

АССОЦИАТИВНО-ВЕРБАЛЬНАЯ СЕТЬ В КОНТЕКСТЕ МЕЖКУЛЬТУРНОЙ КОММУНИКАЦИИ¹

Тамара И. Доценко

Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия

Keywords: cross-cultural communication, associative-verbal network, functional types of semantic links, ethnic and social invariance-variability of nature images.

Summary: The paper investigates variability of nature images among senior children, Tartar village dwellers and Russian urban dwellers, living in one and the same region in Russia. On the basis of comparative analysis of associative-verbal networks, constructed on the bilingual material, the degree of closeness of associative fields of Russians and Tartars is revealed; the functions of universal, variable and specific semantic links in organizing images of the surrounding world and in cross-cultural communication between different social groups (village and urban dwellers) and ethnos (Tartars and Russians) are determined.

Введение. В современном мире многие люди оказываются вовлеченными одновременно в две, три и более культуры. Возникновению таких ситуаций способствуют разные жизненные обстоятельства: длительные командировки, межнациональные браки, образовательные программы, иммиграция, а также проживание в многоязычных и поликультурных регионах. Пермский край является одним из таких уникальных полиязычных и поликультурных регионов, где рядом друг с другом сосуществуют русские, татары, коми-пермяки и множество других народов. Условия жизни полиэтнического региона приводят к тому, что любой житель Пермского края ежедневно может стать и становится участником межкультурной коммуникации, т.е. вступает в межличностное общение с представителями разных культур и субкультур.

Результат межкультурной коммуникации будет зависеть от характера диалога, в котором установки коммуникантов ориентированы на взаимопонимание и в то же время заложено столкновение «своего» и «чужого». Динамический механизм

¹ Исследование выполнено при поддержке грантов: № 11-14-59008 а/У, РГНФ № 12-04-00049.

межкультурной коммуникации, с одной стороны, согласовывает и стирает границы между культурами, языками и народами, а, с другой, наоборот, рассогласовывает их вплоть до разжигания межэтнических конфликтов (Овчинникова, 2006: 98). Именно поэтому при межкультурной коммуникации «обнаруживается как сходство, так и различие языков, этнических констант, невербальных средств общения, когнитивных особенностей и аксиологических предпочтений» (Кузнецова, 2000: 243). Однако межкультурная коммуникация может считаться успешной, если «ее участники при прямом контакте используют специальные языковые варианты и дискурсивные стратегии, отличные от тех, которыми они пользуются при общении внутри одной и той же культуры» (Тер-Минасова, 2000: 14). Из сказанного следует, что любая коммуникация между представителями разных народов и культур невозможна без знания особенностей этих культур и практических навыков межкультурного взаимодействия. Для современного полиэтнического общества становится чрезвычайно важным не просто осознавать ценность культуры разных народов, но и знать, как одни и те же феномены представлены в сознании представителей разных культур (Гудков, 2000), уметь понимать «чужие» ценности и строить эффективную межкультурную коммуникацию, передавая знания и опыт общения с иными культурами из поколения в поколение (Алиева, www.rusnauka.com). В связи с этим исследования по межкультурной коммуникации должны представлять собой основу для лингводидактики, центральной категорией которой является вторичная языковая личность с ее межкультурной составляющей. Это означает, что в учебных планах школ и высших учебных заведений должно быть уделено внимание преподаванию не только родного языка и родной культуры, но и других языков и культур, обеспечивающих межкультурное общение.

Человек как субъект познания является носителем определенной системы знаний, представлений и образов об объективной действительности, которая закрепляется в его сознании в виде целостного образа мира и репрезентируется в «ассоциативно-вербальной сети» (Ю.Н. Караулов). Ассоциативно-вербальная сеть (АВС) организуется множеством пересекающихся между собой разнообразных связей (Залевская, 1999), ориентирована одновременно на когнитивную, языковую и коммуникативно-речевую сферы и демонстрирует «язык в его предречевой готовности» (Караулов, 1999).

Цель данного исследования – выявить типы семантических связей, которые участвуют в формировании и организации образа мира и могут функционировать в межкультурной коммуникации.

В центре нашего внимания оказались старшие школьники, татары и русские, проживающие в Пермском крае.

Татары населяют почти все районы Пермского края. Большинство из них живет в сельской местности на юге Прикамья. По переписи населения 2002 года компактное расселение татар наблюдается в Бардымском (32,3%), Октябрьском (34,8%), Уинском (33,4%) районах, характеризующихся двуязычной (татарско-русской) языковой ситуацией. Татарские дети, проживающие и получающие образование в этих районах, с детства в естественной среде овладевают одновременно двумя языками, татарским (точнее, татарским говором среднеуральских, пермских татар) и русским. В школе, кроме этих двух языков, они изучают один иностранный. Все это характеризует татарских школьников одновременно как естественных/искусственных трилингвов.

Русские – самый многочисленный народ Пермского края, который проживает почти на всей его территории, в городской и сельской местности. Русские дети изучают в школе один (реже два) европейских языка и характеризуются как искусственные билингвы.

Эксперимент. Участниками нашего экспериментального исследования стали 53 ученика 9–10 классов: 23 человека татар, учащихся гимназии поселка Барда, и 31 человек русских, учащихся школы 105 города Перми. Татарские школьники – это естественные билингвы, которые являются носителями доминантной культуры татарского народа и в то же время – сельской молодежной субкультуры. Русские дети – это искусственные билингвы; они являются носителями культуры русского этноса и городской молодежной субкультуры.

С целью выявления функционально-семантических связей, необходимых для межкультурной коммуникации, был проведен ассоциативный эксперимент. Эксперимент проводился в устно-письменной форме на татарском (для татар) и русском (для русских) языках.

Так как для межкультурного общения необходимы прежде всего знания человека об окружающем мире, в качестве стимулов был предложен список номинаций объектов живой и неживой природы: *бабочка/кубалак, воробей/чыпчык, дорога/жул, дрозд/млэш, зверобой/сары мэтрушкэ, камень/таш, клюква/мук жцилэге,*

минерал/минерал, небо/кук, овод/кигэвен, пшеница/бодай, рыба/балык, яблоня/алма жәмәш.

В результате эксперимента было получено 580 словесных реакций, языковой код которых специально не оговаривался. Ассоциативно-вербальные пары (стимул-реакция) послужили основой для реконструкции ассоциативных полей (АП). А те, в свою очередь, явились базой для моделирования двух фрагментов русскоязычной и татароязычной АВС, которые находятся в состоянии «предречевой готовности» к межкультурной коммуникации.

Метод исследования. Обычно в психолингвистике языковое сознание представителей разных этнических групп исследуется с помощью метода сравнения АП одноименных стимулов. Ассоциативные поля моделируются на основе материалов ассоциативных экспериментов и организуются по признаку частоты встречаемости реакции. Однако в этом случае за пределами исследований остаются более крупные и более сложные ментальные образования, которые организуются и упорядочиваются за счет узлов-аттракторов (Доценко, Лещенко, 2010) и сложной системы разнонаправленных и разнотипных ассоциативных связей (Залевская, 1999). Мы предполагаем, что включение в сопоставительный анализ не только АП, но и всевозможных их конфигураций (кластеров АВС), в которых репрезентируются целостные фрагменты образа мира, позволит получить данные о глубинных и сложных измерениях языкового сознания.

Кроме того, в этнолингвистике, лингвокультурологии и межкультурной коммуникации фокус исследовательского интереса обычно направлен только на выявление национально-специфического компонента в образах языкового сознания. Это приводит к тому, что из сферы научного изучения исключается все то общее, универсальное, что приводит к полному взаимопониманию носителей разных языков и культур. Мы полагаем, что только комплексное исследование как специфических, так и общих для разных языков, универсальных семантических связей может выявить весь спектр возможных взаимодействий в ситуации межкультурной коммуникации. Поэтому в процедуру сравнительного анализа нами включается три уровня: 1) уровень анализа универсальных семантических связей; 2) уровень анализа вариативных семантических связей; 3) уровень анализа специфических семантических связей.

Обсуждение результатов.

А. Степень близости АП русских и татар. Так как АП представителей разных этносов и разных культур характеризуются

разной степенью сходства/различия, нами был вычислен коэффициент близости ассоциативных полей (W) (Рис. 1). (О коэффициенте близости см. Григорьев, Кленская, 2000).

Рис.1 показывает, что стопроцентного тождества АП (узлов с исходящими связями) в русском и татарском языках не существует. Все АП, за исключением АП *дрозд/миләш* и *дорога/жул*, находятся между собой в отношениях пересечения. Степень их близости колеблется в диапазоне от 0,55 (*зверобой/сары матрушка*) до 0,09 (*яблоня/алма жәмәш*). АП *дрозд/миләш* находятся в отношениях включения: татарское АП без остатка включается в АП русских. АП *дорога/жул* находятся в отношениях контраста и характеризуются отсутствием одинаковых реакций.

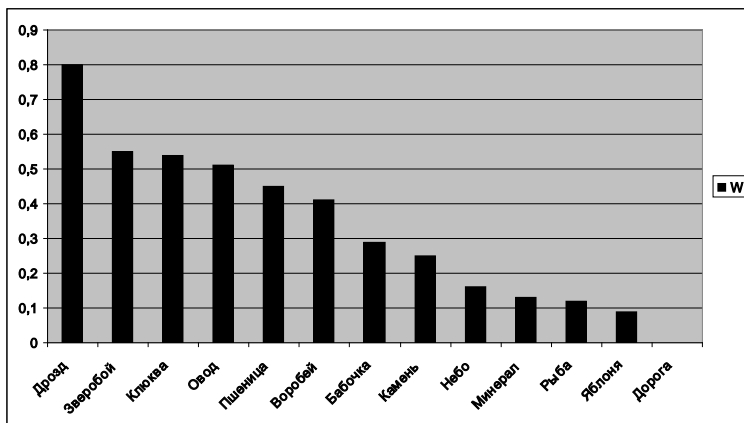


Рис. 1. Близость АП татар и русских, проживающих на территории Пермского края

На основании распределения коэффициента близости АП можно предполагать: чем выше показатели W, тем меньше различий наблюдается в семантических связях коррелирующих лексем и тем адекватнее должны восприниматься и функционировать представления о природе в межкультурной коммуникации между татарскими и русскими школьниками.

Семантические связи АВС татар и русских могут характеризоваться, как: 1) универсальные, свойственные детям старшего школьного возраста; 2) вариативные, формирующиеся в определенном социально-культурном контексте города (для русских) и

деревни (для татар); 3) специфические, несущие значения и смыслы определенной культуры.

Сопоставим типы семантических связей, которые репрезентируют «образ природы» в сознании старших школьников русских и татар

Б. Степень схождения/различия АВС русских и татар.
Универсальные семантические связи – это такие двязычные семантические связи, которые являются общими для разных этнических и социальных групп и обеспечивают взаимопонимание в межкультурной коммуникации. Являясь стабильными, универсальные семантические связи выполняют функцию упорядочивания значимых для человека знаний о мире и связаны с разными типами мышления.

Проживая в одной географической зоне Урала, старшие школьники разных этнических групп актуализируют пространственные связи: *дрозд/ миләш* – *лес/урман, дерево/агач*; *камень/таш* – *река/елга*; *пшеница/бодай* – *поле/кыр*. Выявляя соотношение отдельных природных объектов с лесом, рекой, поляной, деревьями, полем, садом, русские предпочитают обращаться к образу леса в два раза чаще, чем татары (Ср.: русс. – 0,8; татар. – 0,35), что, по-видимому, объясняется различием в ландшафте северных и южных территорий Пермского края.

Представители разных этносов репрезентируют в универсальных связях такие объективные свойства природных объектов, как размер: *воробей/чыпчык* – *маленький/кечкәнә*; цвет: *клюква/мүк җиләге* – *красный/кызыл*; *воробей/чыпчык* – *серый/көл төстә*; вкус: *рыба/балык* – *соленая/тозлы*, *клюква/мүк җиләге* – *кислая/ерә*. Такого типа универсальные связи являются результатом восприятия мира через включение в процесс познания сенсорных систем: зрения, обоняния, осязания, слуха и могут характеризоваться как перцептивные.

Универсальные связи формируются и закрепляются в АВС не только через перцептивный опыт, получаемый при непосредственном взаимодействии с природой, но и в результате школьного образования, например: *бабочка/күбәләк* – *куколка/курчак*.

Среди универсальных семантических связей особое место занимают логические связи. К таким связям относятся гипонимия, т.е. родовидовые отношения: *дрозд/ миләш* – *птица/көш*, *зверобой/ сары мәтрүшкә* – *травя/улән*, *бабочка/күбәләк* – *капустница/кәбәста күбәләк* и партонимия, т.е. отношение части и целого: *яблоня/алма җәмәшиз* – *сад/агач бакчасы*. Логические связи являются результатом процесса категоризации, выполняют функцию систематизации знаний

о мире, они организуют сложную иерархическую систему образов и определяют место каждого из них в АВС.

К системе универсальных связей относятся и общекультурные символические связи. В сознании и русских, и татарских школьников образ бабочки символизирует свободу и свет: *бабочка/күбәләк – свобода/тынычлык, свет/яктылык*.

Итак, наличие системы разнотипных универсальных связей в АВС старших школьников татар и русских, очевидно, объясняется длительной историей совместного проживания в одной природно-географической зоне, единой системой образования, тесным языковым и культурным контактом. Универсальные связи, оставаясь неизменными в АВС, являются базой для возникновения новых семантических связей, которые дают возможность человеку выстраивать успешную коммуникацию.

Вариативные семантические связи – это такие одноязычные семантические связи, которые характеризуются социально-культурными или этнокультурными коннотациями и относятся к общей семантической зоне как глубинной когнитивной структуре АП. Вариативные семантические связи обусловлены особенностями мировидения социальных групп или этноса, и поэтому они обеспечивают полное взаимопонимание в определенной социальной группе разных этносов или в пределах одного этноса.

Мировосприятие природы татарскими и русскими школьниками обусловлено прежде всего средой обитания: городом или деревней. Проживая в селе, в постоянном окружении природы, татарские школьники воспринимают природу как неотъемлемую часть своего жизненного пространства (не ландшафта!): *пшеница/бодай, зверобой/сары мәтрушкә – улән(трава), бабочка/күбәләк – басу (болото), зверобой/ сары мәтрушкә – сазлык (поле), авыл (деревня), рыба/балык – авыл(деревня), күл (озеро), яблоня/алма җәмәш – яшелчә бакчасы (огород)*. В их АВС формируются такое семантическое пространство, в котором среда обитания человека предстает как новая совокупность людей, растений и животных: *рыба/балык → деревня/авыл ← зверобой/ сары мәтрушкә*.

Процесс познания детьми природы начинается с наблюдений за жизнью насекомых и мелких животных, ловли бабочек, рыб и птиц. Через село Барда протекают две реки Казьмакты (Казьмашка) и Барда, поэтому, начиная с апреля и по октябрь, татарские дети могут бегать на речку и рыбачить. Яркие эмоциональные впечатления, связанные с познанием природы, переплетаются с ощущением своей сопричастности к ее жизни и смерти: *бабочка/күбәләк*,

воробей/чпычык – кош котуе (сачок), **рыба/балык** – тышкы (внутренности), браконьер. Условия жизни в селе накладывают свой отпечаток и на отношение к природе. Природа для сельчан – это прежде всего источник жизни, источник пищи: **пишеница/бодай** – ашамлык(еда), **рыба/балык** – киптерелгэн(сушеная).

Русские школьники, проживая в городе, со словом **рыба/балык** ассоциируют не только водное пространство *реки*, но и *море*, и *аквариум*. Для них, как и для татар, рыба – это плавающее животное, живущее в воде. В то же время в своей повседневной жизни они чаще видят замороженную рыбу, лежащую на прилавках магазинов, или уже приготовленную – на обеденном столе. Именно поэтому у русских школьников в АП **рыба** представлены номинации *магазин, камбала, килька, сельдь, щука, икра*. Другая семантическая связь **пишеница** – **хлеб** также опосредована ситуацией «магазин», так как во многих городских семьях за детьми закрепляется ежедневная обязанность ходить в магазин и покупать хлеб.

В культуре любого этноса принято использовать растения как лекарственное средство. О целебных свойствах зверобоя знают не только татарские, но и русские школьники: **зверобой/сары мэтрушка** – *сушеный/киптеру*. Однако только русские воспринимают клюкву как лекарственное растение: **клюква** – *болезнь, лечебная, полезная*. Целебные свойства приписывают не только ягодам, траве, но и минералам: **минерал** – *лечебный, лечение, полезный*.

Во всех языках в формировании образа мира активно участвует метафора, которая интегрирует в единое целое языковую и эмоционально-чувственную сферу человека. Неотъемлемой частью сознания русских школьников является олицетворение объектов природы. Наиболее ярко это свойство художественного сознания проявилось в АП **воробей**: *умный, глупый, веселье*. В отличие от русских татарские дети ассоциируют и сравнивают бабочку с цветком: **бабочка/кубалак** – *цветок/чэчэк*.

Итак, вариативные семантические связи дают возможность формировать новые образы мира и успешно строить коммуникацию как внутри одного этноса, так и внутри одной социальной группировки разных этносов. Они иллюстрируют семантическое разнообразие и обладают высокими адаптивными свойствами по отношению к этническим и социальным стратам.

Специфические семантические связи – это такие связи, которые находятся по отношению друг к другу в отношениях контраста и могут приводить к напряженности в межкультурной коммуникации.

Образ *бабочки* является общекультурным символом. Бабочка приобретает образную интерпретацию у обеих групп школьников: и *бабочка*, и *воробей* ассоциируются у них со *свободой/тынычлык*. У русских *бабочка* символизирует *день* и *свет*, *легкость* и *беззаботность*, а также *невинность*. У татарских школьников символика бабочки амбивалентна: с одной стороны – это *яктылык(свет)*, *бию(танец)*, *жыр(песня)*, *тынычлык (свобода)*, а с другой – это *төн(ночь)*, *мрак*, *кара(черная)*, *зиян китеруче (вредитель)*. Только татарские школьники называют полный жизненный цикл бабочки: *бабочка/күбәләк – корт(гусеница)*, *курчак(куколка)*, *черки (мотылек)* (т.е. жизнь – смерть – воскресение), что является превосходным примером способности к превращениям и переходящего характера жизни. Именно поэтому у татарских школьников бабочка может символизировать преобразования и перемены как к лучшему, так и к худшему.

Урал богат полезными ископаемыми и минералами. В недрах Уральских гор есть железные и медные руды, известняк и каменный уголь, драгоценные камни. Урал издревле относится к крупнейшим горнорудным районам России. У татарских школьников *камень/таш* ассоциируется прежде всего с горой и полезными ископаемыми: *кумер (уголь)*, *мрамор*, *кыйммәтле (ценный)*. Истоки таких семантических связей и региональных коннотаций, свойственных сознанию школьников-татар, можно увидеть в том, что обозначение гор или одной горы словом «камень» является повсеместным и обычным для всех народов, проживающих на Урале.

Другая семантическая связь, выявленная в АВС татар: *камень/таш – цветок/чәчәк*, обусловлена преданиями, сказками, легендами о каменном цветке, которые распространены на всей территории Урала. Образ *цветка* в АВС татар несет на себе функцию аттрактора и объединяет в новую смысловую зону такие культурно окрашенные образы, как: *бабочка/күбәләк → цветок/чәчәк ← камень /таш → цветок/чәчәк ← зверобой/сары мәтрүшкә*.

Если в представлениях русских школьников бабочка символизирует день, свет, свободу, то *камень* – это символ холода, ночи, болезни и тьмы: *камень – холод, ночь, болезнь, тьма*.

В заключение рассмотрим АП *дорога/жул*. Русс. *дорога – машина 10, Сочи 3, горы 3, каникулы 2, дача 2, самолет 1, море 1, слякоть 1*; татар. *жул – оҗмах (рай) 9, бетмәслек (бесконечность) 7, мәнҗелек (вечность) 5, озын (длинная) 5, болытларга (в облаках) 5*.

Образ дороги – это универсалия мировой культуры. У русских школьников образ *дороги* связывается с путешествием: средствами

передвижения (*машина, самолет*), каникулами и местом отдыха (*Сочи, море, дача*). Однако в этой цепочке представлены два концепта: *море* и *дача*, которые функционируют только в русскоязычной АВС, являются в ней аттракторами и имеют культурно-специфическую окрашенность: *рыба* → *море* ← *дорога*; *яблоня* → *дача* ← *дорога*. Образ моря с детства присутствует в сознании русских детей и связан со сказками А.С.Пушкина («Сказка о рыбаке и рыбке» «Сказка о мёртвой царевне и о семи богатырях», «Сказка о царе Салтане»). Другой концепт *дача*, по мнению Т.В.Цивьян, «является знаком и с к о н н о р у с с к о г о», это «еще одно слагаемое загадочной русской души» (Цивьян, www.imk.msu.ru).

В сознании татарских школьников *дорога/ жул* несет в себе мифологическую и религиозную символику: *жул* – *ожмах (рай)* и связана с представлениями о вечном и бесконечном: *жул* – *бетмаслек (бесконечность), мангелек (вечность)*.

Выводы: В целом семантическая область «образ природы» в АВС русских и татарских школьников представляет собой постепенный переход семантических связей от универсальных к вариативным и культурно-специфическим. Разнообразные типы семантических связей, взаимодействуя друг с другом в АВС, формируют у школьников целостный образ мира природы, который имеет базовую, инвариантную, вариативную и специфическую части. Базовая часть формируется универсальными семантическими связями, которые детерминированы фактором «возраст»; вариативные семантические связи обусловлены в основном фактором «место жительства», город или деревня; специфические связи маркированы особыми культурно окрашенными значениями и смыслами, присущими культуре определенного этноса.

Полученные нами результаты позволяют предполагать, что АВС русских школьников, проживающих в динамическом контексте города, в большей степени формируется за счет вариативных связей, в то время как АВС татарских школьников, проживающих в сельской местности, характеризуется сдвигом в сторону специфических связей, имеющих региональную и культурно-символическую окрашенность. Вариативные связи вследствие своей изменчивой природы позволяют школьнику легко адаптироваться к новым условиям городской среды. Культурно-специфические связи, наоборот, ориентированы на идентичность и сохранение культуры своего этноса, проживающего в регионе Урала, поэтому они тормозят включение вариативных связей.

Литература:

- Алиева, Н.Н. 2007. *Лингвокультурология, межкультурная коммуникация и кросскультурная лингвистика*.
[http://www.rusnauka.com/ 8_NPE_2007/Philologia/19454.doc.htm](http://www.rusnauka.com/8_NPE_2007/Philologia/19454.doc.htm).
- Доценко, Тамара И., Лещенко, Юлия Е. 2009. Формирующийся иноязычный сублексикон взрослого: начальный этап. В: *Вопросы психолингвистики*. М.: ИРЯ РАН. №9. С. 138-150.
- Григорьев, А.А., Кленская, М.С. 2000. Проблемы количественного анализа в сопоставительных исследованиях ассоциативных полей. В: *Языковое сознание и образ мира*. М. С. 313-318.
- Гудков, Дмитрий Б. 2000. *Межкультурная коммуникация: проблемы обучения. Лекционный курс для студентов РКИ*. М.: Изд-во МГУ. 120 с.
- Залевская, Александра А. 1999. *Введение в психолингвистику*. М.: Российск. гос. гуманит. ун-т. 382 с.
- Караулов, Юрий Н. 1999. *Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть*. – М.: ИРЯ РАН. 180 с.
- Кузнецова, Ольга Л. 2000. *Межкультурная коммуникация в практике преподавания русского языка финским учащимся*: Дисс. на соиск. уч ст. канд. пед. наук. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена. 303с.
- Овчинникова, Н.Н. 2006. Межкультурная коммуникация в контексте социогуманитарного знания. В: *Культура народов Причерноморья*. Симферополь: Таврический национальный университет им. В.И. Вернадского. № 91. С. 97-99.
- Тер-Минасова, Светлана Г. 2000. *Язык и межкультурная коммуникация: (Учебное пособие)*. М.: Слово Slovo. 624с.
- Цивьян, Татьяна В. 2006. *ДАЧА и ДАЧНИКИ в русском представлении. Предварительные материалы*.
www.imk.msu.ru/.../rt06russ_civjan_dacha.doc.