

смысл поэтического текста. Таким образом, при *когнитивно-коммуникативном* исследовании поэтического текста правомерно выделять особый тип пресуппозиции – *художественную*.

Отметим, что пресуппозиция имеет значение не только для вторичной текстовой деятельности, т.е. для интерпретации текста читателем, но и для первичной, т.е. для работы автора над произведением. Данный феномен можно считать фундаментом творчества, т.к. «результатом речетворчества является воспроизведение компонентов пресуппозиции и создание новых знаний или новой интерпретации известного» (Чернухина 1993: 9).

В заключение подчеркнем, что *когнитивно-коммуникативный* подход к поэтическому тексту открывает широчайшую перспективу исследований идиостилей поэтов как в аспекте порождения текста, так и с позиций его восприятия.

Литература

Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. М.: Яз. рус. культуры, 1999. 896 с.

Бахтин, М. М. Вопросы литературы и эстетики: Исследования разных лет / М. М. Бахтин. М., 1975.

Болотнова, Н. С. Основы теории текста / Н. С. Болотнова. Томск: Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 1999. 100 с.

Коммуникативная стилистика художественного текста: лексическая структура и идиостиль / Н. С. Болотнова, И. И. Бабенко, А. А. Васильева [и др.]. Томск: Изд-во Том. гос. пед. ун-та, 2001. 331 с.

Виноградов, В. В. О теории художественной речи / В. В. Виноградов. М.: Высш. шк., 1971. 235 с.

Винокур, Г. О. О языке художественной литературы / Г. О. Винокур. М., 1991.

Гей, Н. К. Художественность литературы. Поэтика. Стиль / Н. К. Гей. М.: Наука, 1975. 470 с.

Колшанский, Г. В. Коммуникативная функция и структура языка / Г. В. Колшанский. М., 1984.

Коммуникативно-прагматические аспекты слова в художественном тексте. Томск: Изд-во ЦНТИ, 2000. 160 с.

Красных, В.В. «Свой» среди «чужих»: миф или реальность? / В.В. Красных. М.: ИТДГК «Гнозис», 2003. 375 с.

Леонтьев, А. А. Интертекстуальные трансформации в романе М.А. Булгакова

«Мастер и Маргарита» / А.А. Леонтьев // Семантика языковых единиц: докл. IV Междунар. конф. М.: СпортАкадемПресс, 1998.

Лермонтов, М.Ю. Сочинения: в 2 т. Т. 1 / М.Ю. Лермонтов. М.: Правда, 1988. 720 с.

Маслова, В. А. Онтологические и психолингвистические аспекты экспрессивности текста: дис. ... д-ра филол. наук. / В.А. Маслова. Минск, 1992. 451 с.

Овсяннико-Куликовский, Д. Н. Лирика как особый вид творчества / Д. Н. Овсяннико-Куликовский // Вопросы теории и психологии поэтического творчества. Спб., 1910. Вып. 2. С. 182 – 226.

Потебня, А. А. Слово и миф / А.А. Потебня. М., 1989.

Потебня, А. А. Эстетика и поэтика / А.А. Потебня. М.: Искусство, 1976. 614 с.

Рахимкулова, Г. Ф. Олакрез Нарцисса: Проза Владимира Набокова в зеркале языковой игры / Г. Ф. Рахимкулова. Ростов н/Д.: Изд-во Рост. гос. ун-та, 2003. 320 с.

Соснора, В. Девять книг / В. Соснора. М.: Новое лит. обозрение, 2001. 432 с.

Стилистический энциклопедический словарь русского языка. М.: Флинта: Наука, 2003. 696 с. (СЭС).

Столнейкер, Р. Прагматика / Р. Столнейкер // Новое в зарубежной лингвистике. М.: Прогресс, 1985. Вып. 16.

Фрумкина, Р.М. Психолингвистика / Р.М. Фрумкина. М.: Академия, 2001. 320 с.

Чернухина, И.Я. Поэтическое речевое мышление / И.Я. Чернухина. Воронеж: Изд-во ВГУ, 1993. 189 с.

Штерн, А. С. Восприятие текста / А.С. Штерн // Текст и его восприятие / Л.Н. Мурзин, А.С. Штерн. Свердловск: Изд-во Урал. гос. ун-та, 1991. С. 69 – 172.

Эко, У. Имя розы / У. Эко. М., 1989.

Е.И. ГОРОШКО

Харьков

ПРОБЛЕМЫ ПРОВЕДЕНИЯ СВОБОДНОГО АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА

Хотя эксперименты могут быть объективны, они редко бывают беспристрастны.

С. Мильграм

Ассоциативный эксперимент – это прием, направленный на выявление ассоциаций, сложившихся у индивида в его

предшествующем опыте. Обычно различают три вида ассоциативных экспериментов:

- *свободный*, в котором испытуемому предлагают ответить словом R, первым пришедшим в голову при предъявлении слова S, ничем не ограничивая ни формальные, ни семантические особенности слова R;

- *направленный*, в котором экспериментатор некоторым образом ограничивает выбор предполагаемой R, ставя определенные условия (например, отвечать только существительными и т.д.);

- *цепной*, в котором испытуемому предлагают ответить любым количеством слов R_i, первым пришедшим в голову при предъявлении S, ничем не ограничивая ни формальные, ни семантические особенности слов.

Некоторые авторы, например А.А. Леонтьев, считают цепной ассоциативный эксперимент разновидностью свободного, а направленный называют *контролируемым* (САНРЯ 1977: 5–6). Иногда цепной определяют как *эксперимент с продолжающейся реакцией* (Там же: 18).

Каждый из ассоциативных экспериментов имеет свои достоинства и недостатки и призван решать конкретный круг задач. Так, направленный значительно ограничивает свободу процесса ассоциирования и как бы «направляет» ассоциации в нужное русло, например, требуя от испытуемого дать слово, противоположное по значению, синоним, или же те или иные синтагматические реакции: определения, определяемые, глаголы, прилагательные и проч. Одной из разновидностей направленного ассоциативного эксперимента в психодиагностике является, например, методика неоконченных предложений. Однако сама «направленность» и наложение некоторых рамок на процесс ассоциирования могут серьезно снизить валидность и надежность результатов и определенным образом исказить реальную картину ассоциаций.

В цепном ассоциативном эксперименте испытуемому предлагается за ограниченное время назвать любое возможное количество слов. Под цепной ассоциативной реакцией понимают неуправляемое, спонтанное протекание процесса воспроизведения содержания сознания и подсо-

знания субъекта. Измеряется общий объем продуцируемых ассоциаций за единицу времени (чаще всего за 1 мин), опуская при этом длительность латентного (скрытого) периода их формирования. Главным индикатором качества цепной реакции выступает структура ассоциативного ряда (Практикум по общей и экспериментальной психологии 1987: 149–151). Однако этот тип ассоциативного эксперимента страдает одним существенным недостатком – в нем наблюдается значительная зависимость между последовательно возникающими ассоциациями. Нередко оказывается, что i-реакция является фактически реакцией не на первоначальный стимул, а на предшествующую реакцию, оказавшуюся новым раздражителем. При этом крайне сложно четко разграничить подлинные стимулы, породившие ту или иную ассоциацию, т.к. они находятся в определенных, чаще всего смысловых связях.

Опыт структурного анализа цепных рядов детально описан А.Н. Леонтьевым в работе, посвященной описанию «...сущности тех процессов, которые управляют течением цепных реакций» (Леонтьев 1983). В результате он пришел к мысли, что «...данные экспериментов не позволяют рассматривать ассоциативный ряд как простую сумму отдельных ассоциаций (раздражитель-реакция). Наоборот, в результате исследования автор вынужден признать наличие сложного взаимодействия отдельных моментов ассоциативного процесса, которые превращают ассоциативные ряды в некие *единства, понимание которых возможно лишь на основе специального анализа их общих структур*» (Там же: 53).

Эксперименты, проведенные А.Н. Леонтьевым, показали также, что при определенных условиях в зависимости от типа условного раздражителя, повторения процесса, темпа ассоциирования и т.д. реакции цепного ряда могут приобретать некоторые новые свойства. С формальной стороны могут изменяться интервалы: возрастает и колеблется время между ассоциациями, нарушается форма двигательных реакций, появляются некоторые симптомы аффекта (нарушение дыхания, вазомоторики и проч.). С содержательной стороны ассоциации становятся глубже, интимнее, наблюдается также их некоторая скачкообразность (Там же: 57). Анализ

динамики структуры ассоциативного ряда, по мнению А.Н. Леонтьева, помогает понять, что лежит в основе интеллектуальных процессов.

Нас в данной работе больше всего будет интересовать метод свободного ассоциативного эксперимента, когда от испытуемого требуется как можно быстрее ответить первым пришедшим в голову словом (реакцией) в ответ на предъявленное слово (стимул). При этом, как считает Р.М. Фрумкина, данное условие носит принципиальный характер. Временной промежуток между стимулом и реакцией необходимо свести к минимуму, т.е. испытуемый не должен размышлять, что ему сказать и как, т.к. само понятие ассоциирования исключает идею отбора ответов (Фрумкина 2001: 191).

Свободный ассоциативный эксперимент (САЭ) является относительно простым и в то же время весьма эффективным исследовательским инструментом. При его проведении регистрируются тип реакции, частота однотипных ассоциаций, величина латентных периодов (время, прошедшее между словом-стимулом и ответом испытуемого, поведенческие и физиологические реакции и проч.).

Как показал анализ работ в области применения САЭ, диапазон решаемых с его помощью задач крайне широк. В силу своей простоты и высокой информативности он прекрасно зарекомендовал себя при рассмотрении теоретических и практических вопросов психологии, лингвистики, психиатрии и пр. Сейчас он все чаще и чаще используется в лингвистических исследованиях, особенно при изучении когнитивных, лингвокультурологических и психолингвистических проблем (Горошко 2001).

Считается, что на ассоциации, полученные в свободном эксперименте, влияют два фактора: лингвистический, т.е. определенные характеристики самого стимульного слова, и прагматический, т.е. влияние личности самого испытуемого (САНРЯ 1977: 7). Нам кажется, что к ним можно добавить и условия проведения самого эксперимента, что и стало предметом анализа в данной работе.

На наш взгляд, из всех психолингвистических методов САЭ – не только один из самых популярных и апробированных, но также и один из самых надежных,

т.к. получаемые с его помощью результаты могут быть легко воспроизведены и проверены.

Хотелось бы заметить, что искусственная ситуация ассоциативного эксперимента является, как это ни парадоксально звучит, достаточно гибкой и свободной. В самой формулировке задания САЭ: «ответить на предъявляемое слово первым пришедшим в голову словом» – нет установки ни на общение с экспериментатором, ни на решение познавательной задачи. И в этом состоит его несомненное достоинство, т.к. чем сложнее и искусственнее экспериментальная ситуация, тем менее информативными оказываются полученные данные (Готтсданкер 1982: 104).

Но вся кажущаяся простота и легкость проведения САЭ таят в себе много подводных камней, с которыми мы бы хотели познакомить начинающих лингвистов, приступающих к научно-исследовательской работе.

Говоря об особенностях методики проведения и использования САЭ, стоит остановиться на следующих моментах.

- Во-первых, крайне важны форма проведения эксперимента (устная, устно-письменная или письменная) и способ предъявления стимульного материала.

- Во-вторых, имеет значение, кто и как проводит эксперимент, т.е. поведение экспериментатора, его индивидуальные характеристики, текст, «подача» экспериментальной установки и проч.

- В-третьих, важны условия проведения – место, погодные или иные условия и т. д.

- В-четвертых, на валидность ассоциативных данных оказывают сильное влияние социальные и психофизиологические характеристики информантов. К этому может быть отнесено и их психологическое состояние в момент проведения эксперимента.

- В-пятых, обработка ассоциативного материала представляет отдельную трудность при использовании САЭ и нуждается в своей дальнейшей формализации и интерпретации.

Все это вместе представляет собой систему факторов, оказывающую сильное воздействие на достоверность ассоциативных данных и сделанных на этой основе научных выводов.

Некоторые из этих факторов изучены достаточно хорошо. Исследование некоторых только началось. Так, автор этой статьи в течение десяти лет изучала ассоциативное поведение информантов с учетом гендерного параметра (Горошко 2003). Некоторые аспекты являются малоизученными (например, реакции пожилых людей, лиц в необычном психофизиологическом состоянии) или не изученными вовсе (ассоциативное поведение человека в некоторых измененных состояниях сознания) (Горошко 2003). Но после анализа работ за последние пятьдесят лет становится вполне понятно, насколько важен учет параметров личности испытуемого при рассмотрении ассоциативных данных.

По мнению ряда исследователей, работающих с этой методикой, ассоциативный эксперимент можно рассматривать как разновидность коммуникативной ситуации (Бочкарева 1999, 2002; Доценко 1999, 2002; Якубинский 1986). Если мы соотнесем эту ситуацию с устной или письменной формой речи, то эту дихотомию можно сопоставить с дихотомией «спонтанная/подготовленная речь». Тогда письменная форма САЭ рассматривается как речь подготовленная, а устная – как спонтанная и естественная. При устной информант отвечает спонтанно, давая реакции сразу, не обдумывая. При письменной у испытуемого времени больше, и он работает в удобном для себя темпе (Бочкарева 2002: 155). Однако при этом может исчезнуть одна из необходимых составляющих этого эксперимента – спонтанность реакции. Нам кажется, что в письменном САЭ именно временной параметр должен контролироваться экспериментатором достаточно жестко (например, на бланке с перечнем реакций несколько раз указывается на спонтанность реагирования, или сам экспериментатор акцентирует внимание информантов именно на это условие, которое следует оговаривать особо).

В некоторых исследованиях было замечено, что форма проведения эксперимента влияет на структурные характеристики ассоциативного поля (Бочкарева 1999; Доценко 1999). Так, в работе Т.И. Доценко установлено, что в письменном САЭ получается гетерогенная структура ассоциативного поля, и все разнообразие реакций лежит на его перифе-

рии (т.е. больше всего различных реакций с единичной частотой встречаемости). А при устной форме она гомогенна, и лексическое многообразие создается за счет ядра (Доценко 1999). Исследование Е.В. Бочкаревой было посвящено влиянию формы эксперимента на характер ядра поля. Анализ результатов показал, что устный САЭ «в большей степени способствует появлению в ядре АП реакций парадигматического (44%) и тематического типа (33%), а письменная форма способствует появлению в ядре реакций парадигматического (47%) и синтагматического (47%) типов» (Бочкарева 1999: 38). Автор пришла к выводу, что устная форма проведения САЭ активизирует семантико-смысловой уровень речевой деятельности младшего школьника, а письменная в большей степени активизирует формально-грамматический (Там же). Через три года она же установила влияние формы эксперимента на тип получаемой реакции (получение ассоциатов с опорой на ударный гласный) и на связь этого с возрастом информантов. Так, «...у детей в зависимости от возраста наблюдалась тенденция снижения ассоциативных пар, в которых связь осуществляется с опорой на ударный гласный. Эта тенденция сильнее проявляется в устной форме эксперимента, чем в письменной» (Бочкарева 2002: 157).

Заметим также, что выбор формы эксперимента зависит и от целей исследования. Например, в работах М.В. Завьяловой при изучении речевых механизмов при билингвизме устный вариант САЭ был выбран в силу того, что при письменной форме «...существуют факторы, затрудняющие спонтанное реагирование: колебания в написании иноязычного слова, перекрестные ассоциации с только что написанными словами, а также со следующим по списку, большее время написания» (Завьялова 2001: 65). По мнению исследовательницы, в данном варианте эксперимента реакции могут быть связаны с визуальной стороной слова, буквенно-знаковой, вторичной, поэтому устный САЭ представляется автору более показательным и достоверным (в силу первичности звукового облика слова) (Там же).

Иногда устная форма является единственно возможной. Например, существует такая разновидность САЭ, как парный

ассоциативный эксперимент (Практикум по общей и экспериментальной психологии 1987: 154 – 155). Его сущность заключается в том, что стимулы предъявляются одновременно двум испытуемым, и они одновременно отвечают любыми словами, пришедшими в голову. Парный ассоциативный эксперимент позволяет установить лидера в диаде: для него характерно более короткое время реакции и навязывание своих ассоциаций второму испытуемому – ведомому.

Итак, САЭ можно проводить в групповой и индивидуальной форме. Нам кажется что, за редким исключением (как описанный, например, парный САЭ), индивидуальная всегда предпочтительнее, т.к. при ней снимается серьезный фактор помех, в виде реплик или каких-либо других поведенческих реакций со стороны остальных участников эксперимента, что может сбить весь тонкий процесс спонтанного ассоциирования¹.

Следует особо подчеркнуть и то, что если эксперимент проходит с каждым испытуемым индивидуально, то ответная реакция устная или письменная зависит как от цели САЭ, так и от физических особенностей информантов. Например, если экспериментатор сам зачитывает список слов и при этом записывает также и реакции, то тогда вся информация, связанная с графической стороной письма и речевыми ошибками, которые в ряде случаев бывают крайне информативны, может уйти из анализа.

Исследуя измененные состояния сознания и работая в хосписе с умирающими от рака людьми, автор этой статьи с каждым проводила каждую серию эксперимента строго индивидуально, а в особых случаях – в присутствии лечащего врача. При этом в силу слабости больных и иных причин все реакции записывались на диктофон, а затем после окончания эксперимента по горячим следам все записи расшифровывались собственноручно экспериментатором в специально разработанный бланк с дополнительной пометкой и опи-

санием определенных поведенческих реакций, вызываемых некоторыми стимулами.

В работе Т.А. Ершовой (Ершова 1999: 21) приводится пример САЭ в устно-письменном варианте. Автору удалось установить, что форма эксперимента непосредственно связана со временем его проведения и с национальной принадлежностью информантов. Так, немцы, привыкшие к проведению и непосредственному участию в процедурах тестирования и анкетирования, предпочитали письменную, а русские – устную. Немецкие информанты тратили в два-три раза меньше времени на заполнение анкеты, чем русские, которые объясняли это тем, что им необходимо было подумать.

Однако при составлении ассоциативных норм, тезаурусов используется групповая форма работы². Как правило, массовый эксперимент проводится с 10 – 20 испытуемыми и рекомендуемая длина списка не должна превышать 25 – 30 слов. Эта форма также существует в двух разновидностях: устной и письменной. Если эксперимент проводится письменно, то заранее подготавливается бланк с биографическими данными испытуемых и списком стимульных слов. Рекомендуется давать до ста стимулов за один сеанс. Однако личный опыт автора свидетельствует, что наиболее эффективно информанты работают со списком около 30 единиц. Если он превышает указанный объем, то наблюдаются потеря внимания, усталость, часто снижается интерес к эксперименту в целом, что приводит к резкому возрастанию экстрасигнальных реакций (по принципу – лишь бы что-то написать, чтобы отвязались) и отказов от реагирования вообще (Гасица 1990; Караулов 1996; Лурья 1927).

При составлении ассоциативных норм и словарей для формирования списка стимульных слов используется методика генерирования случайных чисел, которая учитывает влияние расположения одной лексемы на другую и для каждой новой серии стимулы случайно тасуются (Черкасова 1996).

¹ Например, автору этой статьи довольно часто при проведении групповых САЭ приходилось сталкиваться с ситуацией, когда некоторые информанты начинали произносить свои реакции вслух и спрашивали, правильно ли они пишут реакции или нет, нужно ли соблюдать грамматические правила при написании ассоциатов и мн. др.

² Заметим при этом, что первые ассоциативные нормы Кент-Розанова были собраны с голоса при индивидуальной форме проведения САЭ.

В устной форме эксперимент проводится следующим образом: перед началом испытуемых просят поставить в левой части листа или листов бумаги числа, например, от 1 до 30, обозначающие порядковые номера будущих ответов, а наверху написать номер списка. Затем исследователь говорит примерно следующее: «Сейчас я буду громко читать вам слова. Услышав каждое очередное слово, вы должны ответить на него, не раздумывая, тем словом, которое первым придет в голову. Только сделайте это не устно (вслух), а письменно, написав слово-ответ на листке бумаги, лежащем перед вами, против очередного порядкового номера. Записывайте только одно слово, самое первое, если сразу в голову ничего не пришло, лучше поставьте прочерк». Чтение экспериментатор начинает со слов, помеченных крестиком. Свою реакцию на них испытуемые записывают в низу листа. Далее исследователь читает слова по порядку, начиная с первого. Чтение осуществляется в таком темпе, чтобы информанты имели для написания ответа 5 – 7 сек. После каждых 20 слов делается перерыв на несколько минут, чтобы дать отдых испытуемым и проследить, не сбились ли они с нумерации. В конце списка их просят записать фамилию, имя, отчество (не обязательно); год и место рождения; родной язык; образование; специальность и проч.

В ряде работ указывается, что на участников САЭ могут воздействовать погодные условия, размещение в аудитории, а также поведение и личность самого экспериментатора (Готтсданкер 1982). Нами было замечено, что сильно влияет на ассоциации пол исследователя, в особенности при экспериментах на «гендерно маркированном материале» в мужской или женской группе (Холод 1997).

Однако фактор личности экспериментатора является в прикладном (методологическом) аспекте практически не исследованным. За исключением нескольких работ в области социологии и лингвистики, мы не нашли никаких других сведений по этому вопросу. Так, И.В. Журавлева и И.А. Курочкина изучали влияние гендерных характеристик интервьюера на процесс формирования ответа у информанта (Журавлева, Курочкина 2002). Было установлено, что во время социологических интервью половая принадлежность

исследователя оказывается взаимосвязанной с выбором темы беседы. Так, о политике мужчины предпочитают беседовать с мужчинами-интервьюерами, а женщинам говорить о семье легче с женщинами. При беседе о сексуальных отношениях респонденты обоего пола предпочитают исследователя-женщину. Наблюдаются определенные различия и при анализе данных, собранных мужчиной и женщиной.

А.О. Морозова и О.В. Симакова сообщают и о различной табуированности некоторых тем для обсуждения при опросах. Например, мужчины считают «деликатными» вопросы о размерах и источниках доходов, а женщин больше смущают темы возраста и сексуальных отношений (Морозова, Симакова 2002).

Н.В. Буренина установила, что во время социолингвистического интервью стиль коммуникативного поведения информантов непосредственно зависит от половой и возрастной принадлежности исследователя. Однако, по мнению ученого, не менее значимы социальный статус и уровень образования как информанта, так и интервьюера (Буренина 2001). В наших собственных исследованиях влияния пола экспериментатора на ассоциативные данные никаких различий выявлено не было (Горошко 2003: 158).

Подчеркнем также, что очень большое значение в САЭ имеют корректная подача экспериментальной установки и блокировка нежелательного поведения информантов (громкие вопросы с места, просьбы пояснить еще раз инструкцию, когда уже началась работа со списком стимульных слов, навязывания своих ответов другим испытуемым и проч.). Механизмы ассоциативного процесса слишком хрупки, и всякий посторонний шум или другие помехи могут привести к его необратимым изменениям и сильно исказить общую картину получаемых данных. Этим недостатком лишен индивидуальный способ проведения САЭ, однако он гораздо более трудоемок, и поэтому редко используется в исследованиях.

В данном аспекте показательны САЭ с детьми, где исследователь на время превращается или в партнера по игре, или в школьного учителя, который проводит очередное тестирование. И от его квалификации напрямую зависит результат эксперимента. Личный опыт автора свидетельствует также, что всё же желательно, что-

бы работу с информантами и интерпретацию полученных данных осуществлял один человек, хотя бы при проведении нескольких серий. Например, иногда в зависимости от целей исследования требуется пояснить некоторые ассоциации или их невозможно истолковать однозначно. Необходимы дополнительные сведения о ходе эксперимента. В этом и заключается трудность работы с ассоциативным материалом, т.к. в САЭ прочно скрыт от исследователя сам процесс реагирования. Возникновение ассоциативной связи и её мотивировка не доступны прямому наблюдению.

После того, как сбор материала закончен, готовятся сводные данные по реакциям информантов. Для этого все ответы на каждое слово заносятся на один общий лист. Наверху (в виде заголовка) записываются стимул и число испытуемых, участвовавших в эксперименте. Затем на листе перечисляются «в столбик» все полученные реакции с указанием, сколько информантов ответили подобным образом. Часто реакции упорядочиваются по частотному и алфавитному признакам и в последнее время сразу вводятся в компьютер.

Отдельную проблему при проведении САЭ, особенно в ассоциативной лексикографии, представляет отбор испытуемых. В основном ассоциативные нормы «отбираются» в студенческой аудитории, если перед экспериментатором не стоит специальная цель собрать данные онтогенеза или исследовать какие-либо другие факторы, влияющие на ассоциативное поведение людей. Считается, что к этому возрасту (17–21 год) формирование языковой способности уже в основном завершается. С другой стороны, её содержательное наполнение (словарный запас, иерархическая структура ценностей, прагматические установки) и формально-комбинаторные возможности у большинства людей остаются относительно стабильными на протяжении всей жизни (Караулов 1994: 192–193). Это позволяет представить как бы на несколько десятилетий вперед ядро общественного языкового сознания. При сборе ассоциативных норм всегда важен также широкий территориальный и профессиональный охват. Однако мы полагаем, что проблема отбора контингента и влияния языковой личности на эти нормы еще далека от своего окончательного решения. Наши исследования связи

некоторых социальных и биологических характеристик человека, его вербального поведения показали, что некоторые факторы (половозрастная принадлежность информанта, условия его жизни, уровень образования и проч.) оказывают сильнейшее влияние как на содержательное наполнение ассоциативных полей, так и на их структуру (Горошко 2003). К сожалению, при составлении норм большинство этих факторов практически игнорируется, что значительно снижает их надежность (даже когда объем ассоциативного поля и приближается к 1000 единиц).

Очень редко предметом анализа становятся индивидуальное ассоциативное поведение коммуниканта и вопросы, связанные с наличием у испытуемых определенной стратегии ассоциирования. Интересный пример по этому поводу приводит А.А. Залевская. Она заметила, что часто настроенные отвечать «не как все» информанты дают не первую пришедшую в голову ассоциацию, а «необычные» мысли, чтобы избежать стереотипности. Так, один (юноша-киргиз) вписал в анкету 35 личных имен. По его собственному признанию, он пытался сопротивляться своему стремлению давать стереотипные реакции (Залевская 1971: 24). Практический опыт автора статьи свидетельствует, что в случаях, когда после САЭ проводился дополнительный опрос и у информантов спрашивали, что ими двигало при написании ассоциации, то часть из них указывала – желание выделиться, нарушить инструктаж и писать то, что не приходит в голову, а просто так, а иногда, наоборот, писать как все. Обзор проведенных работ показал, что индивидуальное ассоциативное поведение в плане его мотивированности не учитывалось вовсе. Нам кажется, что необходимо совершенствовать методику проведения САЭ в этом направлении (см. также: Караулов 1996).

Итак, подведем некоторые итоги.

Во-первых, методологическая модель САЭ может быть представлена следующим образом – от группы испытуемых или индивидуально от каждого информанта на определенное стимульное слово в устной или письменной форме требуется реакция первым пришедшим в голову словом. В дальнейшем эта реакция или совокупность полученных таким способом реакций становится предметом исследовательского анализа.

Во-вторых, на настоящий момент установлена система факторов, влияющих на достоверность данных, полученных в ходе САЭ. К ним относятся форма и условия его проведения, отбор и составление списка стимульных слов, поведение и личность экспериментатора и информанта.

В-третьих, отдельную и весьма сложную проблему составляют учет и описание собственно процесса реагирования, т. к. этот период является латентным и недоступным прямому наблюдению экспериментатора, поэтому крайне важны условия проведения САЭ.

В-четвертых, в методическом плане при организации широкомасштабных работ для составления ассоциативных норм, словарей и т.п. желательно предварительное проведение пилотажных экспериментов для «обкатки» формы проведения и выбора оптимальной стратегии поведения экспериментатора.

Для повышения надежности результатов и их информативной значимости необходимо совершенствовать методику проведения САЭ с обязательным учетом особенностей индивидуального ассоциативного поведения информантов.

Литература

Бочкарева, Е.В. Влияние формы эксперимента на ядро ассоциативного поля младшего школьника / Е.В. Бочкарева // Проблемы детской речи - 1999: материалы Всерос. конф. Санкт-Петербург, 24–26 нояб. 1999. СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 1999. С. 35–39.

Бочкарева, Е.В. Динамика ассоциативных связей с опорой на ударный гласный у детей-подростков / Е.В. Бочкарева // Мурзинские чтения: Динамика языка в синхронии и диахронии. Пермь: Перм. гос. ун-т, 2002. С. 154–157.

Буренина, Н.В. Психолингвистический аспект поведения мужчин и женщин во время интервью / Н.В. Буренина // Материалы VI научной конференции молодых ученых / Морд. гос. ун-т. Саранск: СВМО, 2001. С. 101–105.

Горошко, Е.И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента / Е.И. Горошко. М.; Харьков: Ра-Каравелла, 2001. 320 с.

Горошко, Е.И. Языковое сознание: гендерная парадигма / Е.И. Горошко. М.; Харьков: ИД ИНЖЭК, 2003. 437 с.

Готтсданкер, Р. Основы психологического эксперимента: учеб. пособие: пер. с англ. / Р. Готтсданкер. М.: МГУ, 1982. 464 с.

Доценко, Т.И. Влияние экспериментальной ситуации на процесс и характер ассоциирования / Т.И. Доценко // Материалы XXVII межвузовской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. СПб., 1998. С. 57–62.

Доценко, Т.И. Влияние экспериментальной ситуации на ассоциативное поле младшего подростка / Т.И. Доценко // Проблемы детской речи -1999: материалы Всерос. конф. Санкт-Петербург, 24–26 нояб. 1999. СПб.: Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1999. С. 61–62.

Ершова, Т.А. Русско-немецкие ассоциативные портреты (опыт интерпретации): дис. ... канд. филол. наук / Т.А. Ершова. М., 1998. 149 с.

Журавлева, И.В. Проблемы взаимоотношения гендерных характеристик интервьюера и ответов респондентов / И.В. Журавлева, И.А. Курочкина // Гендерные исследования и гендерное образование в высшей школе: материалы Междунар. науч. конф. Иваново, 25–26 июня 2002 г.: в 2 ч. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2002. Ч. II: История, социология, язык, культура. С. 142–145.

Завьялова, М.В. Исследование речевых механизмов при билингвизме (на материале ассоциативного эксперимента с литовско-русскими билингвами) / М.В. Завьялова // Вопр. языкознания. 2001. №5. С. 60–85.

Залевская, А.А. Некоторые проблемы подготовки ассоциативного эксперимента и обработки его результатов / А.А. Залевская // Экспериментальные исследования в области лексики и фонетики. Калинин: КГУ, 1971.

Караулов, Ю.Н. Русский ассоциативный словарь как новый лингвистический источник и инструмент анализа языковой способности / Ю.Н. Караулов // Русский ассоциативный словарь. М.: Помовский и партнеры, 1994. Кн. 1. С. 191–218.

Караулов, Ю.Н. Типы коммуникативного поведения носителя языка в ситуации лингвистического эксперимента / Ю.Н. Караулов // Этнокультурная специфика языкового сознания. М.: Ин-т языкознания РАН, 1996. С. 67–96.

Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.Н. Леонтьев // Избранные психологические произведения: в 2 т. М.: Педагогика, 1983. Т. II. С. 94–231.

Лурия, А.Р. Речевые реакции ребенка / А.Р. Лурия // Речь и интеллект в развитии ребенка. М.: Полиграфшкола им. В. А. Луначарского, 1927. 74 с.

Морозова, А.О. Влияние гендерной принадлежности на уровень искренности отве-

тов респондентов / А.О. Морозова, О.В. Симакова // Гендерные исследования и гендерное образование в высшей школе: материалы Междунар. науч. конф. Иваново, 25 – 26 июня 2002 г.: в 2 ч. Иваново: Иван. гос. ун-т, 2002. Ч. II: История, социология, язык, культура. С. 146 – 147.

Практикум по общей и экспериментальной психологии. Л.: ЛГУ, 1987. С. 149 – 151.

Словарь ассоциативных норм русского языка / под ред. А.А. Леонтьева. М.: МГУ, 1977. 192 с. (САНРЯ)

Фрумкина, Р. М. Психолингвистика: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Р. М. Фрумкина. М.: Изд. центр «Академия», 2001. 320 с.

Холод, А.М. Речевые картины мира мужчин и женщин / А.М. Холод. Днепропетровск: Пороги, 1997. 229 с.

Черкасова, Г.А. Русский ассоциативный тезаурус: компьютерная технология создания и издания / Г.А. Черкасова // Этнокультурная специфика языкового сознания: сб. ст. / отв. ред. Н.В. Уфимцева. М., 1996. С.181 – 190.

Якубинский, Л.П. О диалогической речи / Л.П. Якубинский // Избранные работы. Язык и его функционирование. М.: Наука, 1986. С. 17 – 59.

Е.Б. НИКИФОРОВА
Волгоград

ГЛАГОЛЫ РЕЧЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ДИАХРОНИЧЕСКОМ АСПЕКТЕ

Лексический уровень языка так же подвержен изменениям с течением времени, как и другие его уровни. Диахронические трансформации в лексике носят системный характер [2]. Изучение изменений в лексикологии имеет свои особенности: если фонологическая и грамматическая системы языка являются закрытыми структурами, их единицы и парадигмы достаточно обозримы и исчислимы, то проследить системность трансформаций в лексической семантике значительно сложнее. Это прежде всего связано с тем, что значения слов динамичны, они развиваются, отражая результаты когнитивной деятельности человека [1]. Лексико-семантическая система структурирована не жест-

ко, чем она существенно отличается от других, более четко структурированных систем. Изменения в лексикологии носят системный характер, поскольку они отражаются на связях слова с другими лексемами, ведут к перестройке других систем (ЛСГ, антонимических пар, синонимических рядов и т.п.). В данной статье рассматривается преобразование лексико-семантической группы глаголов речевой деятельности с древнерусского периода до нашего времени. При исследовании особенностей этого процесса используется разработанная нами семантико-диахроническая классификация, учитывающая действие четырех основных тенденций в развитии языка [5].

Под глаголами речевой деятельности, вслед за Э.В. Кузнецовой [4], понимаются глаголы, обозначающие произнесение слов, пользование устной речью. Они активно употреблялись в Древней Руси, достаточно распространены и в наше время. Материалом исследования явились глаголы речи, извлеченные методом сплошной выборки из словарей древнерусского и современного русского языка [8; 9; 10], а также тексты XI – XIV вв., XIX в. и XX – XXI вв.

Древнерусская лексико-семантическая группа глаголов речевой деятельности существенно отличается от современной. В процессе исторического развития она испытывала влияние различных тенденций: к семантической деривации и к устойчивости семантической структуры слова, к утрате и к появлению новых слов. В состав современной ЛСГ глаголов речи входят лексемы всех четырех классов семантико-диахронической классификации.

Глаголы первого класса. Они существенно изменили свою семантику с древнерусского периода по настоящее время. Преобразования семантической структуры могут заключаться в том, что слово развивает новые лексико-семантические варианты (или лишается некоторых исконных), появляются переносные значения, которые в ряде случаев вытесняют устаревающие первичные. Иногда семантика меняется настолько существенно, что древнерусское и современное слова становятся диахроническими омонимами. В ряде случаев они вступают в гиперо-гипонимические отношения.