

В.А. Ефремов

Российский государственный педагогический университет, Санкт-Петербург

Гендерные стереотипы и концептуализация представлений о мужчине и женщине в языковом сознании ребенка

Аннотация: Статья посвящена исследованию гендерных стереотипов как способов концептуализации представлений о мужчине и женщине в языковом сознании ребенка. Анализируя материал, полученный методом прямого толкования слов, автор выявляет то, как в языковом сознании школьника гендерные стереотипы формируют не только сами концепты *мужчина* и *женщина*, но и в целом представление о маскулинности и феминности, а также о взаимоотношении между полами. Более того, гендерные стереотипы активно используются в речемыслительной деятельности ребенка при определении признаковых и абстрактных слов, что свидетельствует о глубинном характере и высокой степени освоенности этих когнитивных структур.

The article deals with the study of gender stereotypes as the means of conceptualization of the ideas about man and woman within the children's linguistic conscience. Researching the facts received by applying the direct definition method, the author reveals the way how gender stereotypes form within the not completely mature linguistic conscience of schoolchildren not only the *man* and *woman* concepts, but also general ideas of masculinity, femininity and interaction between two sexes. Furthermore, gender stereotypes are involved in children's thinking and speaking activities when defining with abstract words. This reflects a deep character and high level of assimilation of those cognitive structures.

Ключевые слова: гендерный стереотип, концепт, концептуализация, языковое сознание, метод прямого толкования, маскулинность, феминность.

Gender stereotype, concept, conceptualization, linguistic conscience, direct definition method, masculinity, femininity.

УДК: 808.2.

Контактная информация: Санкт-Петербург, В.О., 1-я линия, д. 52. РГПУ им. А.И. Герцена, филологический факультет. Тел. (812) 3238003. E-mail: valef@mail.ru.

Одним из актуальных направлений современной когнитивной лингвистики следует признать исследование концептуализации как «важнейшего процесса познавательной деятельности человека, заключающегося в осмыслении поступающей информации и приводящего к образованию концептов, концептуальных структур и всей концептуальной системы в мозгу (психике) человека» [Кубрякова, 1999, с. 93]. Знания, образующие концептуальную систему человека и отраженные в языковой картине мира, имеют различные источники формирования: конкретно-чувственное восприятие, предметно-практическую деятельность, теоретическое и обыденное («наивное») познание, вербальное и невербальное общение, личный и социальный опыт и многое другое. Именно это обуславливает раз-

нообразии типов, структуры и содержания концептов, их место в многоуровневой и иерархической системе.

Концептуализация в детском сознании представлений о маскулинности и феминности происходит поэтапно в результате разнонаправленного формирования практических знаний о гендере, которые достаточно хорошо описаны в соответствующей психологической литературе (см., например: [Бендас, 2005; Берн, 2007]).

Представление о том, что все люди делятся на мужчин и женщин, формируется в картине мира ребенка через восприятие гендерной идентификации – того, как ребенок осознает, с одной стороны, собственную гендерную принадлежность и, с другой стороны, наличие гендерной стратификации общества.

С точки зрения современной психологии, гендеризация личности ребенка движется в двух направлениях: гендерная дивергенция (общение с представителями своего пола) и гендерная конвергенция (общение с представителями противоположного пола). В возрасте от года до двух лет обе тенденции проявляются одинаково: ребенку все равно, с кем общаться – с представителем своего или противоположного пола. Вместе с тем уже в три года дети начинают уверенно относить себя к мужскому или женскому полу, что свидетельствует о формировании у них гендерной самоидентификации (*gender self-identification*). Именно с этого возраста дети обнаруживают, что мужчины и женщины выглядят по-разному, занимаются разной деятельностью и интересуются разными аспектами окружающей действительности.

Как только завершается гендерная самоидентификация и ребенок начинает замечать различия, существующие между мужчинами и женщинами, у него возникает повышенное внимание к ролевым моделям представителей того пола, к которому он принадлежит: с этого момента мальчики начинают подражать поведению мужчин, а девочки – поведению женщин. Описанное явление в гендерной психологии получило название дифференциального подражания (*differential modeling*).

К семи годам, а часто и раньше, в три-четыре года, «дети достигают *гендерной константности* (*gender constancy*) – понимания того, что гендер постоянен и изменить его невозможно. Еще до того, как пойти в начальную школу, дети проявляют достаточно серьезные знания о гендерных различиях в игрушках, одежде, действиях, объектах и занятиях» [Берн, 2007, с. 48].

Одновременно в результате воздействия информационного и нормативного социальных давлений в сознании ребенка начинают формироваться разнообразные поведенческие и социальные стереотипы, из которых особый интерес для нас представляют именно гендерные стереотипы – «сформировавшиеся в культуре обобщенные представления (убеждения) о том, как должны вести себя мужчины и женщины» [Коноплева, 2002, с. 43]. Именно эти стереотипы, как вербализованные, так и невербализованные, и служат, с одной стороны, своего рода векторами (осями) концептуализации – формирования концептов *мужчина* и *женщина*, и, с другой стороны, основой представлений о мужском и женском поведении, о мужских и женских социальных ролях, о маскулинности и феминности в целом – обо всем том, что связано с областью гендерной стратификации общества и языковой картины мира. Не вдаваясь в дискуссионную область природы и сущности ментальных единиц, отметим, что под *концептом* вслед за рядом современных исследователей мы понимаем «культурно отмеченный вербализованный смысл, представленный в плане выражения целым рядом языковых реализаций, образующих соответствующую лексико-семантическую парадигму» [Воркачев, 2004, с. 36].

По мнению Л.В. Барсалоу, люди постоянно познают в окружающем мире новые вещи, а мир постоянно изменяется, поэтому человеческое знание должно иметь форму, быстро приспособляющуюся к этим изменениям. Следовательно,

основная единица передачи и хранения такого знания – концепт – тоже должна быть достаточно гибкой и подвижной: «Концепт – это динамическая система. Подобная модель может конструировать неопределенно большое число специфических моделей для того, чтобы выразить относительную категорию. Концепт – это не столько являющееся неизменным выражение, сколько навык приспособления выражений к ограничениям действия, происходящего в определенных обстоятельствах» [Barsalou, 2003, p. 553].

На наш взгляд, одним из способов структурирования концепта можно считать освоение языковой личностью вербализованных стереотипов мышления и поведения. Например, освоение концептов, связанных с представлением о той или иной национальности, неизбежно предполагает формирование в сознании говорящего разного рода этнических стереотипов, которые, кстати, довольно легко эксплицируются в ходе лингвистических (прежде всего ассоциативных) и социологических экспериментов.

Аналогичным образом на базе гендерных стереотипов формируются в онтогенезе как сами ядерные гендерно окрашенные концепты *мужчина* и *женщина*, так и относящиеся к ним субконцепты *парень*, *девушка* и подобные им. Можно утверждать, что гендерные стереотипы служат не только наиболее эффективным механизмом формирования традиционного гендерного поведения и социальных ролей, но и средством концептуализации соответствующих понятий и представлений. Такого рода стереотипы, определяющие в языковом сознании представления о мужском и женском, можно выявить разнообразными методами психологии и педагогики: наблюдениями, тестами, ролевыми играми, анализом рисунков и др.

Из психолингвистических способов экспликации гендерных стереотипов в качестве наиболее валидных, на наш взгляд, можно рассматривать два: ассоциативный эксперимент и метод определения, или толкования. Интересно отметить, что оба названных метода первоначально появились в лингвистике в связи с изучением детской речи. Так, возникновение ассоциативных исследований в языкознании было тесно связано с анализом степени освоенности ребенком лексикона и оценки его речемыслительной деятельности немецкими и швейцарскими лингвистами начала XX века [Леонтьев, 1977, с. 12]. Заслуга же введения в широкий научный обиход второго способа изучения языкового сознания принадлежит А.Р. Лурии, который утверждал, что «являясь самым простым из классических методов, применяемых в психологии, он дает возможность проследить, какие именно формы отражения скрываются за словом и какой системой психологических операций осуществляется определение значения слова на каждом этапе развития и в каждой форме отклонения от нормы» [Лурия, 1998, с. 73]. Интересно, что описание самого метода Лурия приводит именно на материале экспериментов, связанных с детской речью, а основной целью метода толкования определяет «возможность вскрыть, какого характера связи (наглядно-действенные или вербально-логические) стоят за словом и играют преобладающую роль» в сознании формирующейся личности [Там же, с. 72]. Используя современную терминологию, можно говорить о том, что метод толкования позволяет определить степень сформированности того или иного концепта, а также некоторых других когнитивных единиц в ментальном словаре ребенка или взрослого человека.

Материалом для предлагаемого исследования послужили словарные статьи книги А.Д. Палкина [Палкин, 2004], не имеющей никакого отношения к гендерной проблематике и решающей принципиально иные задачи (основная из них – «выявить ряд характерных особенностей мыслеречевой деятельности детей 11-12-летнего возраста» [Палкин, 2004, с. 358]), а потому особо интересного в исследуемом, гендерно-когнитивном, ракурсе анализа.

Отметим, что возраст участников эксперимента А.Д. Палкиным выбран далеко не случайно. Известно, что понятийное мышление созревает только к пере-

ходному возрасту, что в свое время дало основание Л.С. Выготскому заявить, что это не возраст завершения, а возраст кризиса и созревания мышления: именно в возрасте 11–12 лет (накануне пубертатного возраста) у детей начинает развиваться формально-логическое мышление, что было уже неоднократно подтверждено опытами французских психологов Г. Ормиана, О. Кро, Ж. Пиаже [Выготский, 1984].

Итак, посмотрим, как формируется представление о мужчинах и женщинах, о маскулинном и феминном в сознании ребенка предпубертатного возраста.

(1) В первую очередь, разумеется, гендерные стереотипы языкового мышления ребенка проявляются в толкованиях ядерных вербализаторов концептов *мужчина* и *женщина*, таких как «мужчина», «женщина», «муж», «жена» и др. Как известно, концепт можно описывать как полевою структуру, используя термины ядра и периферии (работы Ю.С. Степанова, И.А. Стернина и З.Д. Поповой, С.Г. Воркачевы и мн.др.). С точки зрения вербальной репрезентации, к ядру анализируемых концептов относятся прототипические компоненты, лексическое значение которых либо почти полностью покрывается ядерными семами (в нашем случае – 'мужчина' и 'женщина'; например, *парень*, *старуха* и т.п.), либо содержит их в качестве ядерных (*мужик*, *баба*, *дама* и др.). Так, в идеографическом словаре [РСС, 1998, с. 325–329] в рамках максимально большого класса «Названия лиц» выделяется в качестве самостоятельной группа номинаций «По полу, а также по полу и возрасту», которая включает в себя 53 существительных. Однако «качество» этих вербализаторов весьма неоднородно: к собственно литературным, не связанным никакими хронологическими или стилистическими ограничениями, относится только 21 лексема: *бабушка* 2, *дама*, *девочка* 1, 2, *девушка* 1, *дед* 2, *дедушка* 2, *дядя* 2, *женщина* 1, *мальчик* 1, 2, *мужик* 2, *мужчина* 1, 2, *парень* 1, *парнишка*, *старик* 1, *старина* 1, *старуха*, *тетя* 2, *юноша*. Из данного списка ядерных вербализаторов концептов *мужчина* и *женщина*, шесть были использованы в эксперименте А.Д. Палкина: *бабушка*, *девочка*, *дядя*, *женщина*, *мальчик*, *мужчина*.

Для анализа вербализованных гендерных стереотипов, на базе которых концептуализируется представление о маскулинности, проанализируем, например, дефиниции, которые дети дали слову «**мужчина**».

Более половины школьников (52%) определяют мужчину, используя стратегию конкретизации, то есть через логическое толкование значения слова при помощи гипо-гиперонимических отношений и описательных средств языка, типа «*Взрослый человек мужского пола*» или «*Человек мужского рода, уже не мальчик*». Однако степень этой конкретизации у разных детей варьирует и в некоторых случаях отражает вполне сформировавшиеся гендерные стереотипы. Так, ответ «*Сильный, гордый человек, и справедливый, мужского рода*» эксплицирует те стереотипизированные качества мужчины и мужского поведения, которые, по данным социологов [Williams, Best, 1990], характеризуют представителя мужского пола в картине мира любой культуры. Иными словами, в сознании ребенка образ мужчины уже не отделен от обязательных атрибутов его поведения, основными из которых становятся сила (ср. другой ответ: «*Человек, обладающий большей силой, чем женщина*»), гордость и справедливость. В других ответах детей упомянуты такие черты мужчины, как храбрый, добрый, умный, крепкий и даже «*должен работать, защищать*». Попутно отметим наличие в сознании ребенка (характерное и для некоторых взрослых) контаминации не до конца освоенных понятий «род» и «пол» – свидетельство неосвоенности научной картины мира.

Важнейшим гендерным стереотипом, определяющим образ мужчины как в языковой картине мира, так и в сознании ребенка, становится противопоставление мужчины мальчику. Наиболее полно данный стереотип был описан в работе Э. Бадентэр, в которой она утверждает, что мужественность выстраивается через

стратегию трех апофатических доказательств: чтобы стать (и называться) мужчиной, надо постоянно противопоставлять себя миру женского, детского и гомосексуального [Бадентэр, 1995]. В некоторых толкованиях этот стереотип присутствует имплицитно (9% ответов) через ключевой семантический компонент 'взрослый' («*Это человек мужского пола, только он уже взрослый*»). В ряде случаев (12%) дефиниция содержит эксплицитное противопоставление: «*Человек мужского пола, уже не мальчик*», «*Взрослый мальчик после 18 лет*» и даже «*Мальчик после полового акта*» и «*Человек после брачной ночи*» (следствие смешения научной и вульгарного варианта наивной картины мира).

Одним из основных для традиционной языковой картины мира гендерных стереотипов, которые эксплицируются в рассуждениях детей, становится представление о том, что мужчина обязан иметь семью. В толкованиях этот стереотип проявляется по-разному, с разной степенью облигаторности: от лапидарной дефиниции «*Муж*» (здесь, правда, нельзя исключать и архаическое значение лексемы) до «*Человек мужского пола, может быть, имеющий семью*». Следует особо отметить, что стереотип «мужчина – человек семейный» относится к разряду архетипических и отражает представления о социальных и гендерных ролях мужчины в традиционном, патриархатном обществе. И если языковое сознание ребенка 11–12 лет еще не полностью освоило этот стереотип, то, по данным ассоциативных экспериментов, в языковой картине мира взрослого человека мужчина во многом определяется своими социальными ролями и, прежде всего, матримониальным статусом (см., например, частотность таких реакций, как «отец», «хозяин», «муж», на стимул «мужчина» в РАС).

Проявлением другого значимого гендерного стереотипа становится активное использование при определении слова «мужчина» фразеологизированного словосочетания «противоположный пол» (7% ответов; например, «*Человек, пол которого противоположен женскому*»). Сознание ребенка уже не только освоило представление о мужчинах и женщинах как о людях несхожих по ряду характеристик (ср. «*Это организм, отличающийся от женского органами*» или «*Отличается от женщины кое-чем*»), но и активно использует в речемыслительной деятельности стереотип сугубо лингвистической природы, который позволяет контрадикторно противопоставить мужчину женщине («*Не женщина*», «*Пол, противоположный женскому*» и мн. др.). Представляется, что именно наличие такого рода лингвистических противопоставлений через отрицание, «противоположность» мужского и женского и становится базой для восприятия гендерных асимметрий, зафиксированных языком в поговорках и прецедентных феноменах типа «Курица не птица, солдат не генерал, баба не человек». Формирование такого рода асимметрий в сознании ребенка можно эксплицировать в цитированном выше толковании «*Человек, обладающий большей силой, чем женщина*», и подобных ему – «*Сильный пол (человека)*» (5% ответов). Собственно говоря, само использование здесь фразеологизма «сильный пол», как и «слабый пол» в дефиниции слова «женщина», – свидетельство достаточной освоенности сознанием ребенка гендерных асимметрий не только языка, но и стратификации общества.

Ярким примером рецепции гендерно нетолерантных элементов традиционной картины мира звучит определение «*Это человек, без которого не может происходить дальнейшее развитие общества*», в котором воплощается один из древнейших патриархатных стереотипов и константа андроцентричного мира и языка: только мужчина является полноценным членом общества, на котором оно держится и от которого зависит его благополучие (подробнее об андроцентризме языка: [Кирилина, 1999, с. 40–41]). Такого рода представления о доминантном статусе мужчины неминуемо приводят к формированию языкового сексизма.

(2) Однако гендерные стереотипы языкового сознания, концептуализирующие представления о мужчинах и женщинах, выявляются не только в толковании ядерных вербализаторов *мужчина* и *женщина*, но и в детских дефинициях гендерно нейтральных для взрослого языкового сознания слов. Этот материал представляет особый интерес, так как позволяет увидеть, как в сознании ребенка предпубертатного возраста развитие понятия идет в двух пересекающихся направлениях – предметном и смысловом: в языковом сознании слово тесно связано, с одной стороны, с предметом действительности, а с другой стороны, с представлением об этом предмете [Уфимцева, 1983, с. 179].

Так, давая объяснение прилагательному **«высокий»**, ребенок пишет: *«Это, например, мужчина, столб»*. Данная контекстуализация – очередной пример экспликации глубинного гендерного стереотипа о мужчине как о высоком, сильном и т.д. человеке. Этот стереотип сознания очень хорошо выявляется и в ассоциативных экспериментах: так, по данным РАС, слово «высокий» – это вторая по частотности синтагматическая ассоциация на стимул «мужчина» (5% ответов), в то время как единичная реакция «высокая» на стимул «женщина» составляет всего 0,2%.

В качестве гипотезы для дальнейших исследований можно предположить, что постепенное освоение структуры многозначного слова сознанием ребенка не в последнюю очередь идет через рецепцию тех значений полисеманта, которые имеют гендерную окрашенность, так как, подчеркнем еще раз, наивные и практические знания о гендере формируются у детей достаточно рано. Более того, школьники 11–12 лет весьма активно используют в дефинициях разного рода антропологические элементы языка (например, метафоры и сравнения, отнесение абстрактных понятий или атрибутивных слов исключительно к миру человека) и с легкостью проецируют значения многозначных слов на мир людей, тем самым выявляя антропоцентризм языка и его гендерно специфические ракурсы.

Например, при определении многозначного слова **«свободный»** были получены следующие 5 ответов: *«Не замужем»*; *«Это не замужем»*; *«Холостой человек»*; *«Это, например, неженатый человек; его называют свободным»*; *«Холостяк, не занятое ничем время»*. Интересно, что ни один толковый словарь современного русского языка не приводит у лексемы «свободный» самостоятельного значения ‘не связанный узами брака’, хотя из иллюстративного материала словарных статей это значение достаточно легко вычлняется. Одновременно, как отмечает А.Д. Палкин, из 8 зафиксированных в словаре Ожегова и Шведовой значений слова «свободный» ответы детей отразили только три (‘пользующийся свободой’, ‘просторный’ и ‘не занятый работой’). Перед нами, с одной стороны, свидетельство не до конца сформированной в языковом сознании ребенка семантической структуры слова «свободный», а с другой стороны, доказательство своего рода детского антропоцентризма: для жизни человека предпубертатного возраста более актуальны представления о том, что люди делятся на состоящих в браке и нет, нежели представления о свободном дыхании, свободной должности или свободном воспитании.

Абстрактные понятия, выражающие аксиологическую шкалу мировоззрения маленького человека, тоже подчас дефинируются через гендерные стереотипы, что также иллюстрирует характерную особенность речемыслительной деятельности 11–12-летнего ребенка: «одни дети данного возраста уже в состоянии давать грамотные дефиниции искомым словам, а другие ограничиваются конкретными примерами из собственной жизни» [Палкин, 2004, с. 57].

Показательны два схожих определения слова **«добро»** – *«Это то, что-то сделал для бедной старушки, например, помог перейти дорогу»*; *«Это то, что вот, например, ты идешь по какому-нибудь переулку, и видишь старую бабушку, и возьмешь у нее сумки, и сможешь донести до дома»*. Эти толкования высвечивают классический пример гендерного стереотипа физической слабости женщи-

ны, помноженной на немощность возраста. И это именно гендерный стереотип, который, кстати, активно транслируется и детской литературой, и школьными учебниками, и воспитательными беседами: женщинам, особенно старым, надо помогать, – стереотип, отражающий очередную гендерную асимметрию: в такого рода историях о помощи пожилым людям почти никогда не фигурируют старики или дедушки.

(3) Отдельным вопросом освоения родного языка в онтогенезе становится отражение в сознании ребенка связанного с концептуализацией мужского и женского языкового сексизма – «патриархатных стереотипов, зафиксированных в языке и навязывающих его носителям определенную картину мира, в которой женщинам отводится второстепенная роль и приписываются в основном негативные качества» [Кирилина, 2002, с. 221].

Среди дефиниций слова «*девочка*» встречаются те, которые умаляют человеческое достоинство: 5 ответов «*Слабый пол*»; «*Ребенок слабого пола*»; «*Мелкий человек женского пола*». Такого рода ответы, вероятно, отражают существующие в этом возрасте между полами антагонистические отношения, имеющие временный и преходящий характер. Однако, с другой стороны, не несут ли они в себе скрытых проблем для взрослеющего человека в дальнейшей жизни (особенно, если предположить, что это ответы мальчиков)? Следует особо отметить, что освоение ребенком через язык наиболее одиозных гендерных стереотипов приводит к приятию исключительно традиционного (патриархатного) разделения ролей и обязанностей в семье, детском саду, школе, что, становясь одним из симптомов гендерного неравенства, неминуемо способствует гендерной стереотипизации мышления детей и потенциальным конфликтным отношениям.

Однако языковой сексизм может быть направлен не только на девочек, но и на мальчиков. Так, среди определений, данных слову «*слабый*», обнаруживаем «*Хилый человек*»; «*Хиленький человек*»; «*Хиляк*»; «*Это тот человек, у которого мускулы отсутствуют*»; «*Тот, кого я сильнее*»; «*Человек, который не может за себя постоять*»; «*Тот, кто не может за себя постоять*»; «*Значит, ты сам за себя не можешь постоять*»; «*Дистрофик*»; «*Пацан*»; «*Человек не в состоянии драться*» и т.п. Помимо того, что в детской языковой картине мира слабым может быть почти исключительно человек, но не животное, растение или нечто неодушевленное, дети (в первую очередь, по-видимому, мальчики) дают ярко выраженную отрицательную оценку слабости, что особенно сильно маркируется стилистически сниженными словами. Подобное отношение к слабости человека – обратная сторона известного стереотипа маскулинности, который в гендерной психологии и социологии получил название «норма физической твердости», согласно которой мужчина должен обладать физической силой и высокой биологической активностью [Берн, 2007, с. 70–72]. Кстати, именно по этой причине среди мужчин так распространены инвективы, подчеркивающие физическую слабость (ср. не используемые по отношению к женщине характеристики *слабак, тряпка, хлюпик, доходяга* и др.), часть из которых и использовали школьники в своих толкованиях.

Иного рода гендерный стереотип, связанный с представлениями не только о семейной жизни, но и некоторых иерархических отношениях в данной ячейке общества, получает свою экспликацию в толковании от лица будущего мужчины (напомню, что все дефиниции, приводимые в анализируемом словаре анонимны и пол отвечающего нигде не зафиксирован): «*стыд*» – «*Это когда, например, жена не умеет готовить*». Со всей определенностью можно утверждать, что это точка зрения мальчика, который с детства освоил главное патриархатное распределение социальных и супружеских ролей в семье, выраженное знаменитым немецким определением сущности женщины как «три К – Kirche, Kinder, Kuchen (церковь, ребенок, кухня)».

Однако справедливости ради необходимо отметить, что в целом ориентация на семью у школьников этого возраста весьма положительна (ср., например «жить» – «Это значит иметь семью»). Более того, ряд гендерных стереотипов, напрямую связанных с семьей (состав, иерархия, типы деятельности ее членов), в сознании ребенка также структурируют представления об абстрактных понятиях и ключевых концептах языковой картины мира, например: «счастье» – «У тебя родился ребенок. Или родители с успехами вернулись с работы, – это счастье семьи». Вместе с тем не следует забывать, что родители и взрослые – это не единственные для ребенка социализирующие фигуры, не единственные его ролевые модели и не единственные источники знаний о гендере. Существуют внесемейные источники гендерно ролевой социализации: учителя, другие дети, родители других детей, книги, родственники, телевидение и, конечно же, язык.

Таким образом, анализ способов и путей концептуализации в языковом сознании ребенка представлений о мужчине и женщине, о маскулинности и феминности убедительно доказывает мысль Л.С. Выготского о том, что «развитие процессов, приводящих впоследствии к образованию понятий, уходит корнями глубоко в детство, но только в переходном возрасте вызревают, складываются и развиваются те интеллектуальные функции, которые в своеобразном сочетании образуют психическую основу процесса образования понятий» [Выготский, 1982, с. 130], а также концептов и иных ментальных единиц когнитивного аппарата человека. Гендерные стереотипы, выявляемые в языковом сознании ребенка с помощью метода прямой дефиниции, связаны не только с вербализаторами концептов *мужчина* и *женщина* и представлениями о мужском и женском, но и с важными для формирующейся аксиологической системы понятиями и представлениями будущего полноценного члена общества.

Литература

- Бадентэр Э. Мужская сущность. М., 1995.
Бендас Т.В. Гендерная психология. СПб., 2006.
Берн Ш. Гендерная психология. СПб., 2007.
Воркачев С.Г. Счастье как лингвокультурный концепт. М., 2004.
Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6-ти т. М., 1982. Т. 2.
Выготский Л.С. Педология подростка // Выготский Л.С. Собр. соч.: В 6-ти т. М., 1984. Т. 4.
Кирилина А.В. Гендер: лингвистические аспекты. М., 1999.
Кирилина А.В. Феминистская критика языка / Под ред. М.А. Денисовой. М., 2002.
Коноплева В.А. Гендерные стереотипы // Словарь гендерных терминов / Под ред. М.А. Денисовой. М., 2002.
Кубрякова Е.С. Концептуализация // Краткий словарь когнитивных терминов / Под общ. ред. Е.С. Кубряковой. М., 1996.
Леонтьев А.А. Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах // Словарь ассоциативных норм русского языка / Под ред. А.А. Леонтьева. М., 1977.
Лурия А.Р. Язык и сознание. М., 1998.
Палкин А.Д. Возрастная психолингвистика: Толковый словарь русского языка глазами детей. М., 2004.
Русский ассоциативный словарь: В 2 т. / Ю.Н. Караулов и др. М., 2002 (РАС).

Русский семантический словарь / Под ред. Н.Ю. Шведовой. М., 1998. Т. 1. (РСС).

Уфимцева Н.В. Опыт экспериментального исследования словесного значения // Психолингвистические проблемы семантики / Под ред. А.А. Леонтьева и А.М. Шахнаровича. М., 1983.

Barsalou L.W. Situated Simulation in the Human Conceptual System // Language and Cognitive Processes. 2003. N 18.

Williams J.E., Best D.L. Measuring sex stereotypes: A multi-nation study. Newbury Park, CA, 1990.