и институционализировать общественную деятельность. Когда интеллигент устраняется от своей миссии, демонстрируя неучастие и презрение к чиновничьему творчеству, он становится жертвой давления. Чиновничье творчество без обратной связи – бремя для общества. Отчуждение власти от народа порождает сообщество мертвых душ. Для чиновника – футляр шаблонизаций и тотальное форматирование общества под него, для интеллигента – отсутствие смысла или его перемещение в окоп для мертвых душ (моя хата с краю, пусть идет как идет). Это также можно квалифицировать как потребительское отношение к своему обществу. Как только мы пытаемся освятить участием государства нашу деятельность, так сразу начинает работать данное противоречие с перегибом то в одну сторону, то в другую. *С реформой образования так и произошло. Слишком много этой западной реформы, слишком далека она от народа, слишком формализовано и шаблонно все в ней, не по-нашему, из этих схем ушла жизнь.* Виноваты в этом не только чиновники, но и вторая половина – те, кого реформируют. Но не все так печально. Проведенная в России на рубеже веков *перестройка мотивов явила прецедент*, подтверждающий принципиальную ее воплотимость в жизнь. Стратегическая перестройка мотивов осуществляется через их осознание и ведет к постепенной перестройке всей деятельности. Где искомый вектор? Разве не решается принципиально задача минимизации формальных процедур, чтобы *изгнать энтропию из содержания* ради новых свершений? Репрессивности нужно противопоставить культуру дискуссий, это мощный противовес, который, как и все элементы реформы образования, нуждается в тотальной поддержке СМИ. Наконец, главное – *проект человека*, дающий *надличностные мотивационные ориентиры*. Трудно формировать социально значимые потребности при сохранении всех источников разрушительных практик, когда управленцы отказываются говорить с людьми на понятном языке, упорно конвертируя всю деятельность в западные бюрократические технологии, а вместо воодушевления, необходимого для прорыва, слышатся новые сигналы ликвидаторского дискурса, фиксирующего не поиск иначе возможного лучшего, а новую дискредитацию имеющегося. В решении творческих социальных задач трудно найти более значимое препятствие, чем сложившиеся асоциальные практики наших СМИ, которые как раз и должны бы выполнять функцию социального контроля<sup>3</sup>. Дефицит подлинности – коренная проблема современного «рынка услуг». Подлинность проявляется там, где она социально востребована, где действия не расходятся с публично декларированными установками.

<sup>3</sup> СМИ представляют собой «мощный канал, через который общество доводит до каждого из своих членов систему социальных норм, этических и эстетических требований; при посредстве радио и телевидения перед аудиторией “проигрываются” ситуации и способы поведения, получающие у общества положительную оценку (и сам процесс “позитивного санкционирования” такого поведения обществом) и, наоборот, такие ситуации, которые оцениваются обществом отрицательно (и сам процесс “негативного санкционирования”) [Леонтьев 2008: 286].

Текущая ситуация, напротив, шизофренична. С одной стороны – действия: редукция, сведение к сомнительному минимуму, тотальное недоверие и ликвидация. С другой – установка на прорыв и воодушевленный поиск. Преодолеть разрыв может только *энергия надличностного смысла* с вектором подчинения себя ценности высшего порядка, сверх своего эгоизма. Это вопрос *коллективной идентичности, разрушаемой в реформе*. Неолиберальные элитарные установки несостоятельны в долговременном мобилизационном плане, и с гуманитарной сферой эта элита склонна воевать именно на поле идентификации. Материальная выгода как *симуляция идентичности* предполагает равнодушие к высшим ценностям и полную глухоту ко всяким запросам общества. В этом смысле рынок – плохой инструмент для долгосрочного целеполагания и даже скорее разрушитель, чем созидатель. Вдумаемся, именно *историко-культурная идентичность* российского человека (сформировавшаяся в соответствующих условиях и титанических свершениях) сделала его конкурентоспособным на рынке вооружений и военных ресурсов, а не рынок как таковой.

Реформы последних десятилетий учат нас тому, что сужение социальной базы образования на фоне искаженной иерархии мотивов чревато самыми серьезными последствиями, одно из них – падение качества подготовки вслед за уменьшением хорошо мотивированного контингента. Мы живем не в архаичном феодальном обществе, а в обществе, пережившем несколько информационно-технологических революций. Привнесенное рынком сужение социальной базы образования может привести к утрате компетентного контроля над технико-информационной средой цивилизации, к неспособности в ближайшем будущем воспроизвести ее на достаточном для жизнеобеспечения уровне. Человек просто не успеет освоить необходимые для этого знания, а компенсировать скудость занятых в этой сфере интеллектуальных ресурсов будет некем из-за социальной деградации не прошедших системную подготовку слоев населения. Иммигранты могут оказаться слишком далекими культурно и цивилизационно, чтобы освоить и поддерживать технологии будущего, их идентификационные процессы могут стать непреодолимым препятствием на этом пути. *Проект новой личности будущего (гражданина России) как ориентир имеет нравственно-этическую основу социокультурной идентификации, единую для всех видов деятельности.* Образование представляет собой идентификационную сферу, в которой общество воспроизводит разные виды профессиональной деятельности. Обучение должно включать и демонстрацию этики и нравственных моделей такой деятельности. «Вообще процесс обучения может быть понят как процесс формирования инвариантного образа мира, социально и когнитивно адекватного реальностям этого мира и способного служить ориентировочной основой для эффективной деятельности человека в нем» [Леонтьев 1997: 273]. Проект нового человека – сложная творческая задача, которая решается в нескольких плоскостях: *индивидуальная личность – личностный смысл – смысловое обобщение и обобщенные задачи на смысл.* «Это – задачи, которые встают не только перед одним индивидом, только в жизни одного человека, а перед многими людьми – хотя для каждого во всей своей неповторимости! Это – задачи, характерные для исторической ситуации, эпохи, всей истории...» [Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А. 1991: 185]. Творческие задачи такого рода требуют гибкости подхода, как и

в случае с подлинным искусством, они дают реальную силу, «которая раскрывает людям смысл жизни, подвигает их на жизнь и одновременно помогает им бороться с отчуждением, омертвлением их жизни, жить “в истине жизни, а не в истине вещей”» [Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Соколова 2005: 217].

В ходе реформы обнаружилась еще одна тенденция, чреватая репрессивностью рыночных установок – это так называемая англификация в системе высшего образования, которая как будто имеет поддержку в лучших вузах страны через финансирование и подразумевает обучение не на русском, а на английском языке. Обучение придется осуществлять, не имея ни англоязычной среды, ни соответствующих библиотек. Такие модели, из каких бы лучших побуждений они ни исходили, будучи усиленными номенклатурным давлением репрессивного сознания, могут дать хорошую пищу не только для дальнейшего разрушения идентичности, но и для нового поругания «неспособного» к нормальному освоению «мирового» языка народа. А какие сигналы подадутся при этом говорящему на русском языке и тесно связанному с Россией культурно и цивилизационно евразийскому миру? Народы России (и СССР) «за много десятилетий, а порой и веков совместного пребывания в рамках единого государственного образования... оказались во многом связанными в языковом и историко-культурном плане. Можно даже сказать, что они образуют единое культурно-языковое и образовательное пространство» [Леонтьев 2004: 3]. Мало того, что это образовательное пространство искусственно разрушалось, теперь еще и от зрелых, состоявшихся специалистов-преподавателей как-то вдруг, но всерьез могут потребовать освоения иноязычного формата организации и ведения преподавательской деятельности в родной стране совсем иной базовой лингвокультуры. На выходе может не оказаться ни толкового познания предмета, ни нормального английского, ни русского языка. Никакого отношения к обычному в наших вузах изучению иностранных языков «навырост» для молодого человека это не имеет: соответствующие новым англификационным амбициям «компетенции» зрелым преподавателям ни обрести ни поддержать вне иноязычной среды не представляется возможным, а главное – это совсем не нужно: невозможно всю страну превратить в дипломатов, постоянно проживающих вне своих пределов в иноязычной среде и культуре и поэтому способных чувствовать себя в ней относительно свободно. Людям с устойчивой идентичностью нет никакого смысла становиться большими европейцами и американцами, чем они сами. Что действительно необходимо как условие для нормальной конкуренции с внешними угрозами, так это поддержка отечественных школ профессиональных переводчиков, чтобы, поощряя собственные достижения в этой сфере, переводить труды русских ученых и педагогов на английский (китайский, испанский и другие языки мирового и межкультурного статуса). Государство могло бы системно организовать их деятельность и по переводу научно значимой литературы на русский язык, так как рынок склонен закрывать доступ к ценной информации. Рыночное опрошение и отчуждение подлинно человеческого в смысловом поле цивилизации через гипертрофию внешних форм проявляет себя и в языковых процессах, точнее в упрощенном отношении к языку, его функциям и роли в обществе.

Обратимся к образам русского языкового сознания, фиксирующим идентификацию и опыт этносоциальных взаимодействий последних лет. Предме-

том нашего анализа является маркер коллективной идентичности НАРОД и ряд прилагательных-идентификаторов: РУССКИЙ, СОВЕТСКИЙ, РОССИЙСКИЙ. Памятуя, что «фактор частотности слова-стимула весьма существенно, можно сказать, революционно влияет на характер “ассоциативного профиля” этого слова» [Леонтьев 1977: 14], рассмотрим частоту использования интересующих нас единиц в течение нескольких десятилетий предперестроечного и перестроечного периодов жизни нашего общества по материалам Национального корпуса русского языка [НКРЯ]. Все наши идентификаторы характеризуются высокой частотой встречаемости (см. Таблицы 1 и 2), особенно в публицистике. При этом РОССИЙСКИЙ занял лидирующие позиции. Однако динамика частотности по годам отражает специфику идентификационных процессов в течение реформаторского периода, особенно в их связке с маркером коллективной идентичности – НАРОД.

Таблица 1

Сравнительные данные частотного словаря на основе НКРЯ

| Слово               | Частотность | Публицистика | Живая речь |
|---------------------|-------------|--------------|------------|
| Российский (прил.)  | 644.6       | 924.5        | 25.2       |
| Русский (прил.)     | 530.5       | 775.5        | 225.5      |
| Ср.: Русский (сущ.) |             | 104.1        | 68.0       |
| Советский           | 382.9       | 643.9        | 84.4       |
| Народ               | 385.6       | 539.5        | 243.2      |

Примечательно, что живая речь дает принципиально иные показатели частотности РОССИЙСКИЙ, который, видимо, в сознании людей ассоциируется с официозом, вместе с тем РУССКИЙ и НАРОД близки в пропорциях сопоставимости, что, вероятно, может быть и косвенным показателем их более близких связей (по сравнению с РОССИЙСКИЙ НАРОД).

Таблица 2

Статистика употребительности по годам

| Временной срез         | Русский | Советский | Российский | Народ |
|------------------------|---------|-----------|------------|-------|
| 50-60-е худ. лит-ра    | 215.9   | 233.6     | 4.4        | 247.1 |
| 70-80-е худ. лит-ра    | 257.6   | 209.2     | 20.1       | 266.3 |
| 90-2000-е худ. лит.    | 343.6   | 146.7     | 62.4       | 293.9 |
| 50-60-е публицистика   | 1003.6  | 2033.9    | 28.2       | 770.9 |
| 70-80-е публицистика   | 584.8   | 711.0     | 74.8       | 577.4 |
| 90-2000-е публицистика | 783.2   | 608.5     | 1001.0     | 531.3 |

Как видно из Таблицы 2, РУССКИЙ заметно активизируется, причем и в художественной литературе и в публицистике, а СОВЕТСКИЙ демонстрирует устойчивый вектор к снижению. РОССИЙСКИЙ показывает беспрецедентный рост в абсолютном выражении (4.4 против 62.4 и 28.2 против 1001.0 в художественной литературе и публицистике соответственно). На фоне роста статистических показателей НАРОД в художественной литературе, в публицистике, пережившей либерализацию не в пользу коллективной идентичности, наблюдается вектор снижения. В 50-70-е годы СОВЕТСКИЙ НАРОД был одним из центральных фигурантов семантического поля советской цивилизации при полной периферийности РОССИЙСКИЙ и сохранении высокой актуальности РУССКИЙ как в этноспецифичном,

так и в цивилизационном же смысле. Дальнейшее снижение показателей НАРОД связано, как нам представляется, именно с размыванием ассоциаций СОВЕТСКИЙ с НАРОД за счет санкционированной в перестройку средствами СМИ дискредитации всего советского и разрушения исходной идентичности в реформах.

Теперь рассмотрим материалы нескольких ассоциативных баз данных (САНРЯ, РАС, СИБАС и ЕВРАС) в сравнительно-сопоставительном аспекте. В первых строках Таблиц 3 – 6 даются первые три реакции в ядре АП, во вторых – исследуемые идентификаторы в ядре АП, в третьих – они же на периферии.

Таблица 3

## Образ РУССКИЙ

| САНРЯ<br>(1970-е гг.)             | РАС<br>(1988 – 1997)             | СИБАС<br>(2008– 2013)                    | ЕВРАС<br>(2008– 2013)                 |
|-----------------------------------|----------------------------------|--|---------------------------------------|
| язык 40; человек 36;<br>народ 12; | язык 29; человек<br>16; мужик 6; | язык 229;<br>человек 42;<br>народ 13;    | язык 282;<br>человек 55;<br>народ 12; |
| народ 12; советский<br>6;         | (отсутствуют)                    | народ 13,<br>русский 2,                  | народ 12;                             |
| русская 1                         | народ, советский<br>1            | народный; народ,<br>язык; советский<br>1 | русский 1                             |

Итак, ассоциативное звено *русский-язык-человек-народ* проявляет особую устойчивость на протяжении многих десятилетий, выпадение из него (как, впрочем, и из ядра АП *русский*) слова *народ* в перестройку свидетельствует, на наш взгляд, о кризисном состоянии сознания в период радикализации переоценок смыслового поля культуры. Дальнейшее восстановление исходного кластера ассоциатов сопровождалось многократным усилением связей *русский с язык*. По всей видимости, в вопросах языковой политики надлежит проявлять особую осторожность, так как ассоциативные маркеры недвусмысленно свидетельствуют об особой чувствительности народа к возросшей символической значимости языка в социокультурной идентификации (по сути произошла этнизация образа языка).

Таблица 4

## Образ СОВЕТСКИЙ

| САНРЯ<br>(1970-е гг.)           | РАС<br>(1988 – 1997)                                  | СИБАС<br>(2008– 2013)                    | ЕВРАС<br>(2008– 2013)               |
|---------------------------------|---|--|-------------------------------------|
| человек 69; Союз<br>20; наш 13; | <i>человек</i> 142;<br>Союз 71;<br><i>паспорт</i> 59; | Союз 123;<br>человек 35;<br>район 20;    | Союз 141; человек<br>39; период 20; |
| народ 11;<br>русский 2;         | народ 15;<br>русский 14;                              | народ 10;<br>русский 8;<br>российский 6; | народ, русский 5;<br>российский 3;  |
| (отсутствуют)                   | российский 1  | предроссийский<br>1                      | (отсутствуют)                       |

Таблица 5

## Образ РОССИЙСКИЙ

| САНРЯ<br>(1970-е гг.) | РАС<br>(1988 – 1997)                        | СИБАС<br>(2008– 2013)                    | ЕВРАС<br>(2008– 2013)            |
|-----------------------|---|--|----------------------------------|
| Отсутствуют<br>данные | флаг 34;<br>парламент<br>9;<br>герб, сыр 5; | <u>Флаг 138; паспорт<br/>45; сыр 16;</u> | флаг 159; паспорт<br>61; сыр 23; |
| Отсутствуют<br>данные | русский 3;                                  | народ, русский 6;                        | народ 7; русский<br>3;           |
| Отсутствуют<br>данные | народ 1;                                    | советский 1;                             | (отсутствуют)                    |

Таблица 6

## Образ НАРОД

| САНРЯ<br>(1970-е гг.)                 | РАС<br>(1988 – 1997)                                  | СИБАС<br>(2008– 2013)             | ЕВРАС<br>(2008– 2013)             |
|---------------------------------------|---|-----------------------------------|-----------------------------------|
| люди 39; великий<br>19; советский 17; | толпа 16;<br>безмолвствует 6; и<br>партия, русский 5; | толпа 66; люди 50;<br>русский 21; | люди 70; толпа<br>61; русский 35; |
| советский 17;<br>русский 16;          | русский 5;<br>советский 2;                            | русский 21;<br>российский 3;      | русский 35;                       |
| (отсутствуют)                         | (отсутствуют)   | россияне                          | (отсутствуют)                     |

Приведенные в таблицах данные наглядно свидетельствуют о перестройке идентичности с «*Советский-русский-народ*» на новую «*Русский-российский-народ*» и укрепление русскости «*Русский-народ*». Укрепление новых связей-идентификаторов лучше просматривается в СИБАС; в ЕВРАС российский идентификатор, наоборот, ослаблен, здесь более устойчива не общероссийская, а этноспецифичная компонента. Если принять во внимание все приведенные здесь показатели, то можно заключить, что языковое сознание испытуемых демонстрирует готовность ассоциировать исследуемые идентификаторы друг с другом, однако наполнение этих связей, их близость могут различаться по регионам. Гибкость структуры АВС проявляется в подвижках внутри ядра и постепенном внедрении новых маркеров-идентификаторов на периферию поля с последующим возможным вхождением в ядро или выпадением из него. Все эти маркеры отражают смысловые доминанты времени и соотносятся с показателями соответствующих единиц в частотном словаре. Наблюдается гибкость на локальной синхронной и сквозной диахронной осях анализа, с одной стороны, и сохранение локусов ядра (относительно жесткой структуры), с другой стороны. Репрезентируя таким образом характер и уровень гибкости смыслового поля идентификаторов, данный участок АВС может использоваться как модель трансформаций этого поля в региональном и диахроническом планах. Одновременно данная модель показывает относительную устойчивость структуры образов-идентификаторов. Общая картина свидетельствует о возможности разновекторного развития в зависимости от условий: либо дальнейшее размывание идентичности, либо ее укрепление. Расшатанность идентифика-

ционного смыслового поля особенно ощутима в данных РАС, вместивших в себя наиболее разрушительный этап перестроечно-реформаторского периода. Вопрос времени, в течение которого оказывается воздействие, вероятно, один из ключевых в проекте коррекции мотивационных установок. К счастью, идентичность формируется в онтогенезе и имеет нейрофизиологический субстрат, что и отражается в определенной устойчивости на уровне вербальных знаков АВС. Содержание АП рассматриваемых нами вербальных единиц свидетельствует о все еще сохраняющейся готовности молодых людей воспринимать преемственность идентификаторов *русский—советский—российский*. Однако дальнейшие информационные практики размывания идентичности могут задать разные векторы развития этим смысловым полям, открытость контактам с миром уже отразилась на составе АП самым непосредственным образом. Преемственность прошлого и настоящего все еще присутствует в коллективном сознании, но ее маркеры демонстрируют подвижность вслед за социальными процессами, что проявляется в полной перестройке автостереотипа русских, устаревании, упрощении, овеществлении *советского* и отчуждении от него [Шапошникова 2012], актуализации национального (*русского*) контекста, постепенном присвоении и усилении *российского* как цивилизационного маркера. Несмотря на то, что АВС демонстрирует некий порог устойчивости, в ней явно представлены результаты изменчивости внешних условий среды, того смыслового поля, в котором формируются личности испытуемых. Характер изменений, на наш взгляд, говорит о назревшей необходимости целенаправленной социальной детерминации идентификационных процессов, при этом важно иметь в виду, что кроме вербально-знакового есть еще поведенческо-установочный формат, который провоцируется разрушительной частью реформ, но не измеряется в АП, проявляясь в миграциях и иных плохо контролируемых социальных процессах.

### Литература

- Бехтерева Н.П. Магия мозга и лабиринты жизни. – М.: Издательство АСТ, 2015. – 383 с.
- ЕВРАС: Уфимцева Н.В., Черкасова Г.А. Русский региональный ассоциативный словарь-тезаурус ЕВРАС <http://iling-ran.ru/main/publications/evras>
- Касьянова К. (Чеснокова В.Ф.) О русском национальном характере. – М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 560 с.
- Леонтьев А.А. Культуры и языки народов России, стран СНГ и Балтии: Учебно-справочное пособие. 2-е изд., испр. и доп. – М.: Московский психолого-социальный институт: Флинта, 2004. – 312 с.
- Леонтьев А.А. Основы психолингвистики. – М.: Смысл, 1997. – 287 с.
- Леонтьев А.А. Психология общения: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. 5-е изд., стер. – М.: Смысл, Издательский центр «Академия», 2008. – 368с.
- Леонтьев А.А., Леонтьев Д.А., Соколова Е.Е. Алексей Николаевич Леонтьев. Деятельность, сознание, личность. – М.: Смысл, 2005. – 431 с.
- Ляшевская О.Н., Шаров С.А. Частотный словарь современного русского языка (на материалах Национального корпуса русского языка). – М.: Азбуковник, 2009.

Нитобург Э.Л. Русские в США: История и судьбы. 1870–1970: Этноисторический очерк. Отв. ред. Н.Н. Болховитинов; Институт этнологии и антропологии им. Н.Н. Миклухо-Маклая. – М.: Наука, 2005. – 421 с.

НКРЯ: Национальный корпус русского языка URL: <http://www.ruscorgo.ru>

Панарин А.С. Православная цивилизация. – М.: Институт русской цивилизации, 2014. –1248 с.

РАС: Русский ассоциативный словарь / Сост. Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева, Г.А.Черкасова. Т. 1–2. – М., 1994–1998. URL: <http://www.tesaurus.ru/dict/dict.php>

САНРЯ: Леонтьев А.А. Словарь ассоциативных норм русского языка <http://it-claim.ru/Projects/ASIS/Leont/Index.htm>

САНРЯ: Словарь ассоциативных норм русского языка под ред. А.А.Леонтьева. – М.: Изд-во Московского университета, 1977. – 192с.

СИБАС: Русская региональная ассоциативная база данных (2008–2015) (авторы-составители А.А. Романенко, И.В. Шапошникова). URL: <http://adictru.nsu.ru>

СИБАС: Шапошникова И.В., Романенко А.А. Русский региональный ассоциативный словарь (Сибирь и Дальний Восток). В 2-х т. Т. I. От стимула к реакции / Отв. ред. Уфимцева Н.В. – М.: Московский институт лингвистики, 2014. – 537с.

Шапошникова И.В. Устойчивость и изменчивость вербальных ассоциаций русских как отражение процессов самоидентификации при нарушении целостности этнокультурной среды // Межэтническое общение: контакты и конфликты. Сборник статей / под ред. Н.В. Уфимцевой. – М.: ИЯз РАН-МИЛ, 2012. – С. 171–193.

В.И. Шаховский

УДК 81'23

**ФОРМИРОВАНИЕ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ  
ЧЕРЕЗ НАУЧАЮЩУЮ КОММУНИКАЦИЮ  
(К МЕТОДИКЕ ЧЕРЕЗ ЛИНГВИСТИКУ)**

Рассматривается вклад А.А. Леонтьева в совершенствование психологии научающей коммуникации. Выделяется эмоциональный аспект этого процесса. Перечисляются парадигмы научного знания, внесшие вклад в разработку проблемы коммуникативной компетенции. Подчеркивается гуманистический образ научающей коммуникации вообще и иноязычной коммуникации, в частности.

**Ключевые слова:** психология общения, коммуникативная компетенция, эмоциональный/эмотивный/экологический, когниция, эмоциональная привлекательность, асимметрия, гуманизация.

Viktor I. Shakhovsky

**FORMING OF COMMUNICATIVE COMPETENCE THROUGH TEACHING  
COMMUNICATION  
(TO METHODOLOGY THROUGH LINGUISTICS)**

The author analyzes A.A. Leontiev's contribution to psychology of teaching communication and highlights the emotional aspect of this process. Besides, the author enumerates scientific knowledge paradigms, having contributed to communicative competence problem and underlines the humane image of teaching communication.

**Keywords:** psychology of communication, communicative competence, emotional/emotive/ecological, cognition, emotional attractiveness, asymmetry, humanization.

*Интенция – дитя мотива  
(А.А. Леонтьев)*

Поворот современной мировой науки к человеческому фактору является знаком того, что нынешний век больше внимания будет уделять человековедению и психологии общения. Психология действительно повернулась к человеческим эмоциям и к их роли в современном российском социуме, к экологии человека и языка, которым он пользуется. Языковая среда понимается как среда обитания человека, а человек является частью природы, и, таким образом, языковая среда представляет собой часть природной среды, а человек является важнейшим компонентом как той, так и другой среды [Шаховский 2008; Сковородников 2013: 194–222 и др.]. К человековедческой парадигме относятся также и такие направления, как когнитивная лингвистика, согласно которой когниция сопровождается эмоциями, лингвокультурология, эмотиология (лингвистика эмоций) и эмотивная лингвоэкология. Дальнейшее осознание лингвистами огромной роли культуры в структуре и семантике языка через возврат к основополагающим работам В. фон Гумбольдта, У. Вейнрейха, еще в XIX в. говорившим о единстве языка и культуры (язык – дух народа), привело вначале лингвистов, а потом и методистов по обучению иностранным

языкам (ИЯ) к трансформации огромного объема знаний по взаимодействию языка и культуры, по инкорпорированности культурного компонента в лексику, фразеологию, семантику, грамматику и фонетику языка в новую отрасль лингвистической науки – лингвокультурологию [Степанов 1997; Маслова 2001; Телия 2010 и др.].

Проблема культурного референта и его введения в научающую коммуникацию все больше и больше занимает внимание ученых-лингвистов и методистов. Лингвистам удалось через лингвокультурологическую парадигму добыть такие знания, которые не могли не оказать прогрессивного влияния на формирование инновационных методик обучения и, соответственно, на разработку новых учебников по ИЯ. Эти новые лингвистические знания влияют и на формирование билингвальных языковых личностей, которые также называются билингвами. Особую методологическую проблему составляет т.н. искусственный билингвизм и детский билингвизм.

Все современные человековедческие дисциплины и, прежде всего, психология и лингвистика не обходят своим вниманием прикладные аспекты, среди которых важнейшим является методология обучения ИЯ. В условиях широкой межкультурной коммуникации эта проблема представляется теоретически актуальной и ценной для практики научающей и реальной коммуникации. Гуманизация образования, начавшаяся во второй половине XX в., предполагает его «очеловечивание», т.е., независимо от будущей специальности и изучаемых дисциплин, человек ставится в центр процесса обучения. При гуманизации образования исключаются ситуации следующего типа: студент-медик может прекрасно знать способы лечения многих заболеваний, но при этом не воспринимать больного как человека со всем комплексом его индивидуальных проблем, как своеобразный и неповторимый микромир; студент – будущий педагог может быть хорошим филологом, биологом, математиком, историком и... при этом не любить детей, не видеть их индивидуальные особенности, не вызывать и не поддерживать у них желание изучать его предмет. Уже из вышесказанного очевидно, что гуманизация высшего образования означает глубокие качественные преобразования в методологии обучения и воспитания подрастающего поколения. Она, прежде всего, предполагает смещение всех акцентов на человеческий (личностный) фактор. Гуманитаризация является частью общего процесса гуманизации системы образования. И связана она с получением студентами, помимо профессиональных знаний и навыков, необходимого для каждого культурного человека минимума знаний об истории развития человеческого общества и собственного народа, о его литературе, искусстве, религии, т.е. о нравственно-эстетических и этических ценностях. При этом студент-выпускник должен обладать всеми конституэнтами коммуникативной компетенции, а для этого он должен следовать заповеди Л.В. Щербы: «...Я зову любить, наблюдать и изучать человека как единственного истинного носителя языка» [Щерба 1974: 24-39].

Гуманизация и гуманитаризация учебного процесса преследуют цели через учебный материал и технологию обучения уделять максимум внимания развитию личности, ее правильному (адекватному) восприятию других людей, делать ее более человеческой, т.е. речь идет о коммуникативной личности, в первую очередь. И, в том числе, о коммуникативной компетенции языковой личности в различных видах общения: межличностном, групповом, институциональном, массовом. Методика формирования такой компетенции показана в энциклопедическом учебнике О.И.

Матяш и др. [Матяш и др. 2011], а перечень компетенций экологичной коммуникации досконально изучен и описан в: [Сковородников 2015]. Задолго до этих исследований А.А. Леонтьев высказывал мысль о том, что невозможно обучить человека правильному общению без учета его психологии. Методистам – разработчикам учебных текстов давно пора в авторские коллективы включать не только методистов, но и лингвистов, медиков, физиологов и психологов. Психология общения должна сделать своим объектом не только реальную коммуникацию, но и научающую [Леонтьев 1999].

В современной английской методологии обучения ИЯ используется ряд терминов для эмоционально-волевых процессов на уроках ИЯ, впервые упомянутых А.А. Леонтьевым еще в 1975 г. [Леонтьев 1975: 93-97]: аффективный, эмоциональный, психологический, гуманистический, «сливающийся» (confluent).

Эта методология нацелена на соединение учебного предмета с чувствами, переживаниями, опытом и жизнью обучаемых и эмоциями учителя (педагога), сливающимися с эмоциями учащихся. Другими словами, гуманистическое обучение преследует цель целостного воспитания личности в интеллектуальном и эмоциональном измерениях как единства эмоционального интеллекта и IQ [Шаховский 1995: 53-56].

При этом гуманистическая методология дает ученику возможность «открыть» себя другим и других для себя, почувствовать себя значительным и равным. В этом процессе, по мнению А.А. Леонтьева, огромное место отведено роли учителя, т.к. Учитель является главным персонажем учебной «психодрамы». Известно, что даже самые прогрессивные учебники все время отстают от жизни. Единственным, кто может дополнить любой учебник, трансформировать его и приспособить ко все новым и новым требованиям жизни, является Учитель. Именно об этом говорил А.А. Леонтьев, выступая в Волгоградском педуниверситете в начале «нулевых годов» перед учителями-словесниками на областном семинаре учителей.

Для того, чтобы учение было эффективным, оно должно быть увлекательным не только для учащихся, но и для самого учителя, который должен получать удовольствие от своего предмета и от его преподавания, т.е. для обеих сторон обучение должно быть эмоционально привлекательным. При этом эмоционально привлекательными должна быть не только форма предъявления учебного материала (оформление учебника), но и сам учебный материал, т.е. его контент. К сожалению, многие современные школьные учебники характеризуются асимметрией между когнитивным содержанием и эмоционально привлекательной формой. Учителю ИЯ необходимо постоянно задавать себе следующие вопросы: как построить каждое занятие, чтобы оно неизменно было интересным для всех учащихся? Счастливы ли мои ученики на каждом занятии и после него? Доверяют ли мне мои ученики? Все эти и им подобные вопросы, несомненно, руководят эмоционально-волевыми процессами при изучении ИЯ, о которых так научно обоснованно писал и говорил А.А. Леонтьев [Леонтьев 1971].

Современный уровень лингвистических знаний уже не может игнорироваться методикой обучения ИЯ, как это было до 80-х годов прошлого века. Именно лингвистика доказала, что homo loquens общаются не словами, а их блоками (коллокациями) и даже текстами. Данное открытие убедило методистов и учителей ИЯ в методологической неправильности вопросов типа «What is the English for «тон-

кий»? / Wie heisst es in Deutsch? / Comment ça se dit en français?». Ср.: тонкая книжка (a thin book), тонкая фигура (a slim figure), тонкая ирония (subtle irony). Как видно из этих примеров, различная дистрибуция одного и того же слова требует разных слов в его переводе на английский язык, поэтому вопрос «Как будет по-английски тонкий?» является коммуникативно некорректным. Аналогично обстоит дело и представленностью такой проблемы в методике, как «следует ли обучать вначале рациональной иноязычной лексике, а потом - стилистически маркированной и эмоционально экспрессивной или это обучение должно быть синхронным?». Коммуникативная лингвистика на этот вопрос отвечает так: «человек говорит и чувствует одновременно, поэтому обучать человека иностранному языку нужно так, как он говорит на родном языке, т.е. и рациональной, и эмоциональной лексике/фразеологии одновременно, а не последовательно».

Именно лингвистика установила, что существуют, как минимум, три типа общения – научающее, реальное и художественное, и что художественное общение, хотя и стилизовано, но соотносится с реальным общением довольно тесно. Именно коммуникативная лингвистика через филологическую герменевтику установила, что при общении вообще, и, тем более, при общении на ИЯ речевые партнеры имеют либо коммуникативный успех, либо коммуникативную неудачу, вплоть до провала из-за недопонимания друг друга. Причин неуспеха может быть много. Почти все они лингвистикой описаны и, естественно, должны быть учтены методистами – авторами учебников и учителями ИЯ. К числу причин непонимания и, следовательно, неуспеха в общении на ИЯ относятся и установленные лингвистами разнообразные лакуны. Среди них особое место занимают языковые и эмотивные лакуны, игнорирование которых в научающей коммуникации приводит к коммуникативному сбою или неудачи в реальном общении [Шаховский 1996: 138-152].

Специальное лингвистическое изучение проблемы понимания иноязычного слова показывает, что системное значение слова в сознании носителя языка представлено лингвистическим смыслом (его признаком и варьирующими его конкретизаторами), а иноязычные пользователи языком могут понимать значение этого же слова совсем по-другому. Анализ более 10000 ответов в специальном психолингвистическом эксперименте с иноязычными коммуникантами-учащимися показал следующее: 38% дефиниций содержат адекватный набор сем в структуре значения предложенного слова; 25% имеют неполный набор сем, как правило, архисему или семантический признак сферы употребления слова; 6% содержат ложные семы, не входящие в семантический объем слова; 31% отказались от дефиниций, т.к. не понимают значения иноязычного слова [Высочина 2001: 18]. Этот эксперимент показал, что в лингвистической компетенции обучаемого ИЯ должно быть знание о семантической подвижности одного и того же слова в дискурсах различных типов. Семантика слова не статична не только в диахронии, но и в синхронии языка, и этот лингвистический факт должен быть известен изучающим ИЯ.

Учет этих и других лингвистических знаний о методике преподавания ИЯ привело к появлению еще одной отрасли науки лингводидактики. Благодаря лингвистическим штудиям, методика обучения ИЯ получила множество новых знаний, позволивших обновить технологии (методологию и методику) преподавания ИЯ. Содружество этих двух смежных наук породило интегративную отрасль – лингвометодику (лингводидактику), включающую целый ряд новых подходов к обучению



ИЯ: гуманистический, когнитивный, функционально-содержательный и др. Лингвисты первыми осознали (и передали свое осознание методистам) состав коммуникативной компетенции: лингвистическая, языковая, культурная, эмоциональная/эмотивная, этническая, экологическая, переводческая, психологическая и др. Все эти составляющие достаточно полно описаны лингвистами, прежде всего, благодаря коммуникативной и антропоцентрической парадигмам современного языкознания. Обращу внимание читателей на обязательность такого конституэнта коммуникативной компетенции, как эмоциональная/эмотивная компетенция.

Возникла она из новых достижений лингвистики эмоций и из нового понимания взаимодействия когниции и эмоций в учебном процессе. Кратко это взаимодействие можно представить в виде следующей формулы научающей коммуникации: знание учителя + его эмоции ↔ эмоции ученика + его знания. Как видно, стыковка происходит на эмоциональном уровне обучающей коммуникации, благодаря чему происходит естественное создание эмоционального мотива изучения ИЯ. А мотив порождает соответствующую интенцию, которая обеспечивает обоюдный успех и у учителя, и у ученика. Это один из концентров методики обучения ИЯ, ибо эмоциональная активация мозга сопровождается изменениями в восприятии учебного материала и в его переработке: легче, прочнее, интереснее и надольше. Когнитивная методика совместно с коммуникативной методикой на базе достижений в сфере коммуникативной и когнитивной лингвистики ориентирует учителей ИЯ на осознание дискурса обучения, на глубокое проникновение в структуру изучаемого языка, на более широкое использование коммуникативных и условно-коммуникативных упражнений, которые включают все умственные и эмоционально-волевые механизмы обучаемого. Такая методика обеспечивает интерактивные ситуации личностно-ориентированного общения на ИЯ.

Учет особой дидактической значимости эмоционального фактора при формировании коммуникативной личности искусственного билингва является существенным вопросом современного преподавания ИЯ. Билингвизм – это ускоритель когнитивного и эмоционального развития ребенка. Наблюдаемые гибкость мышления, развитие аналитических умений, разнообразие используемых когнитивных и коммуникативных стратегий, способность к языковому творчеству, развитие метаязыковых способностей, более высокая эмоционально-эмотивная компетенция детей-билингвов свидетельствует в пользу детского раннего двуязычия [Черничкина 2011: 302-303].

Коммуникация является неотъемлемой частью жизни каждого человека. Ежедневно мы общаемся друг с другом, ежедневно мы участвуем в непрерывном процессе коммуникации, в том числе и в процессе научающей коммуникации, рассмотрение которой является актуальным для нашего лингвистического исследования. Реализация современного образования связана с федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) второго поколения и переходом на новую школьную программу «Школа 2100». Это происходит через ряд новых учебников, разработанных в соответствии с требованиями данного стандарта и программы. Чтобы попасть в перечень учебников, рекомендованных ФГОС, они проходят специальную экспертизу, правила которой остались прежними: соответствие

ФГОС, современным научным представлениям, возрастным и психологическим особенностям учеников. Поэтому объектом рассмотрения в нашей статье яв-

ляется эмоциональная привлекательность школьных учебных текстов, а предметом – экологически-эмоциональный профиль школьного учебного текста.

Материалом для анализа выбраны печатные тексты школьных учебников и учебно-методических пособий за 1996-2014 гг. включительно, школьных олимпиад по математике и физике для 8-го класса 2012–2013 гг. и учебные тексты, использованные в СМИ. Как известно, любой текст является коммуникативной единицей потому, что с его помощью происходит общение учащихся с изучаемым предметом в процессе научающей коммуникации учителя с учащимися.

Учебный текст информативен (передает определенные знания: об изучаемом учащимися предмете, смысле), эмотивен (транслирует эмоциональную информацию или эмоционально описывает действительность) и креолизован (креолизованный текст – это лингвовизуальный феномен, текст, в котором вербальный и невербальный компоненты образуют одно визуальное, структурное, смысловое и функционирующее целое, обеспечивающее его комплексное прагматическое воздействие на адресата). Эмоциональная привлекательность школьного учебного текста создает его эмоциональный профиль, который стимулирует интерес учащихся к изучаемому предмету. Эмоциональный профиль учебного текста составляет его эмоциональная смысловая структура, индуцирующая мотив, затем и интенцию изучения предмета, эмоциональный сюжет, эмотивные лексические, синтаксические стилистические средства его развертывания, эмоциональные импликации и ассоциации, ведущие учащихся к эвристическим догадкам, его эмоциогенность и привлекательное креолизованное оформление (+ игровые задания), креативность, необычность, оригинальность, т.е. экспрессивность. Ожидается, что все перечисленное должно удерживать внимание учащихся и способствовать лучшему осмыслению, усвоению и рассуждениям. Содержание конкретного учебного текста не может вызвать интерес учащихся к конкретному школьному учебнику, а значит, и к соответствующей конкретной учебной дисциплине, и, следовательно, не может быть когнитивно привлекательным, если он не понятен учащимся или же явно абсурден, хотя по форме он может быть и эмоционально аттрактивным.

В середине «нулевых годов» формируется новая отрасль лингвистики эмоций – эмотивная лингвоэкология [Эмотивная лингвоэкология ... 2013]. Исходя из концепции этого направления лингвистики эмоций, в коммуникативную компетенцию добавляется очень существенный конституэнт – экологический. Эмотивной лингвоэкологией уже достаточно полно разработаны параметры экологичной/неэкологичной коммуникации, разработана методика ее анализа, установлены различные виды/типы соотношения конкретных эмоций с их экологичностью/неэкологичностью в различных коммуникативно-эмоциональных ситуациях. Поэтому я считаю, что данный конституэнт должен учитываться как в реальной, так и в научающей коммуникации. К сожалению, в современных школьных учебниках он совершенно не учитывается, на что указывают приведенные ниже примеры.

К сожалению, многие современные школьные учебные тексты, по моему мнению, конечны, так как «неразвиты» – за ними не скрыто никакой содержательно-развивающей информации. Если современный учебный текст привлекает внимание учащихся только своим креолизованным содержанием, развлекает их разнообразными игровыми и юмористическими заданиями, яркими насыщенными иллюстрациями всей палитры, мелькающими как быстроменяющиеся кадры в телерекламе,

которые при этом не несут в себе достаточной когнитивной нагрузки, полезного содержания, то такая эмоциональная привлекательность неэкологична, так как она не развивает личность учащегося и его когнитивные способности. Личное смысловое восприятие при разнотении таких аттрактивных, но непонятных, а порой и нелепых, текстов учащимися, вызывает у них отрицательные эмоции и делает установку на клиповое сознание. Тогда для чего же нужно, чтобы современные учебные тексты были эмоционально привлекательными? Для того, чтобы учащиеся, видя яркие иллюстрации современных учебников, при этом захотели заглянуть в такой учебник, а заглянув, обнаружить внутри интересный, познавательный, развивающий их когнитивные способности, занимательный, оригинальный и креативный текст? Текст должен привлечь, пусть даже через развлечение (элементы игры и яркое оформление), но он *обязательно* должен дать еще и необходимые учащимся основные знания об изучаемом предмете с учетом их возрастных и психологических особенностей. Учащиеся должны осмыслить полезность этих знаний и их перспективу.

А большинство современных учебников по программе «Школа 2100», будто нарочно, под видом научности запутывают современных учащихся и вносят хаос и неразбериху в их сознание. По мнению Я. Рейковского, эмоции в процессе обучающей коммуникации оказывают избирательное влияние на процессы памяти, и это влияние может как облегчить, так и затруднить те или иные акты запоминания и припоминания, то есть когда отрицательная эмоция находится с некоторой реакцией в инструментальной связи, она оказывает на нее подавляющее действие [Рейковский 1979: 179–212]. Таким образом, если содержание учебного текста непонятно, абсурдно и его восприятие вызывает отрицательные эмоции учащихся, то никакая внешняя лакировка «эмоциональным фантиком» не только не стимулирует, но даже подавляет реакцию мыслительного процесса: обработку, оценку и усвоение знаний учащимися о школьном предмете. Главное, при этом, затрудняется процесс запоминания и наблюдается эколого-когнитивная и эмоциональная асимметрия между учебным текстом и учащимися в обучающей коммуникации. Отрицательное влияние на интеллектуальную сферу учащегося снижает мотивацию к изучению сначала конкретного предмета, а потом и ко всему процессу обучения, формирует негативное отношение к личности конкретного учителя и всей школы в целом. Поэтому можно сделать вывод о том, что эмоция – своеобразная форма когниции, имеющая большое влияние на процесс познания.

Эмоциональная привлекательность содержания современных школьных учебников (учебных текстов), несомненно, является актуальной проблемой в наши дни не только для лингвистики, но и для методологии обучающей коммуникации. Множество примеров содержания учебных текстов можно найти в Интернете это выдержки с форумов и из личных блогов возмущенных родителей, которые помогают выполнять домашние задания своим чадам и вынуждены сталкиваться с абсурдными современными учебными текстами и выражать свои интернет-комментарии в довольно неприличной форме. Объем статьи не позволяет привести всю картотеку примеров несуразности логико-эмоционального контрастирования, неэкологичности школьных заданий в этих учебниках. Так, например, методическое пособие с «заданиями по развитию познавательных способностей» для учащихся 1-го класса «Юным умникам и умницам. Информатика, логика, математика» (автор О. Холо-

дова, 2014 г.), содержание заданий которого приводит учащихся в замешательство: «Нарисуй, как выглядят: шелест листьев, гром, шум волн, пение лягушки, весенняя капель, взмах крыла большой птицы, звон крыльев комара, хруст снега». Каким образом можно 6-7-летнему ребенку изобразить звуки в виде рисунков? Какие эмоции такое задание вызывает у учащегося и его родителей? Судя по комментариям в блоге и на форумах, эмоции – самые негативные. И, следовательно, такие учебные тексты, по моему мнению, неэкологичны.

Все вышесказанное относительно методологии преподавания ИЯ справедливо, в части эмоционального аспекта этого процесса и к другим школьным предметам. Асимметрия между привлекательностью формы и ее когнитивным содержанием (контентом) подверглась саркастическому высмеиванию в ряде статей, опубликованных в «Московском Комсомольце». Раньше я уже останавливался на этих публикациях, поэтому просто отошлю читателя к первоисточнику [Минкин 2006, 2011, 2013].

В этих статьях журналист довольно смачно высмеял учебники по обществоведению, ОБЖ и по литературе. Здесь же я приведу новые примеры абсурдности, а потому и неэкологичности некоторых современных учебников по программе «2100», хотя и отвечающих параметру их эмоциональной привлекательности. Впервые я обратился к проблеме эмоциональной привлекательности учебного текста в 1991 г. после своей стажировки в Кембридже, где я впервые в жизни увидел очень красочные приятные и привлекательные для восприятия английские школьные учебники [Шаховский 1991: 50–51].

К эколого-когнитивной и эмоциональной асимметрии между учебным текстом и учащимися в обучающей коммуникации приводит содержание школьных учебных текстов, составленных учителем биологии и географии Ильдаром Рамазановичем Мухамеджановым – автором задач пособия в игровой форме по биологии: «Тесты, зачеты, блиц-опросы по биологии. 10–11-е классы» (2011 г.): «Шестиногая женщина, родители которой имели один нос, вступает в брак с одноносым мужчиной, у матери которого 6 носов, а у отца – 1. Единственный ребенок в семье – шестиногий. Какова вероятность появления в семье еще одного шестиносового ребенка, если одноносость доминирует?». Другое задание: «Безмозглая женщина, отец и мать которой также были безмозглые, вышла замуж за безмозглого мужчину. У них родился ребенок, имеющий мозг.

Предложите не менее 2-ух вариантов наследования данного признака. (6 баллов)». Задачи эти, кстати, из раздела «Чернобыль». Что пытался донести автор до старшеклассников с помощью приведенных здесь учебных текстов – непонятно. Это пособие выполнено в игровой форме, хотя игровая деятельность преобладает у учащихся только до 11–12 лет, то есть преимущественно для младших школьников, но никак не у учащихся 10–11-х классов, которые уже имеют больше жизненных наблюдений и больше понимают об окружающей их реальности. Когнитивность учебных текстов данных задач повергает в ужас не только учеников, но и их родителей от представленных уродливых безмозглых и шестиносых женщин и одноносых мужчин. А как же тогда быть с единством формы и содержания? Изучая учебные тексты данных задач в процессе обучающей коммуникации, ребенок получает искаженную научную картину мира, когда должна быть получена реальная картина мира, отражена реальная действительность. Подобные учебные тексты ломают

правильную форму мышления учащихся, ребенок не может ориентироваться в современной окружающей действительности. Где можно в реальной жизни увидеть женщину с шестью носами или безмозглую семью? Очевидно, что несуразность таких текстов, несмотря на их эмоциональную развлекательность, формирует ложную картину мира у школьника и заставляет его вообразить несуществующее, может действительно вывести учащегося из объективного мира и ввести его в «шизо-реальность» [Руднев 2010].

Таким образом, эмоциональная привлекательность современных учебных текстов отрицательно сказывается на их когнитивной составляющей и на развитии объективного восприятия реального мира учащимися, провоцирует у школьников и их родителей негативные эмоции, вредящие их здоровью, приводит к эколого-когнитивной и эмоциональной асимметрии между учебными текстами и учащимися. Все вышеизложенное указывает на чрезвычайную актуальность эколого-когнитивной и

эмоциональной составляющих во всех сферах современного общения человека, и, прежде всего, в научающей коммуникации. По справедливому замечанию А.П. Сквородникова, «травма языку может быть нанесена только в том случае, если травмировано сознание народа, говорящего на этом языке» [Сквородников 2013: 197]. Следует обратить внимание методистов на то, что во многих кандидатских и докторских диссертациях по теории языкознания среди их результатов имеются и результаты с прикладным – дидактическим аспектом, и очень жаль, что множество лингвистических находок по-прежнему остаются вне поля зрения методистов – составителей учебников/учебных пособий для школьных и вузовских преподавателей.

В заключение отмечу еще раз большой вклад А.А. Леонтьева в разработку проблем человеческого общения, связанных с учетом эмоционального фактора в психологии научающей коммуникации. В развитии этих положений добавлю важность формирования экологического мышления/сознания/речевого поведения как формирующих экологический интеллект коммуниканта и экологический внутренний цензор, который регулировал бы общение через его соотношение с соответствующими экологическими нормами. Такой тип общения предохранял бы и говорящего, и его язык от деструктивного влияния и давал бы ориентиры на позитивное общение.

### Литература

*Высочина О.В.* Понимание значения иноязычного слова. – Автореф. дисс. ... канд. филол. н. – Воронеж, 2001. – 19 с.

*Леонтьев А.А.* Некоторые вопросы психологии обучения речи на иностранном языке / А.А. Леонтьев // Вопросы психолингвистики и преподавания русского языка как иностранного. – М., 1971.

*Леонтьев А.А.* Психология общения / А.А. Леонтьев. – М., 1999. – 365 с.

*Леонтьев А.А.* Эмоционально-волевые процессы в овладении иностранным языком // Ин. яз. в шк. – 1975. – № 6. – С. 93-97.

*Маслова В.А.* Лингвокультурология. Учебное пособие. 2- издание. Изд-во Академия. – 2001. – 208 с.

*Матвеев О.И. и др.* Межличностная коммуникация: теория и жизнь. Учеб. для вузов. – СПб.: «Речь», 2011. – 560 с.

*Минкин А.В.* Наука на три буквы. Уничтожают образование. Вся Россия кипит // МК, 2011. URL: <http://www.mk.ru/politics/2011/01/31/561975-nauka-na-tri-bukvyi.html>;

*Минкин А.В.* Татьяна Толстая умерла. Но не спешите посылать соболезнование // МК, 2013. URL: <http://www.mk.ru/politics/2013/02/26/818314-tatyana-tolstaya-umerla.html>; *Минкин А.В.* Учебник лысых обезьян (Письма президенту) // МК, 2006. URL: <http://www.mk.ru/old/article/2006/12/04/174484-uchebnik-lyisyih-obezyan-pismaprezidentu-.html>.

О введении федеральных государственных стандартов общего образования. URL: <http://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/55071359>.

*Рейковский Я.* Экспериментальная психология эмоций. – М.: Прогресс, 1979. – 392 с.

*Руднев В.* Введение в шизо-реальность. – М.: Аграф, 2010. – 224 с.

*Сквородников А.П.* О предмете эколингвистики применительно к состоянию современного русского языка // Экология языка и коммуникативная практика. № 1. – Красноярск, 2013. – С. 194 – 222. URL: <http://ecoling.sfu-kras.ru/wp-content/uploads/2014/01/Skvorodnikov.pdf>.

*Сквородников А.П.* Русский язык и культура речи (базовые компетенции): учеб. пособие / под ред. А.П. Сквородникова. – Красноярск: Сиб. федер. ун-т, 2015. – 516 с.

*Степанов Ю.С.* Константы: Словарь русской культуры. – М.: Языки русской культуры, 1997. – 824 с.

*Телия В.Н.* Большой фразеологический словарь русского языка. – М.: АСТ-Пресс Книга, 2010. – 784 с.

*Черничкина Е.К.* Детское двуязычие как межпарадигмальная проблема // Материалы международной научной конференции «Двуязычное образование: теория и практика» (26-28 апреля 2011 г., Хельсинки, Финляндия) / под ред. М.В. Копотева, Е.Ю. Протасовой. – Хельсинки: Хельсинкский Университет; – СПб.: Златоуст, 2011. – С.302-303.

*Шаховский В.И.* Гуманистическая методология обучения иностранным языкам в Англии // Методический журнал Мин-ва общ. и проф. образ РФ: Иностранные языки в школе. – М.: Просвещение, 1995. – №1. – С. 53–56.

*Шаховский В.И.* Лингвистическая теория эмоций. – М.: «ГНОЗИС», 2008. 416 с.

*Шаховский В.И.* О переводимости эмотивных смыслов художественных текстов // Перевод и коммуникация. – М., 1996. – С. 138-152.

*Шаховский В.И.* Эмоциональная привлекательность учебного текста (тезисы) // Когнитивная и коммуникативная структура текста. Функциональный анализ (тезисы научного совещания). – Днепропетровск-Москва: Днепр. гос. ун-т, октябрь 1991. – С. 50–51.

*Щерба Л.В.* О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании // *Щерба Л.В.* Языковая система и речевая деятельность. – Л., 1974. – С. 24-39.

Эмотивная лингвоэкология в современном коммуникативном пространстве: кол. моногр. – Волгоград: Изд-во ВГСПУ «Перемена», 2013. – 450 с.

Н.М. Юрьева

УДК 81'23

**ЗАРУБЕЖНАЯ НАУКА О СТАНОВЛЕНИИ УСТНОГО НАРРАТИВА  
У ДЕТЕЙ: К ОСНОВАМ КОГНИТИВНОГО ПОДХОДА –  
ОТ Л.С. ВЫГОТСКОГО К А. ЭППЛБИ**

Статья посвящена начальному периоду в изучении детского нарратива в зарубежной науке. Основная часть статьи посвящена методу анализа детского нарратива, разработанному Артуром Эпплби с опорой на концепцию Л.С. Выготского.

**Ключевые слова:** устное повествование, когнитивное развитие в онтогенезе, механизмы развития, когнитивные структуры, основные типы повествовательной структуры.

Nadezhda M. Yurieva

**INTERNATIONAL STUDIES IN NARRATIVE DEVELOPMENT:  
TOWARDS THE BASIS OF COGNITIVE APPROACH –  
FROM L.S. VYGOTSKY TO A. APPLEBEE**

The article analyses the primary period in the international studies of oral narrative development in the child's speech. The main part of the article is devoted to the method of analysis of child's narrative, developed by A. Applebee and based on the theory of L.S. Vygotsky.

**Keywords:** oral narrative, dialogue, cognitive development in ontogenesis, mechanisms of development, cognitive structure, basic types of narrative structure.

*Исследование проблем речевого онтогенеза в отечественной психолингвистике начинается с работ А.А. Леонтьева. А.А. Леонтьев работал во многих областях психолингвистики, однако его особый интерес к детской речи был всегда заметен. Можно сказать, что изучение речевого онтогенеза занимает одно из центральных мест его научной деятельности. Под его непосредственным руководством осуществлены первые исследовательские работы в области психолингвистики речевого онтогенеза [Уфимцева 2011; Шахнарович 1974, 1985], заложившие содержательную программу изучения генезиса речевой деятельности детей, реализация которой продолжается до настоящего времени.*

Отечественная психолингвистика долгое время стояла в стороне от разработки проблем, связанных со становлением устного повествования у детей, и в настоящее время находится в периоде накопления эмпирических данных и материалов по такой сложной и во многом еще не ясной проблеме. В литературе редко обсуждаются исследовательские подходы в области изучения детского нарратива. Обращение к опыту зарубежных исследований в этой области может внести положительный вклад, поскольку зарубежная наука давно и успешно занимается этой проблематикой.

До недавнего времени становление устного повествования в онтогенезе не оценивалось как значимое явление, так как текстовая составляющая дискурсивной

компетенции в дошкольном детстве не столь очевидна. Способность к продуцированию повествовательных текстов, рассказов, историй чаще всего относят к периоду старшего дошкольного детства и связывают с детьми пяти-шести лет. Причем отмечается, что только у детей школьного возраста структура устного дискурса приобретает целостность, смысловую и композиционную завершенность.

В современных зарубежных исследованиях выделяется несколько подходов в изучении устного нарратива в речевом онтогенезе: когнитивный, интеракционный, лингво-конструктивистский, кросс-лингвистический, социокультурный, а также особый нарративный подход, связанный с историями из личной жизни (*self-narrative*) [Narrative development 1997]. Среди авторов, работающих в русле указанных направлений, такие известные ученые, как М. Бамберг, Нэнси Л. Стейн, Э.Р. Альбро и др.

Проводимые исследования не сосредоточены в гомогенной области даже в рамках устного нарратива, каждый подход обладает своим, присущим ему «почерком»: выбором области и предмета исследования, методикой экспериментальной части, процедурами анализа эмпирического материала. Надо сказать, что при всех различиях в подходах исследователей объединяет общая цель – увидеть, как дети овладевают умением рассказывать истории и как эти истории изменяются по ходу жизни и развития ребенка [Narrative development 1997]. При этом авторы ставят такие вопросы, как:

– вопрос о течении развития нарратива, включающий, по крайней мере, еще три вопроса: развитие нарратива является непрерывным, непрекращающимся или прерывающимся; протекает ли это развитие в аддитивной форме или существуют регрессивные фазы; что означают изменения, отмечающиеся на различных стадиях либо фазах процесса развития;

– вопрос о цели развития: необходимо уточнить, куда это развитие в конечном счете направлено, так как любое предположение о развитии, его ходе и направлении сталкивается с имплицитным понятием *telos* – идеальной цели (греч. 'цель, предназначение'), которое предполагает то, что должно выступить в качестве конечной цели, определяющей и, возможно, контролирующей развитие;

– вопрос о механизмах развития: какие силы или условия побуждают онтогенетический процесс и поддерживают его, продвигая к имплицитной неявной цели;

– вопрос методологии исследования: экспериментальные техники, обработка устного материала и методы анализа [Bamberg 1997: vii-xiv].

Обратившись к зарубежным работам в этой области, мы столкнулись с необычайно обширным материалом, поэтому в данной статье ограничиваемся рассмотрением лишь некоторых исследований, входящих в когнитивную область и проводимых в русле когнитивного подхода к изучению нарратива у детей. Исследователей, работающих в русле данного подхода, объединяет предположение, что повествование историй основывается на когнитивных способностях по организации содержания истории (включая связи между целями героев истории, их действиями, результатами действий) и структуры эпизодов, составляющих историю, в связанное целое [Bamberg 1997: 1]. Когнитивный подход представлен в современной западной психолингвистике работами Н.Л. Стейн, Т. Трабассо и их коллег. В отличие от представителей начального периода в изучении устного нарратива у детей, как

правило, использующих материалы спонтанных детских историй и опирающихся в значительной мере на структурный формальный анализ (занимавший в 60-70-е годы XX столетия доминирующие позиции в зарубежной лингвистике) и на свою интуицию, современные исследователи стремятся применять экспериментальный метод.

Чтобы разобраться с содержанием когнитивного подхода к изучению нарратива у детей и оценить современное состояние исследований в этой области, необходимо провести своего рода ретроспекцию или введение к основам когнитивного подхода на уровне его теоретических и эмпирических источников.

Как следует из названия, данная статья обращена к раннему периоду в изучении детского нарратива (конец семидесятых годов прошлого столетия) и, в частности, к подходу, предложенному американским исследователем Артуром Эпплби, заложившим, по нашему мнению, основание для когнитивного подхода в изучении устного нарратива детей. А. Эпплби был одним из первых, кто указал на зависимость речевой нарративной формы от изменений, происходящих в когнитивной сфере развития ребенка.

Исследование А. Эпплби посвящено становлению нарратива во взаимосвязи с процессом концептуального развития индивида [Applebee 1978]. Автор рассматривает вопросы о том, как дети рассказывают истории, какие языковые процессы включены в этот процесс, какие лингвистические и психологические факторы действуют и организуют истории детей.

А. Эпплби исходит из мысли, что независимо от языка, возраста и культурного контекста в течение жизни мы действуем через систематическое создание и воссоздание репрезентаций нашего опыта. Эта система репрезентаций обеспечивает интерпретацию окружающего мира и одновременно представляет структурирование прошлого опыта, систему предвидения или ожидания будущего [Applebee 1978: 3]. Хотя это наблюдение не ново для современной науки, оно является центральным для понимания различных способов и форм дискурсивной деятельности индивида, особенно в онтогенетическом аспекте.

Проблема описания таких сложных когнитивных феноменов, как разнообразные системы репрезентаций опыта индивида, связанные с интегративной работой различных компонентов мозга, имеет первостепенное значение для многих психологических школ и теорий психического развития [Ричардсон 2006]. По А. Эпплби, система репрезентаций опыта является ментальной записью прошлого опыта индивида, это «система смыслов и значений предыдущей активности, где значения и скрытые смыслы есть структурированные паттерны, внедренные в матрицу ума в ходе активности индивида» [Applebee 1978: 3]. Однако, как пишет Д. Ричардсон, эта система внутренних ментальных репрезентаций опыта индивида не ограничена только прошлым опытом, она позволяет видоизменять информацию об объектах, событиях, сценах [Ричардсон 2006: 43]. Такая «ментальная запись» основывается на «ментальных записях» реальных событий прошлого, включает контекст активности и действий, а также предшествующие и последующие события, как и те, которые возникают в настоящее время. Каждый новый опыт изменяет ментальную «запись», т.е. ранее образованная репрезентация способна обновляться. Однако наши представления обеспечивают больше, чем регулярно обновляемый «архив»

нашего прошлого опыта; эти представления также обеспечивают некоторый набор разумных ожиданий, направляющих интерпретацию новых познаваемых явлений и событий и определяющих (в той или иной степени) нашу реакцию на новый опыт.

В свое время Жан Пиаже описал два разных когнитивных механизма взаимосвязи познавательных процессов, которые вовлечены в любой новый опыт. Первый механизм, который он назвал «ассимиляция или адаптация», есть процесс, при помощи которого новый объект или поведение интегрируется в уже существующую репрезентацию. Вторым механизмом – «аккомодация» – включает изменения, которые необходимы для наших представлений, если новый опыт будет интерпретироваться. Так, слушая сказку, ребенок четырех-пяти лет будет ее воспринимать или «ассимилировать» в существующие у него схемы, по Пиаже, опираясь на свой предыдущий опыт и знание похожих сказок и исходя из представлений о таких составляющих, как типы основных действующих героев в сказке, модели-образцы поведения героев и желательный конец. Понимание ребенком сказок изменяется и расширяется с появлением новых событий в сказочных историях, новых персонажей и их действий в этих событиях. Эти изменения есть то, что Ж. Пиаже называл аккомодацией к новому опыту, благодаря чему имеющиеся паттерны (репрезентации) уточняются, видоизменяются и развиваются [Крайг 2001: 256].

По мысли А. Эпплби, так как мы воспринимаем и понимаем реальность и происходящие события «в терминах» наших собственных субъективных репрезентаций и представлений, то можно говорить о своеобразии конструирования и понимания реальности детьми (*the child's «construction of reality»*) [Applebee 1978: 4]. По сути, и мы, взрослые, конструируем или «воссоздаем» наши представления о мире, воспринимая его через аккумулярованную запись нашего опыта, систему значений и смыслов, возникшую в процессе предыдущей активности. По словам автора, «адекватность репрезентаций есть ключевой фактор в определении нашей способности действовать в этом мире: адекватная репрезентация позволит нам понять и в определенной мере контролировать, что случается и происходит с нами» [Applebee 1978: 4]. В течение жизни, по мере того как увеличиваются наш запас знаний и опыт, мы дополняем и улучшаем нашу систему репрезентаций, совершенствуем наши модели реальности, которые имеют различные формы.

Ранняя форма репрезентации – инактивная, т.е. введенная через действие – получает свою структуру непосредственно через действие и возникает с первыми попытками координированного и согласованного движения, реагирования и отклика ребенка на воздействие окружающей среды. В отечественной науке эта форма репрезентации получила название сенсомоторных схем. Вторая форма – иконичная, знаковая – близка к модели в обычном традиционном смысле, обеспечивает когнитивные процессы образами (паттернами), которые отражают различительные характерные признаки или свойства познанный фрагмента мира. Третья форма репрезентации – символическая, именно от нее происходят все наиболее сложные и разнообразные системы знания, которыми мы обладаем [Applebee 1978: 5].

В центре внимания автора такие, на первый взгляд, обычные и простые вопросы, как формальные характеристики историй, нарративная форма, организация и сложность детских историй. Известная простота детских устных историй помогает выявить особенности и принципы, лежащие в основе их формы, увидеть некото-

рые из составных частей и элементов, указывающих на специфику повествования [Applebee 1978: 36].

Рассматривая формальные характеристики детских повествований, А. Эпплби проанализировал истории, рассказанные американскими детьми в ответ на просьбу рассказать историю, по трем *формальным характеристикам*: формальное начало или название, формальное окончание, постоянное прошедшее время. Полученные данные свидетельствуют о том, что даже двухлетние дети начинают различать истории. Так, 70% из них использовали, по крайней мере, одно из выделенных формальных средств. Ниже приведены две истории из [Applebee 1978: 37].

Ребенок 2г. 11 мес. *The daddy works in the bank. And Mammy cooks breakfast. Then we get up and get dressed. And the baby eats breakfast and honey. We go to the school and we get dressed like that. I put coat on and I go in the car. And the lion in the cage. The bear went so fast and he's going to bring the bear back, in the cage.*

Ребенок 5 л. *Once upon a time there were four cowboys. One was named Wilson, one was named Ashton, one was called Cheney. They all shot holdups and killed rattlesnakes and they ate them.*

*Then a storm came and lightening came but there wasn't a fire. One day in the woods another storm came and there were no lightening rods so the grass burned and their house burned up except they had a horse.*

*One day they got a dog and then in six days a wolf came and the dog got rabies. They shot the dog but before the wolf came a baby dog came out. One day the dog grew up like his father. ....*

*The cowboys lived in the jungle. A whole bunch of gorillas and lions and tigers came in their house... They had a fight and every single one of the cowboys killed the gorillas and they lived happily ever after.*

Между этими историями, рассказанными ребенком около трех лет и пятилетним ребенком, период менее чем в два года. Здесь явно заметен прогресс в формальном оформлении истории: от отсутствия формального маркирования истории к повествовательному маркированию с выделенными формальными средствами. Первая история – экспрессивная, почти отчет о событиях, тесно привязанных к миру ребенка и его жизни. Вторая история предстает в большей мере как поэтическая история, чем как коммуникативная форма.

Обращаясь к *проблеме организации и сложности детских историй*, А. Эпплби отмечает, что сложность истории является функцией от количества элементов, которые должны контролироваться в ходе повествования и быть согласованными между собой. Без сомнений, подобные задачи являются важным и очевидным аспектом проблемы онтогенетических изменений. Можно ожидать, что элементы, которые действуют в истории, будут более сложными с возрастом в том или ином выбранном измерении сложности, например количество слов, число тематических фрагментов, число персонажей, происшествий, эпизодов, среднее количество слов в тематических фрагментах. Все эти параметры показывают значимое увеличение с возрастом, поскольку (в норме) обеспечиваются прогрессивным ходом разных аспектов онтогенеза.

С другой стороны, возникает вопрос о том, как дети организуют содержательную сложность в историях, которые они рассказывают. Для его решения в ходе

анализа детских историй А. Эпплби применяет подход, опирающийся на теорию концептуального развития Л.С. Выготского [Applebee 1978: 56].

Надо отметить, что проблема когнитивной сложности познаваемых индивидом явлений и событий, происходящих в окружающем мире, в большинстве областей теории познания разрабатывается через введение понятия структуры, которое также является одним из основных для ряда лингвистических направлений в изучении языка [Степанова 1968: 11]. В полной мере это относится к области изучения дискурса и повествования. По мнению З.Я. Тураевой, «структура есть онтологическое свойство объекта. Это означает, что любая теория, адекватно описывающая объект, должна отразить его структурность». Для уровня текста наиболее адекватным представляется следующее понимание структуры: «структура – это глобальный способ организации объекта как некоей целостной данности». К основным признакам структуры она относит целостность и связность [Тураева 2009: 57]. Очевидно, что истории, рассказанные детьми, не являются исключением и обладают повествовательной структурой, имеющей, как можно полагать, свои особенности.

В историях детей в возрасте от двух до пяти лет А. Эпплби обнаружил шесть основных типов нарративной структуры: *heaps, sequences, primitive narrative, unfocused chains, focused chains, true narrative* [Applebee 1978], в переводе на русский язык получивших следующие наименования: *скопление* или *неупорядоченное множество повествовательных высказываний*; *секвенции*, или *последовательный ряд повествовательных высказываний*; *примитивный нарратив*; *несфокусированная нарративная цепь*; *сфокусированная нарративная цепь*; *настоящий нарратив* [Сигал, Бакалова, Пушина, Юрьева 2013: 96-136].

Обнаруженные типы нарратива в устных рассказах детей имеют заметное сходство со стадиями концептуального развития и образования понятия, выявленными Л.С. Выготским [Выготский 1982], которые не только отражают общий порядок концептуального развития, но являются генетически связанными и качественно различными на каждой возрастной ступени развития.

Остановимся на предложенном А. Эпплби методе анализа и приведем несколько иллюстративных примеров. Концепция Л.С. Выготского хорошо известна, тем не менее в статье приводятся основные моменты, которые являются важными для аналитической работы с повествовательным материалом.

Тип нарратива – *скопление, неупорядоченное множество*. Наиболее ранняя ступень в образовании понятия, по Л.С. Выготскому, образование неупорядоченного множества, это «выделение кучи каких-либо предметов», которая объединяется ребенком «без достаточного внутреннего основания, без достаточного внутреннего родства и отношения между образующими ее частями ...». Здесь отмечается «неоформленное синкретическое сцепление отдельных предметов, так или иначе связавшихся друг с другом в представлении и восприятии ребенка в один слитный образ. В его формировании решающую роль играет синкретизм детского восприятия или действия, поэтому образ крайне неустойчив» [Выготский 1982: 136-137].

Ребенок в восприятии, в мышлении и в действиях обнаруживает тенденцию связывать самые разные, не имеющие внутренней связи элементы, приводя их в нерасчлененный, слитный образ. При классификации предметов у ребенка наблюдается тенденция просто схватывать и собирать блоки, когда его просят показать,



какие из них подходят друг другу. Маленькие дети опираются не на объективные связи предметов, а на субъективные связи, подсказываемые ему собственным восприятием, т.е. принимают «связь собственных впечатлений за связь вещей» [Выготский 1982: 136-139]. Эта особенность мышления ребенка имеет явные параллели в историях, которые рассказывают дети.

Приведем истории, рассказанные детьми в возрасте четырех и трех лет, из работы [Applebee 1978: 53-54].

1. *A girl and a boy, and a mother and maybe a daddy. And then a piggy. And then a horse. And maybe a cow. And a chair. And food. And a car. Maybe a painting. Maybe a baby. Maybe a mountain stone, somebody threw a stone on a bear, and a bear's head broke right off. A big stone, this big (holds out arms). And they didn't have glue either. They had to buy some at the store. You can't buy some in the morning. Tomorrow morning they're gonna buy some. Glue his head on. And the baby bear will look at a book* [Warren, 3 г. 7 мес.].

2. *The daddy works in the bank. And Mammy cooks breakfast. Then we get up and get dressed. And the baby eats breakfast and honey. We go to the school and we get dressed like that. I put coat on and I go in the car ...* [Eliot M., 2г. 11 мес.].

История 1 начинается синкретично с почти свободным ассоциативным «листом» персонажей. В истории 2 передается непосредственное восприятие ребенком ежедневных событий, происходящих в его жизни. Важно отметить, что синкретичный способ организации повествования возникает довольно часто, однако во многих историях используется больше чем один способ организации повествования. По данным А. Эпплби, даже у двухлетних детей этот способ отмечается только у шестой части детей [Applebee 1978].

Интересно, что в литературе, например в поэтических произведениях, можно заметить параллели с отмеченным у детей синкретичным способом организации повествования. Подобный способ просматривается и в фактах дискурсивной деятельности взрослых носителей языка, к примеру, когда опытные поэты иногда используют схожие ассоциативные структуры в стихотворных произведениях. Разница состоит в том, что в них поэтическая синкретическая структура контролируется в конечном счете экспрессией и творческим замыслом поэта и является выбором поэта из множества имеющихся и доступных ему структур. Для маленького ребенка такие структуры могут быть единственными доступными.

Тип нарратива – **секвенции**. По Л.С. Выготскому, следующая фаза концептуального развития – «мышление в комплексах» [Выготский 1982: 139]. В отличие от предыдущей фазы, комплексы указывают на актуальные связи между предметами, сгруппированными вместе, но эти связи являются конкретными. Это означает, что «обобщения, создаваемые с помощью этого способа, представляют по своему строению комплексы отдельных конкретных предметов, или вещей, объединенных уже не на основании только субъективных связей, устанавливаемых во впечатлениях ребенка, но на основе объективных связей действительно существующих между этими предметами» <...> «Переход к мышлению “в комплексах” состоит в том, что вместо “бессвязной связности”, лежащей в основе синкретического образа, ребенок начинает объединять однородные предметы в общую группу, комплексировать их по законам объективных связей, открываемых им в вещах» [Там же].

На этой ступени Л.С. Выготский намечает несколько форм комплексной системы, которые лежат в основе обобщений, возникающих в мышлении ребенка, и которые, как показывает А. Эпплби, имеют параллели в организации детских историй.

Первый из них – *ассоциативный комплекс*, в основе которого «лежит любая ассоциативная связь с любым из признаков, замечаемых ребенком в том предмете, который в эксперименте является ядром будущего комплекса» [Выготский 1982: 141]. Эта базовая форма является центральной, или ядерной, вокруг которой объединяются другие объекты на основе конкретного сходства, хотя общий атрибут может изменяться.

Рассказывая историю, ребенок подобным образом использует повествовательные последовательности-секвенции; события в них имеют внешнюю и «кажущуюся» связь во времени, которая является случайной или непостоянной. Событие *A* в повествовании происходит после события *B* без какой-либо различимой и заметной причинной связи между ними. События связаны на основе некоторого атрибута, разделяемого с общим центром истории, который может принимать различные формы: некоторый тип действия, который повторяется вновь и вновь; тип действующего лица; иногда какая-то ежедневная повторяющаяся ситуация из серии «события дня». В секвенции происшествия связаны скорее признаками подобия, чем причинностью или дополнительностью; история не развивается в новом направлении. Следующие истории иллюстрируют *секвенции* (примеры из работы [Applebee 1978: 61]).

*Little boy played. He cried. He's all right. He went home. He went to bed. When he wakes up, you're gonna say good-night to him* (Daniel W. 2 yer 10 m.).

*A doggie and he said 'go out'. And then Mommy take him in. Then the next day he went to sleep. All waked up and started to cry. All go to get diner. Then we go to Cheshire. And we all sleep... in the little bed* (Tricia W., 3 yer 10 m.).

По данным А. Эпплби, секвенции часто встречаются в историях двухлетних детей и присутствуют почти в 20% историй у трехлетних и четырехлетних детей, как известно, более продвинутых в когнитивном плане. Можно отметить и тот факт, что подобные секвенции используются в качестве основного организационного принципа в детских стихах, колыбельных и фольклорных песнях.

Вторая фаза в развитии комплексного мышления отмечена объединениями предметов и конкретных образов вещей в особые группы, названные Л.С. Выготским «коллекцией», которая основана на объединении в некоторое целое разнородных, но взаимно дополняющих друг друга частей. «В процессе формирования коллекции ребенок не выдерживает последовательного принципа, положенного в основу образования комплекса, а ассоциативно объединяет различные признаки, хотя каждый признак кладет в основу коллекции <...> комплекс-коллекция есть *обобщение вещей на основе их соучастия в единой практической операции*, на основе их функционального сотрудничества» [Там же: 143-144].

Когда, рассказывая истории, ребенок использует коллекционную форму обобщения, то в результате возникает такая форма повествовательного дискурса, как **примитивный нарратив**. В нем имеется конкретное «ядро» – объект или событие, с точки зрения рассказчика важные для повествования. По ходу повество-

вания это «ядро» развивается через «коллекцию дополнительных атрибутов», развивающих сюжет истории, например дальнейшие действия персонажей и другие события с их участием.

По данным А. Эпплби, примитивный нарратив возникает в 20% историй двухлетних и трехлетних детей и составляет 10% в историях, рассказанных детьми четырех лет. Ниже приводится небольшая история; в ней просматривается конкретное «ядро», вокруг которого объединяется повествование.

Kenneth A. (2 years 10 mos). *The little boy dropped the ink. It broke. He cried. He cried some more. His mommy fixed it for him. He went to bed with it. The bottle didn't fall out and break. He played with it* [Applebee 1978: 63].

Следующий тип – «цепной комплекс»: он строится по принципу «динамического, временного объединения отдельных звеньев в единую цепь», каждый элемент которой разделяет конкретный, заметный признак со следующим элементом. Но этот признак постоянно меняется, поэтому в результате возникает цепочка, начальное звено которой имеет лишь малую связь с конечным звеном [Выготский 1982: 144].

В основе комплекса лежит ассоциативная связь между отдельными элементами, но она не связывает каждое отдельное звено с образцом: «каждое звено, включаясь в комплекс, становится таким же равноправным членом комплекса, как и сам образец». Признак, из-за которого предмет оказался причисленным к данному комплексу, «не отвлечен ребенком от всех остальных», «он равный среди равных, один среди многих других признаков» [Там же: 144-145].

Характеризуя отношение отдельного конкретного элемента к комплексу, Выготский указывает на следующее: а) «конкретный элемент входит в комплекс как реальная наглядная единица со всеми своими фактическими признаками и связями»; б) «комплекс стоит не над своими элементами, как понятие над входящими в него конкретными предметами. Комплекс фактически сливается с конкретными предметами, входящими в его состав и связанными между собой»; в) «это слияние общего и частного, комплекса и элемента <...> составляет самую существенную черту комплексного мышления вообще и цепного комплекса в частности. Благодаря этому комплекс, фактически неотделимый от конкретной группы объединяемых им предметов и непосредственно сливающийся с этой наглядной группой, приобретает часто неопределенный, как бы разлитой характер» [Там же].

Возникает «диффузный комплекс», существенная особенность которого состоит в том, что признак, ассоциативно объединяющий отдельные конкретные элементы, становится неопределенным, разлитым, смутным. В результате образуется комплекс, объединяющий с помощью диффузных, неопределенных связей наглядно-конкретные группы образов или предметов [Там же: 146].

Соответственно, в детских историях обнаруживаются последовательности **нефокусированных нарративных цепочек**, составляющих основу нарративной ткани. В них события следуют друг за другом, но связывающие их атрибуты изменяются: персонажи возникают и исчезают из истории, типы действий изменяются, место действия размывается. В результате истории не имеют определенного направления в развитии сюжета и заключения.

Например, история, рассказанная ребенком пяти лет.

*A wild cat. Then a horse came. Then they had a fight. Then the wild cat was dead. Then the horse went off. Then he met another horse. It was a lady horse. Then they lived with each other. Then another wild cat came. He was the father of the wild cat. He fired up the father horse and he was dead. Then the mother wild cat came and the father wildcat took the horse home with him. Then they eated him up. The mother was crying* [Applebee 1978].

Подобные истории довольно большие, но они отмечены отсутствием основного сюжетного центра истории, что препятствует ее восприятию как структурированного целого, различные части которого связаны одна с другой.

**Сфокусированные цепочки.** Последней формой в развитии комплексного мышления является псевдопонятие, лишь напоминающее понятие, которым пользуется в интеллектуальной деятельности взрослый человек. По Выготскому, для псевдопонятия характерно «комплексное объединение ряда конкретных предметов», которое «по совокупности внешних особенностей, совпадает с понятием, но по генетической природе, по условиям возникновения и развития, по каузально-динамическим связям, лежащим в его основе, отнюдь не является понятием». «С внешней стороны перед нами понятие, с внутренней стороны – комплекс» [Выготский 1982: 148].

Л.С. Выготский указал на следующие особенности псевдопонятия: а) в мышлении ребенка псевдопонятия составляют наиболее распространенную форму комплексного мышления дошкольника; б) ребенок образует комплекс со всеми типическими особенностями комплексного мышления, но продукт этого комплексного мышления может совпадать с обобщением, возникающим на основе мышления в понятиях у взрослого; в) отделить псевдопонятие от истинного понятия чрезвычайно трудно; «с одной стороны, перед нами комплекс, практически совпадающий с понятием, фактически охватывающий тот же круг конкретных предметов, что и понятие. <...> Перед нами тень понятия, его контуры». Эта ступень в развитии детского мышления «уже содержит в себе зерно будущего понятия, которое прорастает в ней» [Там же: 150-153].

В детских историях наблюдается повествовательная структура, отмеченная процессами связывания и центрирования вокруг конкретного атрибута. Центром истории является главный персонаж, проходящий через серии событий, связанных друг с другом. В ходе происходящих событий и самого устного повествования порождается повествовательный текст, состоящий из сфокусированной нарративной цепи. По данным А. Эпплби, этот тип повествовательной структуры наиболее распространен у пятилетних детей. Для иллюстрации приведем историю, рассказанную Кип (4 г. 9 мес.).

*Davy Crockett he was walking in the woods, then he swimed in the water to get to the other side. Then there was a boat that picked him up. Then he got to the other side. He went into the woods. He was in the place where indiens made. The indiens came and got him. Then pretty soon he got lose. The indiens let him loose* [Applebee 1978: 64].

**Нарративы** – последняя из основных форм повествования в детских историях, которая предстает как результат распространения линейного событийного ряда, более подробного изложения истории с включением связей, основанных на дополнительных атрибутах ситуации и процесса центрирования повествователь-

ной цепи. Вследствие этого каждое происшествие не только развивается и развертывается из предыдущего, но в то же время уточняется какой-то новый аспект сюжета. Ситуация, вокруг которой строится история, развивается в ходе рассказывания. В таких историях можно увидеть, хотя не обязательно, кульминационный пункт истории (climax) и конец [Applebee 1978: 65]. В качестве примера приведем историю, рассказанную ребенком о собаке.

*Once there was a doggy and a little boy. This doggy was pretty silly. He ran away from a little boy and went farther and farther away. The little boy caught the doggy. He reached out and caught the little doggy with his hands. He put the doggy down. The doggy ran away again. He came near a rail road track. He stepped on it and the train ran over him. But he was still alive. This was a big white bull dog and he wanted to go back to this home. When the little boy went back home he found the doggy. He was happy. His doggy was still alive* [Applebee 1978: 65].

Обнаруженные А. Эпплби способы организации истории указывают в целом на общую сложность задачи, с которой сталкивается ребенок в ходе повествовательного дискурса и его репрезентации в конкретных повествовательных формах. По данной методике нами проведен анализ устных рассказов русскоязычных детей от 3 до 7 лет, который показал, что предложенный подход позволяет увидеть неуловимый при «актуальном режиме» наблюдения процесс постепенного и довольно медленного превращения устного детского повествования в связное повествование [Сигал, Бакалова, Пушина, Юрьева 2013: 96-136].

Можно сделать вывод, что процесс формирования нарратива тесно связан со сложными внутренними когнитивными процессами, происходящими в онтогенезе и вплетенными в ход дискурсивного развития индивида. Предложенные почти столетие назад Л.С. Выготским различные по своим функциональным свойствам формы мышления и познавательного отражения ребенком окружающего мира важны не сами по себе. Эти различные познавательные формы стоят за устным нарративом у детей, включены в дискурсивный процесс и проявляются в его различных результатах – в разных типах устного нарратива. В исследовании обнаружена зависимость нарративной формы от изменений, происходящих в мыслительной сфере ребенка.

#### Литература

- Выготский Л.С.* Мышление и речь // Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти тт. Том II. Проблемы общей психологии. – М.: Просвещение, 1982. – С. 5–361.
- Крайг Г.* Психология развития. – СПб.: Питер, 2001. – 992 с.
- Ричардсон Д.Т.Э.* Мысленные образы. Когнитивный подход. – М.: Когито-Центр, 2006. – 175 с.
- Сигал К.Я., Бакалова З.Н., Пушина Н.И., Юрьева Н.М.* Очерки по синтаксису связной речи. – М.: «Ключ-С», 2013. – 142 с.
- Степанова М.Д.* Методы синхронного анализа лексики. – М.: «Высшая школа», 1968. – 195 с.
- Тураева З.Я.* Лингвистика текста. Текст: структура и семантика. – М.: ЛИБРИКОМ, 2009. – 144 с.

*Уфимцева Н.В.* Лингвистический и психолингвистический анализ структуры падежной системы (на материале русского языка) // Уфимцева Н.В. Языковое сознание: динамика и вариативность. – М.- Калуга: Институт языкознания РАН, 2011. – С. 6–80.

*Шахнарович А.М.* К проблеме психолингвистического анализа детской речи: Автореферат дис. канд. филол. наук. – М., 1974. – 24 с.

*Шахнарович А.М.* Семантика детской речи. Психолингвистический анализ: Автореферат дис. докт. филол. наук. – М., 1985. – 27 с.

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

*Bamberg M.* Introduction // Narrative development. Six approaches. – New York, London: Clark Univ., 1997. – p. vii – xiv.

*Narrative development. Six approaches.* – New York, London: Clark Univ., 1997. – 278 p.

А.А. Леонтьев

ЯЗЫКОВОЕ СОЗНАНИЕ И ОБРАЗ МИРА<sup>1</sup>

Как известно, «язык есть практическое ..., действительное сознание» [Маркс, Энгельс 1955: 29]. За этим высказыванием Маркса и Энгельса стоит мысль о соотношенности сознания как философско-психологического феномена и языка как социальной системы, части социального опыта народа и человечества в целом. С другой стороны, и психологу, и философу совершенно ясно, что язык не является ни демиургом, ни содержанием сознания. Как совершенно правильно комментирует процитированную мысль Маркса и Энгельса А.Н. Леонтьев, «то, в чем и при помощи чего, существует сознание общества, есть язык» [Леонтьев 1988: 8]. Именно – в чем и при помощи чего! И не более.

Леонтьев продолжает, излагая Выготского: «Сознание имеет языковую, речевую природу ... Иметь сознание – владеть языком. Владеть языком – владеть значениями. Значение есть единица сознания» (имеется в виду языковое, вербальное значение).

Сознание при этом понимании является знаковым.

Другой вариант, предлагаемый самим Леонтьевым: «значение предмета как единица сознания!», «Орудие и то, на что направлено орудие, – мир созданных человеком предметов – вот где нужно искать ключ к человеческой психике, к сознанию человека» [Там же: 14, 17, 19]. При этом понимании сознание имеет супразнаковый характер.

Надо, правда, сказать, что эту мысль – о значении предмета как единицы сознания – можно встретить кое-где и у Выготского». Например: «В игре ребенок оперирует значениями ..., неотрывными от реального действия с реальными предметами» [Эльконин 1968: 293].

Так или иначе, в мировой философской, психологической и лингвистической литературе можно найти два взаимоисключающих подхода к соотношению языка и сознания. Согласно одному из них, единицей сознания, тем, чем и при помощи чего существует сознание, является система вербальных, словесных значений и обслуживающих эти значения разноуровневых коммуникативных средств. Проще: система языковых знаков. Отсюда все неогумбольдтианство, включая теорию лингвистической относительности; отсюда лингвистическая философия, общая семантика и другие неопозитивистские трактовки языка. Согласно другому подходу, единицей сознания является предметное значение, а язык в этом случае понимается как система значений, могущих актуализироваться и в вербальной форме.

Значит, эпитет «языковой» в словосочетании «языковое сознание» не должен вводить нас в заблуждение. К языку как традиционному предмету лингвистики этот эпитет прямого отношения не имеет. Изображать язык (в традиционно-лингвистической его трактовке) как то, что опосредует отношение человека к миру – значит попадать в порочный круг.

Не анализируя общепринятой сейчас деятельностной природы сознания, выделим только одну проблему. Это то, что А.Н. Леонтьев называл двойной жизнью значений, которые, с одной стороны, входят в социальный опыт или социальную

память общества, с другой, составляют неотъемлемую часть внутреннего, психологического мира каждой отдельной личности [Леонтьев 1972: 136; Леонтьев 1976: 49]. «В действительности эти две стороны значения связаны разнообразными генетическими и функциональными связями. При этом каждая из них оказывается включена в свою систему, своеобразным мостиком между которыми и выступает значение.

Естественно, изолированное значение, будь оно вербальным или предметным – это абстракция. Человек стоит перед лицом не отдельного предмета, а предметного мира как целого; он оперирует не отдельным значением, а системой значений. И в первом, когнитивном, и во втором, коммуникативном плане следует разделять непосредственно содержательные связи между значениями (примером являются синонимы и антонимы в языке) и маргинальные структуры, позволяющие человеку эффективно оперировать значениями. В первом случае это когнитивные схемы, закрепленные тем или иным способом или полностью перешедшие во внутренний план способы и приемы решения познавательных задач; во втором – это язык в его традиционно-лингвистическом понимании, т. к. языковая система, – иерархическая система языковых средств от дифференциальных признаков до сверхфразовых единиц. В нашем понимании это, как мне уже приходилось писать ранее, – система операторов, позволяющих перейти от значения к целостному тексту.

Если понимать язык как единство общения и обобщения, как систему значений, выступающих как в предметной, так и в вербальной форме существования, то «языковое сознание», сознание, рассматриваемое как опосредованное значениями, оказывается близким к тому пониманию, которое современная советская психология вкладывает в понятие «образа мира». Прежде чем перейти к анализу этого последнего, я считаю необходимым подчеркнуть, что это понятие отнюдь не тождественно ни понятию «языковая картина мира», ни понятию «когнитивная картина мира» [РЧФЯ 1987].

Образ мира, как он понимается сегодня психологами [Леонтьев 1983; Смирнов 1985; Зинченко 1983; Величковский 1983], – это отображение в психике человека предметного мира, опосредованное предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами и поддающееся сознательной рефлексии.

Начнем с того, что мир презентирован отдельному человеку через систему предметных значений, как бы «наложенных» на восприятие этого мира. Человек не «номинарует» чувственные образы, – предметные значения есть компонент этих образов, то, что их цементирует для человека, то, что опосредует само существование этих образов.

Наиболее непосредственная ситуация встречи человека с миром – это прекращающееся движение сознания в актуально воспринимаемом образе мира. Каждый из нас, воспринимая мир через образ мира, постоянно переносит светлое поле внимания с одного предмета на другой. Таким образом, в нашем образе мира, а вернее в том его ситуативном фрагменте, с которым мы в данный момент имеем дело, все время «высвечивается» отдельный предмет, а затем сознание переключается на другой – и так без конца. Но это непрерывное переключение сознания с одного предмета на другой предполагает одновременно переход предмета (его означенного образа) с одного уровня осознания на другой: в моем сознании существует то, что является объектом актуального сознания, и то, что находится на уровне сознательного контроля. Таким образом, движение сознания в образе мира имеет не планиметрический, а трехмерный характер. Сознание имеет глубину.

<sup>1</sup> Впервые опубликована в коллективной монографии "Язык и сознание: парадоксальная рациональность. – М.: Институт языкознания РАН, 1993. – С. 16-21.

Но образ мира может быть не включенным в восприятие, а полностью рефлексивным, отделенным от непосредственного действия в мире, в частности восприятия. Такой образ мира может быть ситуативным, т. е. фрагментарным, – например, так может обстоять дело при работе памяти или воображения. Но он может быть и внеситуативным, глобальным: тогда это образ целостного мира, своего рода схема мироздания. Такой образ мира в собственном смысле всегда осознан, рефлексивен, но глубина его осмысления, уровень рефлексии могут быть различными. Предельный уровень такой рефлексии соответствует научному и философскому осмыслению мира.

Если в первом случае мы имеем дело с непосредственным сознанием мира, то во втором – это теоретическое сознание разного рода, свободное от связанности с реальным восприятием.

Все это время мы оставались в пределах индивидуально-личностного видения мира человеком, опосредованного личностно-смысловым образованиями и прежде всего – личностными смыслами как таковыми. Но наряду с текучими, индивидуальными характеристиками эти личностно-смысловые образования имеют и некоторую культурную «сердцевину», единую для всех членов социальной группы или общности и как раз и фиксируемую в понятии значения в отличие от личностного смысла. Иными словами, можно наряду с индивидуальными вариантами говорить о системе инвариантных «образов мира», точнее – абстрактных моделей, описывающих общие черты в видении мира различными людьми. Такой инвариантный образ мира непосредственно соотносится со значениями и другими социально выработанными опорами (в частности, социальными ролями и социальными нормами, строго говоря, также относящимися к классу значений), а не с личностно-смысловыми образованиями.

С теоретической точки зрения таких моделей – инвариантных образов мира – может быть сколько угодно – все зависит от классовой и вообще социальной структуры социума, от культурных языковых различий в нем в т. д. В последнее время в психологии возникло даже понятие «профессионального образа мира», формирование которого является одной из задач обучения специальности (так, в диссертации И.Б. Ханиной анализировался образ мира врача). Особое место занимает инвариантный образ мира, соотносимый с особенностями национальной культуры и национальной психологии. Думается, что если когда-нибудь наше общество дорастет до понимания необходимости создания особой психологической службы, ориентированной на изучение и регулирование национальных отношений, то без обращения к такому инвариантному образу разрабатывать эту проблематику будет очень сложно. Пора понять, что в основе мировидения и миропонимания каждого народа лежит своя система предметных значений, социальных стереотипов, когнитивных схем. Поэтому сознание человека всегда этнически обусловлено (если, конечно, эта обусловленность не преодолевается специально; но мы имеем здесь в виду не научное, а бытовое сознание); видение мира одним народом нельзя простым «перекодированием» перевести на язык культуры другого народа.

Однако очевидно, что эта национальная обусловленность образа мира, в пределе переходящая в национальную ограниченность сознания, может и должна быть в определенных ситуациях преодолена. Иначе говоря, мы должны уметь формировать тот образ мира, который соответствует социальным, политическим и культурным реальностям современной действительности. Понятие «нового мышления», в частности, предполагает именно изменения в образе мира как целостности.

Мы говорим о процессе воспитания как целенаправленном формировании личности человека в интересах социума и самого человека в единстве этих интересов. Процесс обучения – это, в свою очередь, процесс формирования инвариантного образа мира, – образа, социально и когнитивно адекватного реальностям этого мира. Такой инвариантный образ призван служить ориентировочной основой для эффективной целенаправленной деятельности человека в мире.

Формирование такой ориентировочной основы, однако, не ограничивается содержанием обучения. Оно должно включать в себя и правила перехода от ориентировочного звена деятельности к звеньям планирования, реализации и контроля. Но так или иначе, понятие образа мира весьма актуально и для педагогической психологии.

В заключение обращусь еще раз к уже цитированной в начале доклада работе А.Н. Леонтьева «Материалы о сознании», только что опубликованной в вестнике Московского университета, и закончу его словами:

«Проблема сознания встала перед нами... как проблема существенной связи между сознанием и познаваемым предметным миром...

... Особенность психики человека нужно искать в том факте, что отношения человека к миру опосредованы. Развитие психики человека имеет своей основой развитие этой опосредованности. Но орудие, предмет сами по себе суть вещи не психологические. Они становятся психологическим фактом лишь постольку, поскольку они определяют психические процессы. Как же они их определяют? Лишь как знаки и значащие вещи.

Следовательно: подобно тому, как орудие, промышленность строят мир человеческих предметов, так знак, т. е. то, что посредствует психические процессы человека, строит мир человеческого сознания».

Но, «чтобы исследовать сознание, нельзя ограничиться исследованием значений, нужно исследовать то целое, в котором «живут» значения...»

«Развитие значений само зависит от некоторых общих моментов сознания. Сознание отнюдь не есть только сумма или система значений, хотя значение есть форма сознания мира...» [Леонтьев 1988: 19, 23].

#### Литература

- Маркс К., Энгельс Ф. Собр.соч. Т.3. – М., 1955. – С. 29  
 Леонтьев А.А. Психолингвистический аспект языкового значения. // Принципы и методы семантических исследований. – М., 1976. – С.49.  
 Леонтьев А.Н. Материалы о сознании. // Психология № 3. – М.: Вестник МГУ, 1988. – С. 14.  
 Эльконин Д.Б. Психология игры. – М., 1988. – С. 293.  
 Леонтьев А.Н. Деятельность и сознание // Вопросы философии №12. – 1972. – С. 136.  
 РЧФЯ. Язык и картина мира. – М., 1987.  
 Леонтьев А.Н. Образ мира // Избранные психологические произведения. Т.П. – М., 1983.  
 Смирнов С.Д. Психология образа. – М., 1985.  
 Зинченко В.П. От генезиса ощущений к образу мира // А.Н. Леонтьев и современная психология. – М., 1983.  
 Величковский Б.М. Образ мира как гетерархия систем отсчета // Там же.

## О РАБОТЕ ПРОБЛЕМНОЙ ГРУППЫ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ ИНСТИТУТА ЯЗЫКОЗНАНИЯ АН СССР

Проблемная группа психолингвистики была создана решением Ученого Совета Института языкознания АН СССР 30 ноября 1967 г. В ее состав вошли сотрудники и аспиранты Института языкознания А.А. Леонтьев (руководитель группы), Н.Н. Коротков, О.Н. Селиверстова, Е.М. Вольф, Р.М. Фрумкина, В.М. Павлов, Е.М. Иванова, А.П. Василевич, А.Н. Журицкий, а также Е.Л. Гинзбург (Институт русского языка АН СССР), Н.И. Лепская (филологический факультет МГУ) и И.И. Ильясов (факультет психологии МГУ).

Работа секции началась в четверг 28 декабря докладом И.И. Ильясова «„Психологическая реальность» трансформационной грамматики» (И.И. Ильясов. Эксперимент Дж. Миллера по проверке психологической реальности трансформационной модели (анализ методики), «Психология грамматики». – М., 1968. См. также И.И. Ильясов. Экспериментальная проверка трансформационной модели порождения и понимания речи по методике Дж. Миллера на материале русского языка. «Материалы Второго симпозиума по психолингвистике». – М., 1968). 8 февраля Р.М. Фрумкина и А.П. Василевич выступили с совместным докладом «Исследование восприятия слов тахистоскопическим методом» (См. их доклады в «Материалах Второго симпозиума...» и другие публикации). 7 марта состоялся доклад А.А. Леонтьева «Теоретические основы и состояние готовности „Словаря ассоциативных норм русского языка»». 11 апреля Г.П. Мельников (МГПИ им. В.И. Ленина) прочитал доклад «Анализ процесса наименования». 23 мая О.Н. Селиверстова выступила с докладом «О роли исследования свойств денотатов при выделении семантических компонентов» (См. одноименный ее доклад в «Материалах Второго симпозиума...»). 14 ноября состоялось заседание, на котором Т.В. Рябова выступила с докладом о взглядах Л.С. Выготского на фазную структуру внутренней стороны речи, а Е.М. Верещагин и А.А. Леонтьев проинформировали собравшихся о новой зарубежной и советской литературе по психолингвистике (См. в настоящем сборнике рецензию Е.М. Верещагина). 12 декабря обсуждался доклад А.А. Леонтьева «Смысл как психологическое и психолингвистическое понятие».

Наряду с систематическим обсуждением докладов (хотелось бы назвать в числе постоянных и активных участников этих обсуждений Н.И. Жинкина, В.М. Андрющенко, А.Е. Кибрика, И.Ф. Вардуля, Е.М. Верещагина) проблемная группа ведет и другую работу. Так, она подготовила и провела в июле 1968 г. Второй симпозиум по психолингвистике, на котором с докладами и сообщениями выступили 7 из 12 членов группы. Силами членов группы (с привлечением и сторонних авторов) подготовлен и сдан в издательство «Наука» сборник «Семантическая структура слова (психолингвистические исследования)», включенный в план редподготовки на 1969 г. Члены проблемной группы А.А. Леонтьев, Н.Н. Коротков, Е.М. Вольф, Р. М. Фрумкина, Е.Л. Гинзбург, И.И. Ильясов являются авторами разделов в подготавливаемой сейчас коллективной монографии – компендиуме «Основы теории речевой деятельности».

Проблемная группа психолингвистики предполагает и далее собираться ежемесячно.

*А.А. Леонтьев*

## НАС БЫЛО НЕМНОГО

Но сначала был Алексей Алексеевич Леонтьев. Хочется даже сказать: «Изначально был». В некотором научном царстве-государстве, что на Волхонке, в уцелевших подсобных строениях (флигелях?) старинной дворянской усадьбы, соседствующей с музеем Изобразительных искусств имени Пушкина. Царство-государство не ахти какое, в два этажа, если память мне не изменяет, и на каждом из них вольнодумствовали по мере сил и возможностей сектора – уделы размером в одну небольшую комнату. Совсем маленькая – столы стояли впритык, повернуться было негде – досталась А.А. Леонтьеву после того как он, словно князь Курбский, бежал из германского сектора, где его и ценили, и привечали, но не одобряли его семейного интереса к психологии и «преждевременного» теоретизирования о Доме бытия – о его архитектуре, сути и назначении. Словом, А.А. обособился с полуодобрения, естественно, начальства, которое решило: отпустим и поглядим, что из этого получится. (Сейчас, по прошествии четырех десятков лет, можно сказать: стоила овчинка выделки, стоила, хотя многие в этом сомневались, считая, что и молодость ему помеха, и исследовательский талант подозрителен и легковесен. Укоряли – и не всегда про себя – в неодобрении совковых порядков (А.А. временами был ироничен и ехиден), в дружбе с «подозрительными», внимании к тому, чем и как занимаются (но не по накатанной колее) лингвисты и психологи за бугром. Со временем подозрения с его таланта были сняты, но «печать» на нем поставили: полусвой, маргинал, пария. Пронесил он ее всю жизнь, справедливо не веря в аплодисменты и комплименты, которыми и бескорыстно, и с расчетом (авось, запомнит, авось, он пригодится) его посыпали.

Получил эту маленькую комнату А.А. после того как ему разрешили завести Группой психолингвистики и теории коммуникации. Он понимал: нужны сотрудники-союзники, небольшая, но дружина. Одному тянуть новенький воз непосильно и трудно. Я присоединился к ней – по рекомендации Ольги Николаевны Михеевой, у нее учился А.А., – когда в этой комнате уже хозяйничали А.А. и Саша Шахнарович (где он его нашел – не помню). Потом А.А. сманил из Ленинграда Наталью Уфимцеву, а позже и нашего нынешнего шефа Евгения Федоровича Тарасова (кажется, он преподавал в ту пору в Военном институте). Значительно позже – после смерти А.А. Реформатского и «коловоращений» внутри его бывшего Сектора – к нам пришли Саша Василевич и Ревекка Марковна Фрумкина).

Защитили мы кандидатские диссертации – Саша, Наталья и я, – не отрываясь от нашего годового планового конвейера. А.А. был доволен: Группа посolidнела. И завертелись дни и недели. Сашу А.А. благословил заниматься детской речью (речевому онтогенезу А.А. уделял – и справедливо – большое внимание), а нам, Наталье, Евгению Федоровичу и мне, досталось все остальное. А его хватало с избытком: нужно было разбираться в том, о чем шумят ненародные витии – лингвисты и психологи, чтобы не выглядеть профанами, отыскивать свое, и, по возможности, нетривиальное, внутри отвердевших осыпей взглядов и мнений и доказывать еще оспариваемое право на научное существование.

Для этого очень годились Симпозиумы по психолингвистике и теории коммуникации – обустройством их занимались вчетвером, – на которых и себя можно было показать, и других увидеть, обмениваясь с ними тем, что знаешь и что напри-



думывал. Именно на них довелось познакомиться с А.А. Брудным, И.Н. Гореловым, А.П. Журавлевым, А.С. Штерн, перемолвиться парой фраз с А.Н. Леонтьевым и Б.Ф. Поршневым. Они, старший Леонтьев и Борис Федорович, были благожелательны к нам, иные – но не на Симпозиумах – относились иначе: они, как говаривал М.Е. Щедрин, «... плечи на ударение, хресты на раны, уды на раздробление, телеса на муки предавали», и, естественно, телеса наши, а не свои.

Поводы для этого искать не приходилось: смущала теория деятельности, замимствованная у психологов (А.Н. Леонтьев, А. Валлон, но и Ж. Пиаже) и адаптируемая к потребностям лингвистики, стремление разобраться в механизмах восприятия и порождения речи (Т. Ахутина, а позже и А.А. Залевская) и представить в компактной и убедительной форме «грамматику говорящего» (она не написана до сих пор, хотя задача - сверхзаманчивая), требование, и к себе, но и к другим, экспериментально проверять и доказывать свои утверждения, жертвуя гипотезами / теориями первого уровня (умозрительными / абстрактными) в пользу гипотез третьего уровня (промежуточных / операциональных). Если к этому добавить, что А.А. был явным поливановцем (собрал и издал работы Е.Д. Поливанова, хотя, кажется, не все), а я – скрытым потебнианцем и уорфианцем, то картина получалась вполне импрессионистическая.

Говоря об этом не столь сухо, я сказал бы так: А.А. хотел, чтобы мы запомнили хотя бы два дзэн-буддийских постулата: «Труднее всего играть на флейте без отверстий» и «лучше увидеть лицо, чем услышать имя». Второй из этих постулатов / коанов был нам по душе. Мы интуитивно улавливали его суть. (Сейчас я «дешифровал» бы этот постулат / коан с помощью М. Хайдеггера: «Мыслящее знание есть в себе поведение, ведомое не тем или иным сущим, но бытием и в бытии»).

Из нашей комнаты на втором этаже мы все-таки переехали на этаж первый. Расширились волею начальства: надоели просьбами. Новое место понравилось: и к выходу поближе (шагов десять - пятнадцать), и в окно вылезти – пара пустяков, если необходимо было неофициально исчезнуть. Или что-нибудь передать мимо вахтера. А такое случалось: почти напротив был винно-водочный магазин, рядом с ним торговали портвейном в розлив, а правее, отступая в глубь от соседствующего дома, находилось летне-зимнее кофе: распивочно и на вынос. Для себя и наших гостей мы (Саша и я) приносили вино в бидоне и наливали в чайник. И гоняли «чай». Запах, правда, выдавал. Говорили о разном, и не только о «матерьях важных». Перескакивая с одного на другое: «Где-то девочка живет, молодая, модная. // Где-то месяц хлеб жует, жарит мясо молния. // Где-то весело бегут за морошкой власти. // Где-то волосы стригут золотые страсти». Но каждый все-таки помнил и о другом: «Мой черновик, как бездорожье. // Пора к рукам прибрать, пора. // По неосмысленной пороше // скрипят салазочки пера. // Порожний рейс без лошадей, // ни образа вам, ни креста. // О, пей да дело разумей, // моя падучая звезда!».

О своих и чужих «салазочках» спорили в коридорах (с Толей Новиковым, Борисом Якушиным, Вероникой Телия. В последние годы своей жизни к нашим, психолингвистическим, «салазочкам» стал внимательно приглядываться и Г.В. Колшанский).

По поводу и без оного собирались и у шефа, у А.А., благо он жил почти в самом Центре. Он всеми силами старался выбивать из нас пыль официальности,

которая стояла столбом на всех этажах Института. Лучше всего это было делать дома, в обыденной семейной обстановке за неторопливым ужином вперемежку с разговорами обо всем понемножку. А в соседних комнатах еще играли напоследок дети. Эту атмосферу домашности А.А. старался перенести и в Группу, незаметно приучая к ней. Если к этому добавить его терпимость / толерантность к человеческим слабостям и творческой полусостоятельности приходящих и претендующих, а они были частыми гостями, его неприязнь к социальным альпинистам, дружескую равнопартнерскую манеру беседовать и спорить, отстаивая важное и отбрасывая мелочи, ценить не обещания, а дела, не маскарады честолубий и претензий, а счастливые идеи и нетривиальные мысли, знать многое и о многом помимо двух своих профессий – лингвиста и психолога – и поощрять набег в сопредельные с психолингвистикой домены («мы не заимствуем, мы СВОЕ берем»), можно сказать, что вопреки всем титулярным советникам и миру их ценностей, верований и притязаний МЫ жили и работали СЧАСТЛИВО. Не скажу, что А.А. был верующим. А если и был – верил в бога Р. Декарта: «Под словом «бог» я подразумеваю субстанцию бесконечную, вечную, неизменную, независимую, всеведущую, всемогущую, создавшую и породившую меня и все остальные существующие вещи (если они действительно существуют)». И наверное согласился бы с Р. Декартом, который спрашивал: «Но что же я такое?» и отвечал: «Мыслящая вещь».

Не скажу, что другие мои коллеги были христианами, скорее всего, они были скептиками и пантеистами (а я, например, был и остаюсь неудавшимся полудаосом). И все-таки и тогда мы пытались, не зная об этом, жить по Ефиму Сирину: «Не делай так, чтобы сегодня петь с Ангелами, а наутро плясать с бесами. Блажен, кто плакал на земле для Бога...»

Когда нам говорят: «У вас здесь хорошо: спокойно и доброжелательно» - мы отвечаем: «По традиции. Не нами заведено, и, надеюсь, не нами и кончится».

*Юрий Сорокин*

## СИМПОЗИУМЫ ПО ПСИХОЛИНГВИСТИКЕ (1966-2013)

**Семинар по психолингвистике** (30 мая – 1 июня 1966).

Тезисы докладов и сообщения. – М.: Институт языкознания АН СССР, 1966. – 78 с.

**Программа**

*Вступительное слово директора Института языкознания АН СССР член-корр. АН СССР Ф.П. Филина*

*Доклады:*

- А.Р. Лурия и Л.С. Цветкова. О некоторых нейропсихологических механизмах речевого высказывания
- А.А. Леонтьев. О различии психологической основы психолингвистических исследований
- Г.П. Щедровицкий О возможных направлениях изучения «речевой деятельности»
- Е.Л. Гинзбург Об одном классе алгоритмов сжатия как возможном соответствии механизмам внутренней речи
- Н.Д. Климов К вопросу о действии принципа функциональной экономии в речевой деятельности
- С.Д. Кацнельсон Сознание – мышление – язык – речь
- С.К. Шаумян Теория порождающих грамматик и проблема понимания
- Р.Г. Пиотровский Эксперимент по угадыванию букв неизвестного текста
- М.А. Балабан Эвристическая модель коммуникативной деятельности
- О.И. Генисаретский Методологическая ценность предмета психолингвистики как лингвистической дисциплины
- В.Я. Дубровский, Н.И. Непомнящий, Б.В. Сазонов, Г.П. Щедровицкий О методе анализа задач и предмета психолингвистики
- Л.В. Бондарко, Л.А. Версицкая, Л.Р. Зиндер Распознаваемые звуковые единицы русской речи и их соотношение с фонемами
- В.И. Галунов, Н.А. Слепокурова Метрическая модель восприятия речи
- В.И. Галунов Роль обучения в образовании субъективных полезных признаков восприятия речи
- В.В. Люблинская Применение метода имитации для исследования восприятия высоты звука
- М.К. Рохтла Фильтр совпадения как возможный механизм частотно-слухового анализа и возможности его применения при анализе звуков речи
- А.В. Венцов Артикуляторные механизмы глухих и звонких согласных
- В.С. Шупляков Восприятие шумных согласных
- Ю.А. Клаас О членении на слова предложений, лишенных лексической информации
- Д.М. Лисенко О членении человеком непрерывного потока речи на слова
- Э.А. Арутюнян Некоторые особенности осуществления логических ударений
- В.В. Владимирская Интонация как важнейшая интегральная форма высказывания
- Р.М. Фрумкина Понимание текста в условиях ограниченного знания словаря

- Е.Л. Гинзбург, В.А. Пестова, В.Г. Степанов О психологической реальности операций сжатия как средств форсированной реконструкции текста
- И.М. Луцкихина О грамматическом аспекте связи партнеров речевой коммуникации
- М.С. Шкварова Исследование внутренней речи при восприятии текста на неродном языке
- Ю.С. Степанов Грамматика как часть теории поведения
- Ю.Н. Караулов Падеж как проблема грамматики и теории поведения
- Г.П. Мельников Психолингвистические особенности грамматического строя языков
- А.А. Брудный Экспериментальные методы семантического анализа
- В.М. Павлов К разработке психолингвистической теории знака
- А.Г. Баиндурашвили Экспериментальные данные о психологической природе наименования и проблема языкового знака
- Л.Н. Засорина Дистрибуция как средство объективирования языковых значений
- А.П. Клименко Вопросы экспериментального изучения значений слов
- Н.Ф. Пелевина Психологическая информация о структуре значений

**Материалы второго симпозиума по психолингвистике** (4-6 июня 1968 г.). – М.: Институт языкознания АН СССР, 1968. – 103 с.

**Программа**

- Теоретические вопросы использования порождающих грамматик в психолингвистическом моделировании (председатель А.А. Леонтьев)
- Порождающие грамматики и обучение языку (председатель Н.И. Жинкин)
- Семантические параметры и семантические компоненты (председатель А.А. Брудный)
- Понимание и осознание речи
- Ассоциативные методики семантического исследования (председатель Е.А. Супрун)
- Проблемы восприятия речи (председатель Р.М. Фрумкина)

**Материалы третьего Всесоюзного симпозиума по психолингвистике** (Москва, июнь 1970 г.). – М.: Институт языкознания АН СССР, 1970. – 172 с.

**Программа**

- Пленарное заседание (председатель Н.И. Жинкин)
- Психолингвистические проблемы в изучении эффективности речевого воздействия (председатель Ю.А. Сорокин)
- Психолингвистические проблемы в судебной психологии и криминалистике (председатель А.А. Леонтьев)
- Психолингвистические проблемы в обучении языку (председатель И.А. Зимняя)
- Психолингвистические проблемы в инженерной психологии и смежных областях (председатель А.П. Василевич)
- Психолингвистические проблемы в изучении детской речи (председатель Ф.А. Сохин)

- Психолингвистические проблемы в психиатрии, нейропсихологии и патопсихологии (председатель Р.М. Фрумкина)
- Пленарное заседание (председатель А.А. Леонтьев)

**Материалы IV Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации.** – М.: Институт языкознания АН СССР, 1972. – 184 с.

**Программа**

- А.А. Брудный. Некоторые философские проблемы общения
- Е.Ф. Тарасов. Социальное взаимодействие в речевом общении
- Б.Х. Бгажноков. Личностное и социально-ориентированное речевое общение
- А.А. Леонтьев. К психологии речевого воздействия
- Е.А. Ножин. О понятии «массовая коммуникация»
- Ю.А. Шерковин. Проблема вужения и массовая коммуникация
- Н.Г. Михайловская. Индивидуализация публичной речи как способ повышения её эффективности
- С.В. Неверов. Некоторые особенности языка массовой коммуникации в современной Японии
- Ю.А. Сорокин. Типологическая специфика отдельных видов массовой коммуникации
- В.А. Федоров. Влияние синтаксических особенностей текста на процесс чтения
- Р.М. Фрумкина. Об отношениях между теорией, моделью и экспериментом в психолингвистических исследованиях
- Л.Р. Зиндер, А.С. Штерн. Факторы, влияющие на опознание слов
- Буй Дин Ми. Экспериментальное исследование кодирования цвета во вьетнамском и русском языках
- В.В. Лебединский, А.М. Шахнарович, А.Д. Булгакова. Роль образа в онтогенезе речи
- В.А. Новодворская. Формы речевого воздействия в детской речи
- Л.Л. Рохлин, А.Б. Савицкая, Н.В. Уфимцева, А.М. Шахнарович. Некоторые вопросы речевой патологии при шизофрении
- Л.В. Сахарный. Структура значения слова и ситуация (К экспериментальному обоснованию психолингвистической теории значения слова)
- Т.Н. Наумова. Некоторые психолингвистические аспекты проблемы предикативности
- А.Р. Балаян. О выделении плана непосредственных коммуникативных действий как необходимого аспекта речевой деятельности
- А.У. Хараш. Знаковые средства ориентировки и их воздействие на предметную деятельность
- Ю.А. Сорокин. Радио- и телетекст

**Материалы V Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации** (Ленинград, 27-30 мая 1975 г.). Часть I. – М.: Институт языкознания АН СССР, 1975. – 127 с.

**Материалы V Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации** (Ленинград, 27-30 мая 1975 г.). Часть 2. М.: Институт языкознания АН СССР, 1975. – 257 с.

**Программа**

- Пленарное заседание «Лингвистические и психолингвистические проблемы текста» (председатель А.А. Леонтьев)
- Проблемы цельности и связности текста (председатель Ю.А. Сорокин)
- Психолингвистические и общепсихологические проблемы общения (председатель Е.Ф. Тарасов)
- Лингвистические проблемы порождения и восприятия текста (председатель В.М. Павлов)
- Психолингвистические проблемы развития речи и обучения языку. Патология речи. (председатель А.М. Шахнарович)
- Проблемы экспериментального исследования текста (председатель А.С. Штерн)
- Пленарное заседание (председатель А.А. Леонтьев)

**Тезисы VI Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации** (Москва, 17-20 апреля 1978 г.). – М.: Институт языкознания АН СССР, 1978. – 217 с.

**Тезисы VII Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации.** – М.: Институт языкознания АН СССР, 1982. – 141 с.

**Программа**

- Теоретические проблемы общения
- Прикладные проблемы общения
- Теоретические и прикладные проблемы порождения и восприятия текста
- Детская речь: психолингвистические проблемы
- Экспериментальные методы в психолингвистике

**Материалы VIII Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации** (Тезисы докладов). – М.: Институт языкознания АН СССР, 1985. – 190 с.

**Программа**

- Речевое воздействие: проблемы организации и оптимизации
- Текст и методы его исследования
- Звук, слово, ассоциация
- Речь: норма и патология
- Онтогенез речевого общения

**Тезисы IX Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации «Языковое сознание»** (Москва, 30 мая – 2 июня 1988 г.). – М.: Институт языкознания АН СССР, 1988. – 204 с.

**Программа**

- Языковое сознание: общие проблемы
- Метаязыковое сознание: общие и частные проблемы

- а) Метаязыковое сознание и текст
- б) Метаязыковое сознание и общение
- в) Метаязыковое сознание и единицы языка
- Роль структур языкового сознания в познавательной деятельности
- Формирование структур языкового сознания в онтогенезе
- Национальная картина мира и языковое сознание

*X Всесоюзный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации «Психолингвистика и межкультурное взаимопонимание».* Тезисы докладов, Москва, 3-6 июня 1991 года. – М.: Институт языкознания АН СССР, 1991. – 348 с.

*XI Всероссийский симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации «Язык, сознание, культура, этнос: теория и прагматика».* – М.: Институт языкознания РАН, 1994. – 214 с.

#### Программа

- Вербальное и невербальное поведение: этнокультурные модели
- Образы сознания и этнические стереотипы
- Сознание и культура: проблемы стабильности и нестабильности
- Межкультурное общение: новые проблемы и новые решения
- Формирование вторичной этнокультурной идентичности в преподавании иностранных языков
- Формирование этнокультурной идентичности в онтогенезе

*XII Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации «Языковое сознание и образ мира»* (Москва, 2-4 июня 1997 г.). – М.: Институт языкознания РАН, 1997. – 180 с.

#### Программа

- Теоретические и методологические аспекты языкового сознания
- Межкультурное общение и образ мира
- Мозг человека и языковое сознание
- Текст как способ фиксации языкового сознания
- Когнитивный подход в анализе языкового сознания
- Онтогенез языкового сознания
- Круглый стол: Психология дискурса (Рук. Т.Н. Ушакова)
- Круглый стол: Слово и текст (Рук. А.А. Залевская)
- Круглый стол: «В ста зеркалах» (лингвистика с позиций других наук о человеке и обществе) (Рук. Р.М. Фрумкина)

*XIII Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Языковое сознание: содержание и функционирование.* (Москва, 1-3 июня 2000 г.). – М.: Институт языкознания РАН, 2000. – 287 с.

#### Программа

- Теория и методология анализа содержания и функционирования образов языкового сознания. Модели структуры образов языкового сознания в философии и психологии. Проблема языкового и неязыкового овнешнения образов сознания.

- Образы языкового сознания русских.
- Текст как способ фиксации языкового сознания. Текст как процесс и средство управления формированием образов сознания. Производство текста как процесс управления формированием новых знаний.
- Межкультурный подход к анализу языкового сознания.
- Патологический подход к анализу языкового сознания.
- Ассоциативный тезаурус – новый способ овнешнения образов сознания, новый объект исследования.
- Формирование языкового сознания в онтогенезе.
- Круглый стол «Интегративный подход к слову и тексту» (руководитель А.А. Залевская)
- Круглый стол по фоносемантике (руководитель А.В. Пузырев)
- Круглый стол (руководитель В.П. Белянин)

*XIV Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации Языковое сознание: устоявшееся и спорное.* (Москва, 29-31 мая 2003 г.). – М.: Институт языкознания РАН, 2003. – 322 с.

#### Программа

- Методологические и теоретические проблемы языкового сознания
- Восприятие и понимание речи как процессов трансляции знаний
- Фоносемантика. Круглый стол
- Межкультурная коммуникация и перевод: теория и практика
- Этническая конфликтология и контактология
- Ментальный лексикон
- Патология речи
- Детская речь

*XV Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Речевая деятельность. Языковое сознание. Общающиеся личности. Памяти А.А. Леонтьева посвящается.* (Москва, 30 мая – 2 июня 2006 г.). – М., Калуга: Институт языкознания РАН, РосНОУ, 2006. – 365 с.

#### Программа

- Языковое сознание: онтология и гносеология
- Межкультурное общение: теория и практика
- Психолингвистические проблемы речевого общения
- Онтогенез языкового сознания
- Психолингвистические проблемы текста
- Круглый стол: Гендерная проблематика в психолингвистике и теории коммуникации
- Круглый стол: Естественный семиозис: теоретические и прикладные аспекты

*XVI Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации Психолингвистика в XXI веке: результаты, проблемы, перспективы.* – М.: Институт языкознания РАН, 2009. – 444 с.

*X Международный конгресс Международного общества по прикладной психолингвистике.* Материалы 10-го Международного конгресса Международного общества по прикладной психолингвистике (ISAPL). Проблемы информационного общества и прикладная психолингвистика. – М.: Институт языкознания РАН, РУДН, МИЛ, 2013. – 474 с.

#### КОЛЛЕКТИВНЫЕ МОНОГРАФИИ

- Теория речевой деятельности (Проблемы психолингвистики) / Отв. ред. А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1968. – 270 с.
- Речевое воздействие. Проблемы прикладной психолингвистики. Сборник. / Отв. ред. А. А. Леонтьев. – М.: Наука, 1972. – 142 с.
- Основы теории речевой деятельности. / Под ред. А.А. Леонтьева. – М.: Наука, 1974. – 367 с.
- Смысловое восприятие речевого сообщения. / Под ред. Т.М. Дридзе, А.А. Леонтьева. – М.: Наука, 1976. – 262 с.
- Национально-культурная специфика речевого поведения. / Под ред. А.А. Леонтьева, Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова. – М.: Наука, 1977. – 65 с.
- Национально-культурная специфика речевого поведения народов СССР. – М.: Наука, 1982. – 65 с.
- Психолингвистические проблемы семантики. / Под ред. А.А. Леонтьева, А.М. Шахнаровича. – М.: Наука, 1983. – 285 с.
- Исследование речевого мышления в психолингвистике. / Под ред. Е.Ф. Тарасова. – М.: Наука, 1985. – 239 с.
- Этнопсихолингвистика. / Отв. ред. Сорокин Ю.А. – М.: Наука, 1988. – 190 с.
- Оптимизация речевого воздействия. / Под ред. Р.Г. Котова. – М.: Наука, 1990. – 239 с.
- Язык и сознание: парадоксальная рациональность. / Под ред. Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова (отв.ред.), Н.В. Уфимцевой. – М.: Институт языкознания РАН, 1993. – 174 с.

#### МОНОГРАФИИ

- А.А. Леонтьев.* Возникновение и первоначальное развитие языка. – М.: Изд-во Акад. наук СССР, 1963.
- А.А. Леонтьев.* Слово в речевой деятельности: Некоторые проблемы общей теории речевой деятельности. – М.: Наука, 1965; переизд. – 2006.
- А.А. Леонтьев.* Психолингвистика. – Л.: Наука. Ленинградское отделение, 1967.
- А.А. Леонтьев.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969.
- А.А. Леонтьев.* Язык, речь, речевая деятельность. – М.: Просвещение, 1969; переизд. – 2007.
- А.А. Леонтьев.* Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания. – М.: Наука, 1969; переизд. – 2005, 2010.
- А.А. Леонтьев.* Психологические механизмы и пути воспитания умений публичной речи. – М., 1972.
- А.А. Леонтьев.* Папуасские языки. – М.: Наука, 1974.

- Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, А.М. Шахнарович.* Теоретические и прикладные проблемы речевого общения. – М.: Наука, 1979. – 327 с.
- Е.Ф. Тарасов.* Тенденции развития психолингвистики. – М.: Наука, 1987. – 166 с.
- Ю.А. Сорокин.* Психолингвистические аспекты изучения текста. – М.: Наука, 1985. – 168 с.
- Ю.А. Сорокин.* Почему живут и умирают книги? Библиопсихологические и этнокультурологические сюжеты. – М.: Педагогика, 1991. – 159 с.
- Ю.А. Сорокин.* Переводоведение: Статус переводчика и психогерменевтические процедуры. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. – 160 с.
- Ю.А. Сорокин.* Этническая конфликтология (теоретические и экспериментальные фрагменты). М.: Институт проблем риска, 2007. – 117 с.
- Ю.А. Сорокин.* Неканоническая русистика (статьи, заметки, реплики) . М.: Ариадна, 2008. – 172 с.
- Ю.А. Сорокин.* Девять статей о поэтическом тексте. М.: Институт языкознания РАН, 2009. – 146 с.
- Шаховский В.И., Сорокин Ю.А., Томашева И.В.* Текст и его когнитивно-эмотивные метаморфозы. – Волгоград: «Перемена», 1998. – 149 с.
- Романов А. А., Сорокин Ю.А.* Соматикон: аспекты невербальной семиотики. – М.: ИЯ РАН, 2004. – 253 с.
- Жданова В., Щеголев Ю.А., Сорокин Ю.А.* Русские и русскость (лингвокультурологические этюды). – М.: Гнозис, 2006. – 335 с.
- Романов А.А., Сорокин Ю.А.* Вербо- и психосоматика: две карты человеческого тела. – М.: ИЯ РАН, 2008. – 172 с.
- Е.Ф. Тарасов (в соавт.)* Лингвокультурологические аспекты формирования языкового сознания иностранных студентов в процессе изучения русского языка. М.:РУДН, 2008
- Е.Ф. Тарасов (в соавт.)*. Ассоциативный словарь русского языка. Предлагаю ипонимаю: пособие для учащихся начальной школы (Текст) / Е.Ф. Тарасов, В. В. Дронов, Е.С. Ощепкова. – М.:Дрофа, 2010. – 191 с.
- Е.Ф. Тарасов (в соавт.)*. Формирование образов языкового сознания в процессе усвоения русского языка. – М.: Изд-во РУДН, 2013. – 256 с. (в соавторстве с Синячкиным В.П., Дроновым В.В., Ощепковой Е.С.)
- Н.В. Уфимцева.* Языковое сознание: динамика и вариативность. – М.: Институт языкознания РАН, 2011. – 251 с.
- Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов.* «Русский ассоциативный словарь» в 2х томах. – М.: АСТ Астрель, 2002. – т.1 – 782 с.; т. 2 – 991 с.
- Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова, Ю.Н. Караулов, Е.Ф. Тарасов.* Славянский ассоциативный словарь. – М.:МГЛУ-Ияз РАН, 2004 – 790 с.
- Н.В. Уфимцева, И.А. Стернин, Х. Эккерт, В.И. Милехина, В.М. Топорова.* Ассоциативные нормы русского и немецкого языков. – М.-Воронеж: Ияз РАН-ВГУ, 2004. – 130 с.

#### СБОРНИКИ СТАТЕЙ

*Вопросы порождения речи и обучения языку.* / Под ред. А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой. – М.: Издательство Московского университета, 1967. – 150 с.

*Психология грамматики.* / Под ред. А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой. – М.: Издательство Московского университета, 1968. – 260 с.

*Психологические и психолингвистические проблемы владения и овладения языком.* / Под ред. А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой. – М.: Издательство Московского университета, 1969. – 235 с.

*Актуальные проблемы психологии речи и психологии обучения языку.* / Под ред. А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой. – М.: Издательство Московского университета, 1970. – 164 с.

*Вопросы психолингвистики и преподавание русского языка как иностранного.* / Под ред. А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой. – М.: Издательство Московского университета, 1971. – 282 с.

*Психолингвистика и обучение иностранцев русскому языку.* / Под редакцией А.А. Леонтьева и Т.В. Рябовой. – М.: Издательство Московского университета, 1972. – 232 с.

*Предварительные материалы экспериментальных исследований по психолингвистике.* / Под ред. А.А. Леонтьева, Н.И. Жинкина, А.М. Шахнаровича. – М.: Институт языкознания АН СССР, 1974. –

*Проблемы психолингвистики.* / Под ред. Ю.А. Сорокина, А.М. Шахнаровича. – М.: Институт языкознания АН СССР, 1975. – 189 с.

*Психолингвистические проблемы общения и обучения языку.* Под ред. А.А. Леонтьева, Е.А. Ножина, А.М. Шахнаровича. – М.: Институт языкознания АН СССР, 1976. – 156 с.

*Виды и функции речевой деятельности.* / Под ред. Ю.А. Сорокина, Е.Ф. Тарасова (отв. ред.), Н.В. Уфимцевой, А.М. Шахнаровича. – М.: Институт языкознания АН СССР, 1977. – 240 с.

*Теоретические проблемы речевого общения.* / Под ред. А.В. Пименова, Е.Ф. Тарасова. – М.: Институт языкознания АН СССР, 1977. – 215 с.

*Общение: теоретические и прагматические проблемы.* / Под ред. Е.Ф. Тарасова, Ю.А. Сорокина, Н.В. Уфимцевой. – М.: Институт языкознания АН СССР, 1978. – 180 с.

*Психолингвистические и социолингвистические детерминанты речи.* / Под ред. Е.Ф. Тарасова и др. – М.: Институт языкознания АН СССР, 1978. – 278 с.

*Этнопсихолингвистические проблемы семантики.* / Под ред. Е.Ф. Тарасова и др. – М.: Институт языкознания АН СССР, 1978. – 278 с.

*Психолингвистические исследования (речевое развитие и теория обучения языку).* / Под ред. А.М. Шахнаровича. – М.: Институт языкознания АН СССР, 1978. – 156 с.

*Исследование проблем речевого общения.* / Под ред. Е.Ф. Тарасова, Ю.А. Сорокина, Н.В. Уфимцевой. – М.: Институт языкознания АН СССР, 1979. – 213 с.

*Психолингвистические проблемы грамматики.* / Под ред. Е.Ф. Тарасова и др. – М.: Институт языкознания АН СССР, 1979. – 100 с.

*Проблемы организации речевого общения.* / Под ред. Е.Ф. Тарасова и др. – М.: Институт языкознания АН СССР, 1981. – 302 с.

*Текст как психолингвистическая реальность.* / Под ред. Ю.А. Сорокина и др. – М.: Институт языкознания АН СССР, 1982. – 146 с.

*Общение: структура и процесс.* / Под ред. Е.Ф. Тарасова и др. – М.: Институт языкознания АН СССР, 1982. – 56 с.

*Экспериментальные исследования в психолингвистике.* / Под ред. Р.М. Фрумкиной и др. – М.: Институт языкознания АН СССР, 1982. – 142 с.

*Текст как инструмент общения.* / Под ред. Ю.А. Сорокина и др. – М.: Институт языкознания АН СССР, 1983. – 184 с.

*Семантика текста и проблемы перевода* (Сборник статей). М.: Институт языкознания АН СССР, 1984. – 149 с.

*Речевое общение: цели, мотивы, средства.* / Под ред. Н.В. Уфимцевой и др. – М.: Институт языкознания АН СССР, 1985. – 149 с.

*Текст и культура: общие и частые проблемы.* / Под ред. Ю.А. Сорокина. – М.: Институт языкознания АН СССР, 1985. – 295 с.

*Речевое воздействие: психологические и психолингвистические проблемы.* / Под ред. Е.Ф. Тарасова и др. – М.: Институт языкознания АН СССР, 1986. – 247 с.

*Текст, контекст, подтекст.* / Под ред. Ю.В. Ванникова, Ю.А. Сорокина. – М.: Институт языкознания АН СССР, 1986. – 170 с.

*Экспериментальные методы в психолингвистике.* / Редкол.: Р. М. Фрумкина (отв. ред.) и др. – М.: Наука, 1987. – 196 с.

*Речь: восприятие и семантика.* / Редкол.: Р. М. Фрумкина (отв. ред.) и др. – М.: Наука, 1988. – 169 с.

*Семантика в речевой деятельности (на материале онтогенеза).* / Под ред. А. М. Шахнаровича. – М.: Наука, 1988. – 142 с.

*Структуры языкового сознания.* / Редкол. Ю.А. Сорокин (отв. ред.), Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева. – М.: Институт языкознания АН СССР, 1990. – 326 с.

#### ТРУДЫ ПОСТОЯННО ДЕЙСТВУЮЩЕГО СЕМИНАРА ЯЗЫК. СОЗНАНИЕ. КУЛЬТУРА

*Этнокультурная специфика языкового сознания.* Отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М.: 1996. – 226 с.

*Языковое сознание: формирование и функционирование.* Сборник статей / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М.: Институт языкознания РАН, 1998. – 256 с.

*Языковое сознание и образ мира.* Сборник статей / Отв. ред. Н.В. Уфимцева. – М.: Институт языкознания РАН, 2000. – 320 с.

*Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты.* Сборник статей / Редактор Н.В. Уфимцева. – М.: Институт языкознания РАН, 2004. – 316 с.

*Язык. Сознание. Культура.* Сборник статей / Под ред. Н.В. Уфимцевой, Т.Н. Ушаковой. – М.-Калуга: КГПУ им. К.Э. Циолковского, 2005. – 400 с.

*Языковое сознание: парадигмы исследования/* Под ред. Н.В. Уфимцевой, Т.Н. Ушаковой. – М.-Калуга: ИП Кошелев (Издательство «Эйдос»), 2007. – 348 с.

*Язык и сознание: психолингвистические аспекты.* Сборник статей / Под ред. Н.В. Уфимцевой, Т.Н. Ушаковой. – М.-Калуга: Издательство «Эйдос», 2009. – 324 с.

*Межэтническое общение: контакты и конфликты.* Сборник статей / Под ред. Н.В. Уфимцевой. – М.: Ияз РАН-МИЛ, 2012. – 268 с.



## СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

**Ахутина Татьяна Васильевна** – доктор психологических наук, профессор, заведующая лабораторией нейропсихологии, Московский государственный университет им. М.В. Ломоносова, факультет психологии, e-mail: [akhutina@mail.ru](mailto:akhutina@mail.ru)

**Бгажноков Барасби Хачимович** – доктор исторических наук, профессор, Кабардино-Балкарский институт гуманитарных исследований Правительства КБР и КБНЦ РАН, г. Нальчик, Россия, e-mail: [bbarasbi@yandex.ru](mailto:bbarasbi@yandex.ru)

**Бубнова Ирина Александровна** – доктор филологических наук, профессор, заведующая кафедрой зарубежной филологии ГАОУ ВПО города Москвы «Московский городской педагогический университет», e-mail: [kafedragf@mail.ru](mailto:kafedragf@mail.ru)

**Василевич Александр Петрович** – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой лингводидактики МГОУ, e-mail: [basilevich@mail.ru](mailto:basilevich@mail.ru)

**Дебрени Мишель** – доктор филологических наук, профессор кафедры французского языка факультета иностранных языков, Новосибирский национальный исследовательский государственный университет, e-mail: [micheledebrenne@gmail.com](mailto:micheledebrenne@gmail.com)

**Дьяков Сергей Иванович** – кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии Филиала МГУ им. М.В. Ломоносова в г. Севастополе, Крым, Россия, e-mail: [sd333@mail.ru](mailto:sd333@mail.ru)

**Журавлев Игнатий Владимирович** – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник отдела психолингвистики Института языкознания РАН, e-mail: [semiotik@yandex.ru](mailto:semiotik@yandex.ru)

**Залевская Александра Александровна** – заслуженный деятель науки РФ, доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры английского языка Тверского государственного университета, e-mail: [aazalev@mail.ru](mailto:aazalev@mail.ru)

**Кирилина Алла Викторовна** – доктор филологических наук, профессор, проректор по научной работе Московского института лингвистики, e-mail: [alkira@list.ru](mailto:alkira@list.ru)

**Клименко Анна Петровна** – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры лексикологии английского языка Минского государственного лингвистического университета (РБ, Беларусь), e-mail: [annaklimenko32@gmail.com](mailto:annaklimenko32@gmail.com)

**Колмогорова Анастасия Владимировна** – доктор филологических наук, доцент, профессор кафедры лингвистики и межкультурной коммуникации ФГОУ ВПО «Сибирский федеральный университет», e-mail: [nastiakol@mail.ru](mailto:nastiakol@mail.ru)

**Леонтьев Дмитрий Алексеевич** – доктор психологических наук, профессор, зав. лабораторией, e-mail: [dleontiev@hse.ru](mailto:dleontiev@hse.ru)

**Леонтьева Анна Алексеевна** – кандидат психологических наук, старший преподаватель, Высшая школа экономики (Национальный исследовательский университет), e-mail: [anna.a.leontieva@gmail.com](mailto:anna.a.leontieva@gmail.com)

**Ли Тоан Тханг** – доктор филологических наук, профессор Вьетнамского института лексикографии и энциклопедий Вьетнамской академии общественных наук, e-mail: [lytoanthang47@gmail.com](mailto:lytoanthang47@gmail.com); [lytoanthang@yahoo.com](mailto:lytoanthang@yahoo.com)

**Мардиева Ляйля Агьдасовна** – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и прикладной лингвистики Института филологии и межкультурной коммуникации им. Льва Толстого Казанского федерального университета, e-mail: [layka66@mail.ru](mailto:layka66@mail.ru)

**Маховиков Денис Викторович** – кандидат филологических наук, научный сотрудник отдела психолингвистики Института языкознания РАН, e-mail: [denisrich2708@yandex.ru](mailto:denisrich2708@yandex.ru)

**Наумова Татьяна Николаевна** – доктор филологических наук, г. Перт, Австралия, e-mail: [naumovatanya7@gmail.com](mailto:naumovatanya7@gmail.com)

**Никуличева Дина Борисовна** – доктор филологических наук, профессор, главный научный сотрудник сектора германских языков Института языкознания РАН, e-mail: [nikoulitcheva@yandex.ru](mailto:nikoulitcheva@yandex.ru)

**Нистратов Александр Алексеевич** – научный сотрудник факультета психологии МГУ им. М.В. Ломоносова, e-mail: [a.nistratov@mail.ru](mailto:a.nistratov@mail.ru)

**Онякова Анна Леонидовна** – аспирант 2-го года обучения кафедры дидактической лингвистики и теории преподавания русского языка как иностранного Московского государственного университета имени М.В. Ломоносова, e-mail: [Anita14592@mail.ru](mailto:Anita14592@mail.ru)

**Рудакова Александра Владимировна** – кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры общего языкознания и стилистики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», e-mail: [a-rudakova@list.ru](mailto:a-rudakova@list.ru)

**Ружицкий Игорь Васильевич** – кандидат филологических наук, доцент, Московский государственный университет имени М.В. Ломоносова, филологический факультет, доцент кафедры русского языка для иностранных учащихся филологического факультета, e-mail: [konnitie@mail.ru](mailto:konnitie@mail.ru)

**Сигал Кирилл Яковлевич** – доктор филологических наук, ведущий научный сотрудник, заведующий отделом экспериментальных исследований речи Института языкознания РАН, e-mail: [kjaseagal@yandex.ru](mailto:kjaseagal@yandex.ru)

**Стернин Иосиф Абрамович** – доктор филологических наук, профессор, профессор кафедры общего языкознания и стилистики ФГБОУ ВО «Воронежский государственный университет», e-mail: [sterninia@mail.ru](mailto:sterninia@mail.ru)

**Тарасов Евгений Федорович** – доктор филологических наук, профессор, заведующий отделом психолингвистики Института языкознания РАН, e-mail: [eft35@mail.ru](mailto:eft35@mail.ru)

**Терентий Ливиу Михайлович** – кандидат политических наук, ректор Московского института лингвистики, e-mail: [info@inyaz-mil.ru](mailto:info@inyaz-mil.ru)

**Улановский Алексей Маркович** – кандидат психологических наук, старший научный сотрудник Международной лаборатории позитивной психологии личности и мотивации НИУ ВШЭ, e-mail: [a.m.ulanovsky@gmail.com](mailto:a.m.ulanovsky@gmail.com)

**Уфимцева Наталья Владимировна** – доктор филологических наук, профессор, зав. сектором этнопсихолингвистики Института языкознания РАН, e-mail: [nufimtseva@yandex.ru](mailto:nufimtseva@yandex.ru)

**Ушакова Татьяна Николаевна** – действительный член Российской академии образования, доктор психологических наук, профессор, главный научный сотрудник Института психологии РАН, e-mail: [tn.ushakova@gmail.com](mailto:tn.ushakova@gmail.com)

**Чжао Цюе** (Zhao Qiuye) – директор Института славянских языков Харбинского педагогического университета Китая, профессор, доктор филологических и педагогических наук, e-mail: [qiuyezh@163.com](mailto:qiuyezh@163.com)

**Шапошникова Ирина Владимировна** – доктор филологических наук, профессор, главный научный сотрудник ИФЛ СО РАН, заведующая кафедрой истории и типологии языков и культур Новосибирского государственного университета, e-mail: [i.shaposhnickowa@yandex.ru](mailto:i.shaposhnickowa@yandex.ru)

**Шаховский Виктор Иванович** – доктор филологических наук, заслуженный деятель науки РФ, профессор каф. языкознания Волгоградского гос. социально-педагогического ун-та, e-mail: [shakhovsky2007@yandex.ru](mailto:shakhovsky2007@yandex.ru)

**Юрьева Надежда Михайловна** – доктор филологических наук, профессор, ведущий научный сотрудник отдела экспериментальных исследований речи Института языкознания РАН, e-mail: [o.yuriev@list.ru](mailto:o.yuriev@list.ru)

## ПРАВИЛА ПРЕДОСТАВЛЕНИЯ РУКОПИСИ

Рукопись должна быть отправлена по электронной почте на адрес редколлегии журнала: [editorial-vpl@yandex.ru](mailto:editorial-vpl@yandex.ru).

Текст должен быть хорошо вычитан. Статьи, содержащие ошибки и опечатки, к рецензированию и публикации не принимаются.

Рукопись проходит обязательное рецензирование. О результатах рецензирования автору сообщается по контактным адресам и/или телефонам.

Об очередности опубликования статей, получивших положительный отзыв рецензента, принимает решение редколлегия.

Научные статьи в журнале публикуются бесплатно.

Рукописи оформляются по данному ниже образцу.

УДК

## ЗАГОЛОВОК СТАТЬИ

Фамилия, имя, отчество автора

должность, место работы

адрес

электронный адрес

**Аннотация на русском языке (150-250 слов)**

(Структура аннотации должна быть в соответствии с логикой статьи: тема, предмет/объект, цель, методы, результаты, итог)

**Ключевые слова на русском языке**

Основной текст статьи

Рекомендуемая структура основного текста:

Введение

Тематические подзаголовки

Дискуссия (обсуждение)

Резюме (выводы)

**Литература (на языке оригинала источника)**

Название статьи на английском языке, сведения об авторе/авторах на английском языке, аннотация на английском языке, ключевые слова на английском языке и транслитерированная (с переводом) литература помещаются **после основного текста статьи.**

Аннотация на английском языке должна быть переводом аннотации на русском языке.

**ЗАГОЛОВОК СТАТЬИ НА АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКЕ**

Фамилия, имя, отчество автора **на английском языке**

должность, место работы **на английском языке**

адрес **на английском языке**

**электронный адрес**

Abstract (англ.)

Keywords (англ.)

References (англ.) – транслитерация (см. <http://ru.translit.ru/?account=bgn>)

и [перевод на англ. яз].

**ТРЕБОВАНИЯ К ОФОРМЛЕНИЮ ОСНОВНОГО ТЕКСТА**

Общий объем текста статьи – до 40 000 знаков.

Текст статьи набирается на компьютере; гарнитура – NewTimesRoman,

Размер шрифта – 14; поля – 2,5 см. с каждой стороны; интервал между строками – 1,5 см.; абзацный отступ – 1.25.

Абзацный отступ необходимо задавать автоматически. Знаками табуляции и клавишей пробела при установлении абзацного отступа не пользоваться.

В тексте должны различаться прописные и строчные буквы, а также символы: О (буква) и 0 (цифра); 1 (единица) и I (римская единица или прописная буква «i»), - (дефис) и – (тире).

Век обозначается римскими цифрами (XIX в.).

Цифры, числа и дроби, математические символы набираются прямым стандартным шрифтом.

**Таблицы**

Таблицы используются исключительно для представления данных, которые не могут быть описаны в тексте.

Слова в таблицах пишутся полностью.

Указание номера таблицы *Таблица №* дается перед таблицей (выравнивание по правому краю, точка после номера не ставится).

Ниже дается название таблицы (выравнивание по центру, точка после названия не ставится).

Размер шрифта текста в таблице – 12, интервал между строками – 1,0 см.; абзацный отступ – «нет».

Ниже дан образец оформления таблицы.

Таблица №1

Название таблицы

| Название таблицы |  |
|------------------|--|
|                  |  |

**Сноски**

Оформление текста сносок: Размер шрифта – 10; строками – 1,0 см.; абзацный отступ – 1.25.

Ссылка на грант дается в сноске после названия статьи по образцу: *Исследование выполнено при поддержке гранта (финансирующая организация) №, название.*

**Иллюстрации**

В качестве иллюстраций допускаются только четкие рисунки, графики и схемы, а также фотографии. На все иллюстрации должны быть ссылки в тексте статьи.

Размер одного штрихового рисунка не должен выходить за рамки текстовых границ. Все детали рисунка при его уменьшении должны быть хорошо различимы.

Иллюстрации нумеруются единой порядковой нумерацией и снабжаются краткими и точными подписями.

**Литература**

Литература оформляется в соответствии с действующими нормами ГОСТ Р 7.0.5-2008 (для e-library).

Список литературы дается в алфавитном порядке с указанием количества страниц для каждого источника.

Номер источника по порядку не ставится.

Лексикографические источники и интернет-документы указываются в общем списке источников.

Ссылка на источник в тексте дается в квадратных скобках непосредственно после цитаты (автор, год, страница): [Иванов 2000: 18].

Источники на русском языке

**Статья в журнале (сборнике):**

*Адорно Т.В.* К логике социальных наук // *Вопр. философии.* – 1992. – № 10. – С. 76-86.

**Монография:**

*Тарасова В.И.* Политическая история Латинской Америки : учеб. для вузов. – 2-е изд. – М.: Проспект, 2006. – С. 305-412.

**Диссертация:**

*Фенухин В.И.* Этнополитические конфликты в современной России: на примере Северо-Кавказского региона : дис... канд. полит. наук. – М., 2002. – С. 54-55.

**Автореферат диссертации:**

*Глухов В.А.* Исследование, разработка и построение системы электронной доставки документов в библиотеке: Автореф. дис. канд. техн. наук. – Новосибирск, 2000. – 18 с.

**Интернет-документ:**

Официальные периодические издания: электронный путеводитель / Рос. нац. б-ка, Центр правовой информации [СПб.], 20052007. URL: <http://www.nlr.rifawcenter/izd/index.html> (дата обращения: 18.01.2007).

**Источники на английском или другом иностранном языке (оригинал)****Монография:**

Baker, M. (1992). In Other Words. London: Routledge. 301p.

**Статья:**

Alexieva, B. (1997). A Typology of Interpreter-Mediated Events. The Translator Vol. 2. No. 2. 153–175.

**Источники с транслитерацией и переводом на английский язык****Монография:**

Nenashev M.F. Poslednee pravitel'stvo SSSR [Last government of the USSR]. Moscow, Krom Publ., 1993. 221 p.

**Статья:**

Zagurenko A.G., Korotovskikh V.A., Kolesnikov A.A., Timonov A.V., Kardymon D.V. Tekhniko-ekonomicheskaya optimizatsiya dizaina gidrorazryva plasta [Techno-economic optimization of the design of hydraulic fracturing]. *Neftyanoe khozyaistvo — [Oil Industry]*, 2008, no. 11, pp. 54—57.

## УВАЖАЕМЫЕ КОЛЛЕГИ!

Рады сообщить, что Решением Президиума Высшей аттестационной комиссии Министерства образования и науки России журнал «Вопросы психолингвистики» включен в новый Перечень российских рецензируемых научных журналов (2015 год), в которых должны быть опубликованы основные научные результаты диссертаций на соискание ученых степеней доктора и кандидата наук.

Также сообщаем, что журнал «Вопросы психолингвистики» включён в Russian Science Citation Index (RSCI) на платформе Web of Science. Полный список журналов, вошедших в RSCI, доступен по ссылке:

[http://wokinfo.com/media/pdf/RSCI\\_Journal\\_List.pdf](http://wokinfo.com/media/pdf/RSCI_Journal_List.pdf)

а также при поиске на e-library:

[http://elibrary.ru/projects/blogs/post/2015/12/17/WoS\\_7.aspx](http://elibrary.ru/projects/blogs/post/2015/12/17/WoS_7.aspx)

Оформить подписку на журнал «Вопросы психолингвистики» можно в любом отделении Роспечати. Подписной индекс 37152.

Свои вопросы и предложения Вы можете отправлять на электронный адрес редакции [editorial-vpl@yandex.ru](mailto:editorial-vpl@yandex.ru)

*Редколлегия*

Псих

# ВОПРОСЫ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

1 (27) / 2016

ВОПРОСЫ ПСИХОЛИНГВИСТИКИ

**2016**

**1 (27)**

Ψλ