Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Тверской государственный университет»

На правах рукописи



Яковлев Андрей Александрович

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ СТУДЕНТА

5.9.8. Теоретическая, прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика (филологические науки)

Диссертация на соискание учёной степени
доктора филологических наук

Научный консультант:
доктор филологических наук, профессор
Мягкова Елена Юрьевна

Тверь 2024

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 4
ГЛАВА 1. ФИЛОСОФСКИЕ И ЯЗЫКОВЕДЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ 16
1.1. Сознание как процесс и результат отражения мира 17
1.2. Деятельность как общенаучная категория и как понятие психолингвистики 44
1.3. Многообразие языковых явлений 62
1.4. Системоцентрическое и антропоцентрическое понимание знака, значения, смысла 78
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1 102
ГЛАВА 2. ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ БАЗИС ОБЩЕЙ ТЕОРИИ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ 107
2.1. Языковое сознание и смежные понятия 108
2.1.1. Картина мира как междисциплинарная категория: содержание и область применения 108
2.1.2. Понятие «образ мира» в современной психологии 113
2.1.3. Языковая картина мира как лингвистическое понятие 125
2.2. Языковое сознание как психолингвистическое понятие: методология, содержание и область применения 142
2.2.1. Методология исследований языкового сознания 144
2.2.2. Теоретическое содержание понятия «языковое сознание» 168
2.2.3. Область применения языкового сознания как теоретического понятия 186
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2 203
ГЛАВА 3. СТАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ЯЗЫКОВОМУ СОЗНАНИЮ СТУДЕНТА 208
3.1. Общие особенности языкового сознания студента в статике 209
3.2. Материал и методология дополнительного эксперимента 215
3.3. Элементы обыденной картины мира в языковом сознании студента 222

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3 243
ГЛАВА 4. ДИНАМИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ЯЗЫКОВОМУ СОЗНАНИЮ СТУДЕНТА 246
4.1. Основные фрагменты языкового сознания студента 246
4.1.1. Методология и материал исследования 247
4.1.2. Фрагмент языкового сознания студента «типичный студент» 254
4.1.3. Фрагмент языкового сознания студента «идеальный студент» 270
4.1.4. Фрагмент языкового сознания студента «преподаватель» 276
4.1.5. Фрагмент языкового сознания студента «идеальный преподаватель» 295
4.1.6. Фрагменты языкового сознания студента «будущая профессия» и «учебная среда» 307
4.2. Научная картина мира в языковом сознании студента 319
4.2.1. Методология и материал исследования 320
4.2.2. Элементы научной картины мира в языковом сознании студента 327
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 4 346
ЗАКЛЮЧЕНИЕ 352
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ 362
ПРИЛОЖЕНИЕ 389

ВВЕДЕНИЕ

Настоящее диссертационное исследование выполнено в русле отечественной психолингвистики и посвящено изучению особенностей языкового сознания студента как органической части общей теории языкового сознания. Его **актуальность** обусловлена рядом обстоятельств.

Во-первых, современные исследования в этой области являются в большой степени этюдами об отдельных фрагментах языкового сознания, бытующих в той или иной лингвокультуре. Общей теории языкового сознания в современной отечественной психолингвистике пока не существует. Она, разумеется, не может быть создана сразу целиком, но общие и наиболее существенные части её теоретико-методологического базиса вполне могут быть обоснованы путём изучения языкового сознания какой-то одной социально-культурной группы.

Во-вторых, не до конца проработана проблема методологии изучения языкового сознания. Не существует такой методологической основы, которая позволяла бы изучать с единых позиций явления и закономерности языкового сознания любой группы носителей языка и обобщать полученные результаты на основе единой системы теоретических конструктов. Наблюдается дефицит работ, посвящённых обсуждению приемлемости и перспективности привычных психолингвистических методов для изучения языкового сознания.

В-третьих, в силу недостаточной, на наш взгляд, проработки теоретико-методологической базы исследований языкового сознания возникает путаница между этим понятием и схожими с ним по содержанию понятиями, такими как «языковая картина мира», «образ мира», «ментальный лексикон». Только подробная разработка метода исследования и уточнение на этой основе содержания понятия «языковое сознание» позволит чётко отграничить его от других смежных понятий и избежать их девальвации.

В-четвёртых, необходимо более детально изучить вопрос об изменениях значений и смыслов языковых знаков (и соответствующих им фрагментов многогранного опыта общения и познания), обусловленных именно характером регулярно осуществляемой учебной деятельности, которая подвергается в сознании студента эмоционально-личностной оценке.

В-пятых, налицо необходимость выявления закономерностей более широких, чем позволяет понятие «ментальный лексикон», изменений в речевом опыте студента, происходящих под влиянием той социальной действительности, частью которой он является и которую он переживает и оценивает с личностных позиций. Именно такие закономерности должны фиксироваться в понятии «языковое сознание».

Степень разработанности проблемы. Ознакомление с литературой по языковому сознанию оставляет впечатление сверхразработанности данной проблемы, поскольку это понятие фигурирует во множестве работ от докторских диссертаций и монографий до отдельных статей, в которых оно просто упоминается. Однако попытки найти в них непротиворечиво сформулированные определения самого этого понятия и чётко обозначенные методы исследования соответствующей предметной области быстро докажут обманчивость первого впечатления. Представляется, что частотность употребления выражения «языковое сознание» обратно пропорциональна глубине проработки теоретических и методологических принципов и идей, необходимых для изучения и объяснения обозначаемых им явлений.

В качестве **теоретико-методологической базы** диссертации были приняты работы по философии сознания (Э.В. Ильенков, М.К. Мамардашвили, С.Л. Рубинштейн, Ph. Clayton), исследования по проблемам общей и культурно-исторической психологии (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.А. Леонтьев), труды классиков языкознания (И.А. Бодуэн де Куртенэ, Е.Д. Поливанов, Л.В. Щерба), работы по психолингвистике (А.А. Залевская, А.А. Леонтьев), а также публикации, посвящённые более узким вопросам, таким как языковое сознание (С.В. Мыскин, З.Д. Попова,

И.А. Стернин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева), языковая картина мира (Ю.Д. Апресян, Анна А. Зализняк, И.Б. Левонтина, Е.В. Урысон, А.Д. Шмелёв), языковое сознание студента (М.В. Виноградова, Р.А. Кафтанов, Г.М. Костюшкина, Д.В. Павленок, А.А. Селютин, Е.А. Селютина, М.В. Шаманова); в некоторых частях работы использовались отдельные положения других, не гуманитарных, областей научного знания (П.К. Анохин, Л.А. Блюменфельд).

В этом перечислении очевидно и неслучайно преобладание трудов отечественных учёных разных областей науки, особенно языкознания. Поясним нашу собственную позицию в этом вопросе. Излагаемая в настоящей диссертации теория языкового сознания основана главным образом на идеях и концепциях отечественных учёных не потому, что они чем-то «лучше» идей и концепций их зарубежных коллег — наоборот, они не хуже и не лучше последних. Однако наука существует только в форме продолжения, культивирования на новом уровне уже существующей традиции (наука есть продолжающаяся традиция). И всякий раз, когда прерывается традиция научного знания, наука в данный период истории некоторого общества также прерывается, и её приходится начинать заново, перенимая и усваивая опыт других обществ. Автор диссертации смеет считать себя русским учёным не по национальному признаку, а в том смысле, что описанное ниже исследование является актом продолжения традиций русской науки. Поэтому везде, где это возможно, автор опирался именно на неё, не отъединяя её, разумеется, от опыта и современных тенденций мировой науки.

Объектом исследования является опыт общения и познания студентов в условиях регулярно осуществляемой деятельности и её эмоционально-личностного переживания, зафиксированный в понятии «языковое сознание студента».

Предметом исследования являются статические и динамические характеристики языкового сознания студента. Таким образом, объект

исследования находит специфическую форму выражения в предмете, который, в свою очередь, может быть рассмотрен с двух точек зрения. С первой точки зрения, предмет исследования рассматривается в статике — как закономерное соотношение между обобщённым опытом общения и познания студентов, формируемым в условиях регулярно осуществляемой деятельности и её эмоционально-личностного переживания, с одной стороны, и языковыми формами его выражения (значениями и смыслами языковых знаков), с другой. Со второй точки зрения, предмет исследования рассматривается в динамике — как закономерное изменение соотношения между обобщённым опытом общения и познания студентов, формируемым в условиях регулярно осуществляемой деятельности и её эмоционально-личностного переживания, с одной стороны, и языковыми формами его выражения (значениями и смыслами языковых знаков), с другой.

Цель диссертации состоит в выявлении наиболее существенных особенностей и закономерностей языкового сознания студента как частной категории общей теории языкового сознания.

Такая цель не может быть достигнута только через анализ какого-то нового, не затронутого до сих пор языкознанием эмпирического материала, но без изменения общетеоретических и методологических положений общей теории языкового сознания. Не учитывать общелингвистические и методологические аспекты изучения языкового сознания — значит так и остаться в рамках такого взгляда на соответствующую предметную область, согласно которому она является лишь подспорьем обычных семантических исследований, лишь перечислением обусловленных культурой «семантических экзотизмов». Важнейшими шагами по направлению от этой привычной точки зрения можно назвать два: во-первых, осознание изменений самых общих положений науки о языке, произошедших за последние десятилетия, во-вторых, осознание связанных с ними изменений общих методологических и гносеологических принципов исследования речевого опыта человека как части его многогранного опыта жизни.

В связи с этими обстоятельствами в диссертации решается два комплекса **задач** — теоретических и практических: 1) из различных концепций сознания и языка синтезировать комплекс теоретических основ для теории языкового сознания; прояснить место понятия «языковое сознание» в ряду смежных, таких как «картина мира» «языковая картина мира», «образ мира»; в общем плане очертить методологические принципы общей теории языкового сознания и языкового сознания студента как частного случая общей теории; 2) проверить и обосновать соответствие между методами и экспериментальным материалом исследования; выявить особенности ключевых фрагментов языкового сознания студента и средств их репрезентации в их связи с регулярной деятельностью и эмоционально-личностным переживанием; провести анализ особенностей значений и смыслов слов, связанных с повседневной социальной средой студента (обыденной картиной мира) и с изучаемыми дисциплинами (научной картиной мира).

Если второй комплекс задач будет решён успешно (наблюдаемые в эмпирическом материале явления будут непротиворечиво объяснены в качестве закономерностей, а не случайных флуктуаций), это будет означать обоснованность и эвристический потенциал тех теоретико-методологических принципов общей теории языкового сознания, разработка которых достигается путём решения задач первого, теоретического, комплекса. В этом случае выработанная основа общей теории языкового сознания подходит для изучения (т.е. познания, объяснения) языкового сознания студента. Таким образом, концепция языкового сознания студента, разрабатываемая в настоящей диссертации, является частным случаем общей теории языкового сознания; непротиворечивость и обоснованность первой обусловливает перспективность второй.

Разнообразие задач определило комплекс используемых теоретических и экспериментальных **методов** и процедур. Использовались общегносеологические приёмы познания, без которых не обходится ни одно

научное исследование, — абстракция, обобщение, анализ, синтез. Основным экспериментальным методом является свободный ассоциативный эксперимент. Кром того, серия экспериментов была проведена методом спонтанных дефиниций и методом незаконченных предложений. При анализе и интерпретации результатов экспериментов использовался авторский метод семантико-тематического кластерного анализа ассоциативных реакций, дефиниций и предложений.

Охватить языковое сознание студента целиком в рамках одной работы, конечно, невозможно. Поэтому следует выбрать несколько «частей», или сфер, или фрагментов, языкового сознания студента и подвергнуть их исследованию с единых теоретико-методологических позиций. Если в разных «частях» языкового сознания студента обнаруживаются явления, которые, во-первых, подчиняются единым закономерностям, во-вторых, объяснимы с позиций принятой общей теории, то языковое сознание студента в целом подчиняется этим закономерностям (но не только им).

Материалом исследования послужили данные проведённых психолингвистических экспериментов. Общее количество реакций, полученных в ассоциативных экспериментах, — 14 460. Общее количество предложений, полученных методом незаконченных предложений, — 2016. Общее количество дефиниций в соответствующих экспериментах — 2868. Общее количество испытуемых, задействованных в экспериментах, — 900. Эти цифры отражают данные только основных экспериментов, но не тех, которые проводились дополнительно для проверки приемлемости самих методов исследования.

Основная **гипотеза** исследования может быть сформулирована так: за годы обучения в университете в сознании студента знания и представления о вовлечённых в учебную среду явлениях лишаются стереотипного характера, конкретизируясь и приобретая характер динамичный и личностно-значимый, а соответствующие этим знаниям и представлениям языковые средства дифференцируются по степени выражения эмоций, личностных переживаний

и оценок. Наряду с основной гипотезой целый ряд гипотез ставился и проверялся в рамках конкретных экспериментов.

Обоснованность результатов описываемого в диссертации исследования определяется тем, что, во-первых, проанализирован широкий объём экспериментальных данных, во-вторых, применялись, как правило, разные дополняющие друг друга методы для анализа схожих явлений языкового сознания, в-третьих, самый метод подвергался проверке через проведение дополнительных экспериментов.

Научная новизна диссертационного исследования состоит в том, что:

1) даны непротиворечивые, взаимно дополняющие и основанные на едином теоретико-методологическом подходе определения таким понятиям, как «ментальный лексикон», «языковое сознание», «языковая картина мира», «образ мира»;

2) выработана методология изучения языкового сознания, основанная на одновременном учёте регулярно осуществляемой деятельности и эмоционально-личностного переживания;

3) проведено комплексное исследование ключевых фрагментов языкового сознания студента и выявлена их специфика;

4) проведено комплексное исследование элементов научной и обыденной картины мира в языковом сознании студента;

5) для анализа экспериментальных данных использован разработанный автором диссертации метод семантико-тематического кластерного анализа, позволяющий учитывать как внешние (социально-культурные), так и внутренние (личностные) факторы, влияющие на значения и смыслы языковых знаков.

Теоретическая значимость диссертации обусловлена тем, что описанное исследование вносит вклад в психолингвистику, предлагая основу для построения общей теории языкового сознания, и в методологию психолингвистических (и вообще лингвистических) исследований.

Практическая ценность диссертационного исследования состоит в том, что данные конкретных экспериментов могут в дальнейшем быть использованы как средства более детального и широкого изучения языкового сознания, в частности, в различного рода сопоставительных исследованиях. Общие результаты и теоретические положения исследования могут использоваться в преподавании курсов, связанных с теорией и методологией языкознания и психолингвистики.

Проведённое исследование позволяет следующим образом сформулировать **выносимые на защиту положения**:

1. В качестве философско-психологической основы общей теории языкового сознания и, в частности, теории языкового сознания студента целесообразно использовать такие концепции сознания, которые на первый план выводят 1) активный, деятельностный характер отражения мира в сознании, 2) опережающий характер этого отражения с опорой на предшествующий опыт, 3) пристрастный характер отражения, проявляющийся в постоянном личностном переживании субъектом мира и самого себя.

2. Построение общей теории языкового сознания и изучение языкового сознания студента как её частной категории основывается на концепции языка, соединяющей язык как явление индивидуальное и социально-культурное. В качестве общелингвистической основы используются общелингвистические концепции Л.В. Щербы и Е.Д. Поливанова.

3. Методология изучения языкового сознания опирается на четыре принципа: 1) исследование является психолингвистическим (но не обязательно чисто экспериментальным) и сопоставительным; 2) сопоставление осуществляется по деятельности, являющейся регулярной хотя бы для одной из сопоставляемых групп людей; 3) используемые инструменты исследования подбираются в соответствии именно с этой деятельностью; 4) полученный эмпирический материал анализируется таким

методом, который позволяет выявить закономерное влияние на него со стороны регулярной деятельности и личностного переживания.

4. В рамках классической интерпретации языкового сознания оно определяется как психолингвистическое понятие, которое показывает, каким образом часть речевого опыта некоторой социально-культурной группы испытывает на себе влияние регулярно осуществляемой деятельности и её личностного переживания. Эта интерпретация лежит в основе статического подхода к языковому сознанию, который устанавливает характер влияния социально-культурных и личностных явлений на фрагменты ментальных лексиконов некоторой социально-культурной группы. Такие исследования языкового сознания не имеют сопоставительного характера или сопоставление осуществляется без ориентации на особенности регулярной деятельности.

5. В рамках неклассической интерпретации языкового сознания оно определяется как психолингвистическое понятие, которое показывает, каким образом речевой опыт некоторой социально-культурной группы изменяется под одновременным влиянием регулярно осуществляемой деятельности и её личностного переживания. Эта интерпретация лежит в основе динамического подхода к языковому сознанию, который устанавливает характер изменения фрагментов ментальных лексиконов некоторой социально-культурной группы под влиянием изменений социально-культурных и личностных явлений. Такие исследования языкового сознания подразумевают все четыре указанных выше методологических принципа.

6. Не существует такого явления, как «языковое сознание вообще», существует только языковое сознание какой-то конкретной социально-культурной группы индивидов — языковое сознание металлургов, языковое сознание студентов, языковое сознание врачей, языковое сознание депутатов, языковое сознание дальнобойщиков и т.д. Чем шире группа и чем менее специфична её регулярная деятельность, тем менее конкретно мы можем сказать что-то о тех или иных фрагментах и особенностях её языкового

сознания. Установление границ исследуемой группы основано не на произволе учёного или научной вкусовщине, а определяется той деятельностью, которую представители изучаемой группы осуществляют регулярно. Хотя один человек может быть представителем нескольких социально-культурных групп и регулярно выполнять разные виды деятельности, в конкретной экспериментальной работе одна из них отделяется от других подбором языкового материала — языковых знаков, подлежащих изучению.

7. Во фрагментах языкового сознания студента одновременно и в разной степени представлены разные смысловые структуры, по Д.А. Леонтьеву. Наличие эмоционально-личностной составляющей даже в значениях слов — научных терминов (хотя и не всех) говорит о том, что в языковом сознании нет безэмоциональных и безоценочных абстракций. Ни один фрагмент языкового сознания студента не остаётся неизменным, имеет место постоянная внутренняя динамика, которая связана не с накоплением и усвоением некоторого количества информации или знаний, а с переживанием и эмоционально-личностной оценкой явлений, предметов и субъектов учебной среды. Стабильные, трансситуативные смысловые структуры пронизывают всё языковое сознание студента, особенно его обыденные компоненты, и их «удельный вес» возрастает от первокурсников к старшекурсникам.

8. Влияние различных смысловых структур на представления, знания, единицы опыта студента придаёт некоторым фрагментам языкового сознания студента амбивалентность: оценка разных явлений учебной среды выражается через экспрессивные языковые средства с резко негативной или резко позитивной коннотацией. При этом языковые средства выражения многих фрагментов языкового сознания дифференцируются от первокурсников к старшекурсникам по характеру и степени выраженных в них оценок, личностных ценностей и эмоций. По мере накопления и переживания опыта общения в учебной среде языковое сознание студента

лишается стереотипности и однородности, но не все фрагменты языкового сознания студента в одинаковой степени лишаются стереотипности, в некоторых стереотипный компонент остаётся весьма существенным.

9. Ключевые фрагменты языкового сознания студента формируются вследствие обогащения, дифференциации и перекомбинации уже имеющихся в опыте студента знаний и переживаний. Эти предсуществующие представления (фиксируемые в значениях и смыслах определённых образов предметов в сознании и соответствующих им слов) по-разному изменяются и выражаются разными языковыми средствами в зависимости от накапливаемого опыта и его переживания студентом как субъектом учебной деятельности.

Диссертационное исследование прошло **апробацию**. Его результаты обсуждались в рамках методологических семинаров и заседаний кафедры романских языков и прикладной лингвистики Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета, а также кафедры теории языка, перевода и французской филологии Тверского государственного университета. Кроме того, частично результаты исследования обсуждались на таких всероссийских и международных научно-практических конференциях и симпозиумах, как «Практики развития» (Красноярск, 2015, 2016, 2019), «Русский язык и русская литература как фактор культурной интеграции Русского мира» (Красноярск, 2016), «Слово, высказывание, текст в когнитивном, прагматическом и культурологическом аспектах» (Челябинск, 2016, 2018, 2020, 2022), «Теория речевой деятельности: вызовы современности» (Москва, 2019), «Синергия языков и культур: междисциплинарные исследования» (Санкт-Петербург, 2021), «Российская психолингвистика: итоги и перспективы» (Москва, 2022).

Структура работы. Диссертация состоит из Введения, 4 Глав, Заключения, Списка литературы и Приложения. Материалы экспериментов обобщены в 22 таблицах. Список литературы составляет 272 источника.

Введение содержит общую информацию о диссертационном исследовании, его актуальность, цель, задачи, гипотезу, выносимые на защиту положения.

В главе 1 представлены основные теоретические положения, лежащие в основе разрабатываемой теории языкового сознания и проводимых экспериментальных исследований языкового сознания студента. Излагаются концепции человеческого сознания, языка, знака, значения и смысла.

Глава 2 посвящена анализу наиболее общих понятий, необходимых для разработки теории языкового сознания. Это такие понятия, как «образ мира», «языковое сознание», «языковая картина мира». Кроме того, излагаются методологические принципы, лежащие в основе экспериментального изучения языкового сознания.

В главе 3 излагаются результаты изучения языкового сознания студента в статике, выявляется влияние социально-культурных и личностных явлений на многообразный, в том числе речевой, опыт студента.

В главе 4 излагаются результаты изучения языкового сознания студента в динамике, выявляется влияние социально-культурных и личностных явлений на изменение многообразного, в том числе речевого, опыта студента.

В заключении подводится итог проведённому исследованию, делаются обобщающие выводы.

В приложении приведены определения ключевых понятий, сформулированные в рамках исследования.

ГЛАВА 1. ФИЛОСОФСКИЕ И ЯЗЫКОВЕДЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ

Свойства, связи и закономерности изменения языковых явлений, охватываемых понятием «языковое сознание», должны выводиться из свойств сознания и языка и объясняться ими как их частный случай. Следовательно, подходя к построению общей теории языкового сознания, необходимо определиться с содержанием понятий «сознание» и «язык», поскольку в них может вкладываться весьма различное содержание. Проще говоря, прежде всего необходимо ответить на вопрос: что понимается под сознанием и языком? Для этого нет необходимости разрабатывать собственную концепцию сознания и языка, но необходимо непротиворечивым образом соединить такие теории, концепции, идеи, понятия, которые можно объединить в целостную **систему** научных конструктов, служащую базисом для разработки проблем языкового сознания. Идя по этому пути, мы будем не компилятивно соединять любые концепции, акцентирующие внимание на нужных нам свойствах и аспектах сознания, а следить за тем, чтобы подходящие концепции непротиворечиво дополняли друг друга.

Изучая язык как достояние человека, т.е. в тесной связи с явлениями психики и сознания, психолингвистика не может не учитывать философско-психологические концепции сознания в своих теоретических положениях и методологических принципах. Некоторая концепция сознания неизбежно присутствует в любом психолингвистическом исследовании, даже если таковая не выражена явно и развёрнуто. Без идеи или комплекса идей о сознании психолингвистическое исследование не может и начаться. При этом некоторая концепция сознания используется в психолингвистических исследованиях именно как гносеологическая и методологическая основа для объяснения изучаемых языковых явлений в их разнообразных связях. Поскольку язык изучается не в самом себе и для самого себя, постольку

выявляемые связи языка с другими явлениями требуют их включения в более широкий круг связей, что и обеспечивается теорией сознания. Представления или постулаты о сознании, его общих закономерностях и свойствах ложатся в основу объяснения того, почему изучаемые языковые явления обладают выявленными свойствами, и формулирования их общих (т.е. главных, сущностных!) закономерностей и связей. При этом базовая для конкретного исследования концепция сознания не должна вступать в противоречие с базовой для него концепцией языка.

1.1. Сознание как процесс и результат отражения мира

В лидирующей в настоящее время англосаксонской философии сознания преобладает аналитическая философия и гуссерлевский феноменализм, и лишь изредка встречаются одиночные концепции и труды, выбивающиеся из этого общего течения. С этой точки зрения, сознание определяется как «…субъективные состояния чувственности или осознавания, которые начинаются, когда человек пробуждается после ночи без сновидений, и продолжаются до тех пор, пока человек не уснёт, не впадёт в кому, умрёт или останется ещё каким-то образом без сознания» [Searle 2002: 7]. Сознание включает в себя всё богатство таких наших состояний и ощущений, которые мы имеем при бодрствовании, как чувство боли, визуальные образы, состояния тревоги или депрессии, разгадывание кроссворда, игра в шахматы, припоминание номера телефона, споры о политике или просто желание быть где-то в другом месте. А такие явления, как сны, представляют собой особую форму сознания, хотя и отличающуюся незначительно от состояния бодрствования.

Проблема соотношения разума и тела нередко сводится к проблеме соотношения психики и мозга. В этом случае состояния сознания исчерпывающим образом обусловлены нейробиологическими процессами в мозгу. Любой полученный извне стимул, например, запах, форма, цвет

обрабатывается нейронами и синапсами, провоцируя субъективное ощущение запаха, формы, цвета. Сумма таких субъективных ощущений и составляет сознание. Решительно все субъективные явления (запах, симфония, размышления о евклидовой геометрии и т.д.) обусловлены процессами в мозгу и функциональными элементами нейронов и синапсов. И не только обусловлены, но и полностью сводятся к ним.

Согласно этой точке зрения, сознание сводится к индивидуальному опыту, к которому относятся только процессы восприятия, которые, в свою очередь, полностью сводятся к операциям с информацией. Сознательный опыт целиком основан на восприятии и чувственности, т.е. сводится к непосредственному перцептивному опыту; ср.: [Chalmers 1996: 3; 2010: 4–6, 162–17; Dennett 1991: 24–25; 2005: 18; Jackendoff 1994: 4 Kim 1998: 31; Flanagan 1993: 39; Perry 2001: 42–43; Seager 2002: 44, 54, 79–80, 113, 165; Searle 2002: 7–9; Strawson 2010: 159]. Активность субъекта сознания состоит только в суммировании этого опыта или в том, что субъект воспринимает лишь часть поступающей к нему извне информации, а часть «теряет». Некоторые авторы пытаются свести сознание к «низшим уровням», т.е. к нейрофизиологическим и даже нейробиологическим явлениям. Другие, отказывающиеся от такого редукционистского подхода, настаивают на изучении сознания как некоторого целого, несводимого к биологическим или психологическим явлениям.

И в последнем случае сознание нередко сводится к отдельному, изолированному человеку, даже, скорее, к мозгу (причём неважно — естественному или искусственному), а характер и сам факт его взаимодействия с миром в учёт не берётся. Такой подход к работе сознания (а равно и основная идея большинства концепций современной когнитивной науки) удачно выражен Д. Деннетом: «…идея, что сердце — это в основе своей насос и может быть сделано из материала, способного быть насосом и не вредящего крови, таким же образом и разум в своей основе есть лишь контролирующая система, воплощённая в органике мозга, но подошёл бы и

любой другой материал, способный **осуществлять те же контрольные функции**» [Dennett 2005: 18]. Как для полёта пушечного ядра неважно, из какого материала оно сделано, важна лишь его масса, так и для сознания неважно, на какой материальной базе оно существует — на базе человеческого мозга или какой-то другой. За скобками остаётся вопрос о том, на какой базе реализуется активность сознания.

Из сознания, таким образом, исключаются действия человека по изменению мира, частью которого он является, остаётся место только для действий по восприятию мира и иногда самого себя. Сознание сводится к осознаванию (awareness) внешнего мира, а исходной точкой поиска сознания становится определение критериев этого осознавания. Проблема взаимодействий между людьми вполне сводится к проблеме взаимодействия субъектов опыта (трактуемого как сумма перцептивных процессов), будь они оба сознаниями людей или одно из них есть сознание компьютера. Для англосаксонской философской традиции такие идеи являются вполне привычными: Х. Патнэм ещё в 60-е годы XX века высказывал суждения об искусственном мозге, обладающем сознанием [Нагуманова 2011: 32].

Сущность такого подхода к сознанию хорошо выражена С.Ф. Нагумановой, исследование которой специально посвящено материализму в аналитической философии: «Материализм утверждает, что единственные объекты, которые реально существуют, — это физические объекты. Психические феномены являются, в конечном счёте, свойствами физических объектов» [Там же: 12]. В этой связи необходимо ещё уточнить, что значит «реально существуют» и «свойства физических объектов». Если под реальностью существования подразумевается возможность наблюдения напрямую или посредством приборов, а под свойствами — физические свойства, то такой материализм является вульгарным, потому что неизбежно полностью редуцирует специфику психики и сознания к биологии и физике. В материи он видит только собственно материю, а не способы её организации.

С.Ф. Нагуманова продолжает: «Отвергая субстанциональный взгляд на психику, материалисты трактуют её не как индивидуальную субстанцию или объект, а как **свойство** или свойства, присущие таким объектам, как люди и высшие животные» [Там же]. Поэтому психические феномены суть свойства физических объектов, но не свойства активности субъекта сознания, направленной на объекты.

Сознание, на наш взгляд, нельзя понимать как свойство или набор свойств материального, а именно как особую **форму** (или, иначе, способ) **организации** материи с дальнейшими оговорками насчёт специфики этой формы и этой организации.

В отличие от названных философов Ф. Клейтон разрабатывает теорию эмерджентности сознания [Clayton 2004]. Он исходит из того, что эмерджентность обладает следующими характеристиками:

1. Онтологический физикализм: всё, что существует в пространстве-времени, имеет в основе элементарные частицы и их совокупности.

2. Эмерджентность свойств: когда совокупность элементарных частиц достигает определённого уровня сложности своей организации, возникают (emerge) качественно новые свойства системы.

3. Несводимость эмерджентности: вновь возникшие свойства не сводятся к свойствам более низкого уровня организации системы и не могут быть выведены из этих последних.

4. Направленная вниз каузация: единицы высшего уровня влияют на их составляющие, находящиеся на низшем уровне организации системы.

Справедливости ради отметим, что в этом вопросе автор ссылается на работу 2000 года, а в отечественной науке те же идеи развивались ещё П.К. Анохиным, Н.А. Бернштейном, А.А. Ухтомским в 30-е и 60-е годы XX века.

Ф. Клейтон верно характеризует всю сложность, с которой сталкивается такая теория: «Если свойства высшего уровня действительно сводятся к лежащим в их основе микрофизическим свойствам, то физикализм

верен. Но если свойства жизни или разума существенно новы и отличны от физического мира, то теория эмерджентности — это теория, близкая к дуализму. В таком случае он должен выйти и показаться миру без прикрас» [Clayton 2004: 40]. При всей их схожести теорию эмерджентности нельзя путать с дуализмом. Сводимость высших уровней к низшим говорит лишь о том, что законы этих последних не нарушаются законами высших уровней. Но из этого не следует даже констатации **различия** между законами высших и низших уровней. Тем не менее, именно это различие важно: высший уровень системы возникает благодаря тому, что единицы имеющегося уровня (становящегося теперь низшим) объединяются в комплексы и уже как такие единства взаимодействуют друг с другом. А коль скоро функции этих комплексов не сводятся к сумме функций входящих в их состав единиц, то комплексы сами становятся единицами, обладающими специфическими, присущими им как определённым целостностям свойствами.

Законы, действующие на низшем и высшем уровне системы, едины. Возникновение нового уровня не отменяет законов старого; это возникновение не происходит мгновенно и как бы по чуду — оно есть результат **постепенного** перехода системы к большей эффективности работы и, с другой стороны, результат накапливающегося на низшем уровне системы неравновесия и избытка свободной энергии. А граница между разными уровнями нередко есть лишь условность, облегчающая научное познание, и не существует в самой системе, иначе низшие и высшие уровни не могли бы обмениваться энергией, материалом и информацией.

При всей близости концепции Ф. Клейтона к нашей по духу и содержанию, мы всё же не можем согласиться с некоторыми его важными положениями. В целом мы согласны с его суждением о том, что человек — это сложная психосоматическая система [Op. cit.: 148], но не вполне согласны с тем, что для его познания необходима теория сопоставимого уровня сложности [Ibid.]. В конце концов, учёному необязательно самому обладать корпускулярно-волновым дуализмом, чтобы изучать элементарные

частицы. Остаётся вопрос: что обусловливает появление более высокого уровня организации системы, зачем (или почему) он стал нужен? Без ответа на него появление сознания является не следствием некоторой закономерности, не действием некоего закона природы, а следствием случайности эволюционного развития или промысла божьего.

Невозможность полного охвата сознания, по мысли Ф. Клейтона, обусловлена и тем, что разные уровни организации сознания не сводятся друг к другу [Ibid.]. Сложность организации говорит о том, что сознание человека не может изучаться только какой-то одной наукой. С другой же стороны, отдельная наука, занимающаяся сознанием, не может охватить его целиком, и, в конце концов, какая-то часть сознания всегда будет ускользать даже и от всего комплекса наук.

В этой концепции сознания не находится места системообразующему фактору и целенаправленности действий системы. Кроме того, в ней также отсутствует и деятельность субъекта сознания, хотя и подчёркивается существенная роль тела в сознании, а не только мозга.

В свете сказанного интересно исследование М.П. Киселёвой, которая, проанализировав несколько десятков подходов к проблеме языка и сознания в англосаксонской литературе, а вкупе с ними и дефиниции сознания в английских и американских философских словарях, указывает на чёткую тенденцию представлять сознание через совокупность видов активности мозга при отсутствии даже намёка на важность и необходимость языка для мыслительной деятельности, а также при отсутствии понимания сознания как особого вида деятельности, присущего не только группе людей, а целой нации или этносу, объединённому общностью языка [Киселёва 2009: 22]. Сознание в этой интерпретации всегда сугубо индивидуально и рассматривается с биолого-физиологических позиций. В такой концепции индивидуального сознания нет места его связи с общественным сознанием как понятием иного порядка и даже общественному генезису индивидуального сознания.

Важно, как уже отмечено, и то, что современная европейская и американская философия сознания игнорирует роль психических и социальных явлений и процессов в формировании и функционировании сознания. Преобладающий в ней материализм мы считаем вульгарным как раз потому, что он вообще не оставляет места идеальным объектам, в нём не находится места категории идеального. И сознание как идеальное «высшего порядка» объясняется не через идеальное «низшего порядка», а непосредственно через материальное. Таким образом, и самоё сознание лишается идеального характера, ставится на один уровень с материальными явлениями, изучаемыми естественными науками.

Дело в том, что́ берётся за исходное, а именно реакции **отдельного** индивида на внешние раздражения. Ни одна из приведённых выше концепций не исходит из **взаимодействия** субъекта сознания со средой, из его целенаправленного (и в силу этого телеологического) воздействия на среду, из его преодоления внешних воздействий. С этим узловым пунктом связана и трактовка сознательного опыта.

В англосаксонской традиции недоступность сознания объясняется недоступностью **субъективного опыта** человека. Поэтому вопросы о сознании обычно сводятся к таким: «Может ли слепорождённый человек или дальтоник разделять наше видение цвета?» [Dennett 2005: 31], «Почему стимуляции и реакции, связанные с болью, сопровождаются субъективным переживанием боли?» [Chalmers 1996: 23]; «Будет ли сознание у автономной искусственной системы, способной к отражению и реагированию на воспринимаемое?» [Op. cit.: 171–172]; «Как из согласованного действия нервных клеток, а также из внутриклеточных, синаптических и молекулярных процессов возникают составляющие сознание элементарные чувствования и ощущения?» [Tuszynski 2006: 1].

Для нас важно, что недоступность сознания объясняется не какими-то особыми состояниями сознания, а **деятельностью** человека (точнее, конечно,

взаимодействием людей), в результате которой формы активности становятся превращёнными формами предметов (см. ниже).

Важно понять не то, как вообще получается, что у человека есть индивидуальный опыт, не редуцируемый целиком к нейрофизиологическим процессам и явлениям. Важно понять, зачем этот опыт, каким образом он используется в деятельности (и шире — в жизни), какое влияние на него оказывает это использование. Говоря иначе, важнее понять, в систему каких процессов он входит, чем его «состав» и онтологию.

И в этом отношении мы считаем целесообразным развиваемую в настоящей диссертации концепцию строить на идеях таких мыслителей, как С.Л. Рубинштейн, М.К. Мамардашвили и Э.В. Ильенков.

Так, С.Л. Рубинштейн со всей определённостью пишет: «Мозг — только **орган** психической деятельности, а не её источник» [Рубинштейн 2012а: 46]. Источником является мир, изменяемый активностью человека. И далее: «Чувства, как и мысли человека, возникают в деятельности мозга, но любит и ненавидит, познаёт и изменяет мир не мозг, а человек» [Там же: 47]. Субъектом сознания является не мозг, а человек со всем богатством присущих ему характеристик и черт. Соответственно, источником сознания является деятельность человека в изменяющемся и изменяемом самим человеком мире. Сам этот исходный постулат констатирует принципиальную динамику того «поля», на котором появляется и развивается сознание: это не мир, воздействующий на субъекта, но мир, изменяемый субъектом посредством целенаправленной деятельности. «…Первичным является не созерцательное, теоретическое, а действенное, практическое отношение человека к миру» [Рубинштейн 2012б: 53]. Осознание же человеком бытия и собственного сознания является вторичным аспектом, вторым пунктом деятельности сознания.

Основной пункт философской концепции С.Л. Рубинштейна состоит в том, что человек находится **внутри** мира: «…сам познающий человек располагается **не перед** бытием, сущим и, значит, не располагает его **перед**

собой, превращая всё бытие в предмет, в объективную наличность для созерцания, превращая всё только в объект для субъекта, а находится внутри его. Познающий субъект — это человек, сущее, наделённое сознанием, расположенное внутри сущего. ⟨…⟩ Человек находится **внутри** бытия, а не только бытие внешне его сознанию» [Там же: 12]. А мир и бытие выступают не только в форме объекта и его созерцания субъектом, но также и в форме субъекта и его деятельности, изменяющей мир [Там же: 82].

Сознание, таким образом, включено в более широкую систему отношений и может рассматриваться только с учётом последней: «Коррелятом материи является не сознание, а человек — существо страстное, страдательное и действующее» [Там же: 45]. Ср. с этим суждение Э.В. Ильенкова: «Мыслит, т.е. действует в идеальном плане, не мозг как таковой, а человек, обладающий мозгом, притом человек в единстве с внешним миром» [Ильенков 2022: 73].

Активная связь индивида с миром, существующая в формах психических явлений, реализуется через рефлекторную, отражательную деятельность мозга. «…Психические явления — это **отражение** мира как объективной реальности» [Рубинштейн 2012а: 47]. Мозг как орган психической деятельности отражает мир не только в собственных структурах, но и в деятельности человека. А отражение мира в нейронных структурах является частным выражением всеобщего закона отражения: «Все явления в мире **взаимосвязаны**. Всякое **действие** есть взаимодействие… ⟨…⟩ **взаимодействие** есть в этом смысле **отражение** одних явлений другими» [Там же: 49].

Однако важно учитывать, что отражение мозгом мира не есть самоцель этого отражения. Перед человеком как субъектом сознания всегда стоит необходимость отражать внешний мир, чтобы жить и действовать в нём [Там же: 97–98, 100]. С самим отражением мира (тем более с продуктами перцептивных актов — ощущениями) человеку делать нечего. Акты отражения мира в сознании определяются деятельностью человека (часто

шире — всей жизнью), более успешно осуществлять которую они и помогают. Место нейрофизиологических процессов и систем в сознании и психике можно понять, только если исходить из этой необходимости и этой их роли. Поэтому даже формирование, казалось бы, простого зрительного образа является результатом не обособленной деятельности зрительного рецептора, но опыта и практики человека.

Образ, возникающий в результате восприятия и отражения мира в мозге и психике, не есть просто картинка, репрезентация, проекция. «Отражение — не статический образ, возникающий в результате пассивной рецепции механического воздействия вещи; само отражение объективной реальности есть **процесс**, **деятельность** субъекта, в ходе которой образ предмета становится всё более адекватным своему объекту» [Там же: 71]. Важно отметить здесь, что это деятельность именно субъекта, т.е. условия деятельности и жизни человека, а не только свойства собственно отражаемого объекта влияют на характер восприятия и свойства образа. Чувственность, следовательно, зависит от той практической деятельности, в которой она участвует, формируется и совершенствуется (слух скрипача или вкус дегустатора) [Там же: 115–116].

Активность сознания лежит в основе пристрастности субъекта. Некоторая вещь действительности становится объектом для субъекта именно в силу тех свойств этой вещи, которые в той или иной мере значимы для активности, осуществляемой субъектом. Объект не есть просто какая бы то ни было вещь, а вещь, которая нужна субъекту, по отношению к которой у субъекта уже есть некоторое «неравнодушное» отношение. Человек в своей деятельности изначально смотрит на материальный объект как на своего рода «материал», в котором воплощены цели или средства его деятельности и который с самого начала вовлечён в качестве в той или иной степени пригодного для этой деятельности.

Здесь возникает опасность впасть в субъективизм, отодвинув на второй план объект восприятия, сконцентрировавшись только и исключительно на субъекте.

Сознательные и психические явления, разумеется, субъективны, но следует хорошо понимать, в чём состоит их субъективность. Она состоит в принадлежности этих явлений индивиду, человеку как субъекту и носителю сознания. «Не существует ничьих ощущений, мыслей, чувств. Всякое ощущение, всякая мысль — всегда есть ощущение, мысль определённого человека. Субъективность психического означает, что это деятельность субъекта» [Там же: 87].

Сознание дано человеку как результат не пассивного созерцания мира, а активного действия в нём, изменения мира. Именно для более эффективного действия в мире необходимо его отражение, включающее в себя возможные последствия этого активного действия. В результате действий и их следствий сознание «научается» отражать мир не в его наличной данности, но в его возможных будущих состояниях, и не только «научается», а вообще возникает и изменяется. Поэтому для нас важно не то, схожим ли с нами образом видит цвета дальтоник, а то, схожим ли образом он действует с окрашенными в некоторые цвета предметами. Исходным пунктом должно быть уяснение не того, как другой человек видит мир (это можно только априорно, доопытно постулировать и далее двигаться только в рамках, заданных априорными общими положениями), а того, как человек действует в мире. Благодаря этому мы, разумеется, не поймём, что «лежит», что находится в его сознании, не поймём «содержания» сознания, но поймём (или хотя бы приблизимся к пониманию), какую роль в структуре его деятельности и жизни вообще играет сознание, каким образом оно организует его жизнедеятельность. Каким образом — в том смысле, что сознание не всегда во всей своей полноте участвует и играет далеко не одинаковую роль в жизни человека в зависимости от множества факторов. Такая постановка вопроса хорошо согласуется с точкой зрения, согласно

которой сознание является процессом, а не вместилищем, во всяком случае, не только вместилищем, но и процессом (точнее, конечно, сложным комплексом процессов, многоуровневой открытой самоорганизующейся системой разнородных процессов).

Разумеется, сознание развивается постепенно и непрерывно, и невозможно провести однозначную границу, перед которой сознания ещё нет, но после которой оно уже с необходимостью имеет место. Любая такая граница условна. И в отличие от многих англосаксонских концепций сознания, концепция, на которую опираемся мы, постулирует, что сознание начинается не с перцепции, а чуть позже. Оно начинается не с реакции на наличные раздражители, а с действия, учитывающего ещё не наличествующие, а возможные раздражители.

Подобно тому, как функция формирует под себя орган, а не производится им, деятельность человека (целенаправленная и аффективно окрашенная) формирует под себя особые свойства сознания как такого «органа», который необходим для отражения мира, без чего никакое действие невозможно. Функция ног как органов ходьбы не дана от рождения, а формируется в опыте ходьбы, разнообразие функций и свойств сознания не дано от рождения, а формируется в деятельности, но не только созерцательной, а ещё и активной — изменяющей в том или ином отношении наличное состояние мира [Анохин 1978: 126–127, 149; Ухтомский 2020: 22, 102, 143].

Можно выразить эту мысль иначе, акцентируя внимание на иных моментах. Коль скоро сознание является функцией мозга, то оно формирует под себя этот орган, который не является органом отражения во всей его сложности, пока человек не научится отражать посредством сознания и мозга мир, пока он не столкнётся с необходимостью отражения мира для бытия и действия в нём. Мозг лишь на очень малую часть от рождения является органом отражения, по-настоящему отражать действительность в формах сознания, к которым мы все привыкли, он начинает по мере того, как человек

учится отражать мир посредством мозга и деятельности, как человек тренирует его всё больше в повторяющихся в различных обстоятельствах действиях, требующих отражения мира и предсказания его «поведения», а не реагирования на наличные раздражители.

Сознание, конечно, существует и функционирует на субстрате нейронных процессов, однако не только не может быть исчерпывающим образом объяснено через них, но и не обусловливается только ими. Важную роль играет здесь и психика, включая как перцепцию или примитивные формы чувственности, так и высшие психические функции (воля, воображение, мышление, речь и т.д.).

Итак, первое свойство сознания, которое интересует нас для последующего изложения (и для обоснования теории языкового сознания), состоит в **активном** характере отражения мира.

«Пространство» между миром и сознанием (даже редуцированном до отражения мира в нейронных структурах) не пустое, оно заполнено деятельностью субъекта и деятельностью мозга, которые небезразличны для характера и результата отражения мира в сознании. «Между непосредственно наличной ситуацией и действующим субъектом вклинивается в качестве опосредствующей их связи весь „внутренний мир“ человека, весь его опыт» [Рубинштейн 2012а: 114]. Формы отражения мира, наблюдаемые у многих животных, опосредуются нейрофизиологическими структурами и процессами, формы отражения, имеющиеся у человека и лишь в рудиментарном виде представленные у животных, опосредуются особой деятельностью — знаковым поведением. Между фрагментом мира (наличной ситуацией) и актом его отражения в сознании человека вклинивается такой фрагмент опыта человека, который с необходимостью предполагает использование знака.

Чтобы понять характер такого вклинивания, обратимся к идеям Э.В. Ильенкова и М.К. Мамардашвили.

Если следовать идеям Э.В. Ильенкова, мы с необходимостью придём к выводу: сознание человека не ограничивается его телом и индивидуально-психическим опытом. Сознание имеет идеальную природу, а идеальное существует не в отдельном индивиде. Идеальное, по Э.В. Ильенкову, «находится» не в сознании отдельного индивида, оно есть «…общественно определённая форма активности человеческого существа. В природе самой по себе, в том числе в природе человека как биологического существа, идеального нет» [Ильенков 2022: 74].

Идеальная форма предметов связана, конечно, с мозгом, но не «находится» в мозге и не сводится к его активности.

Э.В. Ильенков подчёркивает, тем не менее, что идеальное существует только в человеке, но не в отдельной особи Homo sapiens: «Вне человека и помимо него никакого „идеального“ нет. Но человек при этом понимается не как отдельный индивид с его мозгом, а как реальная совокупность реальных людей, совместно осуществляющих свою специфически человеческую жизнедеятельность, как „совокупность всех общественных отношений“, складывающихся между людьми вокруг одного общего дела, вокруг процесса общественного производства их жизни» [Ильенков 2021: 84]. В этом смысле и принято говорить, что сознание — это со-знание, т.е. совокупность всех знаний человека [Кацнельсон 2009: 110] либо совместное знание разных людей [Леонтьев А.Н. 1983: 150–151]. Вернее, видимо, было бы говорить, что это совокупность всех знаний человека о мире, частично разделяемых им с другими людьми, но разделяемых не в виде инварианта неподвижного содержания, а в виде формы совместной деятельности, в которую они вовлечены. (Отметим, что идея так называемой распределённой когниции не добавляет ничего существенного к тому, что многократно высказывалось отечественными философами и учёными ещё в 60-е и 70-е годы прошлого века).

Именно поэтому идеальное определяется Э.В. Ильенковым следующим образом: «Идеальная форма — это форма вещи, но вне этой вещи, а именно в

человеке, в виде формы его активной жизнедеятельности, в виде цели и потребности. Или наоборот, это форма активной жизнедеятельности человека, но вне человека, а именно в виде формы созданной им вещи, репрезентирующей, отражающей другую вещь, в том числе и такую, которая существует независимо от человека и человечества. „Идеальность“ сама по себе только и существует в постоянной смене этих двух форм своего „внешнего воплощения“, не совпадая ни с одной из них, взятой порознь. Она существует только через непрекращающийся процесс превращения формы деятельности в форму вещи и обратно — формы вещи в форму деятельности (общественного человека, разумеется)» [Ильенков 2021: 85]. Обращает на себя внимание процессуальный и синергийный характер этого определения. Если отождествить идеальное только с какой-то одной формой его бытия, оно тут же исчезнет, оставив, с одной стороны, чисто физические свойства предмета, с другой стороны, нейрофизиологический субстрат действий человека. Идеальное возникает (каждый раз заново) во взаимодействии людей с использованием предметов, специально «подготовленных» для этого и наделённых наиболее подходящими свойствами.

Идеальное, таким образом, — это особое материальное. Это такое материальное, которое чревато другим материальным и определённым действием человека — таким действием, которое по способу осуществления соответствует данному идеальному свойству предмета. Это такое материальное свойство предмета, которое он получил не от природы, а от многократно повторяющегося общественного взаимодействия людей. Поэтому это особое материальное свойство предмета способно организовывать деятельность человека, направленную на него самого или на других и осуществляемую не по воли и произволу человека, а по заложенной в предмет **всеобщей схеме** этой деятельности.

Ильенковское понятие «идеальное» — это содержательно то же самое, но рассмотренное с несколько иного ракурса, что и понятие «превращённая форма» М.К. Мамардашвили, к анализу которого мы сейчас и переходим.

Субъект сознания неспособен видеть и осознавать свои действительные состояния в их причинности. Сознание в таком случае выводится не из содержания отдельных образов «объективных» предметов, перенесённых в «субъективное» пространство индивидуального сознания, а из отношений между людьми, способы и свойства которых воспринимаются как свойства предмета. Форма (и свойства) системы взаимоотношений людей ассоциируется с формой (и свойством или свойствами) некоторого предмета, являющегося иногда продуктом этих человеческих взаимоотношений. Восприятие этой системы индивидуальным сознанием «…характеризуется тем, что отношения, из взаимосвязи и сплетения которых форма черпает своё первичное содержание и жизнь, **опущены**. Форма служит как бы их представительницей (или замещает их) в сознании, и в этом процессе выпадения отношений и их замещения индивид не участвует» [Мамардашвили 2011: 224]. Эта материальная форма предмета, до которой редуцирована форма взаимодействия людей, черпает своё содержание в этой последней, но для сознания человека является неразложимой, априорно данной, поскольку реальная система связей в ней уже опущена.

Именно в этом и состоит социальный характер индивидуального сознания, а не только в том, что это последнее проявляется сугубо в рамках социальных взаимодействий людей [Там же: 232–233].

Такие весьма странные с позиций здравого смысла явления и суть то, что К. Маркс и вслед за ним М.К. Мамардашвили называют превращёнными формами, или квазиобъектами, или квазипредметами. Индивидуальное сознание воспринимает квазиобъекты в виде носителей собственных (этого сознания) мотивов, интересов, смыслов и т.д. Квазиобъекты воспроизводятся социальной практикой уже без оглядки на систему, их породившую, воспринимаются индивидуальным сознанием как неразложимые, и сознание не замечает, что тех свойств, которое оно им приписывает, в реальности у них нет. Это и происходит благодаря превращённым формам, которые суть «…продукт превращения внутренних отношений сложной системы,

происходящего на определённом её уровне и скрывающего их фактический характер и прямую взаимосвязь косвенными выражениями. Эти последние, являясь продуктом и отложением превращённости действия связей системы, в то же время самостоятельно бытийствуют в ней в виде отдельного, качественно цельного явления, „предмета“ наряду с другими» [Там же: 246].

Вещь наделяется свойствами общественных отношений и эти её новые свойства выступают вполне натуралистически — как ей природно присущие. Благодаря им «…мы можем знать или понимать, не зная собственное состояние ума» [Мамардашвили 2010: 104].

Отсюда следует, что индивидуальное сознание, сотканное из отражённых в нём идеальных свойств предметов и превращённых форм (в частности, знаков), — это не то, что статично находится, лежит где-то в отдельном индивиде, это то, что возникает, воссоздаётся в деятельности индивида в мире и по отношению к миру. Возникает сознание в реальном практическом взаимодействии матери и ребёнка, и лишь наивысшие формы сознания, оперирующие знаками и вообще идеальными формами предметов, перестраивающими работу сознания, позволяют человеку осуществлять деятельность «в уме», не прибегая к внешне выраженным действиям. Сознание **человека** имеет идеальную природу: наиболее значимые для человеческой жизни свойства и действия сознания существуют и осуществляются посредством идеальных предметов (квазипредметов и превращённых форм). Но в сознании существен и чувственный компонент, причём не в качестве эпифеномена идеальных предметов, но в качестве одного из их необходимых аспектов, а без физиологической базы сознание не могло бы и существовать.

Сознание выводится не просто из отображения объекта в восприятии субъекта, а из систем взаимодействия людей как общественных индивидов, из характера и продуктов такого взаимодействия. Сознание оказывается функцией от способа взаимодействия людей: формы общественно-предметных взаимоотношений людей (их взаимоотношений по поводу и с

помощью материальных предметов) становятся формами активности человеческой субъективности [Мамардашвили 2011: 219]. Продукты взаимодействия людей в повторяющихся актах этого взаимодействия становятся «представителями», или «заместителями» того, чем они сами не являются, и начинают в таком качестве быть регуляторами человеческой деятельности [Там же: 220].

Классическая философия являлась по своей сути философией самосознания, а жизнь последнего протекала только в измерении восприятия и представления, осуществляемых мозговой активностью субъекта [Там же: 220–221]. Рассмотренные выше точки зрения зарубежных философов не выходят за границы этого классического представления о сознании. С этих позиций, содержание сознания (будь то перцептивные образы, мышление, чувства и т.д.) фиксируются самим сознанием как контролируемые и осознаваемые им же «совпадения», «соответствия» мысли и предмета, возникающие вполне естественным образом. А если они не контролируемы и не осознаваемы, то это имеет случайный характер.

М.К. Мамардашвили настаивает, что К. Маркс одним из первых выделил неоднородность, объём и глубину сознания. «…Оно оказалось чем-то многомерным, объёмным, пронизанным детерминизмами на различных одновременно существующих уровнях — на уровнях механики социального, механики бессознательного, механики знаковых систем культуры и т.д., а с другой стороны, составленным из наслоения генетически разнородных, то есть в разное время возникших и по разным законам движущихся структур» [Там же: 221]. В этом случае сознание не может быть охвачено самонаблюдением, саморефлексией субъекта. Сознание не может полностью (не в количественном смысле) охватить детерминирующие его явления и продукты собственной активности. А самосознание (awareness) — это лишь один из аспектов объёмного многообразия, тесно связанный с другими, «не видимыми», аспектами сознания.

Многообразие форм взаимодействия людей как бы редуцируется до некоторых свойств материального предмета. Поэтому данный предмет становится внутри человеческого взаимодействия инструментом конкретных его форм, причём процесс этого превращения способов деятельности в материальные свойства предмета становится скрытым. Между формой предмета и формами деятельности, таким образом, имеется некоторое «пространство», недоступное для сознания. Формирование многих явлений сознания происходит помимо воли самого носителя сознания, поскольку своей рефлексией он не может «развернуть» и полностью осознать ту сложную систему общественного взаимодействия, которая **уже** представлена в предмете [Там же: 224].

Механическая причинность типа «объект воздействует на субъекта и отражается в его сознании» при таком подходе к сознанию не работает. Объяснение сознания через нейронные связи и вообще церебральные процессы является лишним, поскольку сами эти процессы не могут быть элементами сознательного опыта. Индивидуальное сознание отгорожено от тех процессов, которые его порождают, самими сознательными явлениями [Там же: 45]. Отсюда следует невозможность исчерпывающего и вполне достоверного каузального или детерминистического описания сознания, неважно — чисто социального или чисто субъективного. Сознание может быть описано (если вообще может) только с некоторой долей вероятности.

«Вся проблема сознательных явлений, вся трудность введения их в научную картину мира и состоит, очевидно, в том, что сознательные явления, по определению, накручиваясь как бы сами на себя и создавая собственное пространство и время, ускользают от нас, от нашего наблюдения, от того наблюдения, которое сформировано классическими правилами, т.е. от того, которое может быть выделено (отдельно от предметов) в качестве **внешнего пространства** наблюдения» [Там же: 20]. Точка зрения, характерная для классической философии, предполагает возможность **совместного** и одновременного рассмотрения физических процессов внешнего мира и

отображение их в некоторых, внешних по отношению к ним, процессах, называемых сознанием [Там же: 11]. Неклассический подход к сознанию, на котором настаивает М.К. Мамардашвили, отказывается от возможности такого совместного рассмотрения.

Важная для нас идея М.К. Мамардашвили состоит в том, что превращённые формы создают собственные системы. Возникают новые связи, соединяющие не предметы материального мира как таковые, а другие превращённые формы [Там же: 249–251]. Отметим особо, что все знаки всех языков являются именно такими квазипредметами. Именно в этом смысле ниже будет рассматриваться вопрос о языке как форме существования сознания. Кроме того, вопрос о соотношении сознания и языка как двух внешних по отношению друг к другу объектов попросту теряет смысл. Возникает многомерность сознания: его элементы и структурные связи надстраиваются друг над другом, вступают в сложные взаимодополняющие отношения, в которые вовлечены также материальные предметы в их идеальных свойствах.

Отсюда — вторая важная для нас идея М.К. Мамардашвили: «…вторичные образования сознания могут искажать и затемнять первичные» [Там же: 240]. Иначе говоря, более высокий уровень организации сознания влияет на, подчиняет себе работу более низких уровней, являющихся базисом, субстратом, на котором существует этот высший уровень. Слои, в которых существует сознание (ощущения, образы, знаки, квазипредметы и т.д.), нередко смешиваются друг с другом, содержание одного существует в формах другого (например, эмоции выражаются и в форме телесных состояний, но переживаются именно как эмоции, а не как чисто соматические явления). Поэтому возможными и эффективными способами познания являются те, которые через одни слои сознания выявляют другие, например, психоанализ или ассоциативный эксперимент.

Наконец, третья важная мысль М.К. Мамардашвили: теряет смысл разговор о том, что происходит «в реальности». Сознание теперь оказывается

не созерцающим, а включённым в поведенческие и социальные структуры, являющиеся активным звеном функционирования самого сознания. Граница между «субъективным» и «объективным» становится размытой. Поэтому «…приходится оперировать понятием единого континуума бытия — сознания и рассматривать „бытие“ и „сознание“ лишь в качестве различных его моментов, имея в виду области, где теряют смысл классические различения объекта и субъекта, реальности и способа представления, действительного и воображаемого и т.д.» [Там же: 261]. Сознание и бытие есть два аспекта, две ипостаси **одной** сущности. Все предметы, доступные нашим органам чувств одновременно находятся в ряду природных предметов и в ряду мыслительных, сознательных предметов.

Обратим внимание на связь этой идеи с идеей С.Л. Рубинштейна об отсутствии различий между субъектом и объектом. «Единство (диалектика) субъекта и объекта обнаруживается как в практической деятельности человека, так и в познании» [Рубинштейн 2012а: 82].

«Неверно не то, что в качестве объекта нечто существует только для субъекта (сознания — *А. Я.*); неверно, что бытие существует только в качестве объекта для субъекта. Бытие существует и независимо от субъекта, но **в качестве** объекта оно соотносительно с субъектом (сознания — *А. Я.*)» [Там же: 84–85]. По С.Л. Рубинштейну, чисто внешнее противопоставление субъективного и объективного невозможно. Любое познание есть постоянный процесс преодоления субъективного и выявления объективного, их разграничения, но субъективное не может быть полностью обособлено от объективного [Там же: 87]. «Всякое познание и объективно и субъективно» [Там же: 119].

Выше было сказано, что активный характер деятельности сознания состоит в том, что акты сознания оказывают влияние на результат отражения мира. Но теперь уже нет вопроса об однозначном и достоверном соответствии или несоответствии сознательных образов предметов миру, поскольку в силу превращённости человек может вполне нормально брать в

качестве ориентира такие продукты превращения, такие квазипредметы, которые не соответствуют миру, и это не помешает им эффективно функционировать в качестве регуляторов деятельности человека. Эта идея удачно выражена М.К. Мамардашвили: «Главная иллюзия, конечно, — это пустое пространство между нашим якобы бесплотным взглядом и его видимым объектом» [Мамардашвили 2010: 122]. Ср. с формулой С.Л. Рубинштейна: внешние причины действуют только через внутренние условия [Рубинштейн 2012а: 49].

Теперь нам необходимо вернуться к вопросу о сознательном опыте, поскольку приведённая схема не позволяет рассматривать таковой лишь в рамках перцепции.

Выше неоднократно подчёркивался активный характер отражения и деятельности сознания. Но мало сказать об активном характере отражения мира сознанием, следует понимать, в чём состоит специфика такой активности. Многие концепции сознания трактуют его активность как осуществляющуюся «на его территории», «на территории» самих сознательных явлений или явлений, являющихся базисом, субстратом (физиологическим или биохимическим) сознания. Для нас важно, что сознание осуществляет свою отражательную деятельность «на чужой территории», выходя за собственные пределы. Сознание создаёт «на территории» внешнего по отношению к нему мира такое поле особых явлений, в котором наличествуют одновременно субъект сознания, объективно существующие предметы и такие свойства последних, которые проявляются в них не как их материальные свойства, а как их идеальные свойства, выявленные направленной на них активностью сознания. Такое поле и есть то, что А.Н. Леонтьев называл пятым квазиизмерением мира. Как и любое поле (в том смысле, какой в это понятие вкладывает физика), оно не имеет чётких границ, и явления, конституирующие поле сознания, также не имеют чётких границ между собой. Этих явлений обычно называют три, но следует подчеркнуть, что их четыре: 1) субъект сознания, 2) объект,

3) выделяемые сознанием характеристики объекта, 4) активность субъекта, соответствующая данному объекту и данным условиям.

Каждая из этих составляющих пятого квазиизмерения мира обладает своими свойствами, которые, однако, не замыкаются на ней. Так, субъект сознания представлен, как и в любой другой активности сознания, как личность, деятельность которой всегда полимотивированна и не ограничивается только данной ситуацией: данный объект интересует субъекта не сам по себе, а для каких-то выходящих за границы данной ситуации целей, которые (а вместе с ними и сам объект) преломляются через переживание, оценку и эмоции. Объект, в свою очередь, рассматривается сознанием не в вакууме, а в теснейших взаимных связях с другими объектами, и эти связи оказывают существенное влияние на то, какие свойства объекта будут выделены сознанием, и вообще будет ли сознание работать именно с этим объектом. Объект материален, и все его свойства материальны, но та часть свойств, которая выделяется деятельностью сознания, идеальны: они не существуют ни сами по себе, а «оживляются» деятельностью сознания, ни как часть материальных свойств объекта, а как всеобщие свойства класса схожих объектов. Характерно, что деятельность субъекта определяется именно этими идеальными свойствами, но их не могло бы быть без материальных свойств объекта. Наконец, активная деятельность сознания направлена на объект и тесно связана с его свойствами (иначе объект вообще не был бы замечен сознанием), но в то же время она обусловлена характеристиками субъекта, его мотивами, оценками, желаниями и т.д.

Активный характер деятельности сознания состоит не просто в том, что в сознании происходят некоторые динамические процессы, а в том, что эти процессы влияют на результат отражения мира (но это не значит, что мир отражается в сознании в искажённом, не соответствующем действительности виде). Недоступность же субъективного опыта является следствием «пропускания» отражаемых явлений через процессы сознания, следствием

влияния активности сознания на характер отражения. Отсюда следует, как было показано выше, что результатом отражения являются превращённые формы деятельности отражения. Они есть «сгустки» свойств предметов действительности, но не в чистом виде, они не рафинированы, в них всегда есть примесь характера и способа отражения предметов. Кроме того, превращению в процессе отражения подвергаются не предметы по пути от их материальности к субъективности сознательных образов, превращаются **формы** (т.е. способы) **деятельности человека** с этими предметами (в частном случае предметами могут выступать другие люди, тогда в образах сознания отражаются способы и формы взаимодействия людей).

Опыт не сводится к многократному восприятию материального мира. Для формирования опыта необходимо, чтобы субъект сознания и деятельности учёл в последующих действиях сходства и различия данной деятельности с предметом. Только такое осознание вероятной значимости наличных действий с предметом для будущих действий с ним или с похожим предметом лежит в основе опыта.

В окружающем нас мире имеются явления, которые могут быть познаны только через наш собственный опыт: «Есть такие вещи, которые должны быть пережиты и заново установлены, непрестанно рождаясь в лоне бесконечных потенций. Важно происходящее **внутри** индивидуального переживания, во внутрь протянутом измерении **эмпирического** факта испытания, т.е. **эмпирического факта** эмпирического опыта…» [Мамардашвили 2010: 27].

Имеются, конечно, явления и предметы, знания которых вполне могут обходиться квазипредметами, описывающими эти явления и предметы, но нас интересуют сейчас явления и предметы, знания которых должны быть порождены действиями с ними самими. Несмотря на то, что сознание человека имеет идеальную природу, в которой квазипредметы лишены непосредственной связи с материальными предметами, остаются всё же явления действительности, требующие познания через собственный (включая

телесный) опыт человека. «…Действительно знать предмет — значит уметь **самостоятельно** обращаться с ним и разбираться в нём» [Ильенков 2009: 85–86]. Содержание такого знания неотделимо от акта получения и реализации знания.

Сознательные образы предметов в ходе деятельности изменяются, преломляются через эмоционально-личностную оценку и квазипредметы, обогащают опыт осуществления деятельности с этими предметами в схожих условиях и создают тем самым **знание**. Вовлечённые в данное действие структуры сознания перестают быть такими, какими они были до действия. Сознание осуществляет противодействие воздействиям окружающей среды и в то же время вносит в неё некоторые изменения. Эта двойная активность сознания является следствием не только непосредственных воздействий мира, но и следствием изменения собственных состояний.

Не обязательно, чтобы каждое воздействие мира на сознание сопровождалось его активностью по изменению результатов этого воздействия, но обязательно, чтобы сознание было способно производить такую активность. Отсюда следует, что при неизменной окружающей среде сознание не находится в равновесии с ней, а обладает некоторым знанием, излишним с точки зрения среды, но которое может быть реализовано без внешнего воздействия среды на сознание. Иначе говоря, сознание находится в состоянии устойчивого неравновесия — в таком состоянии, при котором оно обладает избытком знания и способно использовать этот избыток для поддержания неравновесия. Устойчивое неравновесие не поддерживается стихийно и требует притока информации извне, которая, однако, не используется непосредственно и сразу, а перерабатывается сознанием. Цель работы сознания состоит в устранении неравновесия со средой и в сохранении собственного неравновесия.

«…Эмпирический факт эмпирического опыта (включая в последний, конечно, и теорию) — самостоятельное, индивидуальное событие, развёрнутое как раз в измерении дополнительной к содержанию связи…»

[Мамардашвили 2010: 32]. В индивидуальном сознании имеется больше содержания, чем то, что даётся ему из окружающей действительности. Индивидуальный опыт — это ещё и опыт собственного действования в мире, переживания мира, пристрастность которого в самом мире не содержится. В опыте содержится помимо прочего и общая схема того, **каким образом** этот опыт был усвоен. И коль скоро этот опыт уже усвоен, коль скоро «…мир не может вернуться в прежнее положение, и поэтому мы не можем знать о том, каким он был до того, как он **уже** измерялся, **уже** воспринимался, **уже** наблюдался» [Там же: 53], то постфактум мир в сознании отражается уже в том «искажённом» виде, который ему придаёт акт усвоения опыта, акт познания мира. Пристрастность сознательных действий и наличие явлений, требующих познания всякий раз в собственной деятельности субъекта сознания, создают в большом (если не большем) числе случаев невозможность вернуться к отражению в сознании того мира, который существовал до акта его познания, до деятельности субъекта. Даже воспоминания являются не действиями по извлечению из памяти образов **старых** ситуаций, а новым действием, **возобновлением** ситуаций через деятельность памяти.

Нельзя не согласиться с основной мыслью Д. Чалмерса: редуцирование сознания к более простым явлениям не способно объяснить сознание в его целостности [Chalmers 1996: 39–40]. Наоборот, сознание может быть понято из его внешних связей, проявляющихся в деятельности. Кроме того, важнейшим пунктом в понимании сознания является идея С.Л. Рубинштейна о действии внешних причин только через внутренние условия. Без внешнего (бытия в мире) никакое внутреннее (сознание) просто не сформируется, значит, внутреннее невозможно объяснить через ещё более внутреннее. Но и внешнее не напрямую влияет на внутреннее, а через активность, через «сопротивление» этого внутреннего.

Использование в деятельности знания, прошедшего через субъективный опыт, приводит одновременно и к изменению внешнего мира,

и к изменению состояний и внутренних связей сознания. В зависимости от целей деятельность сознания искажает или целенаправленно регулирует прямые воздействия на сознание в данных условиях и обеспечивает опережающее отражение. Пристрастность сознания направляет его деятельность в определённом направлении, которое с большей вероятностью даст в будущих схожих условиях более эффективное действие, более эффективное регулирование поведения.

Знание, содержащееся в сознании, не осуществляет деятельности против воздействий мира, а путём усвоения и переработки опыта переживания мира и жизни в нём создаёт в самом сознании источник «дополнительной» информации о мире. Воспринятая извне информация не переходит сразу в деятельность, а идёт на возобновление и поддержание внутренних связей сознания и знания. Такое знание можно назвать свободным, поскольку оно не используется как таковое непосредственно в деятельности в данных условиях.

Деятельность сознания состоит помимо прочего во временном нарушении связей между единицами разных его уровней. Но, однажды возникнув, сознание неминуемо развивается, наращивая сложность своей структуры и свободное знание как средство поддержания неравновесия, поскольку это помогает более эффективно осуществлять различные виды деятельности.

Итак, в основе сознания и тех его свойств, которые будут интересовать нас в дальнейшем, лежат: 1) фундаментальный для всего живого закон опережающего отражения действительности, 2) активный характер отражения, выражающийся в преломлении внешних воздействий и изменении сознания под их влиянием (внешнее действует через внутреннее), а также 3) пристрастность сознания по отношению к наиболее значимым для жизни субъекта явлениям и предметам.

1.2. Деятельность как общенаучная категория и как понятие психолингвистики

Поскольку в научной литературе понятие «деятельность» трактуется весьма широко, необходимо строго оговорить содержание, которое мы вкладываем в него в рамках настоящей диссертации. Однако недостаточно просто дать определение понятию «деятельность», необходимо рассмотреть и связанные с ним понятия. Поэтому ниже мы приведём краткий очерк теории деятельности, из которого будет ясно содержание ключевых понятий этой теории.

У психологии нет монополии на изучение деятельности. Деятельность не является предметом какой-то одной науки, её изучают социологические науки в свойственном им масштабе и преломлении, физиологические механизмы деятельности входят в предметную область физиологии, нейробиологии и т.д. Нас же интересуют те явления, которые объяснимы с позиций психолингвистического подхода к деятельности.

Между человеком и материальным миром — не пустое пространство, а деятельность человека, которая одновременно преобразует и его сознание, и материальный мир. Материальный мир дан сознанию человека не как таковой, а только через деятельность. С другой стороны, субъект сознания не может влиять на материальный мир непосредственно, а тоже только через деятельность.

Именно в деятельности субъект сознания может осознать себя субъектом сознания. И именно в деятельности он может осознать себя частью бытия, т.е. частью того мира, в котором он живёт и действует.

В психологической литературе нередки дискуссии о том, чем считать деятельность — реальным предметом познания или методологической схемой, своего рода предельной теоретической абстракцией. Вслед за А.А. Леонтьевым мы против противопоставления деятельности как предмета исследования и деятельности как объяснительного (методологического)

принципа. «Важно лишь, чтобы не производился неконтролируемый перенос одного в другое и обратно, чтобы не происходило редукции конкретного предмета исследования до абстрактного объяснительного принципа» [Леонтьев А.А. 2001: 109].

Известно, что любая активность человека, сознательно ориентированная на ожидания и действия других людей, на их прошлые, настоящие и вероятные будущие действия, является социальной. Поэтому деятельность в той интерпретации, которая характерна для отечественной психологии и к которой мы присоединяемся, является по преимуществу социальной, предполагающей от других людей, с которыми субъект деятельности вступает во взаимодействие, некоторую ответную деятельность экономического, или социально-культурного, или личностного порядка, а также оценку. При этом деятельность человека не подчинена всецело правилам, диктуемым социальными институтами, традициями, авторитетами и т.п., а остаётся (в той или иной степени в зависимости от разных факторов) деятельностью **личности**, способной эту деятельность осознать, оценить, переосмыслить и изменить, а также готовой понести за это ответственность.

Человеческая деятельность не существует без потребности, поскольку является активным и целенаправленным удовлетворением потребностей человека в чём-либо. Поэтому первое, на чём нужно остановиться, — **потребность**, т.е. субъективное состояние нужды, необходимости установить определённую связь с миром, воздействовать на мир, служащее источником активности живого организма.

Человеческая потребность — это не просто случайным образом возникшее желание чего-то. Она имеет общественный характер и формируется внутри общественных отношений человека (в отличие от биологических потребностей). Характер потребности определяет качество той активности, к которой она побуждает человека, а конкретные условия жизни человека, его опыт и ещё более конкретные условия его активности накладывают дополнительные требования (регулируют) данную активность.

Понятие «деятельность» является наиболее широкой единицей этого сложного процесса активного и целенаправленного удовлетворения человеческих потребностей. Деятельность соотносится с потребностью и подчинена ей. Однако потребность, чтобы быть удовлетворённой, должна реализовываться, выступить для субъекта деятельности в форме конкретного предмета.

Мотив деятельности — это и есть потребность в форме конкретного предмета. Это «…материальный или идеальный „предмет“, который побуждает и направляет на себя деятельность или поступок, смысл которых состоит в том, что с помощью мотива удовлетворяются определённые потребности субъекта» [Большой психологический словарь 2002: 274]. Если человек хочет спать, сон является для него потребностью, а постель — мотивом, т.е. предметом, в котором потребность выражена, зафиксирована. В данном случае, как и во многих других, мотив выступает не в виде конкретного предмета, а в виде системы конкретных предметов.

Различие между потребностью и мотивом лаконично и точно выразил Д.А. Леонтьев: «Мотив деятельности есть предмет, включённый в систему реализации отношения субъект — мир как предмет потребности и приобретающий в этой системе свойство побуждать и направлять деятельность субъекта. Выступая, как правило, одновременно элементом нескольких систем (то есть будучи связан с реализацией нескольких качественно различных отношений субъект — мир различными своими гранями), он функционирует как „полимотив“, отвечающий одновременно нескольким потребностям» [Леонтьев Д.А. 2007: 193–194]. Проще говоря, мотив связан обычно не с одной, а с несколькими потребностями, которые и удовлетворяются соответствующей деятельностью.

Способность некоторого предмета удовлетворять ту или иную потребность обусловлена его идеальными свойствами (в том значении, о котором говорилось в предыдущем параграфе) и функцией во взаимодействии людей. Поэтому «подчинение действий, которыми человек

разрешает встающие перед ним задачи, казуистике личностных мотивов **вне отношения к логике задач** если и имеет место, то главным образом в отношении малозначительной деятельности, в которой задачи отступают на задний план только в силу их ничтожности и несущественности; да и эта гегемония мотивов над задачами имеет место больше в представлении субъекта, чем на самом деле» [Рубинштейн 2020: 597]. Мотив деятельности определяется более широкой системой взаимодействия людей, в которую входит данная деятельность.

Поясним сказанное применительно к речевой деятельности. Согласно Ф. де Соссюру, акт речевого общения индивидуален и обусловлен просто субъективным **желанием** общаться, а не объективными условиями социального взаимодействия, создающими **необходимость** общения, уже частным случаем которой (особые межличностные отношения двух людей) является желание людей общаться [Соссюр 1977: 49]. Ф. де Соссюр просто констатирует это положение. Напротив, по Е.Д. Поливанову, речевой акт обусловлен не желанием одного индивида сообщить что-то другому, а объективной потребностью во взаимодействии, которое может быть осуществлено только с помощью языка. Если допустить существование в индивидуальном сознании искусственной системы ассоциаций между произносительно-слуховыми знаками и образами сознания, возникает вопрос: «Можно ли такую произвольно созданную систему считать языком?» Е.Д. Поливанов отвечает на этот вопрос отрицательно: «Ответ на такой вопрос (явится ли данная произвольно созданная мною система языком?) равносилен следующему вопросу: употребляется ли она кем-либо (хотя бы даже минимальным коллективом из двух лиц) для коммуникации? И пока такого социального использования системы не происходит — это не язык» [Поливанов 1968: 178]. Далее он поясняет: «А что нужно для того, чтобы данная произвольно созданная индивидуумом система получила реальное существование в качестве языка, т.е. чтобы нашлись лица, заинтересованные в том, чтобы эту систему усвоить и применять для взаимного общения? Для

этого требуется реальное существование коллектива, реально объединённого известными кооперативными потребностями и неспособного обслужить себя (в составе всех членов данного объединения) какой-либо другой системой (т.е. другим языком)» [Там же: 179].

Мотивом деятельности могут выступать как отдельные предметы, так и целые действия, ситуации и события, например, поступление в вуз как мотив решения типовой задачи из учебника, выступление на научной конференции как мотив подготовки и редактирования статьи, вступление в брак как мотив встречи с родственниками. Поэтому мотив может соотноситься сразу с несколькими деятельностям и соответствующими им потребностями. Например, поступление в вуз соответствует для подростка потребности получить одобрение родителей, потребности не быть изгоем в компании сверстников, потребности иметь в будущем высокий доход, потребности в самореализации и т.д. При этом важно учитывать два обстоятельства. Во-первых, различные деятельности не отделены друг от друга однозначной границей (это возможно лишь в искусственных условиях эксперимента) и часто связаны по содержанию (результат одной является мотивом или инструментом другой), поэтому удовлетворяемые ими потребности, как и их мотивы, могут пересекаться. Во-вторых, по мере осуществления деятельности сам мотив может изменяться (например, наполняться новым содержанием) и вследствие этого менять свою побудительную силу.

Мотив порождает личностный смысл и смысловую установку деятельности (см. об этих понятиях п. 1.4), поэтому может включать в себя и негативные компоненты, если деятельность удовлетворяет одни потребности и ущемляет другие. Кроме того, мотив может быть задан искусственно — другими людьми, от которых зависит удовлетворение потребности, и целой системой общественных отношений.

Предмет деятельности — это то, на что она направлена. Беспредметной деятельности не существует, она всегда нацелена на изменение какого-то фрагмента мира, который и является её предметом.

Грубо говоря, то, что до деятельности было мотивом, с её началом становится предметом. Одна и та же потребность может находить своё выражение в разной форме, в разных предметах, явлениях, связях. Напротив, один и тот же предмет может служить удовлетворению разнообразных потребностей, побуждать и направлять разные деятельности.

Важно понимать, что предмет — это не отдельная вещь, взятая абстрактно, вне связей с другими вещами и в любых (или во всех) своих свойствах. Это вещь **в системе связей** с другими вещами, следовательно, взятая не во всей совокупности свойств, а лишь в тех свойствах, которые определяют её закономерные связи с другими вещами. Иначе говоря, это **конкретная** вещь в её связях с другими конкретными вещами. Именно своими существенными свойствами предмет соответствует цели деятельности.

Цель — это того, что должно стать с предметом в результате деятельности. Можно сказать, что это образ будущего состояния предмета деятельности. Некоторая вещь потому и занимает структурное место цели деятельности, что эта последняя им мотивирована. Коль скоро предмет есть всегда система вещей, в результате деятельности меняется не отдельная вещь, а система вещей и / или их связей, иногда целая ситуация или процесс взаимодействия вещей. Соответственно, цель тоже представляет собой сложную систему вещей в их связях и особенно в том, как эти связи должны измениться. Вся эта система связей, в которой дан предмет, не изобретена субъектом деятельности, она сложилась в результате социально-культурной практики коллектива. Например, если человек голоден, то его цель — не просто насыщение (это потребность), не просто еда, но купленная или украденная из магазина еда. Купленная, украденная, взятая взаймы, обмененная на другие вещи и т.д. еда — это и есть те связи, в которых существует цель его деятельности по удовлетворению потребности в голоде.

Целенаправленность, или целесообразность, — это одно из важнейших свойств человеческой деятельности. Деятельность — это не реакция на

имеющуюся ситуацию, не стремление к равновесию с миром, а, наоборот, стремление к неравновесию. Деятельность обусловлена целью, т.е. тем, чего ещё нет, а только должно стать. «Любой акт произвольной деятельности направлен к достижению некоторой цели — предвидению будущего. Эта цель и определяет выбор действия и способ учёта условий, в которых оно осуществляется» [Леонтьев А.А. 2001: 123].

Цель, как и мотив, является системным, приобретаемым в деятельности, а не имманентным свойством предметов. И хотя мотив может совпадать с целью, одной деятельности соответствует один мотив, но целей может быть несколько. При этом «…неадекватное отражение мотива в сознании приведёт к постановке целей, не отвечающих или не вполне отвечающих мотиву. Степень рассогласования мотива и цели может быть различной; в случае их существенного расхождения может возникнуть противоречие личностно-смысловой и установочно-смысловой регуляции, поскольку формирование производных смысловых установок на основе мотивационной установки не связано с осознанием и всегда отражает истинный смысл мотива. Это имеет место, прежде всего, в тех случаях, когда цели не являются формой развития и конкретизации мотива, а заданы извне» [Леонтьев Д.А. 2007: 203]. Достижение цели само по себе далеко не всегда означает удовлетворение потребности.

Цель соотносится с **действием**, являющимся другой, менее широкой, чем деятельность, единицей деятельности. Действие — это та конкретная активность, которая направлена на предмет. Мотив, побуждающий деятельность, и предмет, на который она непосредственно направлена, не совпадают, поскольку образ будущего предмета деятельности может отличаться от реального предмета, данного в конкретных условиях. Иначе говоря, суть действия и его отличие от деятельности состоит в том, что оно не направлено на предмет потребности как таковой [Леонтьев А.Н. 1994: 55]. Деятельность как целое соответствует мотиву (в котором выражена потребность), а действие соответствует предмету и цели. Это означает, что

два взаимодействующих человека могут иметь один мотив, одну потребность, но разные цели и предметы. Следовательно, достижение цели может быть удовлетворением потребности для одного и не быть таковым для другого.

Как видно, в действии сохраняются основные свойства деятельности: направленность на то, чего ещё нет, социальный характер, сложная внутренняя структура. Вот почему действие есть единица, а не элемент деятельности.

Между деятельностью и действием сложные динамические отношения. Например, деятельность может изначально подразумевать одно действие, но ориентация в наличных условиях создаёт необходимость дополнительных действий. Нельзя однозначно судить по внешнему виду, деятельность перед нами или только лишь действие, не соотнося наблюдаемую активность с предшествующей и последующей активностью субъекта [Там же: 56–57]. «…Когда перед нами развёртывается конкретный процесс — внешний или внутренний, то со стороны его отношения к мотиву он выступает в качестве деятельности человека, а как подчинённый цели — в качестве действия или совокупности, цепи действий» [Леонтьев А.Н. 1983. Т. 2: 154–155]. Кроме того, один и тот же предмет может в системе разных деятельностей иметь функцию цели, мотива или орудия.

В большинстве случаев выполнение действия требует некоторого **орудия**. Это материальный предмет, воплощающий в своих идеальных свойствах общественный опыт деятельности (здесь необходимо вспомнить всё, что говорилось об идеальном как особом материальном), т.е. воплощающий способ воздействия на предмет деятельности, соответствующий данной цели, данным условиям и данным свойствам предмета. Из сказанного ясно, что в деятельности человек не только формирует свой личностный опыт переживания мира и деятельности в мире, но и усваивает общественный опыт (например, овладевает орудиями).

Так, все языковые знак суть «орудия» деятельности, а именно речевой деятельности. Можно сказать шире: все знаки суть «орудия» знаковой деятельности. Мы употребляем здесь слово *орудие* в кавычках, потому что знак не может быть полностью уподоблен орудию. Коль скоро, как уже отмечалось, деятельность осуществляется в разных контекстах, то и функция орудия зависит от того, в каком социально-культурном контексте оно используется. Например, то, что в моих руках является карандашом (орудием письма или рисования), в руках туземца вполне сойдёт за дротик (орудие охоты). Житель города точит карандаш, чтобы лучше рисовать, туземец — чтобы лучше охотиться. Другой пример: языковой знак *марксист*, употреблённый в одной компании, будет похвалой, в другой — оскорблением. В одних условиях его употребление приведёт к примирению, в других — к конфликту. Через употребление языковых знаков как орудий общения человек усваивает общественный опыт того, как это общение следует или не следует осуществлять в разных ситуациях.

Способ употребления орудия — это его **значение**. Всякое орудие является квазипредметом (см. п. 1.1), который в своих идеальных свойствах заключает совокупный культурно-исторический опыт множества индивидов по выполнению определённых, соответствующих данному орудию, действий. Не следует, однако, представлять себе дело так, будто значение навсегда закреплено за орудием. Наоборот, именно деятельность придаёт вещи значение, делая её орудием. Как и в случае с любым квазипредметом, идеальные свойства которого возникают только в активности субъекта сознания (даже если это восприятие или память), значение орудия возникает из его соответствия способам выполнения действия. Например, пытаясь забить гвоздь плоскогубцами, я обращаюсь с ними так же, как с молотком, поскольку некоторые свойства плоскогубцев соответствуют действиям забивания гвоздя.

Задача есть цель, данная в конкретных условиях, определяющих способ достижения цели. Действие подразумевает не только то, что должно

быть достигнуто, но и как оно должно быть достигнуто, а способов достижения одной и той же цели, даже в очень конкретных условиях, может быть множество. Выбирая наиболее приемлемые способы всех возможных действий в данных условиях, субъект деятельности определяет задачу. Поэтому если цель соответствует действию, то задача соответствует операции.

Поскольку предмет деятельности дан всегда в связях с другими предметами, то и действие осуществляется в определённых условиях, которые регулируют способ его осуществления. Действие, осуществляемое в конкретных условиях и подчинённое им, принято называть операцией. **Операция** есть «…способ осуществления действия. Одна и та же цель, соотносимая с действием, может быть достигнута в разных условиях, поэтому одно действие может быть реализовано разными операциями. Вместе с тем одна и та же операция может входить в разные действия» [Большой психологический словарь 2002: 317].

Операция есть ещё одна единица деятельности. Нельзя представлять себе дело так, что операции, как бы «цепляясь» друг за друга, составляют действие, а деятельность составляется из отдельных действий, как бусы из бусинок. Одно действие может состоять из нескольких операций, но не складывается из их суммы, потому что система операций обусловлена действием как целым, реализуемым в конкретных условиях (т.е. действие как целое первично по отношению к операциям). При этом одна и та же операция может служить для осуществления разных действий. Деятельность характеризуется объединением и сращением отдельных действий в непрерывные единства, в которых нет однозначных границ. Некоторая (весьма условная) членораздельность, дискретность «составляющих» деятельности существует не для субъекта деятельности, а для исследователя. Говоря метафорически, следует привести образ не бусин, нанизанных на нить, но концентрических окружностей.

Посредством использования орудий и осуществления операций субъект деятельности получает некоторый **продукт**, т.е. то, чем стал предмет действия по его завершении. Это такой материальный предмет, материальные и / или идеальные свойства которого перешли из предшествующего действию сочетания в сочетание, определяемое именно данной деятельностью. Продукт соотносится обычно с действием, причём достижение цели далеко не всегда гарантировано продуктом, и наоборот. Важно учитывать, что продукт присутствует в действии дважды — в конце и в начале, т.е. в форме образа в сознании субъекта деятельности и в форме собственно продукта. Представление о планируемом продукте дано ещё до начала действия и играет важную роль в его организации. Продукт может использоваться в дальнейшей деятельности (даже ближайшей по времени) уже в качестве орудия оной.

Стоит отметить, что разные вещи в разных условиях могут быть и мотивом, побуждающим деятельность, и предметом, на который направлена деятельность, и орудием, с помощью которого деятельность осуществляется. За вещами не закреплены их функции в деятельности. В зависимости от их места в структуре человеческого взаимодействия они могут выполнять функцию мотива, предмета или орудия.

Если с действием соотносится продукт, то с деятельностью в целом соотносится **результат**. До завершения деятельности её результата не существует, но именно он представлен в сознании субъекта деятельности в виде образа потребного будущего. Продукт и результат могут не совпадать, что накладывает дополнительные трудности на анализ и изучение деятельности. В знаковой деятельности в отличие от орудийной продукт и результат почти неразделимы.

В речевой деятельности бывает крайне трудно найти чёткую границу между результатом деятельности и продуктом действия. Например, если в адрес собеседника кто-то произносит фразу *Вы прескриптивист*, то она является, конечно, продуктом, а результат связан с намерением признать

собеседника единомышленником или, наоборот, задеть за живое и т.п. Результат зависит от того, удалось ли говорящему то, что он планировал. Таким образом, результат этой деятельности «находится» уже не в ней, а в деятельности другого человека. Другой, почти противоположный, случай: при изучении иностранного языка некоторая верно произнесённая фраза является и продуктом, и результатом речевой деятельности. При этом в обоих случаях имеется и дополнительный продукт, который слит с дополнительным же результатом: в психике и образе мира образованы новые связи между разными образами и представлениями. В первом случае появилось понимание того, что безобидная с виду фраза может стать оскорбительной, появилась эмоция, из состава высказывания не выводимая. Во втором случае появились сенсомоторные навыки, необходимые для правильного произношения. Именно этот продукт и будет использоваться в дальнейшем как мотив дальнейшей деятельности либо как навык и знание. Однако его невозможно однозначно охарактеризовать как продукт действия или как результат деятельности.

Важно при этом заключить, что результатом речевой деятельности является продолжение, начало или завершение некоторой другой, неречевой деятельности, которое не могло бы осуществиться без данной речевой деятельности.

Цель, задача, результат и продукт (точнее, их образы) — это то, чего ещё нет в момент осуществления деятельности, эти явления составляют **образ потребного будущего**, или модель потребного будущего [Бернштейн 1990: 416, 438, 443]. Н.А. Бернштейн подчёркивает, что именно в этом состоит активность живых организмов, а не в реакции на наличные раздражения: «Жизнедеятельность каждого организма есть не уравновешивание его со средой и с падающим на него с её стороны потоком стимулирующих воздействий (как думали И.П. Павлов и его последователи), а активное **преодоление среды**, определяемое… **моделью потребного** ему **будущего**» [Там же: 456]. Следует учесть, что образ потребного будущего

включает в себя также образ самого субъекта деятельности в той ситуации, которая возникнет в результате деятельности, и вероятные отношения субъекта с другими компонентами ситуации.

Намерение выразить мысль в речи во многом (часто в главном) обусловлена представлением о реакции собеседника на сказанное, т.е. представлением о представлении в сознании слушающего. В приведённом выше примере слово *прескриптивист* будет или не будет оскорбительным в зависимости от отношения собеседников к прескриптивизму. «В процессе речи как намеренного выражения мыслей говорящие сознают, чувствуют связь мыслей, в состав которых входят представления слов, с движениями органов речи, образующими звуки представляемых слов, и дают этим движениям по воле надлежащую силу, под влиянием побуждения обнаружить, обозначить мысль для другого лица, причём, следовательно, представления произносимых звуков речи (существующих в данных словах) являются для говорящего представлениями выразителей его мысли или части мысли для другого лица, т.е. представлениями звуков, способных вызвать в другом лице духовные явления, желаемые лицом, говорящим свою мысль» [Фортунатов 2010: 100–101]. Говорящий осознаёт, что представления произносимых им звуков связаны с представлениями предметов в его уме и в уме слушающего, эта презумпция сходства связей слов и предметов (точнее, конечно, их образов) в умах разных людей лежит в основе общения.

Образ потребного будущего в целом, как и входящие в его состав компоненты (цель, образ результата и т.д.) подвергаются **оценке**, которая также предшествует действию и деятельности. Ни одна деятельность не осуществляется для самой себя и в самой себе; коль скоро деятельность есть способ осуществления связи с другими людьми, она всегда осуществляется внутри системы оценок. Оценка предполагает соотнесение деятельности или её компонентов с образом потребного будущего и с личностью и её компонентами.

Успешность или неуспешность деятельности связана с оценкой субъектом либо других, либо самого себя. Когда человек оценивает себя, свою деятельность, он делает это по уже имеющимся в культуре и обществе образцам, критериям. Даже когда он в оценке собственной деятельности идёт против общества (например, он гордится поступком, который все осуждают), он всё равно опирается на уже существующие нормы и образцы, которые сам он не придумал, он действует в «оценочной системе координат» определённого коллектива. Оценивается не только результат (или продукт) деятельности и факт его достижения, но также и сам способ осуществления деятельности.

Оценка тесно связана с эмоциями и переживанием. **Эмоции** суть «…особый класс психических процессов и состояний (человека и животных), связанных с инстинктами, потребностями, мотивами и отражающих в форме непосредственного переживания (удовлетворения, радости, страха и т.д.) значимость действующих на индивида явлений и ситуаций для осуществления его жизнедеятельности. Сопровождая практически любые проявления активности субъекта, эмоции служат одним из главных механизмов внутренней регуляции психической деятельности и поведения, направленных на удовлетворение актуальных потребностей» [Большой психологический словарь 2002: 561].

Рассмотренных понятий достаточно, чтобы, не вдаваясь в подробности, иметь представление о структуре деятельности, к которой мы и переходим.

Внутренняя структура деятельности неоднородна и динамична, в ней имеются многочисленные связи между процессами (деятельность, действие, операция) и их регуляторами (цель, планируемый результат, оценка и т.д.). Названные процессы, являясь единицами, а не звеньями единого процесса, симультанны, хотя и развёртываются сукцессивно, как и все процессы.

В конкретную деятельность входят как жёсткие, так и гибкие звенья единой функциональной системы: нет той деятельности, которая обходилась бы без хотя бы одного действия и способа его выполнения (операции), но нет

и той деятельности, которая осуществлялась бы всегда одинаковым набором действий и операций.

Для объединения всех единиц и регуляторов в единую функциональную систему используются необходимые в данных условиях психические процессы, такие как память, восприятие, внимание, мышление, воображение, вероятностное прогнозирование и т.д. На них мы не будем останавливаться, так как в наши задачи не входит разъяснение их роли в деятельности.

Итак, деятельность начинается с возникновения определённой потребности в сознании активного и пристрастного к миру человека, на основе потребности формируется мотив и образ потребного будущего (иногда первый подчинён второму, иногда наоборот). На основе мотива и образа потребного будущего начинает осуществляться деятельность, формирующая систему целей и предметов действий при сопоставлении их (точнее, конечно, их образов) с мотивом и образом потребного будущего. В сознании формируется образ иерархии целей (целеполагание), что ведёт к более либо менее полной коррекции образа потребного будущего, за которой следует повторная регуляция деятельности. На каждом этапе происходит оценка промежуточного результата с позиции личности и социально-культурных норм.

Будучи сформированной, система целей и предметов конкретизирует деятельность, превращая её в систему действий (в предельном случае — в одно действие), одним из компонентов которой является ориентировка в наличной ситуации (или оценка наличной ситуации, афферентный синтез в терминологии П.К. Анохина [Анохин 1978: 113–114, 116–117]). Ориентировка позволяет при необходимости (если образ ситуации в чём-то не соответствует образу потребного будущего, цели или предмету) осуществить соответствующую коррекцию. Эта коррекция учитывается за счёт повторной регуляции действий.

Ориентировка в ситуации позволяет сформировать систему способов выполнения действий, конкретизировать их в операции, осуществление которых даёт промежуточные и конечные результаты и продукты. Каждый промежуточный итог операций влечёт за собой его оценку и мгновенное сличение с образом потребного будущего, с целью и предметом. В случае расхождений между планируемыми результатами происходит коррекция, перестраивающая образ наличной ситуации и / или образ предмета и цели и / или образ потребного будущего. Такая перестройка структуры деятельности влечёт за собой повторную регуляцию всей деятельности, действий или операций, изменение их системы и иерархии. Во всех случаях повторная регуляция может подразумевать отказ не только от отдельных действий и операций, но и от деятельности вообще, её прекращение.

Структура деятельности представлена на рисунке 1.

На основе всего сказанного мы можем сформулировать рабочее определение понятия «деятельность» в психолингвистическом преломлении. **Деятельность — это целенаправленная активность человека для удовлетворения его комплексных потребностей взаимодействия с другими людьми, т.е. таких, для удовлетворения которых необходима последовательность предметных действий и / или знаковых операций.**

Разумеется, такая интерпретация деятельности пригодна не для всех исследований, но мы и не ставили перед собой цели сформулировать «абсолютное», всеобъемлющее определение деятельности.

В заключение анализа этого понятия необходимо сказать несколько слов о том, как мы будем понимать в рамках настоящей диссертации регулярную деятельность.

Действительно, в нижеследующем изложении мы часто будем пользоваться выражением *регулярная деятельность*, которое требует пояснения.

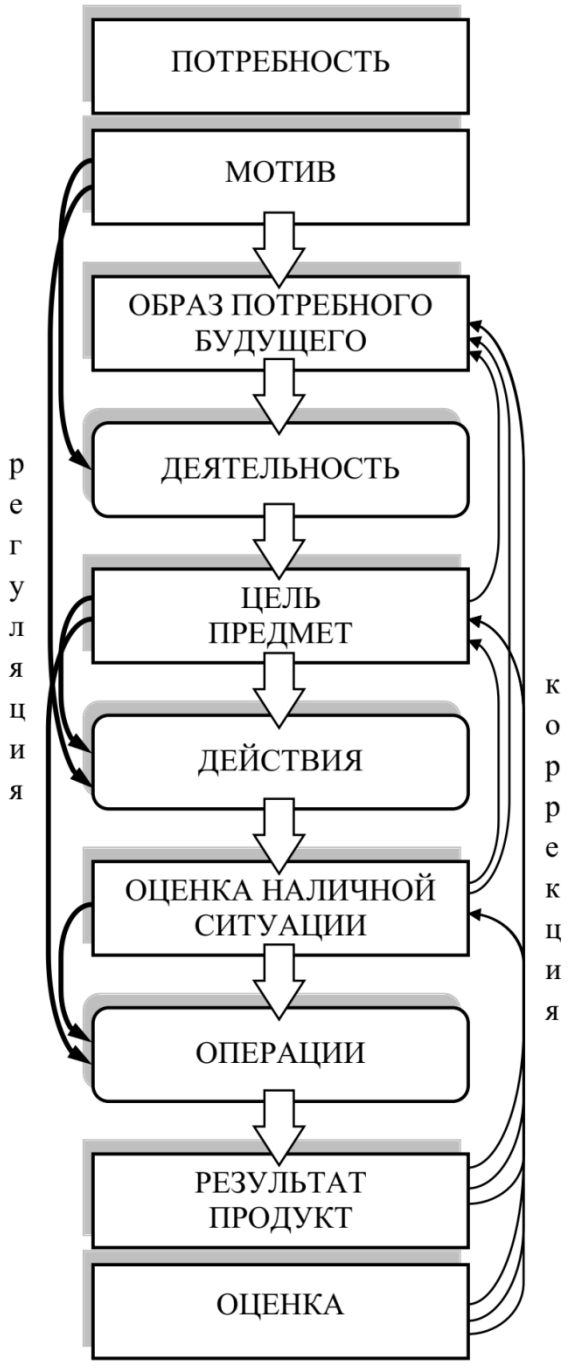


Рис. 1. Общая структура деятельности

Регулярная деятельность для нас — это не просто деятельность повторяющаяся, это деятельность, подчинённая определённым закономерностям. Она не имеет прямой зависимости от воли отдельного человека: он может и не хотеть её выполнять или хотеть выполнять иначе. Но социально-культурные условия его жизни «заставляют» выполнять её определённым образом и многократно.

Во-первых, регулярная деятельность подразумевает строго определённую деятельность другого человека, обусловленную его социальной ролью, а иногда и социальным статусом.

Во-вторых, регулярная деятельность в нашем понимании — это деятельность человека как представителя некоторой социальной группы. Можно с некоторой долей условности сказать, что регулярные деятельности существуют попарно: продавец — покупатель, учитель — ученик, таксист — пассажир, священник — прихожанин церкви, врач — пациент и т.п.

Опираясь на сказанное, мы можем сформулировать следующее рабочее определение. **Регулярная деятельность — это целенаправленная активность человека для удовлетворения его комплексных потребностей взаимодействия с другими людьми, обусловленных его социальной ролью, местом в иерархии определённой социальной группы и характером взаимодействия с субъектами других определённых социальных ролей или представителями другой определённой социальной группы**.

Психолингвистическое исследование регулярных деятельностей нередко затруднено тем фактом, что все мы многократно бываем пациентами, пассажирами, покупателями и т.д. И влияние этих регулярных деятельностей на наш ментальный лексикон диффузно. По этой причине исследователю приходится прилагать немало усилий для верного выбора тех единиц ментального лексикона, которые отражали бы влияние той или иной регулярной деятельности.

Теория языкового сознания как часть психолингвистики занимается изучением именно особенностей регулярной деятельности. Однако невозможно или весьма затруднительно сказать что-то конкретное о языковом сознании пенсионеров, безработных, меломанов, домохозяек, шизофреников и т.п. Теория языкового сознания может охватывать только представителей хоть сколько-нибудь определимой, конкретной социальной группы, члены которой объединены регулярной деятельностью.

1.3. Многообразие языковых явлений

Очевидно, что интерпретация понятия «языковое сознание» и, в конечном итоге, его определение должны согласовываться с интерпретацией понятия «язык». Несмотря на очевидность этого положения, в публикациях, посвящённых языковому сознанию, эта проблема едва ли находит освещение. И если выше была выражена наша позиция относительно сознания, то теперь необходимо выразить позицию относительно того, как следует понимать слово *языковое*.

Сегодня общепринятой (и даже несколько тривиальной) является идея И.А. Бодуэна де Куртенэ: «…существуют не какие-то витающие в воздухе языки, а только люди, одарённые языковым мышлением…» [Бодуэн де Куртенэ 1963: 181]. Однако широкий взгляд на историю любого языка докажет, что языки развиваются как определённые единства. Следовательно, во-первых, люди, не договариваясь друг с другом, изменяют свои индивидуальные языки в едином для них «направлении»: в историческом макромасштабе единицы этой обширной системы речевого взаимодействия людей характеризуются согласованным поведением. Разумеется, что в основе такой когерентности лежит характер того взаимодействия, в которое эти люди регулярно вступают, характер тех деятельностей, которые они регулярно осуществляют. При этом, во-вторых, эти люди, будучи субъектами индивидуальных сознаний, взаимодействуют не пассивно, а с постоянным эмоционально-личностным оцениванием этого взаимодействия, и эта оценка влияет на значения и смыслы используемых ими слов. Для дальнейших рассуждений о языке и языковом сознании **оба** эти обстоятельства являются **основополагающими**.

Однако если следовать логике И.А. Бодуэна де Куртенэ, приходится признать, что существует либо общенациональный язык, либо множество индивидуальных языков — без каких-либо «промежуточных звеньев» между этими явлениями. Ясно, однако, что каждый человек входит в определённые

социальные группы, с принятыми в них ценностями, а также нормами и правилами взаимодействия, и это не может не сказываться на способах общения в этих группах и, следовательно, на индивидуальном языке человека. «…Реальное бытие языка определяется не только составом кооперативно-спаянного коллектива, но и характером кооперативных связей внутри него» [Поливанов 1968: 180].

Вот почему мы не найдём абсолютного тождества в индивидуальных языках множества членов данного языкового коллектива: они будут отличаться в силу индивидуальных и групповых особенностей. Индивидуальные языки обладают лишь относительным тождеством, которое определяется личностными и социальными факторами. «…На общем фоне известных кооперативных связей мы найдём ещё более тесные и специфические кооперативные связи внутри отдельных групп. Соответственно этому нужно внести признак относительности в понятие тожества ассоциационных систем, которое, как мы уже сказали, ложится в основу нашего определения языка. Есть тожество более или менее полное — у небольших, тесно связанных (внутри себя) групп, и тожество неполное — у всего (национального) коллектива, в который входят все эти группы» [Поливанов 1933: 7]. Рассматривая крупный и сложным образом дифференцированный коллектив, можно констатировать, что «…общий язык обеспечивает лишь возможность взаимного понимания (да и то, строго говоря, лишь в пределах определённых тем — соответственно тому характеру кооперативных связей, который объединяет всех членов данного коллектива), но отнюдь не единую характеристику системы языкового мышления (в фонетическом, морфологическом и т.п. отношениях)» [Там же].

Поэтому одной лишь констатации антропоцентрического подхода к языковым явлениям оказывается недостаточно для исследований языкового сознания. Следует учитывать, что язык рассматривается не как атрибут некоего абстрактного человека, а как достояние активного члена определённой социально-культурной группы, личностно оценивающего своё

взаимодействие с другими членами этой группы. «Для большинства авторов в лингвистической литературе характерно просто игнорирование относящихся сюда тем и вопросов. Язык описывается как принадлежность одного какого-то абстрактного индивидуума… для исторического объяснения языка привлекается опять-таки язык такого же абстрактного индивидуума более древней или древнейшей (из доступных анализу) эпохи; о каких-либо соотношениях между коллективом — носителем данного языка и самим описываемым или объясняемым языком нет и помину (в наиболее распространённом типе лингвистических работ)» [Поливанов 1968: 183].

Чрезвычайно важно учитывать и ещё одну общелингвистическую идею Е.Д. Поливанова: «…нужно заведомо отказаться от допущения каких-либо таинственных (мистического, я бы сказал, порядка) соотношений между социальной историей общества и историей языка, соотношений, которые нельзя бы разложить на цепь конкретных причинных связей и которые можно только постулировать, исходя из предвзятой предпосылки о том, что всё зависит от социально-экономических явлений. Нам же, лингвистам, надлежит не исходить, а **прийти** к подобному положению в качестве вывода из изучения и обобщения реальных фактов» [Там же: 86]. По **видимым** в языковом материале особенностям языковед должен восстанавливать **невидимые** социально-культурные и индивидуально-личностные **процессы**, лежащие в основе того, что наблюдаемые особенности таковы, каковы они суть.

Итак, вслед за Е.Д. Поливановым мы рассматриваем язык как индивидуально-психическое явление, обусловленное, тем не менее, социальными связями и отношениями конкретных людей. При этом мы сталкиваемся с необходимостью соотносить язык как явление индивидуальное с языком как явлением социальным. Необходимость такого соотношения ведёт к признанию того, что индивидуальный язык является лишь одной из форм языкового бытия.

Действительно, в течение XX века произошёл постепенный переход от традиционного системно-структурного языкознания к такому, в рамках которого язык рассматривается не как автономная система абстракций, не «в себе и для себя», а как часть более обширного комплекса явлений и их связей. Отсюда идея считать язык не чем-то монолитным, но, напротив, чем-то расчленённым, внутренне дифференцированным и многообразным.

Разумеется, подобные идеи высказывались и ранее, но их перспективность обнаружилась только после отхода языкознания от ортодоксального системоцентризма и после расширения своей предметной области. Стоит вспомнить суждение того же Е.Д. Поливанова: «…язык есть явление физическое, психическое и социальное; точнее, в составе языковой деятельности имеются факты физического, психического и социального порядка; отсюда и лингвистика, с одной стороны, является наукой естественноисторической (соприкасаясь здесь с акустикой и физиологией), с другой стороны — одной из дисциплин, изучающих психическую деятельность человека, и, в-третьих, наукой социологической» [Там же: 182]. Представляется, что в слово *физические* здесь нужно вкладывать значение ‘физиологические’, поскольку эти явления могут быть объективированы в виде показаний приборов, измерений и т.д. (на это в скобках намекает и сам автор). Эта идея Е.Д. Поливанова подталкивает к тому, чтобы судить о языке как о континууме явлений, которые в разных условиях и при разных методах их наблюдения удобнее описывать с позиций физиологии, психологии или социологии. Но сами языковые явления всегда обладают единством множества свойств. Язык оказывается таким парадоксальным феноменом, который, являясь одновременно физиологическим, психическим и социальным, не сводится ни к первому, ни ко второму, ни к третьему.

Как видим, идея о внутреннем разнообразии языковых явлений не нова в традиции отечественного языкознания. Здесь, разумеется, уместно вспомнить суждения Л.В. Щербы. Как известно, он сформулировал такую концепцию языка, которая объединяет разные формы его существования,

разграничив три аспекта языковых явлений: 1) языковой материал, 2) языковая система, 3) речевая деятельность [Щерба 2004: 24–30]. В этом триединстве языка каждый аспект неотделим от других, они тесно взаимосвязаны, а границы между ними могут быть проведены лишь условно: «Три аспекта языковых явлений — это абстрактные моменты живой целостности, невозможные один без другого и в сумме составляющие противоречивое единство. Каждый из аспектов должен быть выделен в его отличии от других, но определение своеобразия каждого аспекта невозможно без оглядки на другие аспекты, без выяснения условий его взаимодействия с другими моментами» [Кацнельсон 2009: 101–102].

Развитие психолингвистики показало, что в концепции Л.В. Щербы имеют место не три, а четыре аспекта языковых явлений, четвёртым из которых является языковая способность, языковая организация человека, ментальный лексикон [Залевская 2005: 32–34].

Важно учитывать, что Л.В. Щерба не только по-разному характеризует каждый аспект, но и кое в чём противоречит самому себе. Например, в одной работе он говорит, что языковой материал — это совокупность текстов, т.е. «…не деятельность отдельных индивидов, а совокупность всего говоримого и понимаемого в определённой конкретной обстановке в ту или другую эпоху жизни данной общественной группы. На языке лингвистов это „тексты“ (которые, к сожалению, обыкновенно бывают лишены вышеупомянутой обстановки); в представлении старого филолога это „литература, рукописи, книги“» [Щерба 2004: 26]. Однако в другой работе он интерпретирует языковой материал как «…неупорядоченный лингвистический опыт, иначе говоря, сумма отдельных актов говорения и понимания, имевших место в истории данного индивида (понятие, которого нет у Соссюра) и длящихся в воспоминании» [Щерба 1974: 69].

Ещё один пример непоследовательности и противоречивости — понятие «языковая система». По меньшей мере в двух статьях она характеризуется Л.В. Щербой как словарь и грамматический строй языка,

которые выводятся из языкового материала методами языковедения [Щерба 2004: 25–27, 49]. Однако в работе, посвящённой преподаванию языка в школе, языковая система характеризуется как нечто индивидуальное, а именно, как упорядоченный языковой опыт человека, обусловливающий процессы говорения и понимания. И в той мере, в которой он одинаков у разных людей, он обеспечивает их взаимопонимание [Щерба 1974: 69–70]. Видно, что такая интерпретация соответствует понятию «языковая способность». Если строго придерживаться этой терминологии Л.В. Щербы, получается, что исследования ментального лексикона посвящены языковой системе, а не языковой организации, поскольку языковая организация — это лишь вспомогательный психофизиологический инструмент, служащий для переработки, систематизации воспоминаний в языковую систему говорящего. Общепризнано, однако, что психолингвистические исследования ставят во главу угла вместе с речевой деятельностью этот четвёртый, лишь упоминающийся Л.В. Щербой, языковой аспект — языковую организацию человека, ментальный лексикон, языковую способность.

В силу всего сказанного в дальнейшем мы будем опираться на общие соображения Л.В. Щербы, не придерживаясь строго его терминологии и тем более вкладываемого в термины содержания. Для нас важны не столько конкретные суждения Л.В. Щербы, сколько его основная идея, которая сводится к следующему: **язык есть неоднородное явление, «составные части» которого различаются качественно и требуют разных способов описания**.

Следует сделать одно отступление ради терминологической ясности. Л.В. Щерба использует термин «аспект», который представляется не вполне удачным. В русском языке слово *аспект* означает ракурс рассмотрения некоторого предмета, точку зрения на него [Ожегов, Шведова 2006: 30]. Используемое как термин, это слово имеет скорее гносеологическое содержание, чем онтологическое, хотя Л.В. Щерба использует его, судя по его высказываниям, именно как онтологическое.

Остановимся вкратце на характеристике каждого аспекта языковых явлений, по Л.В. Щербе.

Речевая деятельность

Речевая деятельность включает в себя процессы говорения и понимания, которые общепризнанно интерпретируются как речемыслительные, а не только лишь речевые. Говорение и понимание, имеющие общую основу, — это активные процессы, а не реактивные, не процессы реакции на стимулы.

Что же представляет собой речевая деятельность, опыт которой обусловливает формирование языковой способности? Этот аспект языка наименее подробно охарактеризован самим Л.В. Щербой. Он пишет только, что «…процессы понимания, интерпретации знаков языка являются не менее активными и не менее важными в совокупности того явления, которое мы называем „языком“, и что они обусловливаются тем же, чем обусловливается возможность и процессов говорения» [Щерба 2004: 25].

Речевая деятельность не ограничивается фонацией и пассивным восприятием сообщения, в которых нет и не может быть ничего социального. Речевая деятельность осуществляется как формирование и формулирование мыслей в устной или письменной форме для достижения некоторой цели, которая собственно восприятием или порождением речи не ограничивается. Необходимо учитывать, что речь — это именно **деятельность**, которая включена в систему разнообразных форм целенаправленного и мотивированного взаимодействия человека в обществе. Важно поэтому, что говорение и понимание являются социальными явлениями, а не сугубо индивидуальными. В речевую деятельность включены релевантные для взаимодействия людей факторы — ситуация, или контекст в широком смысле этого слова. Во всей своей совокупности все эти явления, конечно, не

входят в предметную область науки о языке, входят лишь те из них, которые оказывают влияние на разные языковые аспекты, по Л.В. Щербе.

Обладая амбивалентным характером, речевая деятельность входит в состав психических явлений и регулируется ими, но она также входит в состав социальных связей общающихся людей, являясь особой, языковой, формой их осуществления.

Общение людей возможно при наличии общих компонентов в их опыте и в одинаковых условиях деятельности. Понимание двух людей начинается, когда они имеют хотя бы в чём-то одинаковый социальный опыт (одинаковый опыт взаимодействия с другими людьми) и через этот опыт схожим образом осмысляют условия той ситуации, в которой им приходится в данный момент взаимодействовать посредством речевой деятельности. Но не менее важен и противоположный момент: в их опыте и в образах ситуаций (как наличной, так и желаемой) должно быть некоторое различие, иначе нет смысла в общении.

Языковая способность

В непосредственном опыте рядовому носителю языка даны тексты, которые опосредствуют его деятельность (взаимодействие с другими людьми) и позволяют воспроизводить её в новых ситуациях. В результате речевой деятельности, опосредованной текстами, как и в результате непосредственного общения с другими людьми, в психике носителя языка формируется индивидуальная языковая организация. Она тесно связана с мышлением, памятью, другими высшими психическими функциями, образом мира и сознанием человека.

Используемый Л.В. Щербой и А.А. Залевской термин «организация» весьма удачен. Организация — это набор событий или явлений, вероятности которых взаимозависимы. «В неорганизованной системе все элементы независимы. В организованной системе некоторые элементы

взаимозависимы» [Блюменфельд 2002: 137]. Получение информации об одной единице системы сужает разброс вероятностей других единиц. Именно это свойство языка как достояния человека подчёркивается Л.В. Щербой и легко наблюдается, например, в ассоциативных экспериментах.

Однако мы в дальнейшем будет использовать термин «языковая способность», а организацию считать её основным свойством. Языковая способность является не хаотичным набором словоформ со случайными связями между ними, а высокоорганизованной системой, хотя связи её компонентов не однозначны и не постоянны.

Л.В. Щерба справедливо отмечает, что «если бы наш лингвистический опыт не был упорядочен у нас в виде какой-то системы… то мы были бы просто понимающими попугаями, которые могут повторять и понимать только слышанное» [Щерба 2004: 48]. Языковая способность человека есть процесс и одновременно промежуточный, постоянно изменяемый результат упорядочивания опыта общения и познания (интеллектуального и эмоционального): «…все формы слов и все сочетания слов нормально создаются нами в процессе речи, в результате весьма сложной игры сложного речевого механизма человека в условиях конкретной обстановки данного момента. Из этого с полной очевидностью следует, что этот механизм, эта речевая организация человека никак не может просто равняться сумме речевого опыта (подразумеваю под этим и говорение, и понимание) данного индивида, а должна быть какой-то своеобразной переработкой этого опыта. Эта речевая организация человека может быть только физиологической или, лучше сказать, психофизиологической, чтобы этим термином указать на то, что при этом имеются в виду такие процессы, которые частично (и только частично) могут себя обнаруживать при психологическом самонаблюдении» [Там же: 25].

Индивидуальная языковая способность имеет социальный генезис. Опыт общения человека, будучи по своей природе социальным, особым образом перерабатывается его сознанием и психикой, преломляясь через

образ мира и личность, фиксируется в памяти с сохранением своего социального компонента. Языковая способность как индивидуально-психическое явление опирается на соответствующий физиологический базис, но обладает и собственной спецификой, не позволяющей сводить её к этому базису. Помимо этого языковая способность, формирующаяся в речевой деятельности, является результатом переработки не только опыта общения, но вообще опыта жизни (познание, переживание, оценка и т.д.).

Важно также учесть приведённые выше идеи Е.Д. Поливанова об относительном тождестве языковых способностей разных людей, предопределённых социальными условиями к регулярному общению.

Языковой стандарт

Л.В. Щерба отмечает, что «…выведение из данных в опыте фактов „речи“ („parole“) общего, т.е. „языка как системы“ („langue“), является, как всякое обобщение единичных фактов, одной из основных целей, к которой стремится каждая наука: вопрос о причинных связях явлений может с успехом ставиться лишь в той мере, в которой продвинут процесс обобщения частного» [Там же: 49]. Таким образом, языковая система выводится путём научного обобщения фактов языка, данных языковеду в языковом материале.

Тот же языковой материал, который предстаёт перед рядовым носителем языка, дан и языковеду, использующему его в своей деятельности и для своих целей — для создания языкового стандарта. Языковой стандарт выводится из языкового материала путём научного обобщения последнего средствами методологического аппарата языкознания, языковая способность же выводится путём ненаучного обобщения опыта познания мира и взаимодействия с ним (по большей части — с другими людьми). Деятельность учёного и деятельность рядового носителя языка выделяют в языковом материале разные его стороны: для первого важно то, что поддаётся рационализации, систематизации и вообще научному познанию,

для второго — то, что поддаётся осмыслению (наделению смыслом) и помогает более эффективно и / или приятно осуществлять собственную деятельность в меняющемся мире. Продукт деятельности языковеда лишён оценочного характера (беспристрастен к миру), надындивидуален и на всех уровнях поддаётся рационалистическому познанию; продукт деятельности носителя языка субъективен (пристрастен к миру), индивидуален и полностью не поддаётся рефлексии.

Языковой стандарт приобретает в свете всего сказанного особый статус, потому что в него как систему научных абстракций входят представления обо всех остальных языковых аспектах, она становится своего рода отображением других аспектов. Будучи более или менее удобной системой абстракций, языковой стандарт входит в систему образования, лежит в основе методик преподавания родного и иностранного языка, что во многом определяет характер отображения в ней остальных аспектов.

Языковой стандарт, теория языка, созданная языковедом, основан на способах и средствах отражения языковых явлений в научных понятиях, законах и положениях. Долгое время языкознание занималось изучением почти исключительно языкового стандарта, считая его единственной реальностью, подлежащей познанию. Во второй половине XX века внимание языковедов переместилось и на другие аспекты языка. В результате стали высказываться мнения, будто системно-структурный подход полностью выработал свои ресурсы, будто он и вовсе вреден для всестороннего познания языка. С подобными мнениями, разумеется, невозможно согласиться.

И хотя системно-структурный подход переживает сейчас спад интереса к нему со стороны языковедов, однако было бы ошибкой не признавать его существенной роли в познании языка и тем более отказываться от него как от чего-то ошибочного или тупикового. Познание языка во всём многообразии его форм и проявлений несостоятельно при одностороннем взгляде на него и требует различных подходов в их единстве и взаимодействии. Можно

полагать, что языковедам ещё предстоит заново прочесть и переосмыслить труды тех, кто безоговорочно считается структуралистом, не для того, чтобы увидеть в них то, чего нет, а для того, чтобы лучше понимать один языковой аспект, по Л.В. Щербе, через другой.

Языковой материал

Представляется маловажным, акцентировать ли внимание на том, что языковой материал — это совокупность именно говоримого и понимаемого, а не сказанного и понятого. Языковой материал, хотя и выглядит феноменологически как нечто статичное — тексты, тем не менее, имеет процессуальную природу, и разница в его динамическом и статическом рассмотрении (как текстов или как процессов порождения и восприятия текстов) определяется теорией и методологией, лежащей в основе конкретного научного исследования. Следует учитывать, что, будучи фиксированным, языковой материал не лишается начисто ситуативной, симпрактической, динамической, деятельностной природы: текста не существует вне процесса его порождения или восприятия, в особом случае — вспоминания. Традиционно-лингвистический анализ языкового материала как текста (т.е. собственно языковой «материи» текста) может дать лишь косвенные сведения об особенностях этого языкового аспекта потому, что осуществляется в рамках другой деятельности — деятельности языковеда. Но в рамках некоторых исследований таких косвенных данных может быть вполне достаточно.

С начала XXI века наблюдается трансформация языкового материала: он всё в большей степени представлен как в виде «традиционных» текстов, так и в виде корпусов. Кроме этого, технические средства позволяют фиксировать и симпрактический компонент языкового материала — от жестов до просодии или пауз хезитации. Тем не менее, всё это является особой формой записи, фиксации, лишающей каждую «единицу» языкового

материала её собственной процессуальности, потенциальной незавершённости и динамики. Эти свойства языкового материала, приданные ему деятельностью и сознанием общающихся с его помощью людей, выявляются лишь косвенно и не полностью — по своим «следам» в материальной форме текста.

Развитие Интернета, мессенджеров и других средств связи позволяет констатировать качественные изменения форм существования языкового материала. Появляются такие его формы, которые невозможно назвать текстами в строгом смысле этого слова, но которые, несомненно, во многом формируют опыт общения множества людей. Особенно интересны в этом отношении инструменты, удаляющие сообщения через некоторое время: эта «частица» (письменная, а не устная!) языкового материала повлияла на опыт общения отправителя и получателя, но принципиально не может быть **зафиксирована** в виде текста. В свете этих изменений можно предположить, что они приведут в будущем к обособлению разнообразных «подвидов» языкового материала, что ещё только предстоит осмыслить языковедам.

Есть основания считать, что в языковой материал входят также кинофильмы, некоторые разновидности музыкальных произведений, радио- и телепередачи, интернет-мемы и т.д. Мы не настаиваем на том, что все эти продукты культуры являются неотъемлемой частью языка, однако они вполне могут рассматриваться и изучаться с позиций того, чтó в них имеется от языка. Важно в этом отношении подчеркнуть, что языковой материал входит в более широкую систему культуры и искусства, являясь языковой формой их существования.

В силу всего сказанного о языковых аспектах следует учесть, во-первых, что все они, а особенно языковая способность и речевая деятельность являются многократно повторяющимися индивидуальными актами, испытывающими на себе в той или иной мере влияние личности осуществляющего их человека. Во-вторых, их многократное повторение в

схожих условиях и очищение от случайных, несущественных характеристик делает их явлениями социума и культуры. Эти два обстоятельства позволяют охарактеризовать **язык как личностно-социальный континуум**, который схематически изображён на рисунке 2.

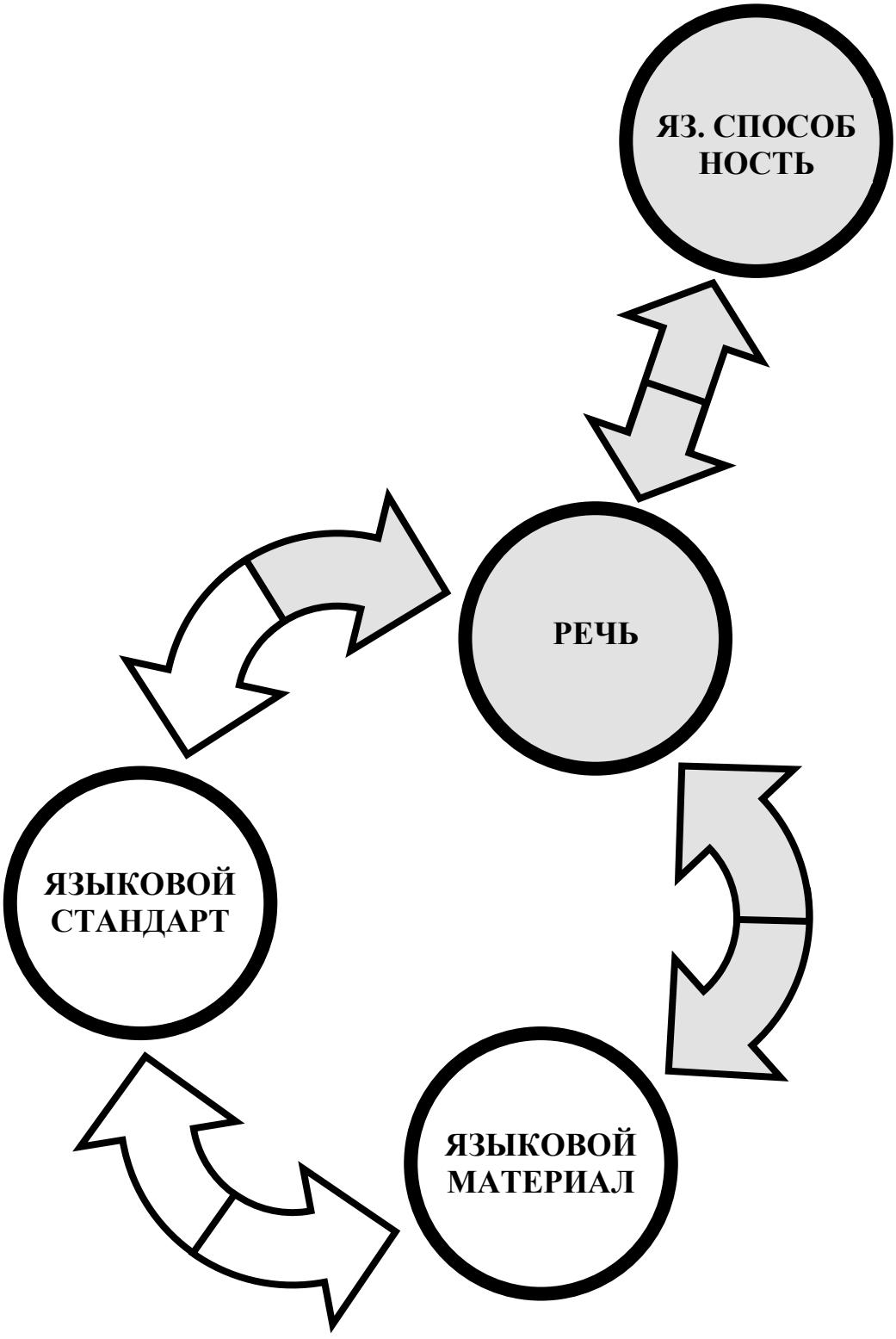


Рис. 2. Личностно-социальный континуум

языковых явлений

Серым цветом на рисунке обозначены те аспекты языка и их взаимодействия, которые могут иметь также и индивидуальный характер. Вернее даже будет сказать так: окрашенные серым аспекты состоят из индивидуальных явлений, но всё большее абстрагирование от их конкретных свойств даёт возможность говорить о них в целом, об их общих, наиболее существенных закономерностях. Обведённая штриховкой область обозначает индивидуальное сознание и психику, а два языковых аспекта в этой области имеют индивидуально-психическую онтологию. Эта область обозначает также включённость попадающих в неё языковых явлений в систему деятельностей человека. Однако, как деятельность и сознание человека, эти индивидуальные явления имеют социальный генезис и не оторваны от социальных. В данном случае подразумевается **возможность** рассматривать эти аспекты в индивидуальной перспективе (или в индивидуальном масштабе), а также подразумевается, что языковой материал не перерабатывается людьми абсолютно одинаково.

Обратим внимание на внутриязыковую диалектику: каждый рассматриваемый аспект языковых явлений является формой существования языка (его состоянием со специфическими для него свойствами в данных условиях) и вместе с тем формой, способом существования более широких социально-культурных и психических явлений. Всестороннее изучение языкового стандарта, речевой деятельности и т.д. возможно только при учёте того факта, что они являются одновременно аспектами, формами языка и формами психических или социально-культурных явлений и процессов. Отъединение любого языкового аспекта от психических или от социально-культурных явлений есть идеализация, подходящая не для всех исследовательских задач.

Все системы принято делить на изолированные, закрытые и открытые. «Изолированные системы не способны обмениваться с окружением ни материей, ни энергией. Таких систем на самом деле нет. Эта идеализация

позволяет упростить описание систем, слабо взаимодействующих с окружающим миром» [Блюменфельд 2002: 15]. Любое исследование, в рамках которого язык понимается как особая система знаков, развивающаяся по собственным законам, как раз и базируется на таком идеализированном взгляде на язык, согласно которому он является изолированной системой. В таком подходе к языку нет ничего предосудительного, он означает лишь, что язык рассматривается в течение достаточно короткого промежутка времени или при абстракции от таких его связей с другими явлениями, чтобы можно было пренебречь его изменениями за счёт взаимодействия с окружением.

Ещё одно понятие, часто применяемое к системам, — «равновесие». «…Это идеализация в том же смысле, что и понятие изолированных систем. ⟨…⟩ Система находится в равновесном состоянии, если её термодинамические параметры не претерпевают **измеримых** изменений за время наблюдения» [Там же: 16]. Многие системы остаются неравновесными благодаря постоянному притоку материи и энергии извне. Из всех этих рассуждений следует, что языковая система рассматривается обычно как равновесная система именно благодаря абстракции от измеримых, ощутимых изменений за время наблюдения. В остальных языковых аспектах имеют место процессы, могущие быть описанными как равновесные и как неравновесные, т.е. позволяющие и не позволяющие (в силу своих важнейших свойств) представлять эти системы как идеализированные в той или иной степени. Под рассмотрением аспекта языка как равновесной системы мы подразумеваем предположение, что в каждый языковой аспект (в языковую способность при её изменении, в языковой материал при его использовании в качестве инструмента общения, в речевую деятельность в процессе её осуществления, в языковую систему при её формировании) не привносится ничего от личности, культуры и конкретной социальной группы за некоторый период наблюдения данного языкового аспекта.

Итак, язык является динамическим единством четырёх аспектов, или ипостасей, или форм (имеет место постоянный переход одной его формы в

другую): языковой материал, языковой стандарт, языковая способность, речевая деятельность.

Аспекты языка различны не только по своей онтологии (различна уже их материальная база), но и по гносеологии (способ наблюдения влияет на проявляемые свойства). Между ними нет чёткой границы (так, одна и та же материальная данность может рассматриваться как текст и как речевая деятельность, осуществляемая в письменной форме). Точка зрения зависит от цели исследования, от того, какие свойства объекта познания необходимо выявить, и т.д. С другой стороны, сама эта точка зрения позволяет выявлять только определённые свойства объекта в рамках некоторого спектра его свойств, а другие свойства не могут быть познаны с этой точки зрения. Положения, понятия, законы и т.д. теории зависят от онтологии объекта и от способов его познания (принцип включённости Наблюдателя в акт и результат познания).

Из дифференциации языковых явлений следует, что в языке нет абсолютных законов. Каждый из четырёх аспектов языка изменяется по своим особым закономерностям, не сводимым к общим и абсолютным законам. Объяснить связи этих специфичных закономерностей и выразить их в положениях науки — задача языкознания.

Важно подчеркнуть в заключение этого параграфа, что теория языкового сознания изучает явления, входящие в состав языковой способности человека и выражающиеся в его речевой деятельности, однако понятия и положения этой теории (в частности, и понятие «языковое сознание») входят в состав языкового стандарта, являясь косвенным, обобщённым теоретическим отражением явлений языковой способности.

1.4. Системоцентрическое и антропоцентрическое понимание знака, значения, смысла

Теперь нам необходимо остановиться на проблеме знака и значения (вообще семантики) и на её решении в языкознании. Эта проблема важна, поскольку исследования языкового сознания направлены на выявление определённых семантических особенностей языка в их когнитивном или психолингвистическом преломлении. Следовательно, необходимо разобраться с интерпретациями понятий «знак», «значение», «смысл». Начнём с первого из них.

В традиционном языкознании, т.е. при **системоцентрическом подходе к языку** представление знака и его значения берёт начало в стремлении привести язык к такому виду, при котором над ним можно было бы производить формальные операции. Значение знака определяется через три основные характеристики: 1) значение — это информация о денотате, передающаяся материальной формой знака, 2) значение знака конституируется той информацией, которая перёдается через него и только через него, 3) информация, передаваемая знаком, одинакова для всех носителей данного языка и может отличаться лишь по степени [Селиверстова 2004: 35–36]. Существенно, что в значение знака не входят «дополнительные» сведения, возникающие в конкретном речевом акте и обусловленные тем, что человек уже знает (вообще фоновым знанием) и узнаёт из конкретного высказывания.

Трактовка значения через информацию характерна для многих языковедов, не все из которых могут быть названы традиционалистами, например: [Алефиренко 2005: 72; Апресян 1995; Рахилина 2008: 28–38; Field 2004: 152; Jackendoff 1994: 121–122; 1995: 4–9; 2007: 44; Jarema, Libben 2007: 68; Talmy 2000: 34; Wunderlich 2006: 2–6].

Итак, знак в своём значении несёт информацию об одном объекте (или его образе в психике) либо о совокупности нескольких схожих объектов (образов). За знаком «закреплена» (в качестве денотата) одна вещь или строго определённая совокупность схожих вещей. Их сходство обусловлено тем, что в противном случае информация о них будет слишком различаться,

и понадобится новый знак для неё. Отсутствие нового знака в совокупной речевой практике коллектива говорит о том, что все эти объекты имеют некоторое инвариантное свойство.

Постулат о единстве значения для всего языкового коллектива освобождает от необходимости учитывать все индивидуальные «наслоения» значения. Это важно в том отношении, что языкознание не может изучать индивидуальные значения (идиостиль писателя — редчайшее исключение, изучаемое на фоне общенационального языка как особый вариант последнего), а только значения вообще, языковую систему языкового коллектива. Поэтому в значение не могут входить никакие индивидуальные «примеси». Если в значение и входят сведения, различающиеся у говорящего и слушающего, это обусловлено различием их предшествующих знаний, что по определению не входит в значение как понятие языкознания.

Вследствие всего этого работа языковеда приобретает универсальный характер: он концентрируется на наиболее общих характеристиках знаков, не отвлекаясь на внешние по отношению к языковой системе факторы и аспекты знаковой информации. Отсутствие «примесей» в знаке даёт возможность применять к нему унифицированные процедуры анализа в разных контекстах и в системе абстракций.

Традиционный взгляд на значение предполагает идентичность образов и идей в сознании говорящего и слушающего, а равно и учёного. Показателен здесь пример У. Чейфа, приводимый О.Н. Селиверстовой: «Жители города знают, что гудок сирены раздается только в 12 часов, и у них в сознании за данным гудком закрепляется понятие „полдень“. Поэтому каждый раз, когда звучит гудок, жители получают сведения о том (узнают о том), что сейчас полдень, т.е. понятие, закреплённое за гудком сирены, составляет информацию, которую он несёт» [Селиверстова 2004: 79]. То же можно констатировать и относительно значения слова: понятие, зафиксированное значением знака, равно информации о некоторой вещи, по которой люди узнают сведения об этой вещи. Информация знака для всех носителей языка

инвариантна вне зависимости от рода их деятельности (вообще и в данный момент). При этом считается, что информация гудка как знака совершенно одинакова для человека, которого она оповещает об обеденном перерыве (он может расслабиться), и для того, кому она сообщает о прибытии поезда на станцию (ему стоит поторопиться).

Значение знака не монолитно и может быть разбито на составляющие элементы (компоненты), которые исчислимы и неизменны. Если бы они изменялись, знак приобрёл бы другое значение. Коль скоро они исчислимы, то, поняв их все, можно понять и значение знака в целом. Значение сводится к сумме его компонентов, хотя в речи, конечно, информация знака смешивается с другой информацией. Впрочем, речь, как известно, не входит в предметную область традиционного языкознания [Соссюр 1977: 57–58].

Однако это некоторое упрощение, и значение определяется не просто суммой, но и последовательностью компонентов; показателен пример Ю.Д. Апресяна: «Одна и та же совокупность множителей, расположенных в разном порядке, даёт разные слова или сочетания слов естественного языка, ср. „каузировать кого-то переставать иметь“ = *лишать*, а „переставать каузировать кого-то иметь“ = *переставать давать*» [Апресян 1967: 9].

На понятии «информация» основывается различие и даже противопоставление понятий «значение» и «смысл». И.М. Кобозева следующим образом комментирует их различие: «…**смыслу** и **значению** соответствуют в сознании носителей языка два близких, но отнюдь не тождественных концепта, которые можно определить следующим образом:

Значение *X*-а — это информация, связываемая с *X*-ом конвенционально, т.е. согласно общепринятым правилам использования *X*-а в качестве средства передачи информации.

Смысл *X*-а для *Y*-а в *T* — это информация, связываемая с *X*-ом в сознании *Y*-а в период времени *T*, когда *Y* производит или воспринимает *X* в качестве средства передачи информации» [Кобозева 2000: 13]. Смысл и значение интерпретируются через информацию, но толкуются как

существующие в сознании человека. Различие между ними состоит в том, что значение есть инвариант информации, передаваемой знаком во всех актах его употребления, тогда как смысл есть конкретный вариант информации, передаваемой знаком в конкретных условиях.

На первый взгляд кажется, что значение и смысл не сильно отличаются друг от друга: и то, и другое является информацией, только в одном случае она обусловлена самой природой знака, а в другом — его связями с другими знаками сообщения. Тем не менее, они противопоставляются: «…мы наблюдаем отчётливую тенденцию к противопоставлению ʻзначенияʼ как закреплённого за данной единицей языка относительно стабильного во времени и инвариантного содержания, знание которого входит в знание данного языка, ʻсмыслуʼ как связанной со словом информации, изменчивой во времени, варьирующей в зависимости от свойств коммуникантов, знание которой не обязательно для знания языка» [Там же: 12]. Значение находится в языке, смысл — в речи; значение соответствует упорядоченности, смысл — хаосу; значение входит в предмет языкознания, смысл — нет. И самое важное: значение всегда соответствует знаку, а смысл возникает только здесь и сейчас; значение знака есть его неотъемлемый компонент, в то время как смысл вносится в знак как нечто внешнее, временное по отношению к нему [Там же: 13]. Значение и смысл противопоставляются и трактуются как явления принципиально различной природы, а следовательно, как подлежащее и не подлежащее изучению в языкознании.

Значение устанавливается **для всех** носителей языка, а семантическая реальность, отражённая в положениях теории, и есть **та же самая** реальность, которой пользуется человек при общении. Между ними устанавливается изоморфизм или вовсе полное равенство. Знак соединяет некоторый материальный (хотя и не обязательно) предмет и его образ в сознании человека (не конкретного человека, а «человека вообще»), при переходе от материального мира к миру сознания информация не искажается

и не теряется: если «человеку вообще» известно значение знака, то знак всегда даёт ему одинаковое количество информации.

Значение знака имеет в качестве постоянного носителя информацию, которая передаётся от отправителя сообщения получателю и которая является специфической сущностью, соединяющей означаемое и означающее знака. Информация знака абсолютна: если существует два знака с одинаковой информацией, то и их значения идентичны, а знания конкретного человека и информация знака (общая для всех носителей языка) суть одно и то же. Пространство знаковой реальности и «пространство» знаний человека изоморфны, гомогенны и нераздельны; обоим приписываются сходные свойства. Взаимопонимание людей посредством знаков осуществляется за счёт того, что в их сознаниях существуют одинаковые «пучки» информации, соответствующие знакам. Знаки, не имеющие в значениях общих компонентов, не могут напрямую влиять друг на друга; если один из них часто употребляется в речи рядом с другим, то от этого их значения не меняются.

Иначе вопрос о значении решается при **антропоцентрическом подходе к языку**, в частности, в психолингвистике, поскольку язык рассматривается не как система знаков в их отрыве от психики и сознания человека, а, наоборот, как часть психических и сознательных явлений и процессов.

Отечественная психолингвистика основана на учении Л.С. Выготского, к трудам которого и следует для начала обратиться. По Л.С. Выготскому, речь — это частный случай знакового поведения, т.е. такой психической деятельности, которая опосредована знаками и обладает для всех её форм едиными закономерностями развития, строения и функционирования. Суть этого типа деятельности состоит в том, что знак в ней является **средством организации поведения** — своего и чужого. Знак для пользующегося им человека есть не средство передачи информации, не «пучок» сведений о

мире, а, в первую очередь, средство овладения собственным поведением и организации своих действий в мире.

Знаками в широком смысле Л.С. Выготский называет искусственные стимулы-средства, целенаправленно вводимые человеком в психологическую ситуацию и выполняющие функцию автостимуляции или функцию средств овладения своими реакциями. «…Всякий искусственно созданный человеком условный стимул, являющийся средством овладения поведением — чужим или собственным, есть знак» [Выготский 1983. Т. 3: 78]. Благодаря знаку человек реагирует на некоторую ситуацию не в соответствии с «волей» самой ситуации, а в соответствии с собственной волей и целью; человек самостоятельно создаёт способ собственного взаимодействия с предметами и людьми, искусственно и целенаправленно изменяя естественную структуру ситуации, подчиняет её себе.

Важно при этом, что операции со знаками во многом отличаются от операций с орудиями: если орудие направлено от субъекта к объекту, то знак направлен на самого субъекта — к осуществляемой им деятельности. Функция орудия состоит в изменении ситуации и входящих в неё предметов, функция знака — в изменении поведения самого человека в рамках этой ситуации; знак не вносит изменений в объект, он даёт новую траекторию психической операции, перестраивает её [Там же: 90, 122–123]. Если и приходится считать знак неким инструментом, то инструментом особого рода, поскольку знаковая операция сама по себе не направлена на объект, но она направлена на некоторый процесс сознания, который направлен на объект, а характер этого процесса обусловлен уже не свойствами объекта как такового.

Знак не является просто выбираемым произвольно средством прямого достижения цели или решения случайного затруднения. Знак определяет и организует строй всей знаковой операции, но сам знак не имманентен той операции, которая с его помощью осуществляется. С другой стороны, знак не имманентен и психике, по отношению к которой он является чем-то

привнесённым извне. Для психики знак только и может стать знаком при его использовании в организации поведения, в соединении внутреннего (сознание) с внешним (мир). Следовательно, акт использования слова, языкового знака, не есть акт установления прямой связи между словом и вещью (или её образом). Этот акт выходит за пределы элементарной функции указания на объект, замещая его сложными операциями, которые сами по себе могут не иметь ничего общего с объектом, но способствуют обобщённому отражению в сознании некоторых характеристик уже не самого объекта, а действий субъекта по отношению к объекту. Кроме того, знаковая операция выходит за пределы мозговых процессов, перенося их вовне, включая в деятельность элементы среды, играющие роль активных организаторов деятельности [Выготский 1984. Т. 6: 61].

Важнейшим пунктом теории Л.С. Выготского является то, что значение слова и вообще знака не предшествует акту его использования, а рождается в нём. Значение является динамическим явлением, не существующим вне акта использования знака. «Значение есть путь от мысли к слову. Значение не есть сумма всех тех психологических операций, которые стоят за словом. Значение есть нечто более определённое — это внутренняя структура знаковой операции. Это то, что лежит между мыслью и словом. Значение не равно слову, не равно мысли» [Выготский 1982. Т. 1: 160].

Значение не имманентно знаку и рождается в акте использования знака, но оно не привносится в знак извне по случайности. Для всякой знаковой операции, коль скоро она знаковая, необходим такой предмет, который был бы направлен внутрь (в организацию деятельности), а не только вовне, поэтому был бы зна́ком. «Нет вообще знака без значения. Смыслообразование есть главная функция знака. Значение есть всюду, где есть знак. Это есть внутренняя сторона знака. Но в сознании есть и нечто, что ничего не значит» [Там же: 162]. Знак и значение не соединены причинно-следственной связью во времени и / или пространстве, между ними сложная диалектика, не позволяющая однозначно сказать, что из них первично. Но

коль скоро значение рождается в конкретной знаковой операции, то всегда, говоря о значении, следует уточнять: о значении какого знака идёт речь.

Л.С. Выготский неоднократно обращает внимание на социальный генезис и социальную природу знака: «Знак всегда первоначально является средством социальной связи, средством воздействия на других и только потом оказывается средством воздействия на себя» [Выготский 1983. Т. 3: 141]. Развиваясь и всё более обособляясь от конкретной ситуации, получая всё более общее значение, знак перестаёт быть чем-то сугубо социальным и становится конституирующей единицей личности.

Отметим в скобках, что такой подход к знаку имеет неклассический характер [Мамардашвили 2010], так как стирает чёткую границу между субъектом и объектом, заменяя ее динамикой переходов от одного к другому.

А.А. Леонтьев резюмирует взгляды Л.С. Выготского на эту проблему следующими словами: «Культурный знак детерминирует социальную личность человека. Личность — первичное, что создаётся вместе с высшими психическими функциями; эти последние суть перенесённые в личность, интериоризованные социальные отношения» [Леонтьев А.А. 2001: 85]. Значение знака возникает в тесной связи с сознанием и личностью — как основное свойство знака и как конституирующий элемент сознания. Важно учитывать, что знак способен соединять не только внешний и внутренний процесс, но и два внутренних процесса. Функция указания на предмет есть лишь самая примитивная функция знака. На более высоких уровнях сознания знак и особенно слово соединяет, с одной стороны (как бы по горизонтали), две ситуации — наличную и потенциально возможную или две возможные, воображаемые, с другой стороны (как бы по вертикали), разные явления сознания — эмоции, практический интеллект, материальную форму слова как квазиобъекта и т.д. При использовании языкового знака характер этой двойной связи определяется целью общения, опережающим отражением и вовлечённым в действие опытом человека.

Языковой знак в отличие от других знаков расширяет пространство и время деятельности: «Предвосхищение последующих моментов операции в символической форме позволяет включить в наличную операцию специальные стимулы, задача которых сводится к тому, чтобы представлять в наличной ситуации моменты будущего действия и реально осуществлять их влияние в организации поведения в настоящий момент» [Выготский 1984. Т. 6: 49]. Слово позволяет включить в организацию поведения также и представления о той ситуации, которая желательна и может возникнуть. Объединение прошлого (предшествующего опыта), настоящего и будущего неминуемо требует обобщения.

Вот почему значение языкового знака есть обобщение: «В значении всегда дана обобщённая действительность» [Выготский 1982. Т. 1: 164]. Ср.: «…значение слова с психологической стороны… есть не что иное, как обобщение, или понятие. Обобщение и значение слова суть синонимы [Выготский 1982. Т. 2: 297]. Ср. также: «Основное, обобщённое и стабилизированное значение вещи, которое она приобретает в системе общественной практики, фиксируется посредством слова» [Рубинштейн 2012а: 116].

Эти идеи нередко интерпретируются таким образом: индивидуальные сознания людей, поскольку они различны, вбирают в себя некое социальное «общее» с некоторыми изменениями, искажениями. В этом перемещении социального инварианта значения в индивидуальные психики и состоит-де социальный генезис знака, а индивидуальные различия людей обусловливают индивидуальные варианты значений. В такой интерпретации ошибочным является то, что общее здесь трактуется как одинаковое, а не главное, наиболее существенное и закономерное. Обобщение, данное в знаке и его значении, — это не повторяющиеся случайным образом свойства явлений и предметов, а наиболее существенные для знаковой операции их свойства, сохраняющиеся при многократном использовании знака в схожих, но не идентичных ситуациях.

Ещё одним важным пунктом учения Л.С. Выготского является идея развития, динамики значения: «Мысль и слово не связаны между собой изначальной связью. Эта связь возникает, изменяется и разрастается в ходе самого развития мысли и слова» [Выготский 1982. Т. 2: 295]. Значение слова не задано раз навсегда; значение слова не статично, оно **развивается**, изменяясь с изменением характера деятельности, особенностей достигаемой цели и специфических черт личности. Однако же мысль и слово не отгорожены друг от друга глухой стеной: «…было бы неверно… представлять себе мышление и речь как два внешних друг по отношению к другу процесса, как две независимые силы, которые протекают и действуют параллельно друг другу или пересекаясь в отдельных точках пути и вступая в механическое взаимодействие. Отсутствие изначальной связи между мыслью и словом ни в какой мере не означает, будто эта связь может возникать только как внешняя связь двух разнородных по существу видов деятельности сознания» [Там же: 295]. Нельзя рассматривать мысль и слово как два независимых, самостоятельных и изолированных элемента, внешнее, чисто формальное объединение которых даёт речевое мышление со всеми присущими ему свойствами.

Принадлежность значения знака одновременно к мышлению и речи (или языку, что в данном случае одно и то же), онтологически присущая знаку, пропитана сложной диалектикой: «Значение слова есть феномен мышления лишь в той мере, в какой мысль связана со словом и воплощена в слове, и обратно: оно есть феномен речи лишь в той мере, в какой речь связана с мыслью и освещена её светом. Оно есть феномен словесной мысли или осмысленного слова, оно есть **единство** слова и мысли» [Там же].

Если рассматривать значение как раз навсегда установившуюся формальную ассоциативную связь между двумя материальными предметами (знаком и денотатом), то вопрос о развитии значения и развитии его внутренней структуры вообще не возникает.

Если принять, что значение — это внутренняя структура знаковой операции, то основная идея Л.С. Выготского, как он сам это подчёркивает, формулируется следующим образом: «…отношение мысли к слову есть прежде всего не вещь, а процесс, это отношение есть движение от мысли к слову и обратно — от слова к мысли» [Там же: 305]. Ср. также: «Связь мысли со словом не есть изначальная, раз навсегда данная связь. Она возникает в развитии и сама развивается» [Там же: 360]. Значение, таким образом, динамично по самой своей онтологии.

Вот почему одно из важнейших положений отечественной психолингвистики состоит в том, что значение слова не «лежит», не «записано» где-то в мозговом лексиконе, оно записано в виде поиска этого слова. Сюда же примыкает важное положение о том, что значение слова есть **и** вещь, **и** процесс, но никак **не только** вещь [Леонтьев А.А. 2003: 178].

Поскольку традиционно слово изучалось только с его фазической, внешней стороны, то «…отношения между мыслью и словом понимались при самом различном истолковании как константные, прочные, раз навсегда закреплённые отношения вещей, а не внутренние, динамические, подвижные отношения процессов. Основной итог нашего исследования мы могли бы поэтому выразить в положении, что процессы, которые считались связанными неподвижно и единообразно, на деле оказываются подвижно связанными. То, что почиталось прежде простым построением, оказалось в свете исследования сложным» [Выготский 1982. Т. 2: 359].

Итак, концепция значения, по Л.С. Выготскому, основывается на следующих принципах: 1) значение есть внутренняя структура знаковой операции, 2) значение представляет действительность в обобщённом виде, 3) значение является «мостиком» между индивидуальным и социальным, 4) значение относится одновременно и к языку, и к мышлению, 5) значение изменяется в зависимости от цели операции и необходимого способа обобщения.

А.А. Леонтьев дополняет идеи Л.С. Выготского, подчеркивая, что значение есть не система или совокупность вещей, а динамическое единство, динамическая иерархия **процессов** [Леонтьев А.А. 2003: 167]. Акцент делается, во-первых, на **динамике** отношений, во-вторых, на отношении **процессов**. Психологическая структура значения есть система процессов обобщения и организации деятельности с помощью языкового знака во всей полноте психологической, личностной и социальной обусловленности общения и познания. «…**Психологическая структура значения определяется системой соотнесённости и противопоставления слов в процессе их употребления в деятельности, а не в процессе их сопоставления как единиц лексикона**» [Там же: 171]. При этом нельзя и полностью растворять значение в деятельности: благодаря обобщению определённые свойства значения устойчивы. Человек не изобретает значение всякий раз заново в конкретной ситуации; в значении содержатся и компоненты, отражающие предыдущие акты использования знака, опыт человека.

А.А. Леонтьев указывает, что значения (не только языковых знаков) могут существовать в разных формах, потому что природа чувственной ткани, лежащей в основе значений, может быть различной. «Можно видеть нарисованный конкретный треугольник и воспринимать его как треугольник; можно — в ответ на услышанное слово *треугольник* — представить себе „треугольник вообще“, некоторый треугольник» [Там же: 182]. В первом случае в основе образа лежит чувственная ткань конкретного материального предмета, данного сознанию в зрительной модальности, во втором случае — чувственная ткань слова в слуховой модальности. В первом случае образ треугольника включён в психическую деятельность (восприятие), связанную непосредственно с данным предметом, во втором — исключён из неё (в знаке сохранены лишь наиболее общие характеристики треугольника). В двух случаях функции образа и значения различны. «Либо значение нужно нам, чтобы адекватно действовать с предметом, и его вещные, предметные

свойства, отображаемые в образе предмета, как бы подчиняют себе значение; либо мы „подставляем“ под значение некоторый условный предметный образ, не имеющий непосредственной отнесённости к конкретному предмету…» [Там же: 182].

Существенно различие ситуации, когда человек непосредственно воспринимает, например, стол, и ситуации, когда он представляет себе стол, находящийся вне поля зрения, или любой стол. В этих двух случаях различно соотношение значения предмета (стола) и чувственной ткани, на основе которой образ предмета дан сознанию. И если человеку говорят: «Представьте себе стол», то в этом случае значение как бы «отслаивается» от образа предмета и соответствующей чувственной ткани и на место последней подставляется чувственная ткань другого предмета — слова *стол*. На место реального предмета (стола) становится квазипредмет (языковой знак), наделённый значением самого предмета (существенные характеристики предмета, его функции и соответствующая ему деятельность, обобщённо представленные в его образе, тоже переносятся на квазипредмет).

Значение получает «двойную чувственность»: чувственную ткань образа предмета и чувственную ткань «материала», из которого построен квазипредмет [Там же: 183]. Значение знака начинает существовать для человека одновременно как объект его сознания и как способ познания, поскольку оно получает возможность выступать для человека как объективно существующее явление, имеющее собственную чувственную ткань, на которое может быть направлена деятельность сознания (например, рефлексия, запоминание и т.д.) и которое может выступать средством познания чего-то другого.

Итак, языковой знак обладает квазипредметной природой. Это такой реально существующий материальный предмет, который в определённой деятельности выступает в качестве «заместителя» общих (не одинаковых, а именно общих — обобщённых!) свойств некоторой совокупности предметов. Точнее, в качестве «заместителя» общих свойств актов деятельности

человека с некоторыми предметами. Вот почему значение — это внутренняя структура знаковой операции: значение — это место и роль знака в акте деятельности, это способ обобщения фрагмента мира и взаимодействия с другими людьми.

Остановимся теперь на трактовке понятия «смысл».

Л.С. Выготский различал значение и смысл, но нередко вкладывал в них противоречивое содержание; см. например: [Выготский 1982. Т. 2: 346–347, 349]. Можно вполне согласиться с Е.Ю. Завершневой в том, что Л.С. Выготский использовал слово *смысл* не как термин, а как простое и удобное обозначение определённого рода наблюдаемых явлений [Завершнева 2015а; 2015б]. Однако уже в его трудах заметны идеи, получившие дальнейшее развитие, в частности, у А.Н. Леонтьева, например, идея о связи значений не только с психическими функциями, но и с личностью человека.

Хотя характер деятельности, обобщённый и кристаллизованный в знаке, имеет социальную природу, при встраивании в структуры индивидуального сознания он не остаётся неизменным. «Все высшие психические функции суть интериоризованные отношения социального порядка, основа социальной структуры личности. Их состав, генетическая структура, способ действия — одним словом, вся их природа социальна; даже превращаясь в психические процессы, она остаётся квазисоциальной. Человек и наедине с собой сохраняет функции общения» [Выготский 1983. Т. 3: 146]. Вместе с тем социальные явление не механически переносятся в индивидуальные сознания: «…процесс интериоризации состоит не в том, что внешняя деятельность, **перемещается** в предсуществующий внутренний „план сознания“; это процесс, в котором этот внутренний план **формируется**» [Леонтьев А.Н. 1983: 151].

Таким образом, значение начинает вести «двойную жизнь», являясь и кристаллизацией социальной деятельности человека, и отражением его отношения к миру, его личности.

Проблема двойной жизни значений возникает из того, что все знания, мысленные модели реальных предметов, образы и т.д. функционируют, живут в системе общественных отношений, конституируя собой различного рода отношения людей, их взаимодействия посредством соответствующих знаков и других квазипредметов. С другой стороны, те же знания и образы живут и функционируют в индивидуальном сознании и деятельности человека, реализуя **его** связи с миром. Это и есть двойная жизнь значений: социальные по природе своей явления существуют не в «социальном эфире», а на субстрате миллионов индивидуальных сознаний.

Первый аспект жизни значений (в общественном сознании) чрезвычайно важен, но «при всём неисчерпаемом богатстве, при всей многосторонности этой жизни значений… в ней остаётся полностью скрытой другая их жизнь, другое их движение: их функционирование в процессах деятельности и сознания конкретных индивидов, хотя посредством этих процессов они только и могут существовать. Это движение, в котором объективное, общественное по своей природе и отвлечённое от отдельного человеческого индивида существование значения переходит в его существование в голове индивида. Причём такой переход есть не простая конкретизация значения или превращение из общего в единичное, а начало той жизни значений, в которой они единственно и обретают свою **психологическую** характеристику» [Леонтьев А.Н. 2001: 101].

Вторая жизнь значений состоит в том, что значение всё более обособляясь и приобретая самостоятельность, становится смыслом. Смыслы возникают не мгновенно, а в результате постепенного «накопления» значимости для человека некоторых предметов и знаков. Кроме того, они относятся не только к сознанию, но в большой степени к личности (формируют личность и формируются ею), поэтому смыслы возможны в тех деятельностях, которые подразумевают наличие мотивов и целей, не связанных непосредственно с актуальной потребностью.

Если значение слова можно связать с пониманием как интеллектуальным актом, то его смысл — с отношением как актом переживания мира, точнее, его части, условно выделенного фрагмента [Леонтьев А.Н. 1994: 221]. Противопоставление значения и смысла как объективного и субъективного неверно, поскольку «в каждом действии мы имеем дело с двумя противоположно направленными процессами: означением смысла и осмыслением значения. Для первого характерно доминирование эмоций, для второго — доминирование интеллекта» [Зинченко 2010: 325]. Значение и смысл объединены в каждом деятельном акте не отношениями противопоставления, но отношениями взаимодополнения.

Каждый деятельности (в том числе речевой деятельности) воздействует на опыт человека (языковую способность), и вносимые в него изменения зависят не только от воздействий извне, но в большой степени преломляются личностно-эмоциональной оценкой на основе соотношения опыта, наличных условий и желаемой ситуации. Невозможно, чтобы во всех образах сознания и фрагментах опыта превалировал смысл, а не значение, но необходимо, чтобы в сознании и опыте были такие образы и фрагменты, в которых смысл превалирует всегда, и такие, в которых он может превалировать в зависимости от разных условий.

Человек постоянно сталкивается с предметами окружающего его мира и не может воспринимать их и действовать с ними, оперируя собственно абстракциями общественного сознания. В индивидуальном сознании и в психических явлениях необходим процесс, позволяющий человеку действовать и жить в реальном мире не как в отчуждённом и нейтральном для него, а как в мире, имеющем к нему некоторое «неравнодушие». «В то время как в своей абстрактности, в своей „надындивидуальности“ значения безразличны к формам чувственности, в которых мир открывается конкретному субъекту (можно сказать, что сами по себе значения лишены чувственности), их функционирование в осуществлении его реальных

жизненных связей необходимо предполагает их отнесённость к чувственным воздействиям» [Леонтьев А.Н. 2001: 102]. Чувственный аспект значений соединяет два процесса — деятельность человека в предметном мире и отражение этого мира в сознании, причём отражение пристрастное.

Смысл — это особая форма пристрастности сознания. Пристрастность может быть направлена на разные компоненты деятельности — на предмет, орудие, какую-то часть ситуации и т.д. Кроме того, сама эта пристрастность может иметь различный характер.

Следовательно, необходимо вместо одного понятия «смысл» ввести несколько понятий — в чём-то различных, но описывающих схожие явления, стоящие за общим понятием «смысл». Д.А. Леонтьев вводит понятие «смысловые структуры». «…Не существует отдельного объекта под названием „смысл“, который можно было бы точно определить. Есть некоторая смысловая реальность, которая проявляет себя в разных формах, в разных структурах, на разных уровнях психики и регуляции деятельности» [Леонтьев Д.А. 2007: 485]. Разные смысловые структуры суть разные формы проявления одного и того же явления, которым является система разнородных смысловых связей, отношений человека к миру. Поэтому Д.А. Леонтьев различает шесть типов смысловых структур: личностный смысл, смысловой конструкт, смысловая установка, смысловая диспозиция, мотив, личностная ценность [Там же: 127].

Личностный смысл, смысловая установка и мотив не являются инвариантными, устойчивыми образованиями, а меняются в зависимости от деятельности. К тому же эмпирически регистрируемыми являются только личностные смыслы и смысловые установки. Но в деятельности они не появляются сами по себе, а порождаются и регулируются мотивом этой деятельности, смысловыми конструктами и диспозициями личности. Эти три типа смысловых структур, в свою очередь, порождаются и регулируются личностными ценностями. Смысловые конструкты и диспозиции личности, а также личностные ценности обладают трансситуативным и

наддеятельностным характером — в отличие от личностного смысла, мотива и смысловой установки. Эти последние формируются и функционируют в конкретной деятельности, а их выход за рамки этой деятельности означает их трансформацию в устойчивые, трансситуативные смысловые структуры, т.е. означает их качественное изменение [Там же: 129–130].

Итак, акты переживания важности, необходимости некоторых явлений для данной деятельности человека, для его жизни в целом или какой-то её части даны «…его сознанию и включены в его деятельность в превращённой форме смысловых структур, которые в совокупности образуют систему смысловой регуляции жизнедеятельности субъекта» [Там же: 126]. Действительные жизненные отношения человека к миру и к себе замещаются в его психике, сознании и образе мира особыми далее неразложимыми способами отношения к конкретным предметам — смысловыми структурами.

Смысловые структуры являются превращёнными формами личностного отношения субъекта к объекту и даны самому субъекту в форме эмоций [Там же: 126–127]. Эмоции необходимы человеку, чтобы в конкретной ситуации отражать её адекватность или неадекватность по отношению к мотивам и целям деятельности. Эмоции дают оценку значимости и результативности уже совершённого действия и готовность человека к деятельности в схожих условиях в будущем [Леонтьев А.Н. 2001: 474, 479]. Смысловые структуры только и могут быть даны человеку в форме эмоций. Можно сказать, что эмоции — это явления, тогда как смысловые структуры — это сущности.

Генетические связи всех смысловых структур не позволяют отъединить их друг от друга даже в теории. «Один и тот же жизненный смысл, преломляясь в структуре личности, может принимать различные превращённые формы и выступать в разном обличьи. Например, объективное место и роль денег в жизни человека (их жизненный смысл) может проявляться в экспериментальных эффектах субъективной переоценки

физических размеров монет (личностный смысл), в забывании долгов (смысловая установка), в готовности взяться за тяжелую и нудную, но хорошо оплачиваемую работу (мотив), в преувеличенно бережном обращении с дорогими вещами (смысловая диспозиция), в выборе знакомств или супруга по признаку материальной обеспеченности (смысловой конструкт), в жизненной ориентации на достижение материального благополучия, богатства (личностная ценность). Каждая из этих психологических структур является специфической превращённой формой одного и того же жизненного смысла; в целостной системе смысловой регуляции жизнедеятельности личности все они взаимосвязаны» [Там же: 127–128]. Таким образом, всегда имеется «сплав» смыслов, поскольку перед человеком — целостный мир, а не отдельные предметы. Смысловые структуры, как правило, не входят в деятельность как некие отдельности, а действуют системно, пересекаясь, взаимовлияя — в виде **динамической системы смыслов**. По мере осуществления деятельности одна доминирующая смысловая структура может смениться другой, не исчезнув вовсе из деятельности.

Мы отдаём себе отчёт в том, что принципом организации смысловой сферы личности является вся динамическая система смысловых структур, а не какая-то её одна часть. Смысловые структуры всегда выступают в комплексе, хотя и по-разному представлены в конкретных деятельностях. Обычно психолингвисты не вдаются в эти подробности и говорят только о личностном смысле, что, конечно, вносит путаницу в интерпретацию результатов конкретных исследований. Вот почему в последующем изложении мы будем строго придерживаться наименований разных смысловых структур, а при отсутствии необходимости уточнять, о какой смысловой структуре идёт речь, будем использовать родовое понятие «смысл».

Есть ещё одно понятие, которое тесно связано с личностью, смысловыми структурами и эмоциями. Это понятие «переживание», которое мы будем в дальнейшем активно использовать.

Понятие «переживание» мы понимаем традиционно, т.е. не как целенаправленную специфическую деятельность человека по преодолению кризисной ситуации, а как деятельность, сопутствующую какой-то другой деятельности личности. «…Переживание — это особое, субъективное, пристрастное отражение, причём отражение не окружающего мира самого по себе, а мира, взятого в отношении к субъекту, с точки зрения предоставляемых им (миром) возможностей удовлетворения актуальных мотивов и потребностей субъекта» [Василюк 1984: 19]. Переживание — это для нас не переживание-деятельность, а переживание-созерцание. Оно не может изменить реального мира и не связано с каким-то предметным его преобразованием, предметной деятельностью. Лежащая в основе переживания эмоция, «…коль скоро она является особым отражением, может только выразить субъективный смысл ситуации, предоставив субъекту возможность рационально осознать его, смысл, молчаливо предполагающийся наличным до и независимо от этого выражения и осознания» [Там же: 23]. Эмоция констатирует отношение человека (она субъективно и есть это отношение) к тому, что есть, и одновременно к тому, что должно быть (человеком осмысляется как таковое). В рамках нашего исследования такая интерпретация понятия «переживание» вполне целесообразна.

Подведём промежуточный итог.

При антропоцентрическом, в частности психолингвистическом, подходе к значению слова на первый план выходит не его внутренняя структура в статике, а деятельность человека, осуществляемая с помощью этого слова, не «анатомическое» изучение значения, а сочетание процессов психики и сознания внутри функциональных систем, объединяемых

языковыми знаками и составляющими речемыслительную деятельность человека.

Языковой знак благодаря значению и смыслу связывает социальный момент (взаимодействие с другими) с моментом интимно-личностным (взаимодействие с собой). Образно это можно представить в виде двух перпендикулярных осей (одна из которых личностная, другая социальная). Эти оси не бесконечны, а имеют пределы, на концах которых — крайние случаи значения и смысла. Слово как социальное явление, как форма значения в пределе есть общекультурное, а в другом пределе — «диалоговое», «парное», понятное только для двоих. Слово как личностное явление, как форма смысла в пределе есть интимное, ни с кем не разделяемое и неразделимое знание, а в другом пределе — несущее общечеловеческие ценности. Обычно конкретное слово занимает позицию где-то между этими крайностями и может изменять своё положение под воздействием внутренних (личностных) и внешних (социальных) факторов.

В традиционном языкознании, основанном на классическом идеале рациональности, слово рассматривается только как элемент абстрактной системы — множества строго детерминированных и дискретных элементов. Все принципы традиционного языкознания удовлетворяют потребность учёных в однозначной причинной связи между статичными и **неизменными** объектами. В языкознании, основанном на неклассическом идеале рациональности, слово существует в сложной совокупности деятельностей человека (психических и социальных) и переходов между ними, как единица процессов, не детерминированная ими однозначно. Язык тоже является структурированной системой, но это система систем процессов разной природы и с разным характером внутренних и внешних связей.

Системоцентрический подход к слову зиждется на формуле «слово есть знак вещи» [Крушевский 1998: 147], антропоцентрический — на формуле «слово есть знак **предмета**». Предмет же, в свою очередь, не статичен и дан

человеку обобщённо в форме образа и действия с этим предметом [Рубинштейн 2012а: 67–71].

Языковой знак, с антропоцентрической точки зрения, не передаёт информацию о внешнем мире, а выводит деятельность человека за пределы наличной ситуации, за границы отдельного сознания и его внутренних свойств — в сферу взаимодействия с другими людьми и активного изменения мира. Онтология значения состоит в вынесенном за рамки индивидуального сознания и закреплённом за материальной формой языкового знака опыте человека по организации собственной деятельности и взаимодействия с другими людьми. Взаимопонимание между людьми осуществляется за счёт того, что опыт общения каждого из них формируется в схожих культурных условиях и схожих ситуациях. Но коль скоро образы ситуаций не абсолютно идентичны, понимание не бывает стопроцентным. В одних и тех же знаках для людей закреплён похожий (но никогда не точно идентичный) опыт, и достаточность такого сходства для данной ситуации общения людей определяется условиями этой ситуации, целями взаимодействия, образами желаемых ситуаций в их сознаниях и т.д.

С точки зрения традиционного языкознания, у значения есть свой постоянный носитель — информация, а общение людей предстаёт в виде некой силы, в виде прямого воздействия одного знака (в сознании говорящего) посредством носителя его значения на другой знак (в сознании слушающего). С точки зрения психолингвистики, у значения нет носителя, а общение предстаёт в виде частичного изменения образа мира каждого из общающихся людей. В этом случае понятие «информация» для понимания значения становится излишним, так как значение выводится из деятельности. Для познания языкового знака не нужно вводить понятие «информация», но необходимо понять те свойства и изменения **взаимодействия** людей, которые фиксируются в значениях, а их переживание фиксируется в смыслах. Возможен и обратный путь, по которому, собственно, и идут исследования языкового сознания: по характеристикам значений и смыслов

языковых знаков можно понять особенности взаимодействия с другими людьми, которое этими знаками опосредствуется.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В данной главе были в самых общих чертах обрисованы концепции сознания и языка, на которые будет опираться дальнейшее изложение. Чрезвычайно важно было остановиться на этом подробно, поскольку большинство авторов, занимающихся проблемами языкового сознания, либо ограничиваются отдельными высказываниями общетеоретического характера, либо вообще обходят эти вопросы стороной как нечто само собой разумеющееся.

В исследованиях языкового сознания обычно не уточняется, какая концепция сознания лежит в их основе (во всяком случае, нам не известны работы, содержащие подобные уточнения). Однако вне какой-то, пусть даже самой общей, концепции сознания никакое психолингвистическое исследование попросту невозможно, оно должно опираться на какие-то существенные свойства сознания. Это тем более важно для исследований языкового сознания. Вот почему в настоящей главе перед нами стояла задача если не выработать оригинальную концепцию сознания, то хотя бы уточнить те свойства сознания, учёт которых лежит в основе теории языкового сознания. Мы попытались ответить на вопрос: когда психолингвист изучает языковое сознание, какие свойства сознания подразумеваются?

Сознание — не статичное изображение, не экран, на который органами чувств, словно проектором, выводится изображение окружающего мира. Сознание имеет принципиально активный, деятельностный и пристрастный характер, хотя окончательного определения ему дать невозможно. Однако для построения общей теории языкового сознания и для конкретных исследований в рамках такой теории нецелесообразно учитывать абсолютно все свойства сознания, достаточно выделить лишь самые важные. Необходимыми здесь являются следующие: 1) активный характер отражения мира в сознании (мир отражается не в результате пассивной перцепции, а в результате деятельности, изменяющей мир, в том числе речевой

деятельности); 2) опережающее отражение (деятельность и процесс отражения направлены не столько на настоящее, сколько на будущее: настоящее отражается на основе прошлого опыта для будущего действия в мире); 3) пристрастный характер отражения, проявляющийся в личностном переживании предметов и квазипредметов.

Помимо концепции сознания в основании теории языкового сознания должна лежать концепция языка, трактующая его одновременно как индивидуальное и социальное явление с учётом того, что «языковое сознание» — это научное понятие, теоретический конструкт. Следовательно, необходима такая концепция языка, в которой язык как индивидуальное, язык как социальное и язык как продукт научного осмысления непротиворечивым образом рассматриваются как части единого целого. Вот почему в качестве основы теории языкового сознания нами приняты идеи Е.Д. Поливанова и Л.В. Щербы.

Язык является динамическим единством четырёх аспектов, или состояний, или форм: языковой материал, языковой стандарт, языковая способность, речевая деятельность. И коль скоро все четыре аспекта языковых явлений составляют единство, имеет место постоянный переход одного аспекта в другой, между ними нет чёткой границы (так, одна и та же материальная данность может рассматриваться как текст и как речевая деятельность, осуществляемая в письменной форме).

Разные аспекты языка различны не только по своей онтологии (различна уже их материальная база), но и по гносеологии (способ наблюдения влияет на проявляемые ими свойства). Точка зрения исследователя на те или иные языковые явления зависит от цели исследования, от того, какие свойства объекта познания необходимо выявить, и т.д. Процедура выделения конкретных свойств языковых явлений входит в состав методологии познания того или иного языкового аспекта. С другой стороны, сама эта точка зрения позволяет выявлять только определённые свойства языковых явлений в рамках некоторого спектра их

свойств, другие свойства не могут быть познаны с этой точки зрения. Положения, понятия, законы и т.д. теории зависят от онтологии объекта и от способов его познания (принцип включённости Наблюдателя в акт и результат познания).

Рассматриваемый как совокупность языковых способностей, язык как социальное является дискретным множеством индивидуальных языков. Эти единицы, во-первых, обладают важным свойством: они способны к саморегуляции в зависимости от внешних условий и от целей речевой и неречевой деятельности (включая сюда и внутреннюю дифференциацию, т.е. качественное и количественное изменение и их составляющих). Они, во-вторых, организованы определённым образом: речевая деятельность, особенно регулярно осуществляемая, перестраивает их самих, они являются как бы продуктами собственной активности. Следовательно, в языковой способности (языке как достоянии человека) имеется механизм, обеспечивающий его стабильность, защищающий его от возможных нарушений со стороны случайных отклонений в факторах внешней среды. Таким механизмом являются память, опыт (включая культурно-исторический), эмоционально-личностное переживание мира человеком и смысловые структуры, ассоциированные с языковыми знаками. Следовательно, язык как достояние человека характеризуется взаимообусловленными процессами индивидуально-личностного и культурно-исторического развития. Говоря короче, он обладает двойным развитием или двумя факторами развития, ни один из которых не может рассматриваться отдельно от другого.

Поэтому в настоящей главе нами была подробно рассмотрена проблема значения и смысла языкового знака.

На первый взгляд, понятию «значение» нетрудно дать психолингвистическое определение: внутренняя структура знаковой операции. Но вместе с тем оно обладает глубокой и сложной диалектикой в своём содержании. Поскольку языковой знак является квазипредметом (в

терминологии М.К. Мамардашвили), или идеальным предметом (в терминологии Э.В. Ильенкова), значение есть способ осуществления деятельности с предметом, в обобщённом виде зафиксированный в способе осуществления деятельности со знаком, а также способ взаимодействия с людьми, в обобщённом виде зафиксированный в материальной (акустической или графической) форме знака.

Значение языкового знака всякий раз воспроизводится в речевой деятельности, но коль скоро это происходит в условиях, не отличающихся в значительной степени от тех, в которых происходило раньше, то воссоздание значения идёт по уже проторенному пути. Структура знаковой операции не изобретается заново, но и не копируется неизменно. Опережающее отражение мира сознанием позволяет определить степень отличия наличных условий от требуемых для построения значения, а опыт схожих действий в схожих условиях становится основой, на которой воспроизводится значение знака. Сами ситуации, входящие в аккумулируемый знаком человеческий опыт, «окрашены» некоторым эмоциональным переживанием, которое остаётся и в знаке — в его смысле.

Наличие эмоциональной и индивидуально-личностной составляющей в системоцентрическом языкознании является случайным фактором, не играющим никакой роли в структуре и «жизни» знака и не входящим в предметную область, подлежащую исследованию. Для антропоцентрического языкознания, в частности для психолингвистики, этот фактор совсем не случаен, а закономерно вытекает из природы знака и знаковой деятельности и вообще из основных свойств сознания и деятельности человека.

Вслед за Д.А. Леонтьевым мы принимаем такую теоретическую позицию, с точки зрения которой не существует отдельного явления, называемого общим понятием «смысл», а существуют шесть конкретных смысловых структур: личностный смысл, смысловой конструкт, смысловая установка, смысловая диспозиция, мотив, личностная ценность. Часть из них

меняются от деятельности к деятельности, часть же остаются константными. Поэтому данная концепция важна для нашего исследования: она позволяет увидеть и теоретически интерпретировать те эмоционально-личностные оценки, которые не только выражаются в языковых знаках, но фиксируются в них надолго. Кроме того, она позволяет увидеть динамику переходов от нестабильных, изменяющихся смысловых структур к стабильным.

Личностный смысл языкового знака — это такая форма личностного переживания мира, ассоциированная с этим знаком, которая возникает в данной конкретной деятельности. Личностная ценность языкового знака — это такая форма личностного переживания мира, ассоциированная с этим знаком, которая отражает отношение к предметам мира как важным не только здесь и сейчас, но и для всей жизни человека или значительной её части. И личностный смысл, и личностная ценность проявляются через эмоции, в частности, выражаемые в языковых знаках. Следовательно, именно на них должна обращать внимание теория языкового сознания — на динамику выражения эмоционально-личностного отношения к миру через языковые знаки, т.е. на переходы от нестабильных смысловых структур, ассоциированных с некоторым знаком (личностный смысл, смысловая установка, мотив), к стабильным смысловым структурам, ассоциированным с тем же знаком (смысловые конструкты, диспозиции личности, личностные ценности).

ГЛАВА 2. ТЕРМИНОЛОГИЧЕСКИЙ И МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ БАЗИС ОБЩЕЙ ТЕОРИИ ЯЗЫКОВОГО СОЗНАНИЯ

Распространение понятия «языковое сознание» в отечественном языкознании говорит о том, что языковеды интуитивно чувствуют наличие такой предметной области, которая не вмещается в привычные понятия. Но это интуитивное стремление найти перспективу для нового понятия должно рано или поздно реализоваться в чёткой формулировке предметной области и метода её исследования, чтобы на этой основе создавать теорию языкового сознания. Парадоксальным образом, несмотря на насущность этой задачи, нам не встречались исследования, которые всерьёз ставили бы её перед собой. Тем перспективнее эта задача становится.

Прежде чем рассматривать содержание понятия «языковое сознание» и соответствующую ему методологию психолингвистических исследований, необходимо решить вопрос о соотношении этого понятия с другими. Поэтому настоящая глава посвящена сначала прояснению этого теоретического вопроса, а затем — собственно ключевому для нашего исследования понятию.

В первом параграфе мы рассмотрим различия в теоретическом содержании таких понятий, как «картина мира», «языковая картина мира», «образ мира», а также различия в области их применения. Второй параграф настоящей главы будет полностью посвящён понятию «языковое сознание». В его анализе мы пойдём следующим путём: проанализируем исследования, для которых оно наиболее целесообразно (с его помощью можно объяснить выявляемые в этих исследованиях закономерности), затем на основе этого объяснительного потенциала сформулируем его теоретическое содержание, а после этого обозначим область применения этого понятия.

2.1. Языковое сознание и смежные понятия

Рассматриваемые ниже понятия получили широкое распространение в отечественном языкознании, однако отсутствуют работы, в которых достаточно глубоко и обоснованно анализировалось бы соотношение их содержания и соответствующей им методологии. Проще говоря, в современном отечественном языкознании нет ответа на вопросы: какие явления охватываются понятием «языковое сознание», чем они отличаются от явлений, охватываемых смежными понятиями, какие методы целесообразны для изучения первых и вторых? Вот почему насущной остаётся проблема разграничения таких понятий, как «картина мира», «языковая картина мира», «образ мира», «языковое сознание», «ментальный лексикон».

2.1.1. Картина мира как междисциплинарная категория: содержание и область применения

Наибольшая трудность определения содержания и объёма понятия «картина мира» состоит в том, что это выражение почти всегда используется без уточнения того, что под ним имеется в виду, как будто оно всем ясно и даже несколько тривиально. Кроме того, оно употребляется просто как удобное обозначение некоторого круга явлений, т.е. не строго терминологически. Оба эти обстоятельства, усугубляя друг друга, создают иллюзию взаимопонимания не только между языковедами, но и между представителями разных наук. Сложностей добавляет и то, что некоторые авторы пытаются вывести это понятие из других понятий, порой относящихся к другим научным направлениям, но делают это без переосмысления его содержания и методов исследования описываемых им явлений.

Так, например, в лингвокультурологии под картиной мира принято понимать целостную совокупность образов действительности в коллективном сознании [Карасик 2002: 74]. Меж тем В.И. Карасик уточняет, что составными частями картины мира являются образы в психологическом смысле, и прямо говорит, что «картина мира может быть и индивидуальной, например, модель мира Аристотеля или Шекспира, но если говорить о языковой картине мира, то коллективные представления являются её фундаментальной частью» [Там же]. Неясно, где искать картину мира, какой материал подвергать исследованию — явления индивидуального или общественного сознания.

Е.В. Шустрова анализирует различные подходы к картине мира, но не говорит открыто, какой из них лежит в основе её собственного исследования [Шустрова 2008: 100–133]. «Тем не менее, полагаем, что термины „картина мира“ и „языковая картина мира“ уже приняты в современной лингвистике и могут использоваться при описании языковых явлений разного порядка» [Там же: 124].

В трактовке Е.Р. Варакиной понятие картины мира у́же понятия образа мира: первое используется как универсальное (как синоним мировоззрения), второе же обозначает конкретные реализации картины мира, первое — обобщённые в наглядном символе главные свойства мироздания, второе — рационально сконструированную картину мира [Варакина 2009: 16].

Ж.Н. Маслова постулирует как факт существование картины мира в сознании человека и следующим образом характеризует их связь: «Необходимо подчеркнуть, что сознание есть процесс мысли, переживаемый и воспринимаемый **индивидуумом**. Сознание, в свою очередь, селективно, поэтому картина мира, наряду с общими, содержит индивидуальные компоненты» [Маслова 2011: 20]. Этот небольшой отрывок содержит сразу три противоречия: во-первых, сознание приравнено к процессу мышления, во-вторых, высказывание о селективности сознания означает, по-видимому, отнесение к нему только того, что в данный момент осознаётся человеком, в-

третьих, картина мира как часть сознания, а следовательно, и это последнее рассматривается одновременно индивидуально и социально.

Логика отнесения картины мира к индивидуальному сознанию требует вывода о том, что картин мира столько, сколько людей И этот вывод делают многие исследователи. «Существует столько картин мира, сколько имеется способов мировидения, так как каждый человек воспринимает мир и строит его образ с учетом своего индивидуального опыта, социальных условий жизни» [Воронцова 2003: 76]. С этим положением соглашается Ж.Н. Маслова [Маслова 2011: 23]. Ср.: [Михайленко 2006: 30], которая развивает эту логику: «…существует столько картин мира, сколько имеется „миров“, на которые смотрит наблюдатель» [Там же: 31]. Ср. также: «Число отдельных картин мира зависит не только от количества субъектов, но и от количества объектов окружающей действительности, на которые смотрит наблюдатель» [Кравцов 2008: 46]. На этом основании делается вывод о наличии частной картины мира как видения определённого отдельного объекта окружающей действительности [Там же: 95]. Возникает вопрос: познаваема ли вообще картина мира, если у каждого человека она своя?

С.М. Кравцов пишет также следующее: «В каждой самостоятельной сфере общественного сознания — мифологии, религии, искусстве, науке — имеются свои особые средства мировосприятия, в результате чего появились соответствующие картины мира — мифологическая, религиозная, художественная, научная» [Там же: 46]. В зависимости от того, что является источником языковых данных для реконструкции картины мира, а также базой, объединяющей её носителей, говорят о религиозной, обыденной или другой картине мира, а их общую совокупность считают максимально полным набором представлений о мире — картиной мира вообще.

Имеется ряд работ, в которых картина мира трактуется как сугубо коллективное явление, а в лексико-семантических исследованиях она трактуется надындивидуально и даже надколлективно, как высший уровень, в котором отражены представления некоторого народа о мире. Исследования,

в которых картина мира выступает в качестве коллективного явления, а материалом являются тексты, очень близки культурологическим; см., например, [Братчикова 2006: 7]; ср. также источниковую базу исследования А.Ф. Григорьева, его основную цель и достигнутые результаты [Григорьев А.Ф. 2012].

Многие авторы не разграничивают понятия «картина мира» и «образ мира», причём чаще всего это неразграничение не декларируется автором, а осуществляется путём синонимичного употребления двух понятий. В некоторых случаях одно определяется через другое: [Гвоздева 2003: 13, 16, 32; Голубь 2006: 16; Горошко 2001: 43; Замалетдинов 2004: 39; Куготова 2013: 47; Михайленко 2006: 24].

В.А. Ефремов настаивает на разграничении понятий «модель мира» и «картина мира», давая первому следующее определение: «…модель мира можно рассматривать как знаковое образование, репрезентирующее своей структурой глобальный идеальный объект — картину мира» [Ефремов 2010: 50]. То есть картина мира содержится в сознании индивида, а модель мира есть результат рефлексии над этим содержанием сознания. Напрашивается вывод о научном характере такой рефлексии, но В.А. Ефремов не проясняет достаточно полно этого момента.

Во многих работах встречается разделение научной и обыденной картин мира, причём как общеизвестная и даже несколько тривиальная вещь.

Примечательно, что статья «картина мира» в «Новой философской энциклопедии» отсылает к статье «научная картина мира» [Новая философская энциклопедия 2010. Т. 2: 226], где последняя, в свою очередь, определяется как «…целостный образ предмета научного исследования в его главных системно-структурных характеристиках, формируемый посредством фундаментальных понятий, представлений и принципов науки на каждом этапе её исторического развития» [Новая философская энциклопедия 2010. Т. 3: 32]. Такое определение относит научную картину мира к общеметодологическим категориям, тогда как используемые в лингвистике

словосочетания *языковая картина мира*, *научная картина мира* и т.д. обычно связываются с сознанием отдельного индивида.

Более подробно об обыденной и научной картинах мира речь пойдёт в следующем параграфе, а сейчас обобщим приведённые выше суждения языковедов.

Даже этот беглый обзор приводит к весьма неутешительному выводу. В целом ряде работ наблюдается отсутствие хоть какой-то интерпретации (не говоря уже о чётком определении) выражения *картина мира*, оно используется как условное обозначение некоторого спектра языковых и неязыковых явлений, причём спектра весьма широкого. Чаще всего оно выступает в качестве априорно заданной категории, «категориального фона», на котором разворачивается исследование, поэтому особой задачи разобраться с его содержанием не ставится, оно принимается как данное.

В статье, посвящённой структурному анализу, Ю.М. Лотман мимоходом выражает две важные для нас мысли: «Термин определяется как языковой знак, в котором единице выражения соответствует одна и только одна точно определённая единица содержания. Многозначность, субъективность семантического наполнения исключаются» [Лотман 1963: 45]. Причём раскрытие и понимание содержания термина невозможно вне знания его места в понятийной системе данной науки и вне понимания системы данной науки в целом. Вторая его мысль — о специфике терминов гуманитарных наук: «Словесные обозначения тех или иных научных понятий, не связанных между собою однозначными связями в единую структуру, не являются терминами, поскольку не наделены необходимой однозначностью» [Там же: 47]. К этому он добавляет: «Термин возникает тогда, когда обнаруживается на скрещении закономерностей некое однозначное явление, за которым закрепляется словесное обозначение. В литературоведении же до сих пор существует иной порядок: возникает словесное обозначение некоего диффузного явления, а затем разгорается спор о семантическом наполнении этого обозначения» [Там же]. Эти

суждения как нельзя лучше выражают ситуацию, сложившуюся в языкознании в настоящее время вокруг словосочетания *картина мира*, которое невозможно считать научным понятием, а лишь удобным выражением, служащим для обозначения некоторой совокупности явлений, но не для их объяснения. В то время как всякое научное понятие связано именно с объяснением явлений, а не с их наименованием.

В силу всего сказанного мы приходим к выводу о том, что в дальнейшем откажемся от понятия «картина мира» по причине его бессодержательности и неясности скрывающейся за ним методологии. Тем не менее, это выражение будет иногда использоваться, но не как научное понятие.

2.1.2. Понятие «образ мира» в современной психологии

Понятие «образ мира» входит в категориальный аппарат отечественной психологии и требует пристального внимания при интерпретации его применимости в рамках психолингвистического исследования. Во-первых, его содержание и область применения не должны противоречить другим, лингвистическим, понятиям, во-вторых, оно должно быть применимо к анализу особенностей лингвистического материала.

В психолингвистических, а в последнее время и в когнитивистских исследованиях языка это понятие нередко встречается в качестве основного, и обычно принято ссылаться на немногочисленные тексты А.Н. Леонтьева, посвящённые этой проблеме, в которых, надо сказать, лишь намечена концепция образа мира.

В последние годы возникли новые трудности, обусловленные распространением в языковедческих исследованиях других понятий, по содержанию и манере использования очень схожих с «образом мира». И далеко не каждый языковед или психолингвист справляется с этими трудностями и использует данные понятия непротиворечиво.

Интересная и симптоматичная ситуация сложилась со ссылками на статью А.А. Леонтьева, вышедшую в 1988 году и воспроизведённую в книге 2003 года [Леонтьев А.А. 2003: 123–130]. Высказывания автора вырываются из контекста и получают искажённую, иногда противоположную, интерпретацию.

Необходимо внести в этот вопрос ясность, начав с оригинального текста А.А. Леонтьева. Обратим внимание, что автор настаивает на различии понятий «языковое сознание» и «языковая картина мира». Он пишет: «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 „образ мира“» [Леонтьев А.А. 2003: 125–126]. Но при всей их близости они не равнозначны. Буквально в следующем предложении А.А. Леонтьев пишет: «…я считаю необходимым подчеркнуть, что это понятие („образ мира“ — *А. Я.*) отнюдь не тождественно ни понятию „языковая картина мира“, ни понятию „когнитивная картина мира“» [Там же], — и в этом месте А.А. Леонтьев даёт ссылку на книгу [Роль… 1988]. Стоит отметить, что эта последняя является одной из самых цитируемых в работах по языковой картине мира. Она стала, так сказать, одним из канонических текстов, во многом благодаря имени Б.А. Серебренникова, идеи которого были в последующие годы, мягко говоря, переинтерпретированы в угоду актуальным течениям в языкознании.

В другой работе А.А. Леонтьев выражает свою точку зрения ещё категоричнее и яснее: «Хотелось бы уточнить, что в лингвистике и лингвистически ориентированной психолингвистике часто возникают „термины-дубликаты“, психологические лишь в первом приближении и толкуемые существенно иначе, чем их собственно психологические прототипы или аналоги. Так, языковое сознание — это не вполне „сознание“ в психологическом или философском смысле. Точно так же картина мира

или языковая картина мира отнюдь не тождественна „образу мира“…» [Леонтьев А.А. 2016: 357–358].

Однако эти суждения А.А. Леонтьева как будто не замечаются психолингвистами.

Так, например, Н.В. Уфимцева начинает свою статью со слов: «Вслед за А.А. Леонтьевым, будем считать понятие „языковое сознание“ сопоставимым с понятием „образ мира“, существующим в отечественной психологии и понимаемым как отображение в психике индивида предметного мира, опосредованное предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами и поддающееся сознательной рефлексии» [Уфимцева 2005: 205]. Но далее со ссылкой уже на С.В. Лурье автор заявляет, что образ мира (или этническая картина мира) — это «…основной компонент культуры, который содержит в себе все существенные с точки зрения данной культуры знания, необходимые каждому её носителю для адаптации к природной и социальной среде, это призма, через которую человек смотрит на мир» [Там же]. В этом высказывании явно смешение трактовки языкового сознания и образа мира как индивидуального и как социального явления, причём характеристики первого могут просто переноситься на второе, как и наоборот.

Неоправданные переходы от одного термина к другому в трудах именитых учёных ведут к их некритическому использованию в работах их более молодых коллег.

См., например: «…картина мира по сути своей — отражение окружающего мира в сознании человека. Современные психолингвисты (А.А. Леонтьев, И.А. Секерина, Н.В. Уфимцева, Р.М. Фрумкина и др.) считают понятия „сознание“ и „картина мира“ („модель мира“, „образ мира“) близкими, практически синонимичными» [Цегельник 2007: 12].

То же самое имеет место в работе Н.С. Федосюкиной, в которой «…картина мира (образ мира) понимается как „отображение в психике человека предметной окружающей действительности, опосредованное

предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами и поддающееся сознательной рефлексии“…» [Федосюкина 2005: 46]. Здесь даётся неточная цитата из той же работы А.А. Леонтьева (хотя и со ссылкой на неё), причём в качестве обоснования понятия «картина мира», а не «образ мира». Далее автор продолжает цитировать А.А. Леонтьева без указания страницы: «Иметь сознание — владеть языком. Владеть языком — владеть значениями. Значение есть единица сознания (имеется в виду языковое, вербальное значение). Сознание при этом понимании является знаковым» [Там же]. Справедливости ради уточним, что А.А. Леонтьев приводит слова А.Н. Леонтьева, который, в свою очередь, излагал идеи Л.С. Выготского [Леонтьев А.А. 2003: 123–124].

Говоря о картине мира, Н.С. Братчикова приводит цитату из той же статьи А.А. Леонтьева, а затем снова продолжает использовать понятие картины мира [Братчикова 2006: 16]. Весьма часто разные понятия просто используются в тексте вместе без каких-либо комментариев по поводу их соотношения. Встречаются и публикации, в которых одно понятие определяется через другое.

В статье Л.И. Гришаевой и Л.В. Поповой прямо сказано: «Картина мира — это целостный образ мира, складывающийся в голове человека в процессе познавательной деятельности» [Гришаева, Попова 2003: 25]. Примечательно, что авторы приводят цитату из статьи А.А. Леонтьева — определение, которое он даёт образу мира, но которое Л.И. Гришаевой и Л.В. Поповой преподносится в качестве определения картины мира.

В.А. Ильина определяет образ мира «…как активное отражение мира в сознании человека, то есть как являющееся непосредственно частью взаимодействия человека и мира, как характеризующееся „пятым квазиизмерением“ или другими словами „значениями“, а точнее „значениями-для-меня“, которые являются главной образующей образа мира» [Ильина 2012: 115]. Такое определение, находящееся в согласии с буквой концепции А.Н. Леонтьева, несколько тавтологично: образ мира —

это отображение мира, оно характеризуется «значениями-для-меня», которые являются составляющими образа мира. Получается, что образ мира — это то, что состоит из значений, а значения — это то, что составляет образ мира.

С.В. Мыскин определяет образ мира как составную часть языкового сознания: «Образ мира как содержание языкового сознания формируется при восприятии письменных и устных речевых произведений в деятельности и общении и определяется автором как интерпретация человеком объективной реальности, позволяющая ему ориентироваться в окружающем мире» [Мыскин 2016: 4]. Ср.: «Профессиональный образ мира характеризуется как сущностная характеристика профессионального языкового сознания, как его содержание» [Там же: 17].

Все эти примеры говорят о том, что многие авторы не ставят перед собой задачи чётко и непротиворечиво разграничить два названных понятия.

В силу сказанного необходимо чётко выразить, какое содержание будет нами вкладываться в понятие «образ мира», чтобы затем прояснить его отличия от понятия «языковое сознание».

Нас мало удовлетворяют определения образа мира как некоторой «модели» мира, или репрезентации мира, или отражения мира в сознании человека, поскольку в них нужно ещё уточнить, что такое модель, репрезентация и отражение. В некотором смысле в них одно неизвестное определяется через другое неизвестное, что существенно снижает их объяснительный потенциал. Логично предположить, что подобная ситуация связана с формальным цитированием авторитетов без более широкого охвата и более глубокого обдумывания их идей.

Чтобы не свернуть на путь формализма и догматизма и выработать точку зрения на понятие «образ мира», которая реально поможет нашему исследованию, обратимся, как говорится, к первоисточнику — работам А.Н. Леонтьева, а также других учёных, развивавших его идеи или высказывавших свои схожие.

Концепция образа мира связана, с одной стороны, с тем, как кажется, тривиальным, а потому редко учитываемым фактом, что мир, в котором живёт человек, является континуумом вещей и событий, а не отдельными вещами и событиями, лишь по случайности как-то связанными друг с другом. В каждом акте своего бытия человек стоит не перед лицом отдельных предметов и людей, а перед целостным миром, перед континуумом событий, в котором наличная ситуация имеет весьма размытые границы, определяемые целью, мотивом, средствами, орудиями и т.д. деятельности, а также опережающим отражением сознания. Но свойства предметов, как указывалось в предыдущей главе, даны человеку не напрямую, а в образах. «Мы всегда находимся в таком положении, что как бы сидим сразу на двух стульях или, как хитрые игроки, сразу играем на двух карточных столах: на столе мира и на столе сознания, или образа мира…» [Мамардашвили 2012: 48]. Все наши знания о мире как бы «вычерпываются» из его образа, а не получаются напрямую из составляющих материальный мир предметов. «Говоря об образах мира, или об отражении мира, мы всё время предполагаем сопоставление мира с отражением мира» [Там же]. Изложенная в предыдущей главе концепция сознания, предполагает, что всякое действие основано на постоянном сопоставлении образа наличной ситуации с находящимися в памяти образами предшествующих схожих ситуаций и с образом желаемой ситуации (однако это не означает, что такое сопоставление всегда полностью осознаваемо).

С другой стороны, образ мира связан именно с квазипредметной природой многих окружающих нас предметов, с тем, что предметы наделены идеальными свойствами, существующими объективно, а не субъективно. Предметы наделены **значениями**. «…Свойства осмысленности, категориальности суть характеристики сознательного образа мира, **не имманентные самому образу**, его сознанию. Они, эти характеристики, выражают объективность, раскрытую совокупной общественной практикой, **идеализированной** в системе значений, которые каждый отдельный индивид

находит как „**вне-его-существующее**“ — воспринимаемое, усваиваемое — и поэтому так же, как то, что входит в его образ мира» [Леонтьев А.Н. 1983: 254]. Но поскольку предметы мира обладают идеальными свойствами, мы считаем, что наши знания получены полностью от самих предметов, а не от их образов, составляющих наше сознание.

Сложность осмысления и изучения образа мира, как и сознания, состоит в том, что он находится не внутри мозга или внутри психических явлений и вообще не внутри человека, а «вокруг» него, подобно тому, как электромагнитное поле находится не внутри, а вокруг его источника, не имея чётких границ. Благодаря этому в образе мира наличествуют такие явления, которых в самом мире нет, наши абстракции сами по себе в мире не «обитают» [Там же: 255].

Активность сознания такова, что оно не может с одинаковой степенью «интенсивности» отражать абсолютно все предметы мира, весь континуум предметов. «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, всё 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 моём 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 трехмёрный характер» [Леонтьев А.А. 2003: 126].

Существенно также и то, что благодаря квазипредметной, идеальной природе сознания движение светлого поля сознания, высвечивающего некоторую область мира, происходит не на основе материальных свойств предметов, а на основе их значений, их идеальных свойств.

Пристрастность сознания обусловливает ещё одну особенность. Образ мира является одновременно и образом нашего отношения к миру, потому что конституирован значениями и смыслами [Там же: 386]. Это и есть то, что А.Н. Леонтьев называет пятым квазиизмерением мира, которое не приписывается субъективно миру, а существует объективно благодаря значениям как реально существующим идеальным свойствам предметов [Леонтьев А.Н. 1983: 260]. Коль скоро мир есть континуум предметов и событий, наделённых значениями и смыслами, то предметы и события (точнее, их образы) тоже сливаются в континуум, наделяя образ мира (т.е., по сути, мир как он представлен человеку) вдобавок к трём пространственным и одному временно́му дополнительным «измерением». Это квазиизмерение так же реально, как и остальные, и так же требует для осознания самим его субъектом особых усилий или «сбоев», нарушений (например, при патологии).

Поведение человека тоже представляет собой континуум, однако не все элементы (как действия, так и их результаты) этого континуума одинаково значимы для человека, поэтому «малые» его элементы стушёвываются в сравнении с «большими» элементами. «…Поведение человека в пространственно-временном континууме предстаёт перед нами как континуум больших и малых результатов с непременной оценкой каждого из них… ⟨...⟩ …Непрерывность явлений внешнего мира отражается на „биологическом экране“ как „прерывность“ жизненно важных событий, отставленных друг от друга во времени, но связанных континуумом малозначащих результатов целого поведенческого акта животных и человека» [Анохин 1978: 41–42].

Не все образы имеют одинаковую «интенсивность» их осознавания, их осмысления сознанием. Это ясно уже из суждения А.А. Леонтьева о перемещении актуального, полноценного осознавания с одного предмета на другой, когда один предмет становится «более светлым», «освещённым» фокусом сознания, а другой уходит в тень, размывается. И такие образы —

не обязательно образы восприятия. «…Образ мира может быть не включённым в восприятие, а полностью рефлексивным, отдалённым от непосредственного действия в мире, в частности, в восприятии. Такой образ 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» [Леонтьев А.А. 2003: 127]. Представляется, что образ мира может быть частично ситуативным и частично внеситуативным, например, когда человек воспринимает реальный предмет и представляет себе, каким он мог бы быть в других условиях.

Опыт бытия (деятельности и переживания) в мире, опережающее отражение, воображение и т.п. позволяют человеку включать в образ мира такие компоненты, которые в наличной ситуации не представлены. «Образ мира, создаваемый человеком, не только полнее, шире, глубже, чем требуется для сиюминутных жизненных задач. Он принципиально иной, чем отражённый в нем мир. ⟨…⟩ …Образ мира избыточен в том смысле, что содержит в себе то, чего в мире нет, ещё не случилось, содержит даже то, чего не может быть никогда. Образ мира имеет в своём составе не только прошлое (часто ложно истолкованное), а хорошо или плохо предвидимое будущее» [Зинченко 1998: 52].

Образ мира не статичен. Каждый акт сознания, выделяющий из образа мира как континуума образы отдельных предметов, изменяет, пусть и незначительно, их значения, опыт общения человека с этими предметами и их переживания. А за счёт квазипредеметного характера сознания изменённое значение предмета и отношение человека к нему воспринимаются (и так оно и есть на самом деле) как изменённые объективные свойства самого предмета, данного человеку в его сознательном образе.

Образ мира первичен по отношению к любому действию человека, даже к восприятию нового предмета. Предмет не может быть воспринят, если

нет образа мира как целостности. «…Условием адекватности восприятия отдельного предмета является адекватное восприятие предметного мира в целом и отнесённости предмета к этому миру» [Зинченко 2011: 352].

Наличие мозга как специализированного органа отражения мира и включённость человека в континуум событий и материальных предметов, из которого благодаря работе мозга он может выделять некоторые дискретные элементы, приводит к тому, что сами психические процессы отражения материальных предметов наделяются содержанием, отличным от их собственного содержания — содержанием, принадлежащим предметному миру [Леонтьев А.Н. 1983: 261]. Но и идеальные свойства предметов, а также знания человека не являются прибавкой к ощущениям, к перцепции, а являются неотъемлемой частью образов и образа мира в целом.

Здесь необходимо остановиться на идее амодальности образа мира (в психологическом смысле понятия «модальность»), которая нередко приписывается А.Н. Леонтьеву. Её в текстах А.Н. Леонтьева нет. Напротив, он пишет, что мир в его отдалённости от субъекта амодален, и именно образ мира придаёт ему ту или иную модальность [Там же: 257]. Шершавость поверхности некоторого предмета (осязательная модальность) или её матовость (зрительная модальность) как таковые не содержатся в предмете в качестве **его** свойств, а придаются ему деятельностью сознания (в частности, восприятии): «Только при возникновении субъектно-объектных связей, взаимодействий возникают многоразличные и к тому же меняющиеся от вида к виду (имеются в виду зоологические виды — *А. Я.*) модальности» [Там же: 258]. Следовательно, правильнее говорить о **полимодальности** образа мира: в образах содержатся потенциально все возможные их модальности, и лишь деятельность субъекта и связанная с ней активность сознания заставляют предметы выступать в той или иной модальности.

Учитывая сказанное, мы можем дать следующее рабочее определение образу мира, не претендующее, разумеется, на полноту и окончательность, а необходимое нам для отграничения этого понятия от понятия «языковое

сознание». **Образ мира — это континуум образов предметов, явлений и событий, выступающий в качестве смыслового фона, на котором в ходе действий сознания более рельефно проявляются образы отдельных предметов, явлений и событий, несущие их значения и соответствующие им смысловые структуры.**

В такой трактовке наше определение интегрирует 5 определений образа мира, приводимых В.П. Серкиным [Серкин 2006].

Образ мира, основанный на значениях и смысловых структурах, выводит сознание за границы чувственности, не отменяя последней: человек «видит» в материальных предметах больше, чем в них содержится от природы, поскольку они наделены благодаря образу мира значениями и смыслами. При этом образ мира может быть репрезентирован человеку в разных чувственных формах: образ мира слепого не отличается существенно от образа мира зрячего, но построен из другого чувственного материала [Леонтьев А.Н. 1983: 261]. Чувственная модальность не накладывается на образы как нечто дополнительное, а является способом репрезентации предметов субъекту, она — часть самих образов.

Всё вышесказанное акцентирует внимание на первом слове понятия «образ мира», чрезвычайно важно, однако, обратить внимание и на второе слово. Что за мир имеется в виду?

Ответ на этот вопрос уже содержится имплицитно в приведённых выше суждениях А.Н. Леонтьева. Поскольку предметы окружающего мира даны человеку в актах взаимодействия с ними (сознание есть комплекс процессов, опосредующих это взаимодействие), постольку мир, представленный в образе мира, — это мир взаимодействий предметов и взаимодействий человека с предметами, но не самих этих предметов как таковых. Человек всегда окружён не отдельными предметами, а миром как целым, и лишь деятельность и сознание позволяют выделять из этого континуума отдельные предметы.

Уместно здесь вспомнить слова С.Л. Рубинштейна: «Мир — это общающаяся друг с другом совокупность людей и вещей, точнее, совокупность вещей и явлений, соотнесённых с людьми. Иными словами, мир есть организованная иерархия различных способов существования… В этой характеристике определяющим является человеческий **общественный способ существования**» [Рубинштейн 2012б: 13]. Материальный мир — это не мир предметов, а мир событий и процессов. Мир человека — это мир взаимодействующих личностей. Способ существования человека в мире — это взаимодействие с другими людьми, осуществляемое с помощью предметов и знаков по определённым нормам. Отдельные предметы даны человеку только в форме его взаимодействия с ними, т.е. тоже как процессы и их постоянно перерабатываемые промежуточные результаты. Поэтому в мир человека входят также устойчивые способы взаимодействия с другими людьми (например, профессия), ценности, социальные институты и т.д., к которым человек относится как к вещам, вне его находящимся.

Подведём итог всему сказанному об образе мира.

Образ мира первичен по отношению к любому действию человека, даже к восприятию нового предмета. Предмет не может быть воспринят, если нет образа мира как целостности, а условием адекватности восприятия и осознавания предмета является адекватность отражения в сознании фрагмента образа мира, частью которого является данный предмет. Благодаря образу мира мир, в котором человек живёт и действует, не распадается для него на отдельные предметы, а составляет континуум их. Благодаря образу мира человек способен выделять отдельные предметы из континуума в зависимости от их значимости (которая, в свою очередь, определяется прошлым опытом и целью деятельности) для данной ситуации или для существенной части жизни человека.

Образ мира создаёт ориентационную основу для каждого действия, а не просто «предоставляет» сознанию «информацию» о внешнем мире. Для действия нужны только некоторые предметы, т.е. нужно сознание как

система процессов «высвечивания» предметов в континууме мира и памяти, а также их интеграции в деятельности. Сознание интегрирует фрагмент опыта, образ наличной ситуации и образ потребного будущего в необходимом для деятельности сочетании, а оценка промежуточных результатов деятельности позволяет привлекать другие образы или их компоненты. Взаимодействие образа мира и сознания (которые, конечно, могут быть отделены друг от друга лишь условно) позволяет человеку использовать только необходимую для данной деятельности часть опыта, а не весь опыт целиком. Это взаимодействие позволяет «отсеивать» ненужную для данной деятельности часть опыта. А интеграция необходимой части опыта и опережающего отражения мира в сознании позволяет расширять или сужать образ наличной ситуации при сохранении его константности. Кроме того, образ мира при взаимодействии с сознанием выделяет одни предметы на фоне других не в качестве наличной ситуации, а в качестве перспективы, а также создаёт неравноценность предметов для субъекта сознания и деятельности. Человек не может действовать со всеми окружающими его предметами, и выделение среди них более или менее важных для дальнейшей, будущей деятельности происходит благодаря взаимодействию образа мира и сознания. Этим также обеспечивается целенаправленность деятельности и корректируется число степеней свободы каждого действия.

2.1.3. Языковая картина мира как лингвистическое понятие

Из всех понятий, анализируемых в данной главе, «языковая картина мира» (далее — ЯКМ) получило, пожалуй, наибольшее распространение в отечественном языкознании за последние годы. Оно фигурирует в работах различных направлений от когнитивистики до традиционной семантики и лексикологии. Содержание его не менее размыто, чем содержание понятия «картина мира», а порождаемая путаница даже больше. ЯКМ трактуется иногда как феномен индивидуального сознания [Варакина 2009: 7–8;

Воронцова 2003: 39, 76; Гвоздева 2003: 13; Денисенко 2005: 16, 26; Ефремов 2010: 51; Куготова 2013: 47; Левченко 2000: 5; Маслова 2011: 20; Муранова 2009: 17], иногда как коллективное явление [Аншакова 2004: 19, 51; Бахтина 2011: 52; Дударева 2005: 96–97; Зиновьева 2015: 10; Корнилов 2003: 80; Раемгужина 2009: 19; Скорнякова 2010: 43–44; Цримова 2003: 37–38; Чеснокова 2006: 11, 43], иногда как часть концептуальной картины мира [Братчикова 2006: 23, 60; Голикова 2005: 9–10; Ефремов 2010: 68; Михайленко 2006: 49, 89; Муранова 2009: 20; Никитина 2006: 11; Тухарели 2001: 5], ряд авторов приводят противоречивые трактовки [Алещенко 2008: 39; Бобрышева 2009: 16–18; Братчикова 2006: 17–18; Голубь 2006: 18; Замалетдинов 2004: 18, 23, 37; Карасик 2002: 75, 187; Климова 2008: 3, 42; Кравцов 2008: 46; Лебедева 2005: 39–40; Олейник 2006: 27; Салимова 2000: 8, 14; Самситова 2015: 5, 9; Чернейко 2005: 66–67], нередки работы, авторы которых заявляют психолингвистический подход к проблеме, но изучают тексты с помощью вполне традиционной методологии и в отрыве от носителя языка [Голикова 2005: 6; Кравченко 2007: 11; Мазирка 2008: 6; Мельникова 2010: 8; Рогозина 2003: 15].

Многие языковеды подчеркивают, что ЯКМ составляют способы миропонимания, которые в качестве обязательных навязываются языком каждому его носителю. В этом отношении важнейшей особенностью ЯКМ является её повседневный, обыденный, ненаучный характер. На этом основании она обычно противопоставляется научной картине мира [Аншакова 2004: 19; Апресян 1967: 17–19; Замалетдинов 2004: 17; Кравцов 2008: 51; Пименова 2001: 22–23; Урысон 2003: 11].

Создаётся впечатление противоречивости и неопределённости этого понятия. Но если «картина мира» используется, как правило, в качестве удобного обозначения некоторого круга явлений, то ЯКМ используется для объяснения явлений. Мы не будем вдаваться в подробный анализ трактовок ЯКМ (столь же разнообразных сколь и противоречивых), остановимся лишь на трёх общих моментах. Первый из них связан с содержанием,

вкладываемым в это понятие, второй — с методом его исследования, третий выражает связь языка и культуры. Последовательность рассмотрения моментов неважна, т.к. они тесно взаимосвязаны. Начнём с содержания, с явлений, охватываемых ЯКМ.

В целом, если учитывать сказанное в предыдущей главе о языковых аспектах, по Л.В. Щербе и А.А. Залевской, можно констатировать, что ЯКМ большинством авторов «помещается» в языковой материал и, минуя речь и языковую способность, которые не изучается традиционным языкознанием, в сознание носителя языка. И коль скоро ЯКМ, находящаяся в языковом материале, не имеет никакого коррелята в языковой способности, то о представлениях, которые в ней выражены можно судить по фактам языкового материала. Явления, охватываемые ЯКМ, суть **одновременно** факты языкового материала и явления индивидуальных сознаний носителей языка. А традиционный взгляд на язык и, в частности, на значение освобождает от постановки вопроса о соотношении этих двух онтологически различных явлений.

Взгляды на содержание понятия ЯКМ во многом близки неогумбольдтианству. Так, книга Анны А. Зализняк, И.Б. Левонтиной и А.Д. Шмелёва с самого начала вводит ЯКМ в формулировке, близкой к гипотезе Сэпира — Уорфа: «Каждый естественный язык отражает определённый способ восприятия и устройства мира, или **языковую картину мира**. Совокупность представлений о мире, заключённых в значении разных слов и выражений данного языка, складывается в некую единую систему взглядов и предписаний, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка» [Зализняк, Левонтина, Шмелёв 2012: 9].

В разных языках способы миропонимания могут различаться: «…отсутствие простого и идиоматичного средства выражения установки, безусловно, бывает связано с тем, что она не входит в число культурно значимых стереотипов» [Там же: 35]. Поэтому некоторое явление может иметь место в некоторой культуре, но при этом не входить в ЯКМ:

«…конечно, носитель, скажем, английского языка может „действовать на *авось*“, но важно, что язык в целом „не счёл нужным“ иметь для обозначения этой установки специального модального слова» [Там же]. У англичан не возникло культурно значимого стереотипа или концепта «авось» («действовать на авось»), поэтому не появилось и соответствующего слова. Тем не менее, логика подсказывает обратное объяснение: коль скоро в ЯКМ входят навязываемые языком знания, то должно было бы сначала появиться слово *авось*, а потом при его многократном употреблении в качестве средства общения возник бы культурно значимый стереотип.

То же самое почти дословно находим у Ю.Д. Апресяна: «Каждый естественный язык отражает определённый способ восприятия и организации (= концептуализации) мира. Выражаемые в нём значения складываются в некую единую систему взглядов, своего рода коллективную философию, которая навязывается в качестве обязательной всем носителям языка. Когда-то грамматические значения противопоставлялись лексическим как подлежащие обязательному выражению, независимо от того, важны они для существа конкретного сообщения или нет. В последние десятилетия было обнаружено, что многие элементы лексических значений тоже выражаются в обязательном порядке» [Апресян 1995. Т. 2: 350]. Подчеркнём, что язык в данном пассаже предстает как бы стеклом, некой прозрачной субстанцией, через которую и носитель языка, и его исследователь видят мир одинаково, причём это видение является неким пассивным актом, не влияющим на его результат. Тем не менее, способ видения мира через язык, навязывается его носителю и этим последним не осознается и реализуется непроизвольно. Ср.: «Часто язык заставляет говорящего выражать эти идеи, даже если они несущественны для его высказывания» [Языковая… 2006: 35–36].

Обязательность ЯКМ для всех носителей языка проходит красной нитью через множество работ, но неизменно в качестве априорной посылки, а не вывода их эмпирических исследований поведения людей или явлений культуры.

Способы восприятия и устройства мира являются обязательными для каждого носителя языка потому, что «…представления, формирующие картину мира, входят в значения слов в неявном виде, так что человек принимает их на веру, не задумываясь» [Зализняк, Левонтина, Шмелёв 2012: 9]. Их понимание и активное выражение в общении гарантируется тем, что они содержатся в неассертивной части высказывания. Иллюстрацией служит пример А.Д. Шмелёва. Пословица *Любовь зла, полюбишь и козла*, не позволяет понять место любви в русской ЯКМ, зато позволяет понять, что козёл является малосимпатичным существом [Там же: 11], потому что союз *и* в значении «даже» означает, что козла полюбить очень трудно, а поскольку это значение содержится в пресуппозиции высказывания, то оно принимается людьми как неоспоримое. По всей видимости, в пословицах *Доброе слово и кошке приятно* и *Борода в честь, а усы и у кошки есть* содержатся неоспоримые и неосознаваемые установки на восприятие кошки как неласкового и бесчестного существа.

В этих высказываниях прослеживается параллель с Ф. де Соссюром: «Если по отношению к выражаемому им понятию означающее представляется свободно выбранным, то, наоборот, по отношению к языковому коллективу, который им пользуется, оно несвободно, а навязано. У этого коллектива мнения не спрашивают, и выбранное языком означающее не может быть заменено другим. …Общество принимает язык таким, какой он есть (telle qu’elle)» [Соссюр 1977: 104]. Как Ф. де Соссюра не интересуют процессы, которые привели язык к его наличному состоянию («…Вопрос о происхождении языка не так важен, как это обычно думают. Такой вопрос не к чему даже ставить…» [Там же: 105]), так исследователей ЯКМ не интересует конкретный индивидуальный опыт, благодаря которому люди выработали используемые ими способы миропонимания.

Многие авторы неоднократно подчёркивают не просто дублирование мира языком, но его конструирование в «материале» языка. И язык в данном случае понимается как общественное явление, которое в виде однозначного

императива даётся его носителям. Когда имеется в виду некое индивидуальное явление, постулируется, что способ мировидения даётся человеку в уже готовом и не осознаваемом виде. Навязываемая людям система взглядов, содержащаяся в языке, первична в отношении их собственных сознаний как по времени, так и по значимости.

В исследованиях ЯКМ говорится, как правило, об отражении представлений о мире в семантике так, будто между ними нет существенных различий. Везде речь идёт о лексике и её анализе — как если бы процедуры семантического анализа и неосознанного использования языковых знаков носителем языка ничем не отличались. «Эти представления находят отражение в семантике языковых единиц, так что, овладевая языком и, в частности, значением слов, носитель языка одновременно сживается с этими представлениями, а будучи свойственными (или хотя бы привычными) всем носителям языка, они оказываются определяющими для ряда особенностей культуры, пользующейся этим языком» [Зализняк, Левонтина, Шмелёв 2012: 17–18]. Показательная параллель: знания и представления **человека** без всяких преломлений и искажений отражаются в **семантике языка**.

Возникает парадоксальная ситуация: тот способ миропонимания, который содержится в семантике языковых знаков настолько скрыто, что не осознаётся человеком и не задерживает на себе его внимание (может быть вообще неизвестным ему), используется человеком для ориентации в мире, в котором он живёт. Осмысленность миру придаётся через такие способы, которые сам человек осмыслить не может. Парадоксальность ситуации возрастает, если учесть, что эти неосознаваемые способы миропонимания содержатся в значениях слов, которые человеку всё же известны. В содержание ЯКМ вносится нечто мистическое: способы миропонимания содержатся в известных человеку языковых знаках, но сами остаются неизвестными ему и неосознаваемыми. Однако языковеду они известны.

Содержание ЯКМ сводится к следующему: это способы миропонимания, которые скрыты от «невооружённого глаза» носителя языка,

но однозначны и обязательны для всех носителей, при этом они открыты для научного познания не через изучение поведения носителя языка, а через изучение текстов.

Чрезвычайно характерно для работ, посвященных ЯКМ, что выводы о том, как человек мыслит мир (включая самого себя, свое тело, свои состояния, эмоции и т.п.), делаются на основании анализа единиц языка. Следовательно, такие выводы основаны на постулате: коль скоро человек так говорит, то он именно так и думает, именно так и представляет себе мир. ЯКМ составляют некие представления не о том, как устроен мир, а о том, как его надо мыслить, причём содержатся они одновременно в «языке вообще» и в индивидуальных сознаниях его носителей. При всём при этом непосредственному изучению подвергается семантика языковых знаков с системоцентрических позиций.

Здесь мы можем перейти к рассмотрению второго интересующего нас момента в исследованиях ЯКМ — к методологии.

Для нас весьма важным является тот факт, что во многих работах по ЯКМ методы не получают достаточного выражения (если вообще получают), как будто они и без того ясны и даже очевидны. Можно полагать, что отсутствие чётких формулировок методов и путей изучения ЯКМ говорит в некоторых случаях об отсутствии этой проблемы в рефлексии авторов.

Приведём один, но очень показательный пример формулировки методологии изучения ЯКМ (надо заметить, в цитируемой книге редчайший): «Исследование языковой картины мира находится, очевидно, на границе лингвистики и других наук: культурной антропологии, психологии, поэтики. Однако, как хотелось бы думать, это не означает, что границы лингвистики в этом месте расплываются. Наоборот, именно в силу пограничности данной проблематики здесь должны быть проведены чёткие разграничения: между информацией, содержащейся в самом **языке** и из него извлекаемой, и информацией, полученной путём анализа других объектов — прежде всего **текстов** на этом языке (т.е. поэтических метафор, мотивов и идей,

содержащихся в произведениях литературы, фольклора и т.д.), а также информацией, полученной из тех наук, объектом которых является (говорящий на данном языке) **человек**, особенности его мышления, поведения и т.д., — использующих, в свою очередь, любые свидетельства. Все эти объекты должны исследоваться отдельно и независимо…» [Там же: 153]. Речь идёт об информации, содержащейся только в языковых знаках и из них извлекаемой (не сказано, впрочем, о методе такого извлечения, хотя именно он важен), а человек объявляется объектом других наук. Выражаемые авторами опасения, что предмет языкознания может при таких исследованиях пострадать, необоснованны: языкознание так и останется в своих привычных системно-структурных рамках, исключающих всякий антропоцентризм.

Коль скоро «…**языковую картину мира** образуют при этом лишь те смыслы, которые входят в значения **языковых единиц**…» [Там же], то привлечение других данных является лишь хорошим подспорьем для лингвистического анализа, а коль скоро лингвистические данные и данные других наук систематически совпадают, это подтверждает правильность полученных результатов. Другим дополнительным источником знаний о ЯКМ являются некоторые элементы языкового материала: «…пословицы, поговорки и другие вошедшие в язык тексты, в том числе авторские… могут привлекаться к рассмотрению лишь в той мере, в какой они выражают те же идеи, которые были выявлены при анализе собственно языковых данных» [Там же: 154]. Налицо противоречие: информация, извлекаемая из языковых элементов и из текстов, должна быть чётко разграничена («Все эти объекты должны исследоваться отдельно и независимо…» [Там же: 153]), но в то же время информация из текстов может всё-таки привлекаться, впрочем, лишь тогда, когда она не противоречит уже сделанным выводам и предположениям. К сожалению, автор этой главы (Анна А. Зализняк) не указывает, что делать, если между данными языкознания и какой-либо

другой науки или между данными языка и текстов выявляются регулярные расхождения.

Как и в традиционных семантических исследованиях, значения слов, конституирующих или выражающих ЯКМ, анализируются через особенности их употребления. В качестве ещё одного примера можно привести следующие слова А.Д. Шмелёва: «Можно сказать, что *долг* метафоризуется как изначально существующий внутренний голос (или, быть может, голос свыше), указывающий человеку, как ему следует поступить, тогда как *обязанность* метафоризуется как груз, который необходимо перенести с места на место. Мы можем *возложить* на кого-либо обязанность, как возлагают груз, но нельзя **возложить долг*. Мы говорим: *У него нет никаких обязанностей*, — но нельзя сказать: **У него нет никакого долга*. Ведь *долг* существует изначально, независимо от чьей-либо воли. Для человека важно иметь *чувство долга*, прислушиваться к *голосу долга*, к тому, что *повелевает долг*. Во всех этих контекстах слово *обязанность* не употребляется. *Обязанности* могут *распределяться* и *перераспределяться*, как можно распределять груз между людьми, которые должны его нести (ср. *нести обязанности*). Но нельзя *распределять долг*. Свою *обязанность* можно переложить на кого-то другого; *долг* нельзя перепоручить другому человеку» [Там же: 27–28]. Тем не менее, допустимы выражения *взять в долг*, *отдать долг* (в смысле ‘должное’), *вернуть долг*, *долг* бывает *тяжёлым* или *большим*, и т.д. — как груз или объект, отчуждаемый от человека, в том числе и по его собственной воле. Все эти и другие выражения многократно встречаются в Национальном корпусе русского языка, но ускользают от внимания А.Д. Шмелёва.

Мы намеренно останавливаемся на примерах именно из книги Анны А. Зализняк, И.Б. Левонтиной и А.Д. Шмелёва, потому что она в силу своей популярности и явно публицистического характера, но претензии на научность является, пожалуй, наиболее показательным примером тех общих

черт, которые в других исследованиях проявляются в разной степени и разных вариациях.

Весьма важно, что исследования ЯКМ не выходят за рамки традиционного анализа языкового материала при выводах общекультурного характера. Такие выводы несомненны для человека, знающего русскую культуру и настроенного некритически, но, как мы полагаем, сомнительны и стереотипны для человека, знающего только русский язык. В этом состоит ещё один парадокс такого подхода к ЯКМ: выводы, сделанные на основе только языковых данных, требуют для своего понимания знаний соответствующей культуры.

Так, Ю.Д. Апресян пишет: «Материалом для реконструкции языковой картины мира служат только факты языка… под ними мы понимаем лексемы, грамматические формы, словообразовательные средства, просодии, синтаксические конструкции, фраземы, правила лексико-семантической сочетаемости и т.п.» [Языковая… 2006: 34]. А методом такой реконструкции является компонентный анализ [Там же: 54–65].

Ещё одной важной чертой исследований ЯКМ, так сказать, «родимым пятном» традиционного языкознания является повсеместное использование лексических оппозиций, помогающих более рельефно прорисовать специфику значений тех или иных слов. Отсюда нередко делаются выводы о том, что и представления людей, входящие в ЯКМ, тоже базируются на бинарных оппозициях, простых противопоставлениях типа «добро — зло», «правда / истина — ложь / враньё», «друг — враг», «грусть — радость» и т.п.

Интересно, что при всех указанных методологических моментах рассуждения в работах по ЯКМ обычно ведутся не собственно о семантике, а о том, что лежит за ней — в культуре и знаниях людей. Предмет языкознания расширяется, выводится за рамки языковой системы, но метод остаётся тем же, как и общие гносеологические принципы и императивы. Эти принципы можно кратко выразить так: 1) семантика языковых единиц содержит в себе способы миропонимания, безоговорочно принимаемые и даже не

осознаваемые всеми носителями языка 2) эти способы миропонимания извлекаются из языковых знаков с помощью семантического анализа. «Поскольку языковая модель мира закреплена и выражена в первую очередь в языке, в его лексике и значимых грамматических категориях, то метод описания данного объекта — это семантический анализ лексических и грамматических значений того или иного конкретного языка» [Урысон 2003: 12]. Как нефть или уголь из недр Земли, ЯКМ добывается из семантики языковой системы соответствующими ей, системе, методами.

Рядовой носитель языка предстаёт в виде пассивного приёмника того содержания (информации), которое наличествует в языковых знаках и без его ведома «вливается» в его сознание, навязывается в качестве того, на что он не обращает внимания, хотя и использует в качестве ориентиров в мире. Его собственная активность никак не влияет на перенесение предуготованных идей из надындивидуального языка в его индивидуальное сознание. При этом языковед, используя методы языкознания, вполне способен выявить схемы миропонимания, которые по никому не известной причине скрыты от рядового носителя языка.

Важно при этом отметить один гносеологический постулат, не выражаемый чётко исследователями ЯКМ. Сам способ и процесс извлечения культурно значимых смыслов никак не сказывается ни на их качестве, ни даже на их количестве. Объём смысла, «добытый» языковедом, равен объёму смысла, реально содержащемуся в семантике языковых знаков, и при его извлечении не теряется и не искажается. И в материале, с которым работает языковед, и в материале, который используется рядовым носителем языка, **одни и те же значения**. Последние не претерпевают никаких существенных изменений при переходе от одного «агрегатного состояния» к другому, в чём нет противоречия, если оставаться полностью в рамках традиционного языкознания и значение трактовать как информацию (однако в этом случае следовало бы и предмет оставить без изменений). Культурно значимая информация, определяющая специфику национальной ЯКМ, используется и

рядовым носителем языка в его деятельности, и языковедом в его деятельности в одинаковом объеме — в отличие от пресуппозитивной информации, которая доступна языковеду, а для рядового носителя языка практически и не существует (поскольку не замечается им).

Способ извлечения, или декодирования потаённых культурно значимых смыслов их не искажает и вообще малозначим для них в качественном и количественном отношении. Языковед работает с этими смыслами в научных целях и с использованием научного, выверенного инструментария, тогда как рядовой носитель языка использует культурно значимые смыслы для иных целей и с использованием иных способов. При этом принимается, что оба они, пользуясь разными способами и для разных целей, используют одни и те же смыслы, которые помогают носителю языка ориентироваться в мире, а лингвисту — понять, как он это делает и почему именно так. Тем не менее, процедура их научного познания, неминуемо требующая хотя бы абстрагирования и обобщения, имеет своим результатом те же самые явления, которые использует носитель языка для ориентации в мире, при осмыслении мира и вообще жизни в нём.

Выше было указано, что исследования ЯКМ стремятся расширить предмет познания, однако применяемые методы и реальный материал, подвергающийся изучению, остаются традиционными. Лишь выводы таких исследований расширяются до масштабов культуры, народа, нации и т.д. Исследования ЯКМ в отличие от традиционных семантических направлены на специфический материал: культурные реалии, слова со специфическим употреблением, фразеология, историзмы, диалектизмы и т.д. Но применяемый метод не позволяет, по большому счёту, делать выводы о культуре (народе, нации и т.д.), а только о пучках информации — значениях, содержащихся в исследуемом материале. Оставаясь в традиционных гносеологических и методологических рамках, невозможно изучать что-то свыше того предмета, которому они соответствуют.

Итак, общие методологические и гносеологические постулаты изучения ЯКМ полностью соответствуют традиционному языкознанию и классическому взгляду на значение языкового знака.

Поэтому исследования ЯКМ остаются в рамках традиционных семантических исследований. По нашему мнению, их незачем оттуда выводить и пытаться делать неоправданные с позиций метода и материала исследования выводы о специфике народов, мировоззрений, отношений к миру и т.п. Исследование ЯКМ при традиционной методологии и гносеологии вполне может претендовать на систематическую целостность, упорядоченность фиксируемых в языке явлений и фактов, но не может и не должно претендовать на проникновение в сознание пользующегося языком человека, поскольку активность сознания элиминируется методологией таких исследований.

Исключение носителя языка и активности его сознания из способов миропонимания позволяет учитывать в ЯКМ не стереотипные способы языковой репрезентации мышления, а **принципиальную возможность** таких стереотипных способов, получающую регулярное выражение в семантике языковых единиц.

В ситуации, когда лингвист знает и решает за носителя языка, какой смысл тот выражает, используя некоторые элементы языка, возможна фиксация смыслов, инвариантных любым изменениям, накладываемым на них речевой ситуацией и речевой деятельностью субъекта речи. Наблюдение не уникального опыта человека в конкретных условиях речевой ситуации, а инварианта семантики языковых единиц позволяет обобщать способность разных элементов языкового стандарта и языкового материала фиксировать и выражать этот инвариант семантики в разных вариантах. Иначе говоря, имеется возможность обобщать инварианты семантики, выражаемой на разных уровнях языкового стандарта и в разных явлениях языкового материала, но безотносительно к тому, что мыслит при этом и что «на самом деле» думает носитель языка.

Мы полагаем, что даже такой гносеологический и методологический базис позволяет делать выводы о языке как достоянии культуры и народа, но без необоснованных «скачков» от компонентов семантики сразу к менталитету. Предметом познания в таком случае становится обобщённый опыт народа, зафиксированный в семантике элементов языкового стандарта, регулярно проявляющийся в языковом материале и отражающий в лингвоспецифической форме некоторые особенности восприятия мира носителями данного языка. А реальным материалом исследования являются семантические поля, выражаемые в различных языковых фактах. Лингвоспецифичность формы отражения опыта народа состоит в том, что далеко не все представления о мире фиксируются в языковых знаках, и в том, что фиксируются они не в полном объёме.

Лингвоспецифичность формы отражения опыта народа в языковом стандарте и языковом материале связана с тем, что исследования ЯКМ направлены на познание культурно обусловленных, или культурно значимых значений слов. Культурно обусловленное значение возникает тогда, когда факт осуществления коммуникации с помощью этого знака именно на данном языке входит непосредственно в значение знака. Например, если содержащаяся в знаке информация сводится к формуле «*X* есть обозначение такого-то представителя класса объектов *Y*», то здесь не может ещё возникнуть культурно обусловленного значения. Иное дело, если информация знака сводится к формуле «*X* есть принятое и регулярно используемое в русском языке, а не каком-то другом обозначение такого-то представителя класса объектов *Y*». Тогда некоторая особенность ЯКМ не абсолютна, она может иметь степень, «интенсивность», обусловленную тем, насколько регулярно выражается данная информация.

Но та же лингвоспецифичность формы отражения опыта народа в языковом стандарте и языковом материале связана с необходимостью применения вероятностной методологии: явления языкового материала, фиксируемые в языковом стандарте в виде закономерностей ЯКМ, носят не

абсолютный, а вероятностный характер, т.е., с одной стороны, с некоторой регулярностью проявляются в языковом материале, с другой стороны, интерпретируются как с большей или меньшей степенью возможности реализуемые в речевой деятельности носителей языка.

Вероятностный принцип говорит о том, что некоторое культурно значимое значение имеет большую или меньшую тенденцию и регулярность использования носителем языка. Но эта тенденция не имеет связей с языковой способностью носителя языка, с его знаниями, смыслами и частными ситуациями употребления слова. Тенденции, фиксируемые в ЯКМ, зависят только от языкового контекста и регулярности употребления данного слова или выражения в языковом материале. Результаты их выявления фиксируются в виде особенностей языкового стандарта и языкового материала, но не в виде фрагментов языковой способности и тем более схожих для всех способов мышления, отношений к явлениям действительности, знаний, убеждений и т.д. Результаты лингвистического (не психолингвистического или когнитивистского) исследования культурно значимых значений становятся положениям теории ЯКМ, являющейся частью теории языка — языкового стандарта. Поэтому в теории ЯКМ фиксируются не собственно явления языкового материала, но их обобщённые теоретические модели, полученные лингвистическими методами исследования, в том числе экспериментального и корпусного.

Итак, можно сказать, что в ЯКМ фиксируются связи между элементами языкового стандарта и культурно значимыми значениями, регулярно выражающиеся в языковом материале. ЯКМ представляет культурно значимое значение слова взятым в его наиболее стереотипизированной (регулярной) форме по отношению к условиям жизни не конкретных людей, а всей группы (в пределе — всей лингвокультуры). Будучи полученными посредством лингвистического анализа и интерпретированными через языковой стандарт, характеристики явлений языкового материала, фиксируемые в ЯКМ, не имеют уже прямого отношения к характеристикам

деятельности (и шире — жизни) человека и его переживанию мира. Реальные конкретные человеческие мысли, убеждения, мнения, предрассудки и т.п. в ЯКМ как научном понятии не отражаются. ЯКМ охватывает семантические характеристики слов, закономерно связанные с общими характеристиками группы носителей языка (в предельном случае — лингвокультуры).

Именно теоретическим содержанием и методологией понятие «языковая картина мира» отличается от понятия «языковое сознание». Для того чтобы свести к минимуму путаницу между ними, необходимо дать следующее определение ЯКМ. **Языковая картина мира — это лингвистическое понятие, которое показывает, какие коннотации значений языковых знаков, используемых в некотором фрагменте языкового материала, имеют тенденцию выражаться вне зависимости от индивидуальных сознаний и конкретной ситуации общения.** Это определение делает акцент на значениях единиц языкового стандарта безотносительно к частным ситуациям их употребления, к индивидуальным сознаниям людей и смыслам. Поскольку ЯКМ включает в себя не конкретный индивидуальный опыт человека и явления его сознания, а инварианты семантики, то изучение объясняемых им явлений и закономерностей должно осуществляться соответствующими методами познания — методами традиционного языкознания с привлечением методов лингвистического эксперимента и корпусной лингвистики. В результате будут выявляться семантические компоненты (чаще всего культурно обусловленные), общие или идентичные для единиц разных языковых уровней и сфер употребления, а также будут объясняться их связи с конкретным (сугубо языковым!) контекстом.

ЯКМ в обобщённом виде отражает **тенденцию** (вероятность) изменения некоторого явления языкового материала (иногда и языкового стандарта) в зависимости от изменения некоторых характеристик группы носителей языка, а в пределе абстрагирования от их характеристик — в зависимости от лингвокультуры.

Обратим внимание, что связь закономерностей языкового материала и языкового стандарта с характеристиками группы носителей языка делает понятие ЯКМ относительным. Абсолютной ЯКМ, «ЯКМ вообще» не существует, а закономерности ЯКМ одной группы носителей языка не могут автоматически экстраполироваться на ЯКМ другой группы. Вместе с этим нет общих закономерностей для всех и любых слов и явлений языкового материала. Общие закономерности, устанавливаемые для ЯКМ лингвокультуры, потому и являются общими, что допускают множество частных вариантов. Например, некоторые закономерности, установленные для ЯКМ некоторой лингвокультуры, могут не находить своего выражения в ЯКМ студента или ЯКМ слесаря. Впрочем, таких корреляций нельзя найти и не стоит искать, поскольку в этих разных случаях учитываются качественно разные характеристики групп носителей языка.

Выше было сказано, что исследование ЯКМ как теоретическое понятие должно быть основано на наблюдении не единичных явлений, а множества связанных явлений, регулярно повторяющихся в одинаковых условиях (в этом наша точка зрения близка идеям Ю.Д. Апресяна [Языковая… 2006: 50–51]). Отсюда можно сделать вывод, что закономерности ЯКМ следует устанавливать не для отдельных слов, а для целых пластов лексики, лексико-семантических групп, слов с одинаковой сферой употребления и т.д. С этим связан и вероятностный, а не абсолютный характер положений теории ЯКМ. Отдельные слова могут рассматриваться лишь как в наибольшей степени выражающие общую для комплекса слов тенденцию или, наоборот, как исключение из неё. В таком случае материалом исследования будет совокупность языкового материала, порождённого (в естественных условиях или в условиях лингвистического эксперимента) некоторой социальной группой. Но этот языковой материал не может изучаться целиком, недифференцированно; в нём необходимо выделять семантические поля (скажем, семантическое поле «преподаватель» в ЯКМ студента, т.е. в текстах, порождённых студентами), представляющие выражение

определённых значений или их компонентов разноуровневыми языковыми средствами.

Таким образом, ЯКМ является лингвистическим понятием, фиксирующим и обобщающим некоторые закономерные связи между явлениями языкового материала и языкового стандарта. В его основу положена системно-структурная, системоцентрическая интерпретация значения (см. предыдущую главу) и методы традиционной семантики. Это понятие, согласно сформулированному выше определению, отражает компоненты значений языковых единиц, которые регулярно выражаются в языковом материале, но не даёт возможности судить, какие явления сознания и психики за ними скрываются.

2.2. Языковое сознание как психолингвистическое понятие: методология, содержание и область применения

Выработав в предыдущих параграфах интерпретацию понятий, смежных с понятием «языковое сознание», мы должны теперь поставить перед собой задачу рассмотреть подробно проблему содержания и области применения этого ключевого для нашей работы понятия. Оно широко распространено в психолингвистических публикациях последних лет, при этом их авторы не задаются вопросом о том, каким образом названное понятие соотносится с другими. Во всяком случае, нам не известны работы, в которых этот вопрос обсуждался бы достаточно серьёзно. Тем насущнее и перспективнее становится его разработка.

Как уже говорилось, широкое использование понятия «языковое сознание» говорит, на наш взгляд, о том, что языковеды интуитивно чувствуют такую предметную область, которая не охватывается привычными интерпретациями понятий «ментальный лексикон», «языковая способность», «ассоциативное поле», «концептосфера» и т.д. И стремление найти перспективу для нового понятия рано или поздно приведёт к обоснованию и

чёткой формулировке предметной области, стоящей за ним, и метода её исследования. В противном случае без отграничения метода и предмета, лежащих за понятием «языковое сознание», от метода и предмета, лежащих за другими смежными понятиями, неизбежна ситуация, когда учёным придётся отказаться от какого-то или каких-то из них, что для науки вполне нормально и даже полезно. Так, отказ от понятий «флогистон» и «теплород» был показателем прогресса, а не регресса физики. Подобно этому, возможный отказ от понятия «языковое сознание» будет означать уточнение содержания смежных с ним понятий и областей применения соответствующих им теорий. С другой стороны, понятие «языковое сознание» вполне может повторить судьбу понятия «теплоёмкость», которое не утратило своей значимости после опровержения теории теплорода именно потому, что было способно объяснить ряд закономерностей, хотя и без апелляции к неким жидкостям (флюидам), ответственным за тепловые явления. Короче говоря, понятие «языковое сознание» повторит либо судьбу понятия «теплород», либо судьбу понятия «теплоёмкость».

Следовательно, обоснование понятия «языковое сознание» с позиций соответствующей ему предметной области и методов её изучения необходимо сделать как можно скорее, потому что до сих пор эта проблема всерьёз не обсуждалась. При этом для определения содержания и объёма этого понятия нельзя идти путём теоретизирования. Путь определения или уточнения содержания и объёма понятия «языковое сознание» должен быть от практики (анализа психолингвистических исследований, их материала и результатов) к теории, т.е. к такому научному конструкту, который будет содержать наиболее значимые свойства предметной области и методов её исследования.

Поэтому задача настоящего параграфа состоит в следующем: а) определить методологию исследований, для которых релевантным является именно понятие «языковое сознание», а не какое-либо другое, б) подробно сформулировать методологические основы для исследований

собственно языкового сознания, в) внести необходимые поправки в определение и интерпретацию языкового сознания как теоретического понятия, г) обозначить предметную область, для изучения которой целесообразно использование данного понятия.

2.2.1. Методология исследований языкового сознания

Понятие «языковое сознание» (далее — ЯС) используется во множестве работ, отличающихся друг от друга по целям, материалу и методам. Нередко ЯС является не непосредственным предметом познания, а лишь своеобразным фоном, на котором выделяются отдельные концепты или лексические единицы. См. например: [Лемяскина 2020; Таирова 2019; Ращупкина 2018; Сюй 2020; Щурина, Вырупаева 2021].

Несмотря на многочисленность работ по ЯС, нам не известны такие, в которых решался бы вопрос об оправданности использования именно понятия ЯС, а не какого-то другого, а также вопрос о методологическом базисе исследований ЯС вообще и ЯС некоторой социально-культурной группы в частности. Ответ на оба эти вопроса будет обоснованием целесообразности использования понятия ЯС в психолингвистических работах. В противном случае это понятие девальвируется, поскольку имеются другие, более целесообразные в подобных исследованиях и привычные.

В дальнейшем нас будут интересовать только те исследования, в которых ЯС является собственно объектом познания, т.е. в которых выявляются не особенности отдельных концептов или слов, а закономерности целых фрагментов ЯС, определяющих «поведение» множества слов. Для этого необходимо ответить на вопрос: какие методы и общеметодологические схемы применяются в исследованиях ЯС? Рассмотрим ряд работ последних лет.

Ю.О. Бронникова провела свободный ассоциативный эксперимент (далее — САЭ), в котором приняли участие 252 младших школьника (129 мальчиков и 123 девочки). В качестве стимульного материала были использованы оценочные слова типа ВЕСЕЛЬЕ, ГОРЕ, ГРУБОСТЬ, ДОБРОТА, ДРУГ, ДУРАК и т.д. Полученные от испытуемых (далее — Ии.) реакции дают возможность выявить ассоциативные связи этих слов с другими оценочными словами, например, ДУРАК — *глупый*, *дура*, *плохой*. Основной вывод автора таков: «…на различные слова-стимулы приводится разное количество оценочных реакций. Эта разница связана как с самой семантикой стимулов, так и с их ролью в детской речи. Например, значение слова ДУРАК в речи детей гораздо шире, чем у взрослых: это не только „глупый человек“, но и „тот, кто плохо поступает, плохой человек“, с этим, вероятно, связано и такое разнообразие эмоционально-оценочных реакций на этот стимул» [Бронникова 2017: 41]. Автор отмечает также, что «…гендерные особенности ещё незначительно проявляются у младших школьников, а о некоторых возрастных различиях уже можно говорить» [Там же]. Обратим внимание, что названные тенденции являются выражением не некоторой связи между исследованными словами, а лишь повторением особенности каждого из них в отдельности. Данное исследование является не столько исследованием ЯС, сколько исследованием ментального лексикона (далее — МЛ).

А.П. Васильева прямо говорит о том, что её исследование является исследованием МЛ, хотя в заголовке статьи значится понятие ЯС [Васильева 2019: 351]. Она использовала материалы обратного ассоциативного словаря якутского языка, в котором были взяты 263 слова с наибольшим количеством связей. Примечательно, что автор никак не обосновывает использование материалов именно обратного ассоциативного словаря. Данное исследование, как и предыдущее, в целом выявляет особенности МЛ носителей якутского языка, что не отличает его от других психолингвистических исследований такого рода.

Оригинальный метод лёг в основу исследования М.В. Гаранович, которая просила своих Ии. словесно описать фото девушки и выразить предположения о роде её занятий [Гаранович 2020]. К сожалению, в статье не сказано более подробно, что скрывается за этой инструкцией. Основной вывод автора состоит в том, что люди разных полов и уровня образования в разной степени апеллируют к стереотипам при описании внешности девушки. Не вполне ясно, почему для этого вывода необходимо использовать понятие ЯС и каким образом именно оно помогает теоретически обобщить и объяснить выявленные тенденции.

Е.Н. Гуц и Н.О. Худякова использовали метод семантического дифференциала, направленный ассоциативный эксперимент, групповое глубинное интервью по методу фокус-групп. В их исследовании участвовали 125 Ии. в эксперименте по методу семантического дифференциала и 30 Ии. в направленном ассоциативном эксперименте. Основной вывод авторов: «Старость у многих респондентов становится частью картины, изображающей спокойную, счастливую, стремящуюся к совершенству жизнь, такую как в рекламе, „в телевизоре“, „в журнале“, в мечтах родственников» [Гуц, Худякова 2020: 164]. Так же неясно, почему при такой методологии целесообразно использовать именно понятие ЯС, а не, скажем, «стереотипы».

А.В. Разумкова провела исследование методом семантического гештальта — анализ ассоциативного поля стимула КОМИ, полученного из реакций на этот стимул от 300 Ии. [Разумкова 2016]. Выводы автора весьма предсказуемы: стереотипные представления о коми у русских и коми отличаются незначительно. Стоит отметить также, что вопреки заголовку статьи данное исследование направлено не на ЯС школьников и студентов, а на МЛ носителей коми и русского языка.

Э.С. Исаева и Э.Г. Васильева провели САЭ, в котором участвовали 444 Ии. — 218 русских и 226 латышей, что позволило авторам выявить сходства и различия в ассоциативных полях слова *огонь* в двух языках [Исаева,

Васильева 2021]. Эти результаты тоже отражают определённые культурные особенности МЛ представителей двух лингвокультур. Материал, метод и результаты исследования делают нецелесообразным использование ЯС, а не МЛ в качестве ключевого понятия.

Итак, мы видим, что методы, применяемые в исследованиях ЯС, в целом не отличаются от методов исследований МЛ. Более того, при всём разнообразии методов нам неизвестны работы, авторы которых делают хотя бы попытку связать применяемые методы именно с понятием ЯС, а не МЛ. Можно с уверенностью сказать, что подавляющее большинство исследований ЯС не отличаются ничем значительным от исследований МЛ, и это сходство не осознаётся или замалчивается их авторами.

Это — **первая методологическая тенденция**, прослеживаемая в подавляющем большинстве работ по ЯС: **использование в них понятия ЯС как более целесообразного, чем МЛ или какое-либо другое, авторы не обосновывают**. При этом если заменить в этих публикациях понятие ЯС на понятие МЛ или другое, то ни логика изложения, ни обоснованность выводов не пострадают. Следовательно, в таких работах понятие ЯС используется лишь как дань «научной моде», как маркер их современности и актуальности, но не как надёжный инструмент теоретического обобщения и объяснения получаемых в эмпирии результатов.

Ср. ту же тенденцию в работах: [Васильева, Виноградова, Мячина 2019; Лопсан 2018; Палкин 2020; Рев, Харченко 2019; Хохлова, Павлова 2020].

В данном случае понятие ЯС становится нецелесообразным в силу существования понятия МЛ. Проанализированные работы не могут быть подведены под такую общую для них теоретико-методологическую схему, которая отличала бы их от стандартных исследований МЛ. Даже поверхностный взгляд убеждает в том, что они не являются частью какой-то единой теории, кроме теории МЛ.

Названная тенденция имеет и другое следствие: вопреки заявленному исследованию ЯС какой-то социальной группы выводы делаются намного более широкие — охватывающие всю лингвокультуру, что, на наш взгляд, далеко не всегда правомерно. Так, например, в работах, посвящённых ЯС студента, часто сравниваются не студенты, а представители двух культур, поскольку исследуемые образы выражают не возрастной и не деятельностный, а культурный опыт участников эксперимента. Примечательно, например, следующее уточнение: «…анализ материалов ассоциативного эксперимента позволит выявить и описать национально-культурную специфику содержания понятия “他人的 / чужой” в языковом сознании **носителей китайской культуры** определённого поколения» [Тяньдэ 2016: 156. Выделено нами]. Такие исследования остаются всецело в рамках социопсихолингвистики и не отличаются от других исследований более широкого «профиля» — посвящённых особенностям МЛ представителей разных культур. В таких исследованиях преобладающим методом является ассоциативный эксперимент, а выводы касаются особенностей МЛ представителей разных культур: авторы подчёркивают культурную специфику исследуемых ими фрагментов МЛ. В них выражение *ЯС студента* просто указывает на особенности группы Ии., но все выводы можно обобщить и не связывать с тем, что эксперимент был направлен именно на студентов. Иными словами: такие исследования направлены не на изучение ЯС студента, а на изучение МЛ представителей некоторой культуры или этноса в том их частном виде, в каком они отражены в МЛ студента. Вот почему для таких исследований вполне пригодны общеметодологические принципы психолингвистических исследований МЛ без каких-либо особых оговорок.

Обратим внимание на следующее обстоятельство. В проанализированных исследованиях ЯС студента стимульный материал никак не связан с тем, что основная, регулярная деятельность студентов — учебная. Вообще, материал и особенности Ии. не находят корреляции.

В этом состоит **вторая методологическая тенденция** подавляющего большинства работ по ЯС: **особенности группы Ии., в которой проводится исследование, никак не связана с эмпирическим материалом исследования**. В проанализированных выше работах в экспериментах участвовали студенты по той простой причине, что они «ближе всего» к экспериментатору, среди них проще всего провести эксперимент. В этом и причина столь широких выводов: внимание исследователя направлено не на студента, а на более широкие народные массы. Следовательно, многие такие исследования не нацелены на изучение именно ЯС студента, они не выявляют закономерностей именно ЯС студента. Исследователи не исследуют концепты, слова, ассоциативный поля, образы и т.п. как **единицы** ЯС студента, т.е. такие фрагменты ЯС, которые являются частным случаем выражения общих закономерностей ЯС студента. Обобщение выявляемых особенностей концептов, слов, ассоциативных полей, образов и т.п. не даст общих закономерностей ЯС.

Однако из двух названных тенденций имеется ряд исключений.

Одним из таковых является исследование А.А. Селютина и Е.А. Селютиной, в котором использовался комплекс методов: САЭ, анкетирование, анализ текстов, предположительно оказывающих влияние на формирование ЯС студентов. Главная проблема этого исследования в том, что Ии. немногочисленны — 45 старшекурсников, что делает не вполне обоснованными выводы. Авторы отмечают, что первокурсники не участвовали в эксперименте, потому что «…наличие в их языковом сознании устойчивых элементов корпоративной культуры вуза является сомнительным» [Селютин, Селютина 2020: 125]. Это, на наш взгляд, не совсем так, поскольку хоть какие-то представления о корпоративной культуре вуза имеются уже у абитуриентов. Было бы весьма перспективно проследить становление и динамику представлений о корпоративной культуре в сознаниях студентов разных курсов.

Важно, однако, обратить внимание на методологию названного исследования. Стимульный материал САЭ подобран авторами в соответствии с главной характеристикой их Ии.: БИБЛИОТЕКА, ОБЩЕЖИТИЕ, ДЕКАНАТ, УНИВЕРСИТЕТ, СЕССИЯ, ЭКЗАМЕН, ПАРА, ПРАКТИКА, ЗНАНИЯ, УЧЁБА, ЛЕКЦИЯ, КАНДИДАТ, ПРЕПОДАВАТЕЛЬ, ДОЦЕНТ, НАУКА, СТИПЕНДИЯ, ЗАЧЁТКА и т.д. Примечательно, что авторы приводят лишь наиболее частотные реакции, при этом реакции типа СЕССИЯ — *ужас*, *кошмар* никак не связываются с личностными переживаниями и оценками Ии. А разнообразие реакций на стимул ЭКЗАМЕН (*нервы* (8); *автомат* (8); *оценка* (7); *проверка* (6); *шпаргалка*) объясняется сугубо индивидуальным отношением каждого студента к этому слову-стимулу [Там же: 127]. Следует при этом подчеркнуть, что поскольку реакция *нервы* на этот стимул имеет высокий индекс (8 на 45 Ии.), это вряд ли можно объяснить случайным совпадением или отдельным индивидуальным «отклонением» от нормы. Мы полагаем, что такая ситуация вполне закономерна, о чём и пойдёт речь в дальнейших главах.

Столь же интересно в плане методологии исследование Г.М. Костюшкиной и Д.В. Павленок, в рамках которого был проведён САЭ с 500 Ии. — 250 студентов из России и столько же из Франции. При этом все полученные реакции группировались по семантическим признакам в зависимости от того, выражаются ли в них субъекты профессиональной деятельности, сама эта профессиональная деятельность преподавателя, её формы и оценка и т.д. [Костюшкина, Паленок 2018: 343]. Такой метод работы с материалом приводит авторов к следующему выводу. В ЯС русских студентов образ преподавателя отражает определённые профессиональные (реакции типа *строгий*, *требовательный*, *авторитетный*, *высококвалифицированный* и др.) и личностные (реакции типа *мудрый*, *умный* и др.) качества с постоянным оцениванием по шкале «справедливый / несправедливый». В ЯС французских студентов образ преподавателя отражает профессиональную деятельность, связанную с

передачей знаний, причём важной особенностью этого образа является активность, деятельные качества преподавателя [Там же: 345]. Обратим внимание, что такой метод обработки и анализа эмпирического материала весьма нехарактерен для исследований МЛ, однако именно он отражает в эмпирическом материале особенности той деятельности, которая осуществляется Ии. регулярно и которая лежит в основе их идентификации как отдельной социально-культурной группы.

Ещё одним интересным исследованием является САЭ, проведённый М.В. Шамановой и М.В. Виноградовой, в котором участвовали 210 Ии. — 105 студентов-медиков и 105 студентов немедицинских направлений [Шаманова, Виноградова 2020]. Авторы также группируют все полученные реакции по их семантическому сходству, сохраняя единые для обеих групп Ии. критерии объединения реакций. Такой анализ материала показал, что ассоциации у двух групп Ии. значительно отличаются (у медиков самые частотные реакции на стимул СЕРДЦЕ отражают главный орган тела, у не-медиков — чувства и эмоции человека) [Там же: 194]. Последующее сравнение этих тенденций с данными толковых словарей показало, что полученные в САЭ ассоциативные поля у́же, чем лексикографические толкования лексемы *сердце*: отсутствуют значения ʻместо в левой стороне груди, где находится этот орган’; ʻгнев, раздражение, злоба’; ʻважнейшее место, имеющее существенное значение для чего-либо, средоточие чего-либо’ [Там же]. Чрезвычайно важно, что указанная особенность обусловлена опытом Ии. и выполнением / невыполнением ими определённой регулярной деятельности.

Р.А. Кафтанов использовал САЭ с последующим сравнением полученных данных с данными ассоциативных словарей. Автор сравнивает ассоциации на стимул ВОЙНА, данные студентами гражданских вузов и курсантами военного института (из текста статьи неясно количество Ии.). Примечательно, что автор распределяет реакции, полученные посредством анализа разных ассоциативных словарей, на группы, отражающие семантику

субъекта, объекта, орудий и т.д. профессиональной деятельности [Кафтанов 2020: 157]. Конечно, данное исследование остаётся обыкновенным исследованием связей одного слова в МЛ двух групп людей. Но его методология несколько отличается от привычной, а особенно важно то обстоятельство, что стимул как инструмент получения эмпирического материала связан с регулярной деятельностью, которую осуществляют Ии.

А.Д. Палкин сравнил данные Русского ассоциативного словаря с данными собственного эксперимента, чтобы выяснить сходства и различия образа матери в ЯС русских и японцев [Палкин 2020]. В заголовке этой работы значится понятие «языковая картина мира», однако описанное в ней исследование является психолингвистическим по материалу, методу и выводам. Хотя данное исследование, как и исследование Р.А. Кафтанова, является, во-первых, исследованием одного-единственного слова, во-вторых, выбранное слово никак не связано с тем, что Ии. — студенты, тем не менее, оно интересует нас по причине метода анализа полученного материала. Автор отмечает: «…мы не просто описываем интересующие нас ассоциативные поля, но разбиваем их на смысловые компоненты, после чего проводим анализ каждого отдельно взятого компонента и подводим итоги» [Там же: 73]. Причём два из этих компонентов суть ценностно-смысловой и эмоционально-аффективный, т.е. такие, которые апеллируют к личностной сфере индивида.

Уже эти примеры показывают, что имеется ряд психолингвистических исследований, **методология которых существенно отличается от методологии исследований МЛ**. Во-первых, набор инструментов исследования (в ассоциативном эксперименте это набор стимулов) связан с тем, что **участники эксперимента регулярно выполняют определённую деятельность**. Во-вторых, полученный **эмпирический материал** (совокупность ассоциативных полей) **обрабатывается иначе, нежели в рамках стандартных исследований МЛ**: в нём выделяются семантические группы, отражающие именно регулярно осуществляемую деятельность и

одновременно с этим эмоционально-личностное переживание. В данном случае использование понятия ЯС позволяет зафиксировать не любые особенности МЛ, а только те, которые связаны с регулярно осуществляемой деятельностью. Следовательно, **в таком случае понятию ЯС соответствует собственная методология**, позволяющая выявлять такие тенденции в ассоциативных полях (если говорить только об исследованиях, основанных на ассоциативном эксперименте), которые обычно не выявляются стандартной методологией исследований МЛ. Оба эти обстоятельства делают понятие ЯС вполне целесообразным и отличают его от других понятий и соответствующей им методологии.

Итак, чтобы понятие ЯС было целесообразным и обоснованным в рамках конкретного исследования, а не просто маркером «научной моды», чтобы оно помогало объяснять выявляемые в эмпирическом материале тенденции и закономерности, такое исследование должно опираться на особую методологию. В некоторых своих пунктах эта методология не отличается от методологии психолингвистических исследований МЛ, но в других пунктах она отличается от них весьма значительно.

Основным сходством исследований ЯС и МЛ является набор процедур и инструментов получения эмпирического материала: разновидности ассоциативного эксперимента, метод незаконченных предложений, метод спонтанного дефинирования, метод семантического дифференциала и т.д.

Однако важнейшим отличием исследований ЯС от исследований МЛ должны быть процедуры обработки и теоретического анализа полученного эмпирического материала. Если говорить об ассоциативном эксперименте, то специфика методологии ЯС состоит в следующем.

Во-первых, исследование ЯС должно изначально носить сопоставительный характер. Бесперспективно и, на наш взгляд, вообще бессмысленно изучать, скажем, одну группу школьников и в качестве стимулов использовать имена исторических персонажей, разные научные термины или морально-этические категории. Это будет исследование МЛ

школьников, на основе которого можно лишь сказать, что в их МЛ наблюдаются определённые связи исследуемых слов с другими словами. Куда большие перспективы открываются перед исследователем, если он предъявит те же стимулы также и другой группе, отличающейся от школьников по какому-то существенному признаку, и далее сравнит полученные результаты. Если этим признаком будут только социально-культурные характеристики двух групп, то это будет исследование социолингвистического или социопсихолингвистического порядка. Если же этим признаком будет регулярно осуществляемая деятельность, то это будет именно исследование ЯС. Основная деятельность школьников — учебная, поэтому сравнить их необходимо с теми, кто отличается от них именно по характеру учебной деятельности, например, со студентами.

Во-вторых, выбор инструментов исследования, функцию которых в ассоциативном эксперименте выполняют слова-стимулы, должен определяться в соответствии с регулярной деятельностью изучаемых социально-культурных групп, а значит, в соответствии с тем критерием, который лежит в основе сопоставления. В случае ЯС студента это могут быть научные термины, наименования учебных дисциплин, наименования предметов учебной среды (*семинар*, *деканат*, *зачёт*, *стипендия* и т.п., включая жаргонизмы), наименования действий в учебной среде и т.д.

Исследователь должен объяснить выявляемые сходства и различия, в противном случае сопоставление двух групп теряет всякий смысл. А поскольку в психолингвистике аксиомой является положение о том, что язык человека отражает не только речевой, но и всякий другой опыт, то в выявляемых сходствах и различиях будут отражаться особенности регулярной деятельности. Следовательно, при сопоставлении двух социально-культурных групп понятие ЯС способствует не только их констатации, но и их объяснению именно через влияние регулярной деятельности и личности. Это даёт теории ЯС объяснительную силу.

В-третьих, полученные ассоциативные поля должны анализироваться таким способом, который позволяет выявить в них именно особенности деятельности. Следовательно, все полученные реакции должны группироваться по их семантике вокруг своего рода полюсов, отражающих основные компоненты деятельности: субъект, объект, орудия, условия (место осуществления), способы (операции) осуществления деятельности, а также полюсов, отражающих личностное переживание этих компонентов. Именно такое объединение реакций в семантические кластеры присутствует в упомянутых выше работах [Кафтанов 2020; Костюшкина, Павленок 2018; Палкин 2020; Селютин, Селютина 2020; Шаманова, Виноградова 2020]. Относительно ЯС студента это, прежде всего, образы студента и преподавателя как основных субъектов учебного процесса, образы, стоящие за наименованиями дисциплин, изучаемых терминов и понятий и т.д.

Однако и этих методологических основ мало для обоснования методологии ЯС, потому что они придают исследованию социопсихолингвистическую направленность. Исследования ЯС по своей методологии должны отличаться не только от стандартных исследований МЛ, но и от социопсихолингвистических исследований. Их отличие состоит как раз в учёте эмоционально-личностного фактора и его влияния на значения и смыслы слов, на их связи в МЛ.

В современной психолингвистике бесспорным положением является признание того, что личностное переживание и оценка мира оказывают постоянное и закономерное влияние на язык человека. Поэтому типы реакций, выделяемые в полученных ассоциативных полях, должны быть также связаны с личностным переживанием и отражать оценку существенных компонентов деятельности. Эта оценка, разумеется, в наибольшей степени выражается в эмоционально окрашенных реакциях.

Существенную роль в выявлении особенностей ЯС некоторой группы (в нашем случае — студентов) играют не только эмоционально окрашенные реакции. Так, в приведённом выше исследовании М.В. Шамановой и

М.В. Виноградовой [Шаманова, Виноградова 2020] в реакциях студентов-медиков на стимул СЕРДЦЕ имеются такие реакции, как *инфаркт*, *гипертензия*, *частота сердечных сокращений*, *ЭКГ*, *дилатация* и др., которых нет среди реакций студентов немедицинских направлений, что, ясно, далеко не случайность. Сам факт появления нового кластера реакций (если, конечно, таковых значительное количество) тоже является показателем некоторой тенденции, которую исследователь должен каким-то образом интерпретировать и объяснить. В случае сопоставительного исследования, которое провели авторы и в котором критерием двух групп людей были особенности их регулярной (учебной) деятельности, названные особенности их МЛ легко находят объяснение, в то время как без подобного сопоставления они остались бы незамеченными.

Итак, та **часть методологии исследований ЯС, которая отличает их от исследования МЛ**, состоит в следующем (на примере ассоциативного эксперимента). Все реакции данного ассоциативного поля рассматриваются вне зависимости от их индекса частотности, а затем они объединяются в кластеры по особым семантическим критериям, отражающим основные компоненты деятельности: субъекты деятельности, объекты, орудия, операции (способы), условия (место) деятельности, оценка всех этих составляющих, ещё какие-то компоненты — в зависимости от специфики исследования. Повторяющиеся реакции объединяются в кластеры по этим критериям — отражение в реакциях названных компонентов деятельности. В каждый кластер могут входить как очень частотные, так и единичные реакции. Например, в кластер «субъект деятельности» могут входить пять повторяющихся реакций, а в кластер «орудие деятельности» — десять единичных. Названия кластеров условны, важно лишь, чтобы они отражали существенные компоненты деятельности. Кроме того, анализ всего ассоциативного поля может выявить наличие реакций, объединяемых по какому-то иному компоненту, например, отражающих место осуществления деятельности. Это даёт основания для выделения ещё одного семантико-

тематического кластера. Но если такой кластер выделен для ассоциативного поля одного изучаемого слова, то следует выделить соответствующий кластер во всех анализируемых ассоциативных полях. Если в других ассоциативных полях данный кластер оказывается пустым (нет реакций, входящих в него), то сам этот факт требует объяснения.

При этом учитываются тенденции, проявляющиеся в эмоционально-окрашенных реакциях, поскольку именно они говорят о смысловых структурах. В п. 1.3 мы выразили в общих чертах концепцию Д.А. Леонтьева, в которой обосновываются разные виды смысловых структур как превращённых форм личностного отношения человека к миру и к себе. Это: личностный смысл, смысловая установка, мотив, смысловой конструкт, смысловая диспозиция, личностная ценность. Причём только первые два вида смысловых структур реально выражаются в деятельности, но через них можно «увидеть» и другие, в том числе наиболее стабильные, трансситуативные, наддеятельностные — смысловые конструкты, смысловые диспозиции, личностные ценности. Ассоциация, ассоциирование является формой речемыслительной деятельности, в которой через эмоционально-окрашенные реакции выражаются неустойчивые смысловые структуры, которые, в свою очередь, могут сигнализировать о разных стабильных смысловых структурах. Вот почему в семантико-тематических кластерах, в которые объединяются полученные реакции, важно проследить количество и «качество» реакций с разной эмоциональной окраской.

Затем все те же операции осуществляются с другими исследуемыми ассоциативными полями.

С позиций получаемых ассоциативных полей, взятых в целом, такой метод обработки материала является в определённом смысле **аналитико-синтетическим**. Ассоциативное поле, так сказать, «рассыпается» на отдельные реакции, из которых затем синтезируются кластеры реакций, которые можно назвать семантико-тематическими и которые отражают особенности регулярной деятельности, а также личностное переживание этой

деятельности и её оценку. Эта процедура проводится со всеми полученными ассоциативными полями, что даёт возможность судить о «степени» проявления в значении каждого изучаемого слова эмоционально-личностного переживания регулярной деятельности, которое, переживание, ассоциировано с изучаемыми словами. Отдельное ассоциативное поле есть континуум с более или менее плавными переходами между его разными областями, а анализ разрывает его, объединяя реакции ядра и периферии в один кластер. Единый массив всех полученных реакций дробится на более мелкие составляющие, затем объединяемые по семантическому сходству в кластеры.

Так, например, если на стимул СТУДЕНТ от первокурсников получены реакции *голодный*; *голод*; *учится*; *учит всё*; *заучка*; *учёба*; *умный*; *ум*, то важнее сравнить их реакциями старшекурсников не по частеречным, а по семантическим критериям.

Здесь важно не просто количество, например, эмоционально-окрашенных реакций, а их **отношение** к количеству всех или остальных реакций. Происходит не сопоставление кластеров реакций, полученных от одной группы Ии., а сопоставление одинаковых кластеров реакций, полученных от разных групп Ии. Следовательно, отношение эмоционально-окрашенных реакций к остальным реакциям в сравниваемых ассоциативных полях как раз и выявит связь между смысловыми структурами и теми характеристиками, по которым две группы Ии. различаются.

Предлагаемый нами метод можно назвать **методом семантико-тематического кластерного анализа**. Мы считаем такое наименование более подходящим (кластеры именно семантико-тематические, а не просто семантические), поскольку нередко в ассоциативных полях имеется множество реакций, схожих не только собственно по значению, но и по тем сферам жизни человека, которые в этих реакциях обозначаются. Например: ВТОРНИК — *учёба* (5); *работа* (3); *пары* (2); *английский* (2); *2 пары*;

математика; *лекции* (кластер «учёба / работа»); *отдых* (2); *сон* (2); *алкоголь*; *тренировка*; *скрипка*; *дом* (кластер «досуг»).

Если имеет место исследование ЯС в динамике (см. об этом п. 2.2.3), то вся эта процедура проводится с реакциями, полученными от другой группы Ии., с которой сопоставляется первая. Такое сопоставление выделенных семантико-тематических кластеров реакций даёт основания для выявления динамики изучаемого фрагмента ЯС, т.е. факторов, которые влияют на изменение этого фрагмента. Сопоставление полученного материала на основании выделенных в нём семантико-тематических кластеров даёт возможность увидеть влияние регулярной деятельности и личностного переживания: если сопоставляемые кластеры реакций не отличаются друг от друга в двух группах Ии., то отражаемые в них, кластерах, деятельностные или личностные явления не оказывают влияния на изучаемые слова, на их связи в МЛ, на их значения и смыслы. Если же, напротив, сопоставляемые семантические кластеры реакций отличаются друг от друга в двух группах Ии., то отражаемые в них, кластерах, деятельностные или личностные явления не оказывают влияния на изучаемые слова. А если схожие различия наблюдаются в семантико-тематических кластерах реакций на другие стимулы, то отражаемые в них деятельностные или личностные явления оказывают на изучаемые слова **закономерное**, а не случайное влияние.

Таким образом, в основе метода семантико-тематического кластерного анализа лежит одновременный учёт и связей между стимулом и реакцией, и связей между разными реакциями. При этом важно не столько то, что критерии объединения реакций в кластеры иногда оказываются нестрогими, сколько то, чтобы непротиворечиво использовать одни и те же критерии применительно ко всем используемым стимулам и всем группам Ии., охватываемым в конкретном исследовании.

Такой набор процедур позволяет выявить объективные и закономерные влияния на МЛ со стороны регулярной деятельности и вместе с тем со стороны её эмоционально-личностного переживания. Именно этот

одновременный учёт и особенностей деятельности, и личностного отношения к ней является, на наш взгляд, характерной особенностью исследований ЯС. В эмпирическом материале они выявляют не все и любые особенности МЛ, а те, которые обусловлены **одновременно** характером деятельности и характером её личностного переживания.

С точки зрения описанной только что методологии, в ЯС как теоретическом понятии отражаются реально существующие явления языковой способности человека, которые обусловлены одновременно регулярной деятельностью и её личностным переживанием, явления, которые подчинены этим двум процессам, изменяются под влиянием сразу двух этих процессов.

Рассмотрим подробно предлагаемый нами метод на примере стимулов СТУДЕНТ и СТИПЕНДИЯ, которые использовались в эксперименте, описываемом ниже — в п. 3.1.

Центр и периферия ассоциативного поля стимула СТУДЕНТ выглядят следующим образом: – (17); *я* (16); *ученик* (13); *бедный* (7); *человек* (7); *университет* (5); *сессия* (5); *умный* (3); *учёба* (3); *бакалавр* (3); *преподаватель* (3); *голодный* (3); *знания* (3); *отличник* (3); *студент* (2); *зачётка* (2); *лень* (2); *худой* (2); *рюкзак* (2); *учащийся* (2); *лох* (2); *голод* (2); *отличный* (2); *раб* (2); *недосып* (2); *веселье* (2); *СФУ* (2); *молодец* (2); *школьник* (2); *учитель* (2); *прогульщик*; *мясо*; *взрослеть*; *сон*; *практика*; *одежда*; *конечно*; *рубашка*; *двойка*; *молодой*; *статус*; *бедняжка*; *успевает*; *институт*; *бич*; *плохой*; *окружение*; *лампа*; *дурак*; *летом*; *даун*; *привилегия*; *медик*; *студентка*; *мальчишка*; *студенческий билет*; *страдает*; *заочник*; *кофе*; *проблема*; *остановка*; *учиться*; *вечный*; *труд*; *диплом*; *в процессе*; *балбес*; *курсовая*; *умер*; *лис*; *филолог*; *нищий* и др.

Центр и периферия ассоциативного поля СТИПЕНДИЯ выглядят следующим образом: *деньги* 41; *нет* (18); *мало* (13); – (11); *маленькая* (7); *нету* (6); *повышенная* (4); *отсутствует* (4); *ура* (4); *учёба* (3); *покупки* (3); *пришла* (2); *алкоголь* (2); *еда* (2); *ноль* (2); *хорошо* (2); *отсутствие* (2);

где (2); *получать* (2); *карточка* (2); *помощь*; *военная*; *добро*; *льгота*; *низкая*; *цели*; *школа*; *банкомат*; *бюджетник*; *ура!!!*; *УРА!*; *радость*; *не большая*; *похвала*; *мечта*; *ждать*; *молодец*; *большая*; *5 тыс.*; *бюджет*; *ботаник*; *карта*; *студент*; *высокая*; *иллюзия*; *мозг*; *старания*; *поблажки*; *повезло*; *гроши*; *сколько?*; *счастье*; *миф*; *помада*; *копить* и др.

Мы не приводим абсолютно все реакции, поскольку указанных достаточно для пояснения принципа анализа.

Среди приведённых реакций на стимул СТУДЕНТ встречаются такие, которые выражают место и условия осуществления деятельности (подчёркнуты прерывистой чертой). Кроме того, встречаются реакции, явно выражающие эмоционально-личностную оценку (подчёркнуты сплошной чертой), и реакции, обозначающие атрибуты студента, инструменты, орудия и действия деятельности (подчёркнуты двойной чертой).

Следовательно, во всём полученном ассоциативном поле можно наметить три семантико-тематических кластера: «место и условия», «эмоции и оценка», «инструменты, орудия и действия». Необходимо выяснить, имеются ли схожие типы реакций в ассоциативном поле стимула СТИПЕНДИЯ.

Это действительно так, но среди реакций на стимул СТИПЕНДИЯ добавляются ещё и такие, которые обозначают субъекта деятельности (подчёркнуты волнистой линией) и которые входят в соответствующий семантико-тематический кластер.

Дальнейшее сопоставление осуществляется уже по полученным кластерам. Иными словами, сопоставляются не отдельные реакции, а кластеры или не реакции как таковые, а как члены некоторых кластеров.

Разумеется, что если в рамках другого исследования те же ассоциативные поля сравнивать, например, с полями слов ПЕНСИОНЕР, ПЕНСИЯ, ЗАРПЛАТА, ПОСОБИЕ и т.п., то релевантным окажется объединение реакций по другим их признакам.

Ещё один важный методологический вопрос — анализ по единицам. Необходимость анализа изучаемых явлений не по элементам, а по единицам является одним из постулатов отечественной психолингвистики: речевую деятельность в любых её формах необходимо изучать только путём разложения её на единицы, но не на элементы.

Как известно, принцип анализа по единицам основан на суждениях Л.С. Выготского: «Анализ, пользующийся методом разложения на элементы, мы пытались заменить анализом, расчленяющим сложное единство речевого мышления на единицы, понимая под последними такие продукты анализа, которые в отличие от элемента образуют первичные моменты не по отношению ко всему изучаемому явлению в целом, но только по отношению к отдельным конкретным его сторонам и свойствам и которые, далее, также в отличие от элементов не утрачивают свойств, присущих целому и подлежащих объяснению, но содержат в себе в самом простом, первоначальном виде те свойства целого, ради которых предпринимается анализ» [Выготский 1982. Т. 2: 296–297].

Л.С. Выготский не одинок в понимании важности такого анализа: схожие идеи можно найти также у философов, в частности, у Э.В. Ильенкова и М.К. Мамардашвили. Первый писал о различии абстрактного и конкретного анализа: «Конкретный теоретический анализ вещи предполагает, что вещь аналитически расчленяется не на равнодушные к её специфике „составные части“, а на специфически характерные только для этой вещи, внутренне связанные друг с другом необходимые формы её существования» [Ильенков 2019: 288]. Анализ должен расчленять объект познания на составляющие, присущие именно этому объекту в его системности: «Анализ в данном случае выделяет такую простейшую составную часть „целого“, в которой не исчезает специфика исследуемого предмета» [Там же: 149]. Специфика исследуемого предмета как целого — это и есть то, ради чего выбирается единица анализа. Эта последняя должна с

наибольшей ясностью показать специфику всего предмета, в котором эта специфика может быть затушёвана другими его свойствами.

М.К. Мамардашвили указывал, что при такой работе с анализируемым объектом «…речь идёт не о связи части с целым как особым предметом, а о связи частей, то есть о связи предметов, являющихся, в свою очередь, единым предметом. Под „целым“ здесь фактически имеются в виду свойства связи предметов, отличные от свойств элементов связи» [Мамардашвили 2011: 191]. Характер связи предметов внутри целого, выявляемый таким анализом, оказывается важнее свойств предметов (частей целого), соединённых этой связью.

Следовательно, анализ по единицам позволяет более определённо сказать, не какие предметы объединены в целое (каковы их свойства), а почему они связаны друг с другом именно в такое целое. Он позволяет выявить закономерность этой связи. Выявление особенностей ЯС некоторой социально-культурной группы, основанное на таком анализе, отражает в частной форме некоторые общие закономерности явлений, охватываемых понятием ЯС. Иными словами, при анализе ЯС по единицам появляется возможность для теоретического обобщения результатов частных исследований, и эти последние из разрозненных наблюдений за языковыми частностями превращаются в составные части **единой общей теории ЯС**.

В исследованиях МЛ вопрос о единице анализа решается следующим образом: единицей МЛ можно считать ассоциативное поле, поскольку именно оно отражает наиболее существенные свойства МЛ в целом: множественность разнородных связей между словами. Иначе этот вопрос должен решаться в исследованиях ЯС.

Если ограничиваться исследованиями, основанными на САЭ, можно сказать следующее. В исследовании ЯС, отличающемся от исследования МЛ и основанном на анализе по единицам, анализу подвергаются ассоциативные поля тех языковых знаков, которые с наибольшей вероятностью испытывают на себе влияние со стороны регулярной деятельности и личности индивида.

И если мы наблюдаем в ассоциативных полях изучаемых языковых знаков тенденции, различающиеся у двух групп Ии., то есть веские основания предполагать, что эти различия обусловлены именно регулярной деятельностью и её личностным переживанием. Влияние этого последнего фактора (личностное переживание) не может быть подтверждено априорно, т.е. до данного исследования. Одна из главных задач исследований ЯС как раз и состоит в том, чтобы показать, влияет ли на данные языковые знаки именно личностное переживание, т.е., если оставаться в рамках терминологии предыдущей главы, изменяются ли их смыслы вместе с их значениями.

Единица ЯС (или единица анализа ЯС, что в данном случае одно и то же) — это не какой-то фрагмент МЛ, данный в непосредственном наблюдении, а **закономерность определённых связей в обобщённом речевом опыте группы людей** и в МЛ, в частности. Такая закономерная связь между регулярной деятельностью и личностью, с одной стороны, и речевым опытом, с другой, может реализовываться во множестве языковых знаков — единиц МЛ, а значит, проявляться в их ассоциативных полях. Фрагмент МЛ, выделяемый методом семантико-тематической группировки, описанным выше, является отражением единицы ЯС в конкретном эмпирическом материале.

Если говорить об ассоциативном эксперименте, единица ЯС выражается в совокупности таких ассоциаций разной частотности, которые обусловлены одновременным влиянием регулярной деятельности и личности человека. Единица ЯС — это не какая-то часть, не набор ассоциаций одного слова, а закономерная связь между стимулом и ассоциацией, проявляющаяся в ассоциативных полях разных слов.

Единица ЯС носит **вероятностный характер**: нельзя доподлинно сказать, какие именно ассоциации обусловлены деятельностью и личностью (такое утверждение справедливо лишь в исключительных случаях), но можно сказать, что часть полученного в эксперименте ассоциативного поля такого-

то слова имеет большую или меньшую вероятность (проявляет большую или меньшую тенденцию) быть связанной с деятельностью и личностью. Иначе говоря, лежащая в основе единицы ЯС связь может проявляться в ассоциативном поле (т.е. комплексе ассоциаций, полученных от **множества** людей) лишь в виде **вероятностной**, но не абсолютной определённости.

Вероятностный детерминизм влияния деятельности и личности на значения и смыслы некоторых слов позволяет сказать лишь о некоторой тенденции, о «степени» такого влияния, но не позволяет заключить, что это влияние характерно для всех представителей изучаемой группы. Степень вероятности определяется благодаря сопоставительному характеру исследования ЯС данной социально-культурной группы с другой группой, схожей с первой по регулярной деятельности. Любое исследование ЯС как раз и призвано в той или иной мере ответить на вопрос: действительно ли эта деятельность и её личностная оценка оказывают влияние на исследуемые языковые знаки, и если да, то какое? Именно поэтому наиболее полные исследования ЯС — это такие, которые направлены на целый комплекс языковых единиц, так или иначе связанных с этой деятельностью: наличие схожих тенденций в ассоциативных полях множества языковых знаков позволяет обоснованно ответить на вопрос о влиянии деятельности и личности на значения и смыслы этих знаков. По этой же причине необходимо проверять найденные тенденции через использование комплекса методов: разные виды ассоциативного эксперимента, метод незаконченных предложений, метод спонтанных дефиниций и т.д.

Исследования ЯС некоторой социально-культурной группы исходят из того, что опыт регулярной деятельности и её личностного переживания оказывают закономерное влияние на языковые знаки, используемые в этой деятельности или отражающие опыт её осуществления. Исходя из этого, исследования ЯС выявляют качество и степень изменений значений и смыслов языковых знаков в зависимости от регулярно осуществляемой деятельности и личности индивида. В каждом конкретном случае (в

зависимости от исследуемых знаков, от сопоставляемых групп носителей языка, от используемых методов) конкретные языковые факты, в которых проявляются тенденции, будут различны, но всегда неизменной остаётся ориентация исследователя на поиск одновременного влияния на МЛ индивида со стороны деятельности и личности. Такая система методологических принципов как своего рода ориентиров исследования обеспечивает постоянство единицы анализа ЯС применительно к двум сопоставляемым группам.

В частности, исследования ЯС студента исходят из следующего предположения: за годы обучения в университете в сознании студента образы вовлечённых в учебную среду явлений (прежде всего, это образы субъектов учебной деятельности — преподавателя и самого студента, а также знания, связанные с изучаемыми дисциплинами) лишаются стереотипного характера, конкретизируясь и приобретая характер личностно-значимых, а соответствующие этим образам языковые средства дифференцируются по степени выражения эмоций и личностных переживаний. Эти изменения выражаются в изменении значений и смыслов языковых знаков, которые (изменения), в свою очередь, отражаются в ассоциативных полях исследуемых знаков. Такие изменения ассоциативных полей показывают, что в МЛ студента происходят качественные (обогащение образов значениями и смыслами) и количественные (дифференциация языковых средств их репрезентации) изменения языковых знаков, закономерно связанные с его учебной деятельностью и переживанием этой деятельности и самого себя. Именно характер этого закономерного изменения значений и смыслов знаков и лежит в основе ЯС студента.

Анализ ЯС по единицам — это не его редукция, не сведение его свойств к свойствам его «частей», а, наоборот, выведение свойств целого на основе свойств его важной части. Исследователь не сводит сложное, комплексное явление к простым, элементарным составляющим, а выводит сложное явление из взаимодействия двух не менее сложных процессов

(деятельности и личностной оценки), объясняет это явление этим взаимодействием. Анализ ЯС по единицам — это не попытка редукции МЛ к отдельным связям между отдельными словами, а попытка увидеть в МЛ скрытые закономерности, проявляющиеся во многих связях.

При такой методологической схеме, лежащей в основе психолингвистических исследований, и при такой трактовке единицы анализа возможно непротиворечивое разграничение исследований ЯС и исследований МЛ. Если соотносить содержание понятия ЯС с содержанием понятия МЛ, то можно сказать, что ЯС — это не некоторый феномен, существующий «рядом» с МЛ, это особая система связей внутри МЛ, обусловленных одновременным влиянием регулярно выполняемой деятельности и её личностным переживанием. Это ещё не определение ЯС, а только характеристика; определение ЯС будет дано в следующем параграфе.

Выявление такого одновременного влияния (его качества и вообще наличия) регулярной деятельности и личности на МЛ — это и есть общая задача теории ЯС. Именно с ней связана описанная выше трактовка единицы анализа ЯС: двойное влияние (со стороны деятельности и личности) на МЛ должно выражаться в виде явной и устойчивой тенденции, что подразумевает особую методологию исследований ЯС.

Итак, **важнейшие методологические принципы исследований ЯС** (а не МЛ, или ЯКМ, или чего-либо ещё) состоят следующем: 1) сопоставительный характер исследований; 2) сопоставление социально-культурных групп по фактору, связанному с их регулярной деятельностью; 3) связь изучаемых языковых знаков с регулярной деятельностью сопоставляемых социально-культурных групп; 4) особый метод обработки эмпирии, позволяющий выявить влияние регулярной деятельности и личности. В случае ассоциативного эксперимента таким методом является объединение всех полученных реакций в семантико-тематические кластеры с дальнейшим сопоставлением этих кластеров, полученных от сопоставляемых групп Ии.

Относительно ЯС студента как частного случая общей теории ЯС можно сказать следующее. При этих методологических принципах исследования ЯС студента будут отвечать на два вопроса: 1) испытывают ли изучаемые языковые знаки влияние со стороны учебной деятельности студента и его переживания этой деятельности и самого себя, 2) если такое влияние имеет место, то каков его характер и «интенсивность»?

2.2.2. Теоретическое содержание понятия «языковое сознание»

Рассмотрев в предыдущем параграфе методологию исследований языкового сознания (ЯС), отличающую их от исследований ментального лексикона (МЛ), мы должны теперь разобраться с содержанием этого понятия. А именно с тем, соответствует ли определение ЯС выявленным ранее особенностям психолингвистических исследований, посвящённых ЯС, и уточнить его определение, чтобы такое соответствие имело место. Кроме того, данный параграф посвящён также различию между содержанием понятий «языковое сознание» и «ментальный лексикон».

В ряде работ, в которых ЯС не даётся чёткого определения, материалом исследования являются данные толковых словарей и энциклопедий или примеры из художественной литературы и публицистики — в целом вполне традиционный лингвистический материал [Братчикова 2006: Ильинова 2009; Малевинский 2006; Шаманова 2009]. Следовательно, эти работы нельзя считать нацеленными на изучение ЯС. Скорее, это работы по языковой картине мира. Их мы рассматривать не будем.

Некоторые авторы не приводят чёткого определения ЯС, хотя оно фигурирует в качестве ключевого понятия [Григорьев А.А. 2005; Кашароков 2004; Лучик 2006; Сафонова 2004]. Например, О.Ю. Мельник называет ЯС центральным вопросом психолингвистики [Мельник 2008: 8], но однозначного определения не даёт. Подобные работы тоже не будут нас

интересовать в данном параграфе. Мы сконцентрируем внимание на работах, в которых формулируется хоть какое-то определение ЯС.

Известно, что всякое научное понятие обладает двумя важными характеристиками. Во-первых, понятие фиксирует соответствующую объекту познания **систему** внутренних и внешних его **связей**, а также представляет их в форме обобщённого идеального объекта (закона, модели и т.п.). Во-вторых, являясь обобщением, понятие содержит в себе наиболее существенную **закономерность**, которой подчиняется данное явление, данный предмет изучения [Зиновьев 1971: 64–65; Ильенков 2022. Т. 6: 249; Стёпин 2003: 352–353; 2015: 85, 90, 119]. «…Определение какого-нибудь явления в соответствующем понятии и формулировка основной зависимости, которой это явление подчиняется, совершаются заодно: закон, которому данное явление подчиняется, включается в его определение» [Рубинштейн 2012а: 124]. Всякое научное понятие есть обобщение, полученное путём абстрагирования, отвлечения существенных и закономерных свойств явлений от случайных, сторонних, несущественных.

Теоретические модели и понятия, будучи отражением реальности, выступают одновременно как изображения структуры и свойств объекта познания и структуры практики с этим объектом, в рамках которой он выделяется из бесконечного ряда подобных и определяется. Теоретическое понятие фиксирует **закон**, согласно которому данный объект познания обладает присущими ему свойствами, не только схожими с другими объектами, но и отличающими его от них. Коротко говоря, имея понятие, можно выявить не только сходства, но и отличия данного объекта от других, не прибегая к эмпирическому сопоставлению объектов. При этом закон, определяющий сущностные характеристики некоторой совокупности явлений или фактов, не может быть получен путём абстрагирования некоторого отдельного признака, присущего всем явлениям или фактам данной совокупности. Этот закон «…обычно не выступает в чистом виде на поверхности явлений… к закону невозможно прийти в результате

непосредственного возведения случайных эмпирических совпадений в ранг закономерностей» [Там же: 133]. Закон, по которому объект познания обладает присущими ему свойствами, — это не одно из свойств объекта наряду с остальными; он не содержится в самом объекте, а выводится из анализа **системы** объектов, в которую данный объект входит и внутри которой взаимодействует с другими объектами. Иначе говоря, свойства объекта познания, фиксируемые в его определении, выводятся из **процессов взаимодействия** данного объекта с другими **внутри** определённой **системы**.

К сказанному следует добавить суждение В.С. Стёпина: «Основные признаки изучаемой предметной области, зафиксированные в понятии, могут быть представлены в форме абстрактного объекта — носителя данных признаков. По этим признакам указанный объект можно восстанавливать, используя понятие в качестве средства изучения новой предметной области» [Стёпин 2015: 127].

В силу сказанного возникает два вопроса. В чём же состоит та закономерность, которая отражается в определении понятия ЯС? Каковы свойства изучаемой предметной области, которые можно восстановить на основе определения ЯС? В поисках ответов проанализируем имеющиеся в современной литературе трактовки ЯС как теоретического понятия.

В работах, в которых приводится определение ЯС, оно интерпретируется (т.е. поясняется его содержание и область применения) весьма схожим образом.

Распространённым и часто цитируемым является определение З.Д. Поповой и И.А. Стернина: «…**языковое сознание** — это часть сознания, обеспечивающая механизмы языковой (речевой) деятельности: порождение речи, восприятие речи и — добавим, что очень важно — **хранение языка в сознании**. Система языковых единиц с их разнообразными значениями хранится в сознании и является принадлежностью языкового сознания, а исследование системы языка как феномена сознания есть исследование языкового сознания» [Попова, Стернин 2007: 45–46]. И поскольку речевая

деятельность входит в состав более широкого понятия коммуникативной деятельности, перед авторами встаёт вопрос о разграничении языкового и коммуникативного сознания. Под последним понимается «…совокупность знаний и механизмов, которые обеспечивают весь комплекс коммуникативной деятельности человека… Для русского человека **это совокупность знаний о том, как надо вести общение в России**. В коммуникативное сознание входит и информация об иностранных языках…» [Там же: 48]. К языковому сознанию относятся, например, языковые формулы приветствия, а к коммуникативному — информация о том, с каким выражением лица, с какой интонацией, в каких ситуациях, кого и как приветствовать [Там же: 48–49].

Не вполне ясно из рассуждений авторов, на каком основании интонация языковых форм приветствия и ситуации их использования (то есть их функции) относятся не к языковому, а к коммуникативному сознанию; столь же неясно, относятся ли формулы приветствия на иностранном языке к коммуникативному или языковому сознанию. Кроме того, механизмы хранения, порождения и восприятия речи обеспечиваются также памятью, вниманием, мышлением, в отдельных случаях воображением и т.д. Из суждений авторов следует, что и они тоже могут быть причислены к составляющим ЯС, что тоже весьма сомнительно. Согласно З.Д. Поповой и И.А. Стернину, ЯС является частью и коммуникативного, и когнитивного сознания, а языковой стандарт выявляет лишь часть содержания сознания и мышления и способна в общении выразить лишь часть смысла. Совершенно логичным тогда является вывод о том, что «языковое сознание… исследуют традиционная лингвистика, психолингвистика, нейролингвистика, психология, логопедия, в какой-то степени — методики обучения языку. Коммуникативное же сознание не изучается до сих пор какой-либо специальной наукой, хотя изучение коммуникативного сознания, особенно его национальной специфики, уже назрело» [Там же: 49]. Но авторы делают другой вывод: «Лингвисты изучают языковое сознание человека;

коммуникативисты — коммуникативное сознание человека; когнитологи изучают когнитивное сознание» [Там же: 50]. При такой логике и Н.Ф. Яковлев, и Н.С. Трубецкой, и Ф. Бопп занимались изучением ЯС.

И.В. Привалова под ЯС понимает совокупность сознательных образов предметов, материализованных языковыми знаками [Привалова 2006: 34]. При этом она считает правомерным вместо ЯС говорить об этноязыковом сознании, если изучению подвергается языковое сознание одной этнолингвокультуры по отношению к другой [Там же]. Однако компонент «этно-» в данном выражении представляется излишним, коль скоро можно говорить о ЯС японцев, ЯС чувашей, русском или испанском ЯС и т.п. Всякий образ этноязыкового (а следовательно, языкового) сознания состоит из трёх составляющих или сторон (пространств, по выражению И.В. Приваловой): лингвистической, когнитивной и культурной, которые, в свою очередь, состоят из молекулоподобных по своему строению единиц, своего рода корпускул, каждая из которых несёт отдельный квант информации [Там же: 48–49]. Налицо аналогия с суждениями разных авторов о ЯКМ, которые приводились в п. 2.1.2 настоящей диссертации: для изучения ЯС при такой его трактовке достаточно исчислять кванты информации, передаваемые языковыми знаками, т.е. изучать семантику традиционными методами.

Л.А. Этманова характеризует ЯС как часть сознания, обеспечивающую механизмы речевой деятельности [Этманова 2006: 11–12]. Когда ЯС увязывают с речевой деятельностью, со всеми и любыми речевыми и языковыми явлениями, оно зачастую как бы «расплывается», лишается содержательной определённости. Ср. с этим: «…языковое сознание реализуется в речевом поведении. Поэтому, говоря о языковом сознании личности, мы имеем в виду те особенности речевого поведения индивидуума, которые определяются коммуникативной ситуацией, его языковым и культурным статусом, социальной принадлежностью, полом, возрастом, психологическим типом, мировоззрением, особенностями биографии и

другими постоянными и переменным параметрами личности» [Алещенко 2008: 88]. При таком числе факторов, определяющих ЯС, его познание становится едва ли возможным. Либо необходима мощная методологическая схема, позволяющая отделять один или несколько названных факторов в экспериментальном или наблюдательном материале.

Отметим, что интерпретация ЯС как составной части «сознания вообще» весьма характерна для многих авторов. Стоит подчеркнуть, что факт соотнесения ЯС с «остальным» сознанием ещё очень далёк от его определения, но многим исследователям, по всей видимости, этого полнее достаточно.

Н.С. Сергиева идёт по пути сначала разграничения компонентов «сознание» и «языковое» в понятии «языковое сознание», но затем приходит лишь к заключению, что языковое сознание — это сознательные образы, овнешняемые языковыми знаками [Сергиева 2010: 46]. Неясным остаётся одно: если некоторый сознательный образ предмета может овнешняться и в слове, и в действии (например, в жесте), то насколько правомерно относить его именно к ЯС?

Те же суждения высказывает и Е.С. Кубрякова: «Языковое сознание как совокупность смыслов, имеющих языковую привязку, — только часть сознания в целом, точно так же, как мышление — только часть ментальных процессов, осуществляемых в сознании (их нередко связывали в советском языкознании с так называемым „речевым мышлением“)» [Кубрякова 2012: 28]. Как и в предыдущем случае, без ответа остаётся вопрос о том, как соотносится ЯС с «остальным» сознанием.

В похожем русле рассуждает Е.В. Дзюба, определяя ЯС как один из видов познавательной деятельности, при которой язык становится, с одной стороны, инструментом и механизмом познания вообще, с другой — средством «овнешнения», вербализации знания [Дзюба 2015: 13]. Однако же, определяя ЯС как деятельность, автор далее разграничивает ЯС и языковое мышление и указывает вслед за И.А. Стерниным, что ЯС является свойством

мозга, а не деятельностью [Там же]. В конце концов автор приходит к точке зрения, близкой к суждениям З.Д. Поповой и И.А. Стернина: «…под **когнитивным сознанием** понимается система знаний и представлений человека о мире, сформированная в результате не только вербального, но также авербального типов мышления; **языковое сознание** трактуется как такая область лингвоментального мира человека, которая объективирует в виде вербальных единиц когнитивное сознание» [Там же: 38–39]. ЯС является частью когнитивного сознания, а именно та часть, которая способна выражать «единицы» когнитивного сознания с помощью языковых знаков.

В.А. Ильина говорит об описании ЯС как теоретического конструкта, лежащего в основе психолингвистического исследования содержания слова [Ильина 2012: 12]. Но далее, как и во многих подобных работах, говорится о слове как единице овнешнения ЯС носителей некоторой культуры [Там же: 40], об образе как единице ЯС, вербализованном минимальной лексической единицей [Там же], о познавательной деятельности носителя языкового сознания [Там же: 74] и т.д. ЯС и здесь интерпретируется как часть индивидуального сознания, «ответственная» за речь и выражение мыслей и чувств в речи.

Т.В. Шкайдерова противопоставляет ЯС когнитивному сознанию. Со ссылкой на мнение Н.Ф. Алефиренко о том, что язык отражает действительность лишь частично и является объективированным сознанием, она в то же время говорит о когнитивном сознании как о необъективированном языковыми знаками, и все единицы последнего относятся к неосознаваемой «зоне» сознания [Шкайдерова 2007: 15–16].

Как и в случае с языковой картиной мира (ЯКМ), ЯС нередко определяется через схожие с ним понятия, а также имеет место путаница в его отнесении к индивидуальным или коллективным явлениям [Гудков 1999: 46–49; Раевская 2007: 44].

Выше уже приводилась точка зрения С.В. Мыскина, который определяет образ мира как содержание ЯС, не давая этому последнему

определения и употребляя вместе с ним также выражение «языковое видение человеком мира» [Мыскин 2016: 4]. Однако в другом месте он пишет: «…профессиональное языковое сознание есть опосредованный языком профессиональный образ мира…» [Там же: 16], ставя, по сути, знак равенства между этими понятиями.

С.Ю. Аншакова сближает ЯС с ЯКМ, а собственно ЯС трактует как особенности речевого поведения индивидуума, которые определяются коммуникативной ситуацией, его языковым и культурным статусом, полом, возрастом, мировоззрением, особенностями биографии и другими константными и переменными параметрами личности [Аншакова 2004: 21].

Н.С. Федосюкина разделяет сознание и ЯС на том основании, что сознание есть способность мозга отражать действительность и формировать её идеальную модель, а ЯС есть форма отражения действительности посредством языка [Федосюкина 2005: 50]. Не останавливаясь на том, что одно явление определяется как форма, а другое как способность, заметим лишь, что из этого суждения не ясно, являются ли рассматриваемые понятия рядоположенными, а соответствующие им явления равноправными или же их объединяет связь части и целого.

В схожем ключе (определение ЯС через смежное с ним понятие) рассуждает Е.И. Горошко: «В узком значении языковое сознание можно определить как отражение специфической языковой структуры в подсознании носителя языка. Это — совокупность законов, правил и закономерностей языка на уровне умений, проявляющееся в умении правильно выбрать и употребить языковые средства в процессе коммуникации» [Горошко 2001: 22]. В широком же смысле, по Е.И. Горошко, ЯС включает в себя отражение объективного мира в двустороннем знаке, в котором соединены представления о предметах и явлениях со звукомоторными представлениями [Там же]. Автор замечает также, что наличие ярко выраженного ценностного компонента является существенной чертой языкового сознания, чем обусловлена, например,

критическая установка по отношению к не соответствующим нормам деятельности объектам [Там же].

Имеет место также точка зрения, согласно которой, ассоциативное поле является моделью ЯС. Некоторые авторы не разграничивают языковое сознание и ментальный лексикон [Боргоякова 2003], и в этом есть доля истины. Если определять ЯС только как ту часть сознания, которая овнешняется языковыми средствами, или ту, которая обеспечивает процессы говорения и понимания речи, то, по всей видимости, ментальный лексикон и есть ЯС.

Примечательно, что во всех приведённых суждениях разных авторов превалирует точка зрения на ЯС как на явление индивидуального сознания. Авторы рассматривают ЯС не как часть теории, а как часть индивидуального сознания.

Точка зрения на ЯС как на индивидуальное явление, как на составную часть сознания в целом чрезвычайно распространена, см.: [Баландина 2013: 8; Данилова 2001: 13; Киселёва 2009: 32–34; Шишканов 2002: 18–19; Штехман 2007: 33]. Из этого видно, что ЯС «помещается» обычно в языковую способность индивида. Иными словами, многие авторы толкуют это выражение не таким образом, будто это понятие теории, отражающее некоторые факты языковой способности, а таким образом, будто ЯС и есть сами эти факты. Однако одновременно с тем оно есть и понятие теории (теоретический конструкт), причём вопрос о соотношении фактов языковой способности с теоретическим конструктом (понятием) обычно не ставится.

Большое распространение получила точка зрения Н.В. Уфимцевой и Е.Ф. Тарасова: «Языковое сознание — это знания, ассоциированные с языковыми знаками для овнешнения в процессе общения первичных и вторичных образов сознания. Первичные образы, по А.Н. Леонтьеву, — это знания, формируемые личностью в процессе восприятия объектов реального мира, а вторичные образы — это первичные образы, используемые в качестве перцептивных эталонов при последующих актах восприятия» [Уфимцева,

Тарасов 2009: 20]; ср. также: [Уфимцева 2003: 103; 2011: 206]. Данное определение представляет ЯС в общем виде, как некоторую целостность, позволяет выявить то общее, что есть в различных формах его проявления, но не позволяет выявить составляющие ЯС единицы и их связи. Кроме того, данное определение лишь **указывает** на предметную область, но не позволяет предсказывать закономерности её изменения именно в силу отсутствия в определении внешних и внутренних связей.

Обратим внимание, что приводимое Н.В. Уфимцевой и Е.Ф. Тарасовым определение ЯС почти не отличается от определения, данного Е.Ф. Тарасовым ЯКМ: «„Языковая картина мира“ — это представление о мире, знания о котором во внешней форме зафиксированы при помощи языковых и неязыковых знаков» [Тарасов 2008: 7].

Этот краткий обзор интерпретаций и определений ЯС позволяет сделать вывод о том, что среди языковедов нет однозначного подхода к осмыслению и определению ЯС, кроме, пожалуй, той идеи, что ЯС — это вербализуемая часть индивидуального сознания. Но сама по себе эта идея ничего не даёт: необходимо такое содержание и определение ЯС как научного понятия, которое позволяло бы фиксировать специфику этой вербализуемой части сознания (если вообще эта идея правомерна и перспективна!). В целом такая ситуация напоминает ситуацию с выражением *картина мира* (см. п. 2.1.1), которое используется для обозначения весьма размытой области схожих явлений, но не может претендовать на объяснение специфики этой области.

При интерпретации понятия ЯС необходимо помнить предостережение А.А. Леонтьева и А.А. Залевской о том, что компонент «языковое» не должен сбивать с толку, потому что он означает не какую-то часть индивидуального сознания, отделённую от других, и не язык в его традиционном понимании [Залевская 2005: 256; Леонтьев А.А. 2003: 124].

Важен также и чисто лингвистический аспект проблемы определения содержания ЯС. Его можно выразить с помощью вопроса: какая концепция

языка согласуется с определением ЯС? Нам не известны работы, в которых этот вопрос не только решался бы удовлетворительным образом, но вообще ставился бы. В такой ситуации общая теория ЯС просто лишена общелингвистического базиса.

В качестве такого общелингвистического базиса исследований ЯС хорошо подходят, например, идеи Е.Д. Поливанова, которые рассматривались в п. 1.2 настоящей диссертации. Напомним, что, по Е.Д. Поливанову, язык есть всегда лишь относительное, но никогда не абсолютное «…тождество между внеязыковыми представлениями и их произносительно-слуховыми символами в сознаниях представителей коллектива, экономическими условиями предопределённого к регулярному перекрёстному общению» [Поливанов 1991: 344]. Язык в его трактовке — это относительное тождество индивидуальных языков не некоторой произвольно выбранной группы индивидов, а группы индивидов, объединённых регулярными актами общения, которое не может осуществляться иначе, чем с помощью их индивидуальных языков.

Относительность тождества систем ассоциаций между языковыми знаками и сознательными образами определяется тем, что «…на общем фоне известных кооперативных связей мы найдём ещё более тесные и специфические кооперативные связи внутри отдельных групп. Соответственно этому, нужно ввести признак относительности в понятие тождества ассоциационных систем, которое… ложится в основу нашего определения языка. Есть тождество более или менее полное — у небольших, тесно связанных (внутри себя) групп, и тожество неполное — у всего (национального) коллектива, в который входят эти группы» [Поливанов 1933: 7]. Общенациональный же язык обеспечивает только возможность взаимного понимания, но не сами те «фрагменты» индивидуальных языков, которые являются тождественными у членов той или иной социально-культурной группы.

Индивидуальный язык, по Е.Д. Поливанову (языковая организация, по Л.В. Щербе), есть своего рода производная от тех социально-культурных отношений, в которые вступают члены некоторого коллектива. Индивидуальный язык существует и имеет смысл в той мере и степени, в какой данный индивид встроен в систему постоянного и регулярного (т.е. закономерного, а не случайного) взаимодействия с другими людьми.

Итак, с одной стороны, анализ работ, в которых приводятся определения ЯС, показывает, что это понятие интерпретируется, на первый взгляд, по-разному, но содержательно в целом примерно одинаково: как некоторая составная часть знаний человека, которые он способен выразить с помощью языка / речи. При такой интерпретации основного понятия исследования ЯС почти полностью сводятся к поиску каких-либо особенностей индивидуальных языков произвольно выбранной группы людей, но не к поиску связей этих особенностей с социально-культурными особенностями группы людей, объединённых закономерными, а не произвольно выбранными регулярными связями. Опора на идеи Е.Д. Поливанова позволяет это сделать.

С другой стороны, проведённый в предыдущем параграфе анализ экспериментальных исследований, опирающихся на ЯС как ключевое понятие, приводит к выводу о том, что его традиционное определение подходит далеко не для всех таких исследований. Некоторые из них стремятся объяснять полученные данные с позиций личностной оценки и регулярной деятельности, в противном случае вполне подходит понятие «ментальный лексикон». Также в предыдущем параграфе мы показали, чем должна отличаться методология исследований ЯС от исследований МЛ. Определение ЯС должно по своему содержанию соответствовать этой методологии, иначе данное понятие теряет объяснительную силу. Традиционное определение ЯС наталкивается на существенную трудность: когда ЯС определяется как часть сознания вообще, «отвечающую» за язык и речь, оно сводится к понятию «языковая способность» или «ментальный

лексикон». Следовательно, определение ЯС как составной части сознания в целом девальвирует само это понятие, делая его нецелесообразным и бесперспективным, поскольку уже существует понятие «ментальный лексикон» в его традиционном психолингвистическом содержании, позволяющее интерпретировать и обобщать данные разных экспериментов [Залевская 2005; Jarema, Libben 2007; Field 2004: 161; Wunderlich 2006].

Остановимся подробнее на вопросе содержания понятия «ментальный лексикон», чтобы далее разобраться в различиях содержания МЛ и ЯС. А.А. Залевская даёт следующее определение (с опорой на терминологию Л.В. Щербы): ментальный лексикон — это «…лексический компонент речевой организации человека, формирующийся через переработку речевого опыта и предназначающийся для оптимального использования в **речемыслительной деятельности** человека» [Залевская 2005: 44]. Эта формулировка (ранняя, относящаяся к 1977 году) требует некоторых дополнений. Как многократно подчёркивала позже сама А.А. Залевская, языковая организация человека является специфическим продуктом переработки не только опыта общения, но в целом многогранного опыта познания, общения и переживания. Кроме того, следует акцентировать процессуальную природу МЛ: он является не пассивным хранилищем уже готовых словоформ, а системой процессов поиска в памяти значений и форм слов, соответствующих условиям и целям речевой деятельности.

В нашей интерпретации **ментальный лексикон — это опосредованная значениями и формами языковых знаков система психофизиологических процессов переработки многогранного опыта общения и познания**. Частным случаем такой переработки является многофакторный поиск в памяти значений и форм слов, соответствующих опыту человека и условиям речевой деятельности.

При этом, как неоднократно подчёркивалось выше, мы исходим из идеи о том, что часть этих процессов переработки опыта и поиска слов осуществляется под влиянием регулярной деятельности и её личностного

переживания. Именно эти процессы и являются тем реально существующим предметом, который отражается в понятии «языковое сознание». Однако они должны изучаться не на материале одного человека (ведь в таком случае невозможно отличить их от случайных, не зависящих именно от **регулярной** деятельности), а на материале группы людей. Вот почему, в конечном итоге, понятие «языковое сознание» отражает не особенности индивидуального сознания или индивидуального ментального лексикона, а общие закономерности ментальных лексиконов группы людей.

Упрощённо и несколько условно можно сказать, что понятие «языковое сознание» отражает часть процессов, охватываемых понятием «ментальный лексикон». Специфика этих процессов отражена в приводимых ниже определениях ЯС. ЯС — это МЛ в разрезе личности и регулярной деятельности.

С формальной точки зрения понятие «языковое сознание» у́же понятия «ментальный лексикон», однако с содержательной точки зрения это не так. ЯС рассматривает единицы языковой способности человека в их связи с такими явлениями и процессами, от которых МЛ абстрагируется. ЯС как теоретическое понятие встраивает единицы языковой способности человека в такие системы, которые не охватываются МЛ как понятием.

В силу указанных обстоятельств мы даём определение ЯС, которое отличается от традиционной его интерпретации как составной части индивидуального сознания. **Языковое сознание — это психолингвистическое понятие, которое показывает, каким образом речевой опыт некоторой социально-культурной группы изменяется под одновременным влиянием регулярно осуществляемой деятельности и её личностного переживания**.

При таком определении ЯС отражает особенности упорядочивания речевого опыта группы людей в зависимости от определённых, т.е. фиксируемых теорией, внутренних (индивидуально-личностных) и внешних (социально-культурных) факторов. Внутренними факторами являются

особенности личностного переживания и эмоциональной оценки мира, внешними — особенности регулярно выполняемой деятельности. ЯС содержит в себе не перечисление свойств отдельных образов предметов в сознании, а общую **закономерность**, по которой образы предметов в сознаниях группы индивидов организуются именно в такую-то систему с такими-то связями и характеристиками, на которые в такой-то мере влияют факторы индивидуального (смыслы, эмоции, ценности и т.п.) и внешнего (социальные нормы, культурные стереотипы и т.п.) порядка. Дело не только в том, что члены некоторой группы регулярно осуществляют одинаковую деятельность, но также в том, что они одинаковым образом переживают и оценивают эту деятельность. Внешние и внутренние факторы (деятельность и её личностное переживание соответственно) системно и закономерно влияют на опыт группы людей, и это влияние фиксируется в значениях и смыслах слов. Именно это влияние отражается в ЯС как теоретическом понятии.

В сформулированное определение ЯС нами сознательно вложено в качестве основного свойства сознания его пристрастность к отражаемой действительности. Хотя, конечно, и другие свойства сознания не игнорируются. Пристрастность вкупе с активным характером отражения действительности обусловливают ту важную черту человеческого сознания, которая замечательно выражена в формуле С.Л. Рубинштейна: внешние причины действуют только через внутренние факторы [Рубинштейн 2012а: 49]. Именно поэтому наше определение ЯС объединяет внешние (социально-культурные) и внутренние (индивидуально-личностные) факторы, действующие на язык как достояние человека. Такое определение ЯС фиксирует **диалектику** внешних и внутренних факторов языка как достояния человека.

Таким образом, ЯС в традиционной интерпретации, приводимой в работах Е.Ф. Тарасова, Н.В. Уфимцевой, Е.С. Кубряковой и др., позволяет лишь констатировать, отражаются ли определённые явления в сознании и

МЛ индивида в данный период развития общества и языкового коллектива. Наша интерпретация позволяет выявлять, от чего зависит и как изменяется связь значений и смыслов слов с соответствующими им образами явлений внешнего мира. Такая связь, коль скоро имеется группа индивидов, может быть выявлена вероятностно, в виде тенденции, но не абсолютно, т.е. не для каждого отдельного представителя этой группы.

В следующем параграфе будет показано, что наша интерпретация ЯС не отрицает традиционной, но подходит для другого типа исследований. Будет также показано, что **целесообразно считать традиционную интерпретацию ЯС статической, а нашу — динамической**, а также на чём такое разграничение основано.

Обратим ещё раз внимание, что сформулированное выше определение ЯС содержит в себе не просто указание на некоторый класс предметов или их свойств, а закономерную связь этих свойств со свойствами отличных от них явлений (личностных и социально-культурных). В п. 1.3 говорилось о том, что значения слов в их психолингвистическом понимании, идущем от Л.С. Выготского, изменяются. **Принятая нами трактовка ЯС позволяет не только констатировать изменение значений и смыслов слов, но и прослеживать «направление» этого изменения**.

Итак, ЯС не является некоторой составной частью индивидуального сознания, и вообще не относится напрямую к нему. Пользуясь терминологией Л.В. Щербы, рассмотренной в п. 1.2, следует подчеркнуть, что ЯС — это теоретическое понятие, это не «часть» языковой способности человека, а «часть» языкового стандарта. Но в этом понятии определённым образом фиксируются определённые явления языковой способности.

Как и всякое понятие, ЯС должно быть лишено антропоморфизма, предполагающего, что конкретные явления психики или сознания как таковые содержатся в ЯС как теоретическом понятии. С точки зрения психолингвистической теории значения можно сказать, что в языковом знаке фиксируется человеческий опыт взаимодействия с миром при помощи этого

знака. ЯС отражает не любой и всякий опыт, а тот, который связан именно с наиболее общими (существенными) характеристиками некоторой деятельности, которую человек осуществляет. Следует помнить, что в этом понятии отражается не собственно индивидуальный опыт людей, а его обобщённые теоретические модели, и не весь опыт во всём его богатстве, а его эмоционально-личностный компонент.

Следует теперь подробнее остановиться на сходствах и различиях между понятиями ЯС и ЯКМ, что позволит разграничить их содержание. Напомним, что выше, в п. 2.1.3 ЯКМ определялась как лингвистическое понятие, которое показывает, какие коннотации значений языковых знаков, используемых в некотором фрагменте языкового материала, имеют тенденцию выражаться вне зависимости от индивидуальных сознаний и конкретной ситуации общения. Такое определение акцентирует внимание на том, как значения определённых, интересующих исследователя, языковых знаков употребляются регулярно в языковом материале безотносительно к индивидуальным сознаниям людей и смыслам. Учитывая всё, сказанное выше о ЯС, нетрудно увидеть, что содержательно оно сильно отличается от ЯКМ как по содержанию (по онтологии охватываемых этими понятиями явлений), так и по методологии соответствующих исследований. Однако есть немало сходств в общих методологических принципах изучения ЯКМ и ЯС.

Активный характер сознания обусловливает необходимость изучать ЯС посредством специально организованного эксперимента, результаты которого уже в силу искусственно созданных условий эксперимента являются (даже в «сыром» виде) обобщениями, абстракциями от некоторых свойств группы носителей языка.

Коль скоро сознание человека всегда пристрастно, а язык является одной из форм его существования, то в нём имеются «следы» устойчивого эмоционально-личностного отношения человека к миру. Такие «следы» находят своё выражение в продуктах речевой деятельности — текстах, а также в результатах психолингвистических и когнитивных экспериментов.

Исследование ЯС отличается от исследования ЯКМ тем, что проводится в рамках психолингвистической, а не собственно лингвистической методологии, но главным образом тем, что ЯКМ фиксирует факты языкового материала в фактах языкового стандарта и объясняет первые через вторые, а ЯС фиксирует факты языковой способности в фактах языкового стандарта и объясняет первые через вторые. Предметы познания различны, хотя и объединены тем, что являются разными аспектами, разными ипостасями одной сущности — человеческого языка.

ЯКМ отражает особенности языкового материала в языковом стандарте с помощью лингвистических методов. В свою очередь, ЯС отражает особенности языковой способности человека в языковом стандарте с помощью психолингвистических методов. Если за исходный пункт исследования берутся некоторые предполагаемые или существующие, но требующие изучения факты языкового материала или языковой способности, то при соответствующей и последовательной организации (материал, методы и т.д.) исследования ЯКМ и ЯС, связанные с этими фактами, будут находиться в отношениях взаимного дополнения.

Выраженное содержание ЯС позволяет отслеживать особенности целых пластов лексики. Как и в случае с ЯКМ, исследования должны охватывать не отдельные слова, а их комплексы и выявлять общие для них закономерности. Есть основания предполагать, что изменение значений и смыслов будет происходить неодинаково для слов разных комплексов, но идентично для слов одного комплекса.

И ЯКМ, и ЯС являются, таким образом, не объективно существующими конкретными эмпирическими фактами, а понятиями науки, отражающими наблюдаемые факты научными конструктами, теоретическими моделями действительности, которые воссоздают в обобщённом виде разные языковые явления и по-разному. В ЯКМ в обобщённом виде фиксируются закономерности влияния социально-культурных явлений на явления языкового материала, выявленные

лингвистическими методами. В ЯС в обобщённом виде фиксируются закономерности влияния эмоционально-личностного переживания социально-культурных явлений на явления языка как достояния человека, выявленные психолингвистическими методами.

И ЯС, и ЯКМ как теоретические понятия фиксируют также вероятностный характер отражаемых в них языковых явлений, что позволяет говорить лишь о больших или меньших тенденциях, но никогда не об однозначных характеристиках этих явлений. Однако в случае ЯКМ это определённые тенденции в языковом материале и данных **лингвистического** эксперимента, не предполагающих человеческого фактора, в случае ЯС — тенденции в данных **психолингвистического** эксперимента, всецело учитывающих человеческий фактор.

ЯКМ и ЯС как понятия языкового стандарта не противопоставлены друг другу уже в силу того обстоятельства, что фиксируемые в них явления не исключают друг друга. Но они не являются и совместимыми, поскольку онтология фиксируемых в них языковых явлений и соответствующая методология различны. Два понятия являются **взаимодополняющими**, поскольку наиболее полное понимание некоторого языкового факта возможно только при изучении особенностей репрезентации его внутренних и внешних связей как в языковом материале, так и в языковой способности.

2.2.3. Область применения языкового сознания как теоретического понятия

В п. 2.2.1 мы провели анализ публикаций последних лет, посвящённых исследованиям языкового сознания (ЯС), на предмет используемых в них методов. В п. 2.2.2 нами был проведён анализ содержания этого понятия и сформулировано его определение, соответствующее методологии исследований, которая (методология) отличается от исследований ментального лексикона (МЛ). Теперь необходимо остановиться на анализе

предметной области, к которой применимо понятие ЯС в данной выше его интерпретации. Иначе говоря, необходимо ответить на вопрос: каким образом используется ЯС как теоретическое понятие в разных исследованиях и какие выводы оно позволяет сделать?

Для этого вновь обратимся к публикациям последних лет и проанализируем, с одной стороны, какой материал в них исследуется и какие выводы делаются, с другой стороны, как всё это соотносится с понятием ЯС в выраженной выше его интерпретации. Такой анализ позволит провести демаркационную линию между традиционной интерпретацией ЯС и нашей. Мы уже отмечали, что наша интерпретация не отменяет традиционной, а делает эту последнюю своим частным случаем. Теперь необходимо разобраться, подтверждается ли такое отношение между двумя интерпретациями ЯС и реальными исследованиями.

Как и раньше, наш анализ будет охватывать только собственно психолингвистические, но не корпусные, лексикографические и т.п. исследования. Кроме того, в ряде исследования изучению подвергаются отдельные слова или концепты, а ЯС является своего рода фоном, на котором изучаемые явления рассматриваются. Такие исследования мы также оставляем в стороне.

Некоторые работы уже анализировались нами в п. 2.2.1, но поскольку там речь шла об их методологии, а не о материале и выводах, мы повторим их и здесь.

Прежде всего обратим внимание на один важный момент, вытекающий из предшествующего анализа эмпирических и теоретических изысканий.

В рамках конкретных исследований почти невозможно говорить о таком явлении, как «ЯС вообще», материал конкретного исследования позволяет говорить только о ЯС некоторой социально-культурной группы. Более категорично можно это положение выразить так: не существует такого явления, как «ЯС вообще», существует только «ЯС учителя», «ЯС таксиста», «ЯС депутата», «ЯС студента», «ЯС садовода», «ЯС дальнобойщика» и т.д.

Дальнобойщик, конечно, тоже может быть опытным садоводом-любителем и регулярно осуществлять оба вида деятельности. Именно поэтому исследование ЯС должно опираться на специально подобранный эмпирический (в частности стимульный) материал. В конкретном исследовании факт вхождения людей в разные социально-культурные группы ограничивается подбором языкового материала — языковых знаков, подлежащих изучению. Исследование ЯС в таком случае направлено на изучение слов, употребляемых в деятельности дальнобойщика или в деятельности садовода и предположительно испытывающих закономерное влияние этих деятельностей, а также на изучение слов, предположительно не испытывающих такого закономерного влияния. Важно, что обобщения, сделанные в конкретном исследовании для одной группы людей, не могут быть перенесены на другие группы или генерализированы для всей лингвокультуры без особых оговорок. Чем более широкая группа индивидов подвергается изучению (т.е. чем больше регулярных деятельностей осуществляют её представители), тем менее конкретные особенности одной какой-либо их регулярной деятельности могут найти обоснованное и объективное отражение в исследованиях ЯС. Следовательно, про наиболее широкую социально-культурную группу, которой является лингвокультура в целом, можно высказать лишь самые общие, а потому и бессодержательные положения, ничего не дающие дальнейшему развитию общей теории ЯС.

Выше мы говорили, что исследования ЯС, чтобы отличаться от исследований МЛ, должны иметь сопоставительный характер. Однако многие авторы ставят перед собой цель выявления некоторых особенностей ЯС какой-либо социальной или возрастной группы без дальнейшего сопоставления этих особенностей. Как правило, в таких исследованиях эмпирический (экспериментальный) материал получен от одной группы испытуемых (Ии.). Исследуемая группа носителей языка может вообще не представлять собой социального единства, а быть выбрана по какому-либо формальному признаку, например, возрасту. При этом в данных работах

заметно стремление авторов охватить в понятии ЯС одновременно явления индивидуального сознания и явления культуры, охватить некоторую динамическую, меняющуюся связь между языком как явлением индивидуальным и явлением социальным. Многие авторы, давая теоретическую интерпретацию полученным ими результатам, апеллируют к личностям людей, к эмоциональной оценке разных явлений мира, к их ценностям — индивидуальным или социально-культурным, разделяемым с другими представителями той же социальной или этнической группы и реализуемым во взаимодействии с этими последними.

Так, например, А.А. Талицкая и И.И. Ананьева исследовали, какое содержание стоит за словами *брань*, *инвектива*, *клевета* в сознании рядовых носителей языка и представлено в словарях и юридических текстах [Талицкая, Ананьева 2020: 398]. Авторы указывают, что некоторые пары понятий (например, *клевета* и *оскорбление*, *брань* и *оскорбление*) воспринимаются рядовыми носителями языка как синонимы [Там же: 405]. Авторы не стремились сопоставить свои результаты со схожими результатами, полученными от других групп людей. Их целью было выявление компонентов психолингвистического и лексикографического значения, поэтому интерпретация ЯС как составной части сознания для них вполне приемлема.

В.А. Миллер изучила эмоционально-оценочную лексику в ЯС молодёжи (*косяк*, *лох*, *чмо*, *монстр*, *няшка* и др.). Автор приходит к выводу о неоднородности такой оценки: «Аксиологический статус лексем, выбранных для исследования, носит субъективный характер: то, что для одного человека связано с выражением иронии или одобрением, другим может быть воспринято как презрение или грубость» [Миллер 2020: 92]. Основная цель автора состояла в выявлении эмоционально-оценочного компонента в значениях исследуемых слов и не подразумевала какого-либо сопоставления.

Т.М. Никаева и А.А. Сизых показали, что, судя по ассоциациям, в словах *закон*, *судья*, *адвокат*, *следователь*, *преступник* и др. весьма по-

разному выражаются личностная оценка, культурные ценности, стереотипы, социальные практики и т.д. Авторы отмечают, что «…представители закона (судья, следователь, адвокат) оцениваются положительно, а наказание, которое является результатом их труда, имеет негативные характеристики и оценивается многими как жесткое, несправедливое, ложное, ужасное и проч.» [Никаева, Сизых 2020: 237]. Сопоставительное исследование по фактору регулярной деятельности показало бы, действительно ли оценка явлений, стоящих за изученными словами, обусловлена профессиональным и обыденным характером опыта людей, т.е. их регулярной деятельностью.

С.К. Башиева, А.И. Геляева и И.Р. Табаксоева выявили ценности, стоящие в ЯС студентов за словами *семья*, *труд*, *месть*, *дом*, *дружба*, *долг*, *любовь* и т.д. Один из выводов авторов состоит в том, что за определёнными словами стоят не только индивидуальные и общечеловеческие ценности, но также этнокультурные и социальные ценности [Башиева, Геляева, Табаксоева 2020: 17]. Выводы авторов, как они сами отмечают, справедливы только для молодого поколения кабардинцев и балкарцев [Там же: 9], при этом возможное сопоставление полученных результатов с другими возрастными или этнокультурными группами не осуществлялось. Таким образом, авторам удалось выявить определённые особенности в значениях и смыслах названных слов, но насколько эти особенности связаны с культурой или личностью Ии., можно было бы сказать только при сопоставительном исследовании.

Целый ряд работ последних лет не подразумевает сопоставительного аспекта и нацелен на выяснение наличия каких-либо особенностей в ЯС некоторой группы носителей языка: [Вашунина, Нистратов, Тарасов 2020; Белоусов, Павлова 2020; Гуц, Худякова 2020; Давлатмирова 2019; Мельник, Макрушина 2018; Пак, Долгова 2020; Селютин, Селютина 2020; Уфимцева 2019; Шпильная 2019]. Однако примечательно, что эти особенности объясняются обычно за счёт тех или иных личностных или общекультурных ценностей.

Ряд исследований носит сопоставительный характер, но критерии сопоставления выбираются весьма условно и даже противоречиво. Поэтому для таких исследований понятие ЯС нецелесообразно: оно не даст ничего существенного для теоретического обобщения и объяснения выявленных в эмпирическом материале тенденций и особенностей. Такие исследования должны опираться на понятие МЛ.

Так, например, Е.Е. Лукьянова исследовала значения слов с широким значением в МЛ школьников (VII, X, XI классов) и пришла к выводу об отсутствии существенных различий между ними [Лукьянова 2020: 247–248]. Это вполне объяснимо, если учесть, что изученные автором слова не имели прямого отношения к учебной (т.е. регулярно выполняемой) деятельности испытуемых.

Показательно исследование И.С. Хохловой и Л.А. Павловой, в котором задействованы весьма широкие группы Ии., не объединённые регулярно осуществляемой деятельностью. Поэтому авторы делают только самые общие выводы: «Для французского общества понятие патриотизма связано, в первую очередь, с любовью к своей стране, культуре и народу. Французы соотносят патриотизм с чувством привязанности и гордости за родину. В русском же языковом сознании мы наблюдаем связь термина „патриотизм“ с военной тематикой» [Хохлова, Павлова 2020: 684]. Те же выводы можно сделать, опираясь на понятие МЛ, а не ЯС.

Исследование Ш. Цзя посвящено анализу образа госслужащего в ЯС русских и китайцев. Материалом исследования были 16 стимулов — наименований профессий (ВРАЧ, УЧИТЕЛЬ, ГОССЛУЖАЩИЙ, ВОЕННЫЙ, АРТИСТ, ПИСАТЕЛЬ, УЧЁНЫЙ и др.), из которых анализировались только реакции на стимул ГОССЛУЖАЩИЙ. Автор приходит к выводу: «Русские, прежде всего, рассматривают госслужащего как чиновника. Для китайцев госслужащий, в первую очередь, — это надёжная работа, обладающая типичными профессиональными качествами: государственным статусом и стабильностью» [Цзя 2021: 75]. Автор не ставит

перед собой цель выявить общие черты образа госслужащего и представителей других профессий, а для общих выводов о значении стимула ГОССЛУЖАЩИЙ нет необходимости использовать понятие ЯС.

Для всех перечисленных исследований симптоматично, что отсутствие общей регулярной деятельности, объединяющей Ии., не даёт возможности для более детальных выводов о причинах такой оценки исследуемых слов и стоящих за ними явлений. То же характерно для выводов других исследований: [Балясникова, Уфимцева 2020; Васильева и др. 2019; Лаппо 2020; Рев, Харченко 2019; Цыбенова 2020]. Все они являются сопоставительными исследованиями МЛ, но не ЯС, оставаясь всецело в рамках социопсихолингвистики.

При всём при этом подобные исследования моги бы быть исследованиями ЯС, если бы в них применялась описанная выше, в п. 2.2.1, методология. Даже если некоторое исследование не носит сопоставительного характера, но полученный эмпирический материал изучается описанным выше аналитико-синтетическим методом (в эмпирии выделяются семантико-тематические кластеры, отражающие компоненты деятельности и особенности её личностного переживания), то данное исследование обоснованно считается исследованием ЯС, а не МЛ. Даже если некоторое исследование не подразумевает особого метода анализа эмпирического материала, но основано на сопоставлении двух социально-культурных групп на основе деятельности, которую хотя бы одна из групп выполняет регулярно, то данное исследование обоснованно считается исследованием ЯС, а не МЛ.

Подчеркнём, что в таком случае для теоретического обобщения и объяснения выводов таких исследований вполне подходит традиционная интерпретация ЯС как части сознания вообще. Однако и она должна быть уточнена следующим образом: **языковое сознание — это психолингвистическое понятие, которое показывает, каким образом часть речевого опыта некоторой социально-культурной группы**

испытывает на себе влияние регулярно осуществляемой деятельности и её личностного переживания. При такой интерпретации ЯС как теоретическое понятие охватывает сознательные образы предметов и явлений, имеющие стабильные ассоциации со значениями и смыслами языковых знаков в результате регулярно осуществляемой деятельности. Следовательно, это не просто любая «языковая» часть сознания, или опыта, или знаний человека, а такая часть, которая обусловлена регулярной деятельностью. Словом *стабильные* мы хотим подчеркнуть то обстоятельство, что такие ассоциации с постоянством проявляются в языковом материале (в частности, в материале психолингвистических экспериментов), полученном от разных людей. В отличие от нашего определения, сформулированного в предыдущем параграфе, данное определение не отражает динамики ЯС, а именно — факторов, изменяющих значения и смыслы языковых знаков, понимаемых психолингвистически. Однако при такой интерпретации понятие ЯС позволяет зафиксировать в теории, что найденные в эмпирии явления обусловлены одновременно и регулярно осуществляемой деятельностью, и её личностным переживанием. Эту интерпретацию ЯС обозначим как **классическую**. Именно она подходит для названных выше исследований, поскольку в ней ЯС как теоретическое понятие не подразумевает тех внешних и внутренних факторов, под влиянием которых значения и смыслы языковых знаков изменяются.

Имеются также исследования сопоставительного типа, хотя и менее многочисленные, авторы которых целенаправленно выбирают в качестве критерия сопоставления двух групп ту деятельность, которая для представителей хотя бы одной из двух групп является регулярной. Помимо уже упоминавшихся в п. 2.2.1 публикаций [Костюшкина, Павленок 2018; Селютин, Селютина 2020; Шаманова, Виноградова 2020] следует остановиться ещё на нескольких.

М.Н. Кротова и А.П. Ушакова исследовали ассоциации на стимулы АРМИЯ и ВОЙНА в ЯС военных и курсантов из России, ближнего и

дальнего зарубежья. Авторы подчёркивают, что профессиональная деятельность военного оказывает влияние на предметно-содержательные характеристики, состав и частотность ассоциативных реакций [Кротова, Ушакова 2021: 288]. При этом сходства ЯС всех трёх групп Ии. авторы объясняют влиянием общей профессиональной деятельности на сознание военных специалистов [Там же].

Т.В. Хвесько, И.В. Крюкова и О.В. Врублевская показали изменения в значениях некоторых имён собственных в зависимости от возраста и места проживания Ии. Люди от 18 до 29 лет, от 30 до 50 и старше 50 лет дают разные ассоциации на стимулы БИЛЛ ГЕЙТС, ГОЛЛИВУД, ЕВРОПА, МАКДОНАЛДС, КАВКАЗ, ЕЛЬЦИН, СТАЛИН и др. Примечательно, что авторы формулируют свою цель как **выявление динамики** ЯС [Хвесько, Крюкова, Врублевская 2020: 118]. Особое внимание авторы уделяют эмоционально-оценочным реакциям, поэтому один из выводов состоит в том, что одно и то же имя собственное в разные периоды своего существования **неоднозначно оценивается** языковым коллективом [Там же: 125]. Если бы перед авторами стояла цель определить наличие тех или иных коннотаций в именах собственных, то для их исследования вполне подошла бы классическая интерпретация ЯС. А поскольку авторы сопоставляют материал по географическому и возрастному фактору, традиционная интерпретация ЯС не соответствует этой цели и не даёт возможности теоретически обосновать и обобщить сделанные выводы. Возможно, поэтому авторы лишь констатируют неоднородность эмоциональных реакций в разных ассоциативных полях и не идут далее — к стоящим за такими реакциями изменчивым и стабильным смысловым структурам и личностным оценкам.

Р.А. Кафтанов показал, что студенты и курсанты военного института дают разные ассоциации на стимул ВОЙНА. Гражданские Ии. упоминают в основном исторические события (чаще всего Великую Отечественную войну), курсанты — будущие конфликты с вероятным противником. В ЯС последних появляется менее стереотипная и более профессиональная

идентификация стимула, война переживается как часть их будущей профессии [Кафтанов 2020: 163]. Это обусловлено, разумеется, той регулярной деятельностью (в данном случае — учебной), которую осуществляют разные студенты.

В данных исследованиях центральную роль играет не только сопоставление разных групп людей, но также выявляемое личностное переживание тех или иных явлений действительности. См. также: [Бронникова 2017; Кафтанов 2021; Лопсан 2018; Палкин 2020; Устьянцева 2021].

Отметим также, что, на наш взгляд, весьма ярким и содержательным исследованием, в котором реализованы схожие принципы, но в котором понятие ЯС не фигурирует в качестве ключевого, является фундаментальное лонгитюдное исследование А.А. Залевской и её коллег, описанное в [Залевская 2011: 186–213]. Это исследование заключалось в выявлении специфики значений существовавших в русском языке и новых слов (*бизнес*, *акция*, *парламент*, *президент*, *маркетинг* и т.д.) в 1993 и в 2010 гг., что само по себе предполагает учёт не только социально-экономической ситуации в стране, но и способов осмысления стоящих за такими словами явлений.

Итак, анализ экспериментальных исследований показывает, что среди них имеются такие, которые либо не подразумевают сопоставления разных социально-культурных групп по фактору их регулярной деятельности, либо подразумевают такое сопоставление, но опираются на привычную психолингвистическую методологию. Для этих исследований вполне подходит традиционная интерпретация ЯС с выраженными выше уточнениями формулировки определения этого понятия.

Вместе с тем имеется ряд исследований, всецело направленных именно на сопоставление социально-культурных групп, причём сопоставляемых по фактору регулярно выполняемой деятельности. Авторы всех названных исследований сопоставительного типа стремятся не просто показать какие-то особенности ЯС, но объяснить их с точки зрения регулярно осуществляемой

деятельности и личностного переживания людьми себя в этой деятельности. Материал и методология таких исследований вступает в определённое противоречие с классической интерпретацией ЯС, поскольку полученные результаты сопоставительных исследований не могут быть обобщены с её помощью. По этой причине целесообразным является принять в рамках таких исследований в качестве основного теоретического понятия понятие ЯС в нашей его интерпретации, приведённой в п. 2.2.2, которую можно обозначить как **неклассическую**.

Следовательно, проведённый анализ теоретических и экспериментальных исследований, опирающихся на понятие ЯС, позволяет обозначить их соответственно как статические и динамические. Эти два подхода выражают две области применения понятия ЯС. Первую область применения составляют исследования, не подразумевающие сопоставления двух социально-культурных групп или подразумевающие их сопоставление без учёта их регулярной деятельности. Вторую область применения составляют исследования, подразумевающие сопоставление двух социально-культурных групп на основе их регулярной деятельности и с учётом личностного переживания этой деятельности членами данных групп. Первому, статическому, подходу и первой области применения ЯС соответствует классическая интерпретация ЯС, второму, динамическому, подходу и второй области применения ЯС — неклассическая.

Остановимся на этом подробнее.

Обобщённо можно сказать, что в современной отечественной психолингвистике имеется **два магистральных подхода**, или направления, в исследованиях ЯС, первое из которых можно назвать **статическим** (или изучение ЯС в статике), а второе — **динамическим** (или изучение ЯС в динамике). Первое направление названо статическим потому, что такие исследования устанавливают **характер влияния** социально-культурных и личностных явлений на языковые явления, рассматриваемые в психолингвистической перспективе. Второе направление названо

динамическим потому, что такие исследования устанавливают **характер изменения** языковых явлений, рассматриваемых в психолингвистической перспективе, под влиянием изменений социально-культурных и личностных явлений. Статический подход к ЯС констатирует некоторое состояние языковых явлений, а динамический подход к ЯС выявляет закономерности того, как (в зависимости от каких разнородных факторов) языковые явления пришли к такому состоянию.

Статический подход к ЯС нацелен на выявление наличия некоторых особенностей в языковом опыте представителей некоторой группы, не претендуя на выявление закономерных связей между изменением этих особенностей и изменением личностного переживания и смысловыми структурами, которые могут лежать в основе выявляемых особенностей. Динамический подход к ЯС, напротив, выявляет закономерные связи именно между личностным опытом, переживанием и смысловыми структурами, а также регулярно осуществляемой деятельностью, с одной стороны, и особенностями языкового опыта некоторой группы людей, с другой. Поэтому даже если индивид входит в несколько социально-культурных групп, в которых выполняет разные деятельности, динамический подход к ЯС позволяет заключить, в какой степени каждая из этих деятельностей переживается им личностно.

В предыдущем параграфе было сформулировано неклассическое определение ЯС, в рамках настоящего параграфа было уточнено классическое определение ЯС. Основываясь на этих двух определениях, можно заключить, что **классическая интерпретация ЯС подходит для исследований, которые нацелены на выяснение, отражаются ли те или иные особенности деятельности и её личностного переживания в значениях и смыслах слов — для статического подхода к ЯС**. Когда исследователь стремится просто констатировать, что такие-то языковые знаки связаны с такими-то представлениями людей (вне зависимости от действующих на эту связь факторов), статическая интерпретация ЯС вполне

пригодна. Напротив, **неклассическая интерпретация ЯС подходит для исследований, нацеленных на выяснение, влияют ли те или иные особенности деятельности и её личностного переживания на изменения значений и смыслов слов — для динамического подхода к ЯС**. Такие исследования позволяют объяснить, как и какие факторы социально-культурного и эмоционально-личностного порядка влияют на связь языковых знаков с определёнными представлениями людей, объединённых общей для них регулярной деятельностью.

Иначе говоря, имеются исследования, которые по своим целям, материалу и методу должны опираться на классическую интерпретацию ЯС. В силу интерпретации и определения основного понятия, методологии и материала такие исследования реализуют статический подход к ЯС. При этом имеются и исследования, которые по своим целям, материалу и методу должны опираться на неклассическую интерпретацию ЯС. В силу интерпретации и определения основного понятия, методологии и материала такие исследования реализуют динамический подход к ЯС. Выбор статического или динамического подхода к изучению ЯС в рамках конкретного исследования подразумевает не только подбор соответствующего материала и соответствующей методологии, но также и опору на соответствующую интерпретацию ЯС как теоретического понятия.

Анализ методологии исследований ЯС, проведённый в п. 2.2.1, анализ содержания этого понятия, проведённый в п. 2.2.2, а также анализ области применения этого понятия, проведённый в настоящем параграфе, подтверждают, что **классическая интерпретация ЯС как научного понятия является частным, предельным случаем неклассической интерпретации ЯС**. Эти две интерпретации ЯС и соответствующие им теоретико-методологические подходы (статический и динамический) находятся не в отношениях противопоставления, а в отношениях взаимного дополнения.

В целом при динамическом подходе и неклассической интерпретации ЯС есть теоретическое понятие, фиксирующее закономерности изменения МЛ группы людей в зависимости от социально-культурных и индивидуально-личностных факторов. Связывая степень общности МЛ разных людей с их деятельностью, ЯС как теоретическое понятие и соответствующий ему антропоцентрический подход к языковым явлениям позволяют изучать язык как достояние не абстрактного человека, но активного члена некоторой социально-культурной группы, общающегося по нормам этой группы, оценивающего и личностно переживающего своё взаимодействие с другими её членами.

Поэтому в заключение параграфа остановимся подробнее на тех **перспективах, которые даёт психолингвистическим исследованиям неклассическая интерпретация ЯС**.

Во-первых, социальные группы, схожие по внутренним связям и по характеру регулярной деятельности, характеризуются сходством динамики ЯС с такой регулярностью, что, зная изменения фрагмента ЯС одной группы, можно предсказать будущие изменения соответствующего фрагмента ЯС другой группы, не проводя в ней специального исследования. С учётом дополнительных факторов общекультурного порядка (этот учёт выражается в подборе эмпирического материала и в особенностях аналитико-синтетической обработки полученного в эксперименте материала) можно также предсказать характеристики такой же группы в другой лингвокультуре. Чем точнее определены характеристики сопоставляемых групп и регулярной деятельности (т.е. чем прочнее предполагаемая корреляция между этими характеристиками и изучаемыми языковыми знаками), тем точнее будет предсказание. Напротив, чем точнее подтверждается предсказание, тем прочнее связь между характеристики сопоставляемых групп и регулярной деятельности и изучаемыми языковыми знаками.

Во-вторых, при сходстве каких-то фрагментов ЯС принципиально разных социальных групп (т.е. не имеющих регулярной деятельности, которую осуществляют представители двух групп) невозможно, конечно, говорить, что они взаимодействуют друг с другом или что многие представители одной входят также и в другую группу, как бы перенося из одной в другую своё личностное отношение к некоторым явлениям. Такое сходство обусловлено не тем, что группы людей реально взаимодействуют друг с другом, а тем, что соотношение между характером регулярной деятельности, осуществляемой в каждой группе, и характером её личностного переживания сходно в двух группах (регулярная деятельность связывает разные языковые знаки со схожими смысловыми структурами). Выявлять такие сходства и их причины — задача теории ЯС.

Таким образом, сходства и различия ЯС двух разных по регулярной деятельности социально-культурных групп оказываются не аналогами, а своего рода гомологами — вариантами некоторого общего для них инварианта. Обобщённый характер влияния деятельности и личностного переживания на языковые знаки внутри каждой группы является инвариантной характеристикой для обеих групп. Дело не только во внешнем сходстве, но и в сходстве внутренней динамики фрагментов ЯС каждой группы. Задача теории ЯС здесь состоит в том, чтобы изучать, как меняется деятельность и её переживание от группы к группе (не связанных между собой) и от одного исторического периода к другому. Это позволит построить типологию ЯС разных социально-культурных групп.

В-третьих, появляется возможность узнать, действительно ли те или иные языковые знаки имеют связь с константными смысловыми структурами (в частности с личностными ценностями) в жизненном опыте представителей разных социально-культурных групп. И если такая связь налицо, то можно узнать, каким образом она различается от одной групп к другой. Динамический подход к ЯС позволяет показать, какие языковые знаки отражают устойчивое личностное переживание и при этом такая связь не

меняется в течение долгого периода времени. Иначе говоря, можно показать, что слова, имеющие не просто эмоциональный, но и личностный компонент (например, *аборт*), не к конкретной эмоции и её значимости для человека в конкретной ситуации, а к его жизни в целом. Задача теории ЯС состоит в том, чтобы изучить стабильность связи некоторого языкового знака и личностного переживания соответствующего этому знаку опыта не с позиций какой-то деятельности, а с позиций жизни человека в целом. Исследование ЯС в данном случае нацелено на отражение взаимодействия разных смысловых структур в разных пластах лексики, используемых в разных социальных группах, с дальнейшим выявлением их стабильного личностного компонента. Такие исследования ЯС смогут показать связь между индивидуальными смысловыми структурами и общекультурными ценностями. Через эту задачу психолингвистика получает выход к психологии смысла, экзистенциальной психологии, культурной антропологии и т.д.: решая психолингвистические задачи, можно получать материал, полезный для этих областей науки.

В-четвёртых, если некоторое явление имеет высокую ценность в данной социальной группе, то при вхождении человека в неё будет наблюдаться изменение смысла некоторых слов в соответствии с этой групповой ценностью явления, особенно если это слово связано с трансситуативными смысловыми структурами личности [Леонтьев Д.А. 2007: 127–129, 167–251]. Можно предположить, что сознательные образы и соответствующие им языковые формы выражения различаются по своей инерции, по «скорости» изменения ассоциированного с ними значения и смысла в сознаниях новых членов данной группы. В этом ключе задача теории ЯС состоит в изучении «инерции» значений и смыслов (а значит, и ценностей) в зависимости от личностных и социально-культурных факторов. Представляется весьма интересным и продуктивным изучение того, как влияет личностное переживание на значения и смыслы слов при переходе

человека из одной группы в другую (получение новой должности, окончание университета, переезд в другую местность или страну и т.п.).

В-пятых, имеются, видимо, разные случаи динамики фрагментов ЯС: 1) в силу изменения компонентов регулярной деятельности (например, изменение её объекта из-за культурно-исторических процессов), 2) в силу изменения процедурных свойств деятельности (того, как она осуществляется), 3) в силу изменения общекультурной оценки данной деятельности, 4) в силу ещё каких-то факторов, пока ещё не учтённых. Все эти процессы могут претерпевать разное личностное переживание, фиксируемое в языковых знаках. Задача теории ЯС в данном случае — показать, как отражается в языке как достоянии индивида динамика и взаимодействие этих факторов во времени и в социально-культурном «пространстве».

В целом при выраженной выше неклассической интерпретации исследования ЯС из случайных поисков превращаются в целенаправленное изучение именно тех языковых явлений, существование и закономерность развития которых можно заранее предвидеть. Например, если в одной группе смежные явления осмысляются одинаково, а в другой одно из них осмысляется нейтрально, тогда можно предсказать, что и второе явление (смежное с первым) будет нейтральным, и именно на нём сконцентрировать научное познание. При этом, зная фактор, влияющий на осмысление этих явлений в первой группе, можно предсказать, когда изменится осмысление и во второй — когда данный фактор начнёт играть существенную роль. На место инвентаризации множества отдельных «черт» ЯС разных групп ставится объяснение закономерностей их изменения и связи с социально-культурными и личностными явлениями.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Любое понятие психолингвистики обладает наибольшим объяснительным потенциалом тогда, когда оно, во-первых, объясняет определённый комплекс явлений языка как достояния человека, во-вторых, по содержанию связано с понятийным аппаратом как языкознания, так и психологии. Формулируя в настоящей главе интерпретацию понятия «языковое сознание», мы стремились показать его связь с понятиями языкознания, а также с понятиями психологии (в частности, с понятием «смысловые структуры», по Д.А. Леонтьеву), проанализированными в предыдущей главе.

В данной главе мы проанализировали ряд смежных понятий языкознания и психологии («языковая картина мира», «ментальный лексикон», «образ мира» и т.д.) для разграничения их содержания и выяснения их применимости к познанию различных языковых явлений.

Во-первых, нам пришлось признать понятие «картина мира» неприемлемым для каких бы то ни было лингвистических исследований ввиду неясности его содержания и размытости границ применения.

Во-вторых, опираясь в основном на идеи А.Н. Леонтьева, мы определили образ мира как континуум образов предметов, явлений и событий, выступающий в качестве смыслового фона, на котором в ходе действий сознания и психики более рельефно проявляются образы отдельных предметов, явлений и событий, несущие их значения и соответствующие им смысловые структуры.

В-третьих, опираясь на анализ работ по **языковой картине мира**, мы определили её как лингвистическое понятие, которое показывает, какие семантические компоненты единиц языкового стандарта, используемых в некотором фрагменте языкового материала, имеют тенденцию выражать схожие значения вне зависимости от индивидуальных сознаний и конкретной ситуации общения.

Языковая картина мира является понятием, которое фиксирует в обобщённом виде тенденцию некоторых явлений языкового материала проявляться в некоторых условиях. Даже если какие-либо компоненты значений (особенно культурно обусловленные) незначимы для данных условий речевой деятельности, но находят регулярное выражение и закономерным образом изменяются при изменении условий речевой деятельности, то этот факт и фиксируется в понятии «языковая картина мира» (становится положением теории языковой картины мира). И коль скоро речь идёт о тенденции, о вероятности, то она должна проявляться в семантике не отдельных слов, а целых комплексов слов (и не только собственно слов, но также во фразеологии и других явлениях языка).

В-четвёртых, особое внимание было уделено понятию «языковое сознание».

Проведённый анализ методологии ряда исследований последних лет привёл нас к следующему выводу. Чтобы отличаться от исследований ментального лексикона, 1) исследования языкового сознания должны носить психолингвистический (но не обязательно чисто экспериментальный) и сопоставительный характер; 2) сопоставление должно осуществляться по деятельности, являющейся регулярной хотя бы для одной из сопоставляемых групп; 3) используемые инструменты исследования (например, стимульный материал) должны подбираться в соответствии именно с этой деятельностью; 4) полученный эмпирический материал должен анализироваться таким способом, который позволяет выявить закономерное, а не случайное влияние на него со стороны регулярной деятельности и личностного переживания. Единицей анализа языкового сознания является закономерность определённых связей между регулярной деятельностью и личностью, с одной стороны, и обобщённым речевым опытом группы людей, с другой.

Два главных методологических принципа, лежащих в основе исследований языкового сознания (одновременный учёт и компонентов деятельности, и их личностного переживания в семантико-тематической

группировке полученных реакций), могут применяться в кросс-культурных исследованиях.

Далее был поставлен вопрос об анализе языкового сознания по единицам, а не по элементам. Анализ языкового сознания по единицам — это не сведение его свойств к свойствам его составляющих, а, наоборот, выведение первых из вторых. Исследователь не сводит сложное, комплексное явление к простым, элементарным составляющим, а выводит сложное явление из взаимодействия двух не менее сложных процессов (деятельности и личностной оценки), объясняет явление этим взаимодействием.

Интерпретация языкового сознания должна соответствовать какой-либо концепции языка, что обеспечивает теорию языкового сознания и конкретные исследования общелингвистическим базисом. В качестве такого общелингвистического базиса хорошо подходят, например, идеи Е.Д. Поливанова, согласно которым язык есть относительное тождество между внеязыковыми представлениями и их произносительно-слуховыми символами в сознаниях членов коллектива, предопределённых к регулярному перекрёстному общению социально-экономическими и культурными условиями своего существования. В соответствии с этим языковое сознание в выраженной в настоящей главе интерпретации есть понятие относительное. Нельзя ничего сказать (за исключением самых общих, а потому очевидных суждений) о языковом сознании самом по себе, взятом в деятельностном и личностном «вакууме», но можно сказать что-то о языковом сознании некоторой социально-культурной группы.

Кроме того, анализ суждений разных авторов о содержании понятия «языковое сознание» привёл нас к необходимости уточнить наиболее распространённое его определение, поскольку это последнее должно согласовываться с методологией соответствующих исследований и обладать объяснительной силой.

В этой связи все исследования языкового сознания были разделены на два типа: **статический подход**, не подразумевающий сопоставления двух социально-культурных групп людей по фактору регулярной деятельности, и **динамический подход**, полностью основанный на таком сопоставлении. Исследования, осуществляемые в рамках статического подхода к языковому сознанию, целесообразно основывать на классической интерпретации этого понятия. В рамках **классической интерпретации** языковое сознание определяется как психолингвистическое понятие, которое показывает, каким образом часть речевого опыта некоторой социально-культурной группы испытывает на себе влияние регулярно осуществляемой деятельности и её личностного переживания.

Напротив, исследования, осуществляемые в рамках динамического подхода к языковому сознанию, целесообразно основывать на неклассической интерпретации этого понятия. В рамках **неклассической интерпретации** языковое сознание определяется как психолингвистическое понятие, которое показывает, каким образом речевой опыт некоторой социально-культурной группы изменяется под одновременным влиянием регулярно осуществляемой деятельности и её личностного переживания. Можно с некоторой долей условности сказать, что динамический подход к языковому сознанию и его неклассическая интерпретация рассматривают смысловые сдвиги в обобщённом речевом опыте некоторой социально-культурной группы.

Языковое сознание выступает своего рода производной от внешних (групповых и деятельностных) и внутренних (эмоционально-личностных) факторов, влияющих на значения и смыслы языковых знаков, с учётом того, что между внутренними и внешними факторами постоянное взаимодействие и взаимовлияние. Явления, охватываемые понятием «языковое сознание», не находятся целиком где-то «внутри» индивидуального сознания (являясь частью образа мира) или целиком где-то «рядом» с ним (являясь частью языкового материала, по Л.В. Щербе). Но эти явления не находятся целиком

в теории, являясь чистым научным конструктом с произвольным содержанием. Языковое сознание как теоретическое понятие показывает особенности изменения общих характеристик упорядочивания речевого опыта группы людей в зависимости от определённых (т.е. фиксируемых теорией) внутренних и внешних факторов. Это понятие позволяет изучать язык как достояние человека в динамике его связей с явлениями социально-культурного и эмоционально-личностного порядка.

В главе 1 приводились суждения Е.Д. Поливанова о том, что во многих языковедческих теориях язык описывается как принадлежность некоего абстрактного индивидуума. Для одних исследований такая абстракция вполне допустима, для других — нет. Понятие «языковое сознание» в обоснованном в настоящей главе содержании позволяет избежать такой абстракции в соответствующих психолингвистических исследованиях.

При интерпретации языкового сознания как понятия, отражающего влияние на ментальный лексикон и вообще речевой опыт человека со стороны деятельности и личности, и при его исследовании соответствующими этой интерпретации методами у языковеда появляется возможность **предсказывать** отношение некоторой группы людей к деятельности, которой им ещё только предстоит заниматься, и к речевой деятельности, которая будет осуществляться в рамках этой будущей деятельности.

Проведённый в настоящей главе критический анализ теоретических и экспериментальных исследований и основанный на нём синтез теоретико-методологических положений даёт возможность обозначить специфические черты общей теории языкового сознания (и теории языкового сознания студента как её составляющей), отличающие её от других разделов психолингвистики, позволяет обозначить предметное поле теории языкового сознания, сформировать её собственные средства и методы исследования, её собственную картину исследуемой реальности — всё то, что позволяет говорить о становлении определённой научной дисциплины.

ГЛАВА 3. СТАТИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ЯЗЫКОВОМУ СОЗНАНИЮ СТУДЕНТА

В предыдущей главе было сказано, что статический подход к языковому сознанию (ЯС) лежит в основе исследований, которые выявляют связь между ментальным лексиконом (МЛ) (или, шире, языком как достоянием человека), с одной стороны, и социально-культурными и личностными явлениями, с другой, не задаваясь вопросом о характере изменений МЛ под влиянием социально-культурных и личностных явлений. Поэтому для начала нашего исследования ЯС студента необходимо подойти к нему с таких статических позиций и выяснить, имеются ли в МЛ студента какие-то фрагменты, на которые оказывает влияние регулярно осуществляемая им деятельность (т.е. учебная) и личностное переживание этой деятельности. Для этого нами были проведены два ассоциативных эксперимента несколько различающимися методами. Первый параграф настоящей главы посвящён обсуждению результатов первого эксперимента, второй — пояснению методики второго эксперимента, третий — обсуждению результатов этого второго эксперимента. **Общая гипотеза** состояла в следующем: в МЛ студента имеются такие связи, которые объективно обусловлены регулярно выполняемой учебной деятельностью и которые отражают эмоционально-личностное переживание этой деятельности. Если это предположение верно, то в **разных** ассоциативных полях будут **схожие** и притом **стойкие** тенденции, которые нельзя было бы объяснить случайностью. Именно эти тенденции (не просто факт их наличия, а их качество) являются особенностями ЯС студента.

В дальнейшем изложении, как и принято в психолингвистических публикациях, стимулы будут обозначаться заглавными буквами, реакции строчным курсивом. Цифра в скобках после реакции означает её повторяемость в данном ассоциативном поле, отсутствие цифры означает, что реакция встречается единожды. Индекс реакции указывается в скобках во

избежание путаницы, поскольку некоторые реакции содержат цифры. Также во избежание путаницы в дальнейшем словом *ассоциация* мы будем обозначать процесс ассоциирования или связь между словами, а словом *реакция* — результат ассоциирования в ассоциативном эксперименте, т.е. слово, вызванное ассоциацией на некоторое другое слово — стимул.

3.1. Общие особенности языкового сознания студента в статике

Начнём изложение с материалов свободного ассоциативного эксперимента, в котором стимульный материал отражал некоторые значимые предметы и явления учебной деятельности и учебной среды.

В эксперименте приняли участие 204 Ии. — студенты разных курсов и направлений. Им был предъявлен список из 18 стимулов, среди которых были следующие интересующие нас слова: НАУКА; СЕССИЯ; УЧЁБА; УНИВЕРСИТЕТ; СТУДЕНТ; СТИПЕНДИЯ; ЛЕКЦИЯ; ПРЕПОДАВАТЕЛЬ; ЭКЗАМЕН. В соответствии с описанной в п. 2.2.1 процедурой все полученные 1836 реакций были распределены по семантико-тематическим кластерам, отражающим основные компоненты деятельности и их эмоционально-личностное переживание. Распределение реакций по кластерам представлено в табл. 1.

В кластер «субъект деятельности» вошли все реакции, так или иначе выражающие того, кто осуществляет деятельность, связанную с названным данным стимулом явлением. Например: НАУКА — *учёный* (17); *Эйнштейн*; *эксперт*; УНИВЕРСИТЕТ — *студент* (4); *преподаватель*; ЛЕКЦИЯ — *преподаватель* (7); *Гергилёв* и др. Кластер «место и условия» объединяет реакции, так или иначе выражающие время, место или условия осуществления деятельности. Например: СЕССИЯ — *лето*; *конец семестра*; *универ*; УНИВЕРСИТЕТ — *здание*; *здесь*; *место пребывания*; СТУДЕНТ — *университет*; *сессия*; *учёба*; СТИПЕНДИЯ — *бюджет*; *старания*; *не вышло*; *я платник* и др. (в данном случае в реакциях выражаются также условия,

которые необходимы для данного явления, но которые так и не имели места). В кластер «эмоции и оценка» вошли реакции с явной оценочной коннотацией. Например: НАУКА — *скука* (4); *сложно* (3); *круто*; *зло*; *хрень*; *морока*; *интересно*; УЧЁБА — *боль* (9); *сложно* (2); *дно* (2); *усталость*; *мучёба*; *успех*; *важно*; *тлен*; *караул*; *достала*; *всё плохо*; *безысходность* и др. Наконец, в кластер «инструменты, орудия и действия» пошли все реакции, указывающие на предметы или отдельные действия, с помощью которых осуществляется подразумеваемая деятельность, а также её составляющие. Например: НАУКА — *эксперимент* (3); *изучение* (2); *теория* (2); *изучать*; *исследования*; СЕССИЯ — *зачётка* (6); *оценки* (3); *пересдача* (2); *зачёты*; *билеты*; УНИВЕРСИТЕТ — *учёба* (12); *образование* (3); *предметы*, *пары*, *диплом* и др.

Таблица 1

Реакции на стимулы, отражающие явления учебной среды

Семантико-тематический кластер	Стимул									Итого
	НАУКА	СЕССИЯ	УЧЁБА	УНИВЕРСИ-ТЕТ	СТУДЕНТ	СТИПЕНДИЯ	ЛЕКЦИЯ	ПРЕПОДАВА-ТЕЛЬ	ЭКЗАМЕН	
Субъект деятельности	23	3	4	7	0	3	17	0	1	58
Место и условия	9	4	23	15	14	9	6	4	1	83
Эмоции и оценка	16	87	32	10	52	46	49	47	71	408
Инструменты, орудия и действия	30	32	35	20	11	7	39	9	21	204
Нулевые	5	3	10	8	17	11	9	24	8	95
Прочие	121	75	100	144	110	128	84	120	102	988

Как видно из таблицы, имеет место общая тенденция превалирования реакций, связанных с эмоциональной оценкой обозначаемых явлений учебной среды. Среди реакций на стимулы СЕССИЯ и ЭКЗАМЕН таковых

больше трети, на стимулы НАУКА и УНИВЕРСИТЕТ — меньше четверти, на остальные стимулы — около четверти. Разумеется, в некоторых случаях трудно или невозможно выявить стоящую за реакцией эмоцию (например, УЧЁБА — *жизнь* (3); *истина*; *не волк*), поэтому в этот кластер попали только те реакции, эмоциональная коннотация которых не вызывает сомнений. Важно отметить, что подавляющее большинство эмоций, выраженных полученными реакциями, — отрицательные, порой крайне отрицательные. Вдобавок к уже приведённым примерам можно привести следующие: СЕССИЯ — *боль* (18); *стресс* (10); *ужас* (9); *плохо* (4); *депрессия* (4); *сложно* (3); *страх* (3); *ад* (2); *жопа*; *говно*; *дебилизм*; *помогите*; *слёзы*; *усталость* и др.; УНИВЕРСИТЕТ — *круто*; *топ*; *говно*; *боль*; *одиночество*; *мразь*; *мучения*; *адское место*; *необъективность* и др.; СТУДЕНТ — *бедный* (7); *умный* (3); *отличник* (3); *худой* (2); *лох* (2); *голод* (2); *раб* (2); *молодец* (2); *прогульщик*; *дурак*; *балбес*; *весёлый*; *страдает*; *нищий*; *ответственный*; *вечно сонный* и др.; СТИПЕНДИЯ — *мало* (13); *маленькая* (7); *ура!!!*; *радость*; *мечта*; *высокая*; *иллюзия*; *миф*; *насмешка*; *гроши* и др.; ЛЕКЦИЯ — *скучно* (10); *скука* (10); *интересно* (5); *скучная* (4); *нудно* (4); *интересная* (3); *люблю* (2); *тоска*; *тягомотина*; *отдых*; *можно выдохнуть* и др.; ПРЕПОДАВАТЕЛЬ — *умный* (8); *строгий* (6); *наставник* (4); *хороший* (3); *авторитет* (2); *пример*; *классный*; *надзиратель*; *странный*; *идиот*; *зануда*; *многофункциональный* и др.; ЭКЗАМЕН — *стресс* (7); *сложно* (5); *страх* (4); *нервы* (4); *отлично* (4); *ужас* (3); *боль* (3); *страшно* (2); *зло*; *депрессия*; *не хочу!*; *лучше умереть*; *мандраж*; *радость*; *лёгкий*; *халява* и др.

Нетрудно понять, что такое количество эмоциональных реакций обусловлено именно тем, что обозначаемые словами-стимулами явления регулярно переживаются студентами в ходе их учебной деятельности. Если мы сравним реакции на данные стимулы, например, с реакциями на стимул РАБОТА, который тоже был в бланке, разница станет очевидной. Среди всех реакций на стимул РАБОТА хоть какое-то отношение к работе или её оценка

(зачастую нейтральная) выражается столь незначительно, что можно привести все подобные реакции: *интерес* (2); *смерть* (2); *хочу* (2); *усталость* (2); *интересная*; *упорная*; *тягость*; *радость*; *тяжко*; *уныние*; *лень*; *ответственность*; *престиж*; *любимая*; *грусть*; *надоело*. Такое число эмоционально окрашенных реакций сопоставимо только со стимулами НАУКА и УНИВЕРСИТЕТ, что вполне объяснимо: наука не является частью регулярной деятельности студента и связана с таковой лишь косвенно, работа тоже далеко не для всех студентов стала необходимой частью жизни, а университет переживается как место, совмещающее в себе множество разных деятельностей, оцениваемых по-разному. На последний стимул самой частотной реакцией, имеющий индекс 46, является наименование вуза. Ясно, что если проводить эксперимент в Московском государственном университете, то наиболее частотной реакцией будет *МГУ*, если в Челябинском государственном университете — *ЧелГУ* и т.д.

Из таблицы видно также, что многие реакции апеллируют к инструментам, орудиям деятельности и конкретным действиям. Это обстоятельство весьма важно, на наш взгляд, потому, что подобные реакции выражают деятельный, активный характер отражения мира в сознании человека. Предметы и явления переживаются не как внешние по отношению к активности человека, не независимо от неё, а наоборот. Судя по связям в МЛ, выраженным в ассоциациях, для студента нет таких отдельных вещей, как лекция или учёба, но есть действия самого студента, связанные с этими вещами: ЛЕКЦИЯ — *сон* (11); *слушать* (8); *сидеть*; *читать*; *быстро писать*; либо конкретные вещи, предполагающие конкретные действия: УЧЁБА — *труд* (8); *книга* (5); *оценки* (2); *домашка*; *учебник* и др.

Из сказанного следует, что в МЛ студента слова, связанные с его регулярной деятельностью (учебной), не имеют формальных или чисто языковых связей, таких как РАБОТА — *не волк* (10); *забота*; *идёт*. Даже слова с весьма абстрактным значением ассоциируются со словами, выражающими либо конкретные предметы и действия, либо оценку:

СТУДЕНТ — *бедный* (7); *зачётка* (2); *лох* (2); *молодец* (2); *нищий*; *зомби*. Очень мало реакций типа СТУДЕНТ — *школьник* (2); *студень*.

Это, на наш взгляд, важная особенность ЯС в отличие от МЛ в целом: в ЯС нет абстракций. Регулярная деятельность и её личностное переживание таким образом влияют на связи некоторого слова в МЛ, что данное слово получает устойчивые связи с другими словами, выражающими конкретные фрагменты опыта (конкретные предметы и действия) или конкретные эмоции. В ЯС студента эта особенность проявляется в словах, обозначающих явления учебной среды.

Отдельно следует сказать о реакциях на стимулы СТУДЕНТ и ПРЕПОДАВАТЕЛЬ. Они сами выражают субъекта учебной деятельности, и можно было предполагать большое количество реакций, выражающих второго субъекта деятельности (СТУДЕНТ — *преподаватель*; ПРЕПОДАВАТЕЛЬ — *студент*), однако этого не произошло. В первом случае таковых четыре: *преподаватель* (2); *учитель* (2); во втором — шесть: *студент* (3); *ученик* (3). При этом немало реакций, связанных со стимулом синонимическими или гипонимо-гиперонимическими связями: СТУДЕНТ — *ученик* (13); *бакалавр* (3); *учащийся* (2); *медик*; *филолог*; *зачётник*; *лингвист*; ПРЕПОДАВАТЕЛЬ — *учитель* (22); *лектор* (2); *доцент*. Как увидим в п. 3.3, это — характерная черта наименований профессий. Последний стимул также вызывает ряд ассоциаций, связанных с конкретными людьми: *Мучкина*; *Якушев*; *Ясон* и др.

Всё сказанное приводит к выводу, что значения проанализированных нами слов весьма далеки от словарных определений наподобие «экзамен — проверочное испытание по какому-либо предмету, проверка знаний для получения специальности, должности, звания и т.п.» или «преподаватель — работник высшего или средне-специального учебного заведения, преподающий какой-либо предмет». В полученных нами ассоциативных полях на соответствующие слова компоненты ‘проверка знаний’ или ‘преподавание предмета’ столь незначительны, что ими можно пренебречь.

Это, как мы полагаем, значит, что Ии. попросту не знают, о чём говорят приведённые дефиниции, и при определённых условиях они не могли бы их вербализовать, поскольку для Ии. и экзамен, и преподаватель переживаются и оцениваются в тесной связи с их взаимодействиями.

Обилие реакций с явной эмоционально-оценочной семантикой нельзя считать совпадением, как и отсутствие таких реакций в ассоциативном поле слова РАБОТА. В материалах эксперимента действительно имеет место множество личностно-обусловленных ассоциаций, причём бóльшая часть из них выражают негативные эмоции.

В главе 1 (п. 1.1) было сказано про активный характер отражения мира в сознании человека как одно из важнейших для теории ЯС свойств сознания. Приведённый материал показывает, что именно это свойство и проявляется в ЯС, поскольку предметы мира связаны стойкими ассоциативными связями с действиями субъекта сознания. Пристрастный характер отражения мира в сознании субъекта, выявляемый в исследованиях ЯС, не нуждается в подтверждениях: количество эмоционально-окрашенных реакций — ему свидетельство.

В главе 1 (п. 1.3) также было сказано, что динамическая система смыслов манифестирует себя через личностные смыслы и смысловые установки, которые, в свою очередь, существуют в форме эмоций. Следовательно, большое количество эмоционально окрашенных реакций является показателем существенной роли смысловых структур вообще, а тенденции этих реакций (множество однотипных эмоций, представленных в них) говорят о том, что в ЯС студента существенна роль смысловых структур трансситуативного характера — смысловые конструкты, смысловые диспозиции и личностные ценности.

Следует также отметить, что, судя по данным эксперимента, индивидуальное (личностное переживание) проявляется в групповом (наличие общей тенденции), как и наоборот: общая для данной социальной группы деятельность закономерным образом вызывает такие

индивидуальные оценки, которые являются общими для этой группы. Налицо диалектика индивидуально-личностного и социально-культурного, которая и зафиксирована нами в определении ЯС, сформулированном п. 2.2.2, и которая соответствует суждениям Е.Д. Поливанова, приведённым в п. 1.2. Следовательно, **выявленные в настоящем параграфе тенденции можно считать общими особенностями ЯС студента, рассматриваемого с позиций статического подхода**.

Как сказано в п. 2.2.3, статическому подходу к ЯС соответствует классическое его определение как психолингвистического понятия, которое охватывает фрагменты многообразного опыта человека (опыта общения и познания мира), имеющие стабильные ассоциации со значениями и смыслами языковых знаков в результате регулярно осуществляемой деятельности. Такие стабильные ассоциации, как показывает наш материал, связывают образы в сознании, стоящие за словами *учёба*, *университет*, *преподаватель*, *экзамен* и т.д., с одной стороны, и образы их конкретных характеристик, действий самого субъекта, орудий и способов деятельности, а также в основном негативные эмоции, с другой стороны. Явления, обозначаемые всеми исследуемыми словами, переживаются как компоненты деятельности студента, вызывающие устойчивую (т.е. повторяющуюся от студента к студенту) эмоционально-личностную оценку. Следовательно, выявленные связи между этими образами и смысловыми структурами, стоящими за эмоциональными реакциями, обусловлены именно регулярной деятельностью и её личностным переживанием. И эта обусловленность имеет закономерный характер.

3.2. Материал и методология дополнительного эксперимента

Отметим сразу, что рассматриваемые ниже проблемы в равной степени относятся и к методологии эксперимента, описанного в следующей главе. Эти проблемы состоят в том, что в свободном ассоциативном эксперименте

(САЭ), лёгшим основу описываемого здесь исследования, испытуемые (Ии.) могли дать до трёх любых реакций на предъявленные стимулы. Данный метод отличается и от классического САЭ, в котором Ии. дают одну реакцию, а при наличии нескольких, учитывается только первая, и от так называемого САЭ с продолженной реакцией, в котором Ии. дают сколько угодно реакций на стимул за некоторый промежуток времени (обычно за минуту).

Возникает закономерный вопрос: искажает ли такая процедура результаты эксперимента, поскольку каждая последующая реакция может вполне быть реакцией на предыдущую реакцию, а не собственно на стимул? В пользу отрицательного ответа на этот вопрос у нас имеются основания теоретического и эмпирического характера. Начнём с первых.

Сформированную ассоциацию между двумя словами в ментальном лексиконе (МЛ) нельзя представлять себе как стойкую последовательность между ними, ведь сущность использования слова и его связи с другими словами как раз и состоит в постоянном прилаживании этих связей к переменчивым и динамическим условиям речевого общения. В основе любой реакции не лежит некоторый строго заданный стандарт её возникновения, как и стандарт её коррекций при изменении условий общения: связь между словами, проявляющаяся в виде ассоциации, не возникает и не изменяется по всегда одинаковому шаблону. Это характерно даже для связей слов, являющихся почти абсолютными синонимами.

Отсюда следует, что в эксперименте, где Ии. могли дать больше одной реакции, каждая следующая не повторяет уже установившейся связи между словами, а строит эту связь заново. Следовательно, с чисто теоретических позиций невозможно с достоверностью утверждать, что каждая следующая реакция будет всегда реакцией на предыдущую, а не собственно на стимул.

Тем не менее, выраженный выше вопрос о влиянии процедуры САЭ на его результат необходимо сформулировать в виде **гипотезы** и проверить экспериментально. Мы сформулировали её следующим образом: в САЭ, в

котором Ии. могут дать до трёх реакций на стимул, сама эта процедура не искажает в значительной степени общей картины связей слов в МЛ, а флуктуации (т.е. случаи, когда следующая реакция дана на предыдущую, а не на стимул) являются нерегулярными и обусловлены онтологией МЛ, а не погрешностями экспериментальной процедуры.

Для проверки этой гипотезы нами были дополнительно проанализированы данные двух экспериментов, в которых Ии. давали до трёх реакций на каждый стимул. Один из этих экспериментов частично описан в п. 4.2.1, второй по целям и содержанию выходил за рамки настоящей диссертации, поэтому не упоминается в ней.

Остановимся очень кратко на основных выводах, которые позволяет сделать проведённый анализ.

Всего было рассмотрено 6782 пары стимул — реакция (или несколько реакций: две или три). Из них нулевые реакции — 316 (4,659%); одна реакция на стимул — 3415 (50,353%); три реакции на стимул — 1553 (22,898%). Эти последние были проанализированы подробно, в результате были выявлены разные ситуации.

Ситуация, когда все реакции даны явно на стимул, названа «симультанность ассоциаций». Она состоит в том, что в процессе ассоциирования в МЛ активизируется огромная сеть связей, из которых по заданию эксперимента в традиционном САЭ нужно выбрать только одну. В нашем случае из множества симультанно активированных ассоциаций инструкция эксперимента позволяет выбрать три, которые приводятся сукцессивно, что и создаёт впечатление большей связи реакций между собой, чем со стимулом. Приведём несколько показательных примеров: СОЛНЕЧНЫЙ — *удар*; *свет*; *сплетение*; НАЛЕГКЕ — *просто*; *пустые руки*; *без рюкзака*; ЛЮБОВЬ — *вечная*; *прекрасная*; *зла*; ПЛАВАТЬ — *вода*; *грести*; *шапочка*.

Вторая ситуация, когда следующая реакция совершенно явно дана на предыдущую, а не на стимул, названа «последовательность ассоциаций».

Например: ВОСКРЕСЕНЬЕ — *Толстой*; *церковь*; *ул. Мира* [церковь действительно находится на ул. Мира]; КРИЧАТЬ — *громко*; *фильм ужасов*; *кровь*; ЗЕЛЁНЫЙ — *цвет*; *свобода*; *Демулен*. Кроме того, помимо этих явных случаев имеется множество таких, которые не могут быть однозначно интерпретированы: не вполне ясно, дана ли следующая реакция на стимул или на предыдущую реакцию. НАУКА — *коммерциализация*; *бизнес*; *гранты*; ОСТРЫЙ — *угол*; *красный*; *перец*; РУГАТЬ — *обида*; *злость*; *страх*. Многие подобные случаи наводят на мысль, что вторая реакция либо восстанавливает «промежуточное звено» между реакциями, которое при обычной процедуре было бы скрыто от наблюдателя, либо как бы «обгоняет» третью, что всё же говорит в пользу симультанности — одновременной активации этих ассоциаций в МЛ. Тем не менее, подобные случаи мы не учитывали, учитывали только очевидные — когда последовательность реакций не вызывает сомнений.

Из всех случаев с тремя реакциями на один стимул случаев последовательности реакций — 49 (3,155%, т.е. 0,722%, от общего числа пар стимул — реакция); остальные (99,278%) можно считать проявляющейся в той или иной степени симультанностью ассоциаций. Неоднозначные примеры, разумеется, могут несколько изменить эти числа, но их порядок останется прежним.

Итак, сформулированная выше гипотеза в целом подтверждается.

В САЭ, в котором Ии. могут дать до трёх реакций на стимул, такая процедура действительно не искажает общей картины связей слов в МЛ, а случаи, когда следующая реакция дана на предыдущую, а не на стимул, являются нерегулярными и обусловлены свойствами МЛ, а не погрешностями экспериментальной процедуры.

Представляется, что вопрос о серьёзности той погрешности, которая вносится в результаты эксперимента случаями последовательности реакций, в рамках некоторых специфических исследований может быть решён положительно, однако в подавляющем большинстве случаев он должен

решаться отрицательно: эта погрешность несущественна. Коль скоро сама специфика ассоциативного эксперимента и исследуемого предмета такова, что приходится оперировать не абсолютными, а относительными и вероятностными понятиями, то и наличие немногочисленных реакций, не связанных непосредственно со стимулом, не сказывается в существенной степени на результате эксперимента. Возможно, число таких реакций порядка 1–2% кому-то из исследователей покажется существенным, нам же оно представляется не нарушающим общих тенденций САЭ.

Другой вывод, на который наталкивают приведённые цифры, состоит в том, что ассоциации, выражающиеся в реакциях, содержатся в сознании и МЛ симультанно, и лишь эксперимент заставляет выражать их сукцессивно. А отсюда и кажущаяся связь реакций между собой, которая и в самом деле есть, но последовательность реакций носит случайный характер.

Важно учитывать, что всякая реакция в ассоциативном эксперименте не существует как нечто отдельное или дискретное, она связана со всей совокупностью психических процессов и деятельностей человека, с его личностью в целом и с теми процессами, которые задействованы в той воображаемой ситуации, частью которой является стимул. Ассоциация выражает не просто связь между парой «стимул + реакция», а связь всей совокупности знаний и переживаний, возбуждаемых в сознании этой парой. И не только ей, поскольку и она дана не «в вакууме», но как часть обобщённого опыта переживания тех ситуаций познания и общения, в которые было вовлечено слово-стимул. И даже не на стимул как таковой, а на всю ситуацию, в которой человек вступает во взаимодействие со стимулом и которая связана с совокупностью средних итогов опыта, ассоциированных со словом-стимулом.

Ещё один важный момент следует из того, что стимул необходимо рассматривать, так сказать, в «пространственной» совокупности связей, а также во временно́й совокупности связей. Начало всякой вербальной ассоциации представлено обширным комплексом разнородных процессов

(познание, общение, эмоционально-личностное переживание и т.п.), но интегрированных задолго до того, как эту интеграцию раскроет стимул. Об исключительной роли стимула говорить не приходится: на стимул реагирует не МЛ, а человек (активная, чувствующая, аффективно переживающая мир личность). Предшествующий опыт подготавливает возможные реакции.

В ходе общения и познания мира (вообще пристрастного его отражения в образах сознания и активного его изменения в деятельности) происходит усвоение разнообразных знаний, формирующих огромную сеть ассоциативных связей, а на основе лишь одной из них, доминирующей в данный момент, осуществляется акт ассоциирования. В условиях ассоциативного эксперимента разнообразная информация, полученная человеком из внешнего и внутреннего мира, оттенена реакцией, которая является единственной эмпирической данностью, непосредственно доступной учёному. Если бы испытуемый мог симультанно выразить весь этот комплекс знаний и переживаний, он бы, несомненно, сделал это, но речевая деятельность развёртывается сукцессивно и инструкция эксперимента ограничивает его, поэтому ему ничего не остаётся, кроме как случайным образом «выбрать» для экстериоризации только одно слово (в крайнем случае — несколько слов), которое по какому-то признаку связано с некоторым фрагментом этого сложного комплекса. Такой выбор происходит действительно случайным образом, так как обычно испытуемый не может даже постфактум сказать, по какому признаку реакция связана со стимулом. И даже если после эксперимента проводить беседы с Ии., что нередко практикуется, то заявления самих Ии. не проясняют ситуацию, поскольку реакция вполне могла быть обусловлена иными причинами, чем те, которые уже впоследствии осознаются.

Хотя каждая реакция носит **случайный** характер, их совокупность выявляет **закономерные** тенденции внутренних связей МЛ. И если в реакциях закономерным образом проявляется некоторая устойчивая тенденция, это значит, что данная характеристика процесса упорядочивания

МЛ (и вообще опыта общения и познания) характерна потенциально для всех задействованных в эксперименте людей. Другое дело, что вероятность её проявления в каждой ситуации использования данного слова (в общении) может отличаться от её «усреднённого» показателя, выявленного экспериментом.

Всё сказанное приводит к выводу о приемлемости выбранного метода для изучения МЛ (когда на стимул даётся до трёх реакций), а следовательно, для выявления в нём закономерностей ЯС студента.

Представляется необходимым сказать несколько слов о важности учёта экспрессивных, эмоционально окрашенных и «нейтральных» реакций, получаемых в эксперименте.

Как было показано в главе 1, индивидуальное сознание принципиально пристрастно к отражаемому им миру, т.е. в сознании нет такого образа, который был бы «безоценочным», хотя оценка может быть нейтральной. В рамках конкретного исследования в одном случае можно абстрагироваться от этой оценки, в другом — учитывать при изучении других явлений сознания, в третьем — собственно изучать. Позволим себе обратиться к аналогии с явлениями физики: у движущегося тела имеется и скорость, и импульс, но в одном случае, когда можно не учитывать массу тела, проще использовать понятие скорости, а в других случаях, когда массой тела пренебрегать нельзя, следует использовать понятие импульса. Но сами скорость и импульс как физические величины, отражающие некоторые реальные свойства тела, ни во втором, ни в первом случае никуда не исчезают. Другой классический пример — соотношение закона Бойля — Мариотта и закона Гей-Люссака: первый абстрагируется от температуры газа, второй — от объёма газа. А ведь в конкретном опыте давление газа связано и с его объёмом, и с его температурой, ни одна из характеристик реального газа не исчезает. Так же и в нашем случае: никем **не показано** (видимо, и не будет показано), что то, **как** систематизированы единицы МЛ, **не связано** с тем, **как** человек их переживает. Иначе: то, как связаны единицы МЛ, всегда связано с тем, какое

переживание имеется в соответствующем образе сознания (эмоционально-личностный компонент всегда присущ образу). Ещё иначе: близость и характер связи единиц МЛ зависят от эмоционального и оценочного переживания соответствующих образов предметов в сознании. Однако в одном исследовании мы абстрагируемся от этой связи, а в другом используем её для объяснения наблюдаемых фактов. Второй случай намного сложнее первого, потому что вводится дополнительная неизвестная, кроме неё важен характер связи между разными явлениями, а не просто её наличие. И коль скоро не бывает сознательных образов предметов без их переживания и оценки, то эти последние так или иначе присутствуют в реакциях. Нельзя, на наш взгляд, рассуждать так: наша задача не включает в себя объяснение субъективной оценки, поэтому мы не будем обращать внимания на те эмпирические факты, которые её в себе содержат. Наоборот, задача исследователя — не отбрасывать их как непригодный материал, а попытаться объяснить его.

В выявляемых в САЭ связях между некоторыми словами ярко выражено эмоциональное переживание, а между другими словами — не так ярко, потому что оно нейтрально или сугубо личностно (т.е. невозможно его как-то однозначно проинтерпретировать). Мы полагаем, что если языковед отвергнет случаи первого типа, это будет ошибкой. Сформулированные в предыдущих главах теоретические основы и методологические принципы нашего исследования не позволяют нам абстрагироваться от эмоционально-личностного компонента, проявляющегося в реакциях, и относиться к нему как к чему-то чужеродному, чуждому для МЛ и ЯС.

3.3. Элементы обыденной картины мира в языковом сознании студента

Прежде чем приступать к описанию и интерпретации результатов проведённого эксперимента, необходимо сказать несколько слов о том, что понимается под обыденной картиной мира. Напомним, что выражение

картина мира используется нами не терминологически — как удобное обозначение некоторого круга явлений. Предварительные замечания как раз и нужны для того, чтобы обозначить этот круг явлений.

Обыденную картину мира можно охарактеризовать как систематически проявляющийся в связанных друг с другом словах такой аспект их значений и смыслов, который фиксирует в них опыт нетерминологического использования человеком этих слов в обыденных ситуациях общения и познания мира, не связанных с использованием каких-то специальных знаний. Обыденная картина мира, таким образом, в её психолингвистическом рассмотрении является отражением в значении слова знаний, используемых в обыденной сфере его использования человеком, отражением «обыденного» фрагмента многогранного опыта человека. Сфера употребления слова может быть задана априорно теорией (уже известно, что некоторое слово не является термином никакой науки) либо должна определяться предварительными исследованиями (устанавливается, что некоторое слово является термином, но задействованным в основном исследовании людям такое его значение не известно). В нашем случае это первый вариант — мы заранее выбрали слова, которые не являются терминами никаких наук (это вполне укладывается в методологические рамки, обозначенные в п. 2.2.1).

Исследование, описываемое в настоящем параграфе, нацелено на изучение специфики обыденной картины мира как части ЯС студента. Для этого был проведён ассоциативный эксперимент, целью которого было выяснение компонентов знаний, лежащих за словами, относящимися к обыденной сфере общения, а также внутренних связей в МЛ, характерных для «обыденных» слов. В качестве стимулов были выбраны наименования дней недели, наименования некоторых профессий (ВРАЧ, ПОВАР, МЕНЕДЖЕР, ПИСАТЕЛЬ, КОНДУКТОР, СПАСАТЕЛЬ, УЧИТЕЛЬ, САНТЕХНИК, ЮРИСТ) и наименования некоторых наук (АРХЕОЛОГИЯ, АСТРОНОМИЯ, БИОЛОГИЯ, ГЕОГРАФИЯ, ИСТОРИЯ, ЛИНГВИСТИКА, МАТЕМАТИКА, ПСИХОЛОГИЯ, ФИЗИКА).

Наименования дней недели были выбраны для данного эксперимента с тем, чтобы выявить, влияет ли учебная деятельность на их связи с другими словами в МЛ студента.

Наименования профессий были выбраны на следующем основании: во-первых, это профессии, с представителями которых Ии. имеют опыт общения в повседневной жизни (кондуктор, учитель); во-вторых, профессии, которые в современном обществе считаются престижными (менеджер, юрист); в-третьих, профессии, которые можно считать престижными, но низкооплачиваемыми (спасатель, врач); в-четвёртых, профессии, которые не престижны (повар, сантехник). Кроме того, в бланках был стимул ПИСАТЕЛЬ, который тоже может быть рассмотрен наряду с перечисленными профессиями и охарактеризован как обозначающий творческую профессию. Спрашивается: каким образом опыт общения с представителями данных профессий и опыт оценки этих профессий влияет на связи соответствующих слов в ментальном лексиконе студента? Наш эксперимент призван ответить на этот вопрос.

Наименования наук были выбраны с тем, чтобы выяснить «обыденную» составляющую в их значении в ЯС людей, не занимающихся этими науками. На закономерный вопрос о том, не являются ли наименования наук частью научной картины мира, мы отвечаем отрицательно, поскольку наши Ии. не занимаются регулярно наукой и большинство слов — наименований наук используют в обиходном общении, а не в рамках научной деятельности. Мы исходили из предположения, что в МЛ студента отражается тот факт, что он не занимается данными науками и имеет о них обыденное, искажённое представление.

В бланке, кроме вышеназванных, были даны и стимулы УЧЁБА, УНИВЕРСИТЕТ, СТУДЕНТ, ПРЕПОДАВАТЕЛЬ, РАБОТА, ЭКЗАМЕН. Использование этих последних имело целью выявление специфики отдельных образов ЯС студента и прослеживание корреляции между

образами, стоящими за этими словами, и образами, проанализированными в предыдущей главе.

В эксперименте были задействованы 104 Ии., являющихся студентами различных направлений и специальностей, которым в письменной форме был предъявлен список из 55 слов, среди которых в хаотичном порядке были представлены интересующие нас слова. Всего в этом эксперименте было получено 4055 реакций.

Гипотеза состояла в следующем. Обыденная картина мира как часть ЯС студента сказывается на том, что на значения и смыслы «обыденных» слов влияет регулярная учебная деятельность студента.

Начнём анализ полученного материала с первой группы стимулов — дней недели. Всего на них было получено 1089 реакций. Выделенные в ходе анализа семантико-тематические кластеры реакций приведены в табл. 2.

Таблица 2

Реакции на стимулы — дни недели

Семантико-тематический кластер		Стимул							Итого
		ПОНЕДЕЛЬНИК	ВТОРНИК	СРЕДА	ЧЕТВЕРГ	ПЯТНИЦА	СУББОТА	ВОСКРЕСЕНЬЕ	
		количество реакций							
Синонимия		5	9	4	3	0	1	0	22
Другие дни недели		12	18	27	14	14	3	8	96
Деятельность	Учёба / работа	33	32	18	20	11	10	16	140
	Досуг	6	12	2	11	49	78	69	227
Часть дня		5	2	0	4	1	2	4	18
Частное — общее		26	21	56	18	37	33	29	220
Оценка		21	11	4	11	16	17	16	96
Характеристика		28	15	5	12	5	5	7	77
Прочее		9	12	45	23	25	12	19	145
Нулевые		3	16	4	21	6	8	5	63

Поясним каждый кластер (реакции укажем без индексов частотности). Кластер «синонимия» и «другие дни недели» отличаются тем, что в первый входят реакции типа ПОНЕДЕЛЬНИК — *первый*; *будний день*; *начало рабочей недели*; а во вторую — реакции типа ВТОРНИК — *среда*; *четверг*; *суббота*. В кластер «деятельность», как следует из его названия, вошли реакции, связанные с некоторой активностью субъекта, например: ЧЕТВЕРГ — *физкультура*; *сон*; *военка*; *хип-хоп*; *бассейн* и др. Кластер «часть дня» — это реакции типа ВТОРНИК — *рано*; *утро* и др. Кластер «часть — целое» выражает связь реакции с более широким по семантике словом, например: ПЯТНИЦА — *неделя*; *семь* и др. Тонко, но важно различие между кластерами реакций «оценка» и «характеристика». Первый включает в себя реакции, выражающие эмоцию или состояние самого субъекта (ПОНЕДЕЛЬНИК — *тяжесть*; *ненависть*; *грусть* и др.), а второй — реакции, выражающие свойство дня недели (ПОНЕДЕЛЬНИК — *день тяжёлый*; *долгий*; *лёгкий день* и др.). Не все реакции подходят под выделенные кластеры, и исключения вошли в «прочие»; это, например, реакции, у которых связь со стимулом не может быть непротиворечиво восстановлена (СУББОТА — *браслет*; *поезд*; *шифоньер* и др.).

Обратим внимание на то, что выявленные кластеры просматриваются довольно явно в реакциях на все стимулы.

Уже с первого взгляда на таблицу видна непохожесть дней недели друг на друга (за исключением, пожалуй, понедельника и вторника) и стремительное увеличение реакций кластера «досуг», начиная с пятницы. Это, разумеется, не удивительно, но важно здесь, что в этих ассоциативных полях не исчезают и реакции кластера «учёба / работа», то есть каждый день, по-видимому, — это не просто строго будний или строго выходной день, он наполнен разнообразной деятельностью, сохраняющей свою значимость для индивида. Можно сделать предварительный вывод: фрагмент ЯС, стоящий за наименованием дня недели, отражает часть жизни человека с её занятиями, переживаниями, отношениями и т.д., так сказать, сгусток его деятельностей.

Важно также, что отнесённость к жизни человека проявляется не только в реакциях кластера «деятельность», но и в других, например, ЧЕТВЕРГ — *до 17:30* («часть дня»); *тупее субботы* («оценка»); ВТОРНИК — *никуда не пойду* («оценка»). Эта отнесённость к собственной жизни, как мы полагаем, отражает смысловые структуры. В отношении наполненности дня недели какими-то событиями и действиями наиболее «пустым» является среда; впрочем, при учёте числа нулевых реакций сюда можно добавить и четверг.

В нашем материале проявляются также не только индивидуально-личностные, но и социальные факторы, влияющие на связи слов в МЛ. Прежде всего, это, конечно, реакции кластера «деятельность»: ПОНЕДЕЛЬНИК — *информатика* (2); *начертательная геометрия*; *живопись*; СРЕДА — *учёба до вечера*; *4 пары*; *английский* и др. В кластере «прочее» наблюдаются реакции, связанные с теми или иными социально-культурными явлениями, например: ЧЕТВЕРГ — *рыба* (3); ПЯТНИЦА — *ранний развод*; *развод*; ВОСКРЕСЕНЬЕ — *Толстой*; *Христос*; *православие* и др. В этих реакциях хорошо видно, как внешнее (социально-культурное) явление преломляется через внутреннее явление (личность), поскольку это внешнее не выражалось бы в реакциях, если бы не оценивалось Ии. как существенно важное для их жизни.

Итак, во фрагментах ЯС студента, образуемых наименованиями дней недели, доминирующими компонентами являются предметный и эмоциональный, которые имеют различный «удельный вес» в зависимости от конкретного фрагмента. Следовательно, в ЯС нет такого явления, как «день недели вообще», как нет и явлений типа «первый день недели», «второй день недели» и т.д., поскольку каждый из них по-своему переживается через деятельность, регулярно осуществляемую в каждый из дней, и её эмоционально-личностную оценку. Каждый образ в сознании, соответствующий наименованию дня недели, сохраняет свою уникальность при общей тенденции отражать в себе различные деятельности человека в различном их эмоционально-личностном преломлении.

В данном фрагменте ЯС особенно отчётливо видно влияние регулярно осуществляемой учебной деятельности на характер связи слов в МЛ студента. Причём эти особенности, которые и составляют ЯС студента, проявляются в реакциях, попавших в разные семантико-тематические кластеры. Это позволяет сделать важное уточнение методологического характера, не затронутое нами в п. 2.2.1: **регулярная деятельность, лежащая в основе ЯС некоторой группы, может затрагивать значения и смыслы и тех слов, которые, на первый взгляд, к этой деятельности не относятся**. Отсюда следует, что в определённых случаях перед исследованием ЯС некоторой социально-культурной группы (особенно при исследовании ЯС в динамике) желательно проводить дополнительное экспериментальное исследование, подтверждающее влияние соответствующей регулярной деятельности на выбранные языковые знаки.

Перейдём теперь к анализу второго интересующего нас фрагмента ЯС студента — образуемого наименованиями некоторых профессий. Всего на эти стимулы было получено 1392 реакции, включая нулевые; количественное распределение по семантико-тематическим кластерам приведено в табл. 3.

Таблица 3

Реакции на стимулы — наименования профессий

Семантико-тематический кластер	Стимул									Итого
	ВРАЧ	ПОВАР	МЕНЕДЖЕР	ПИСАТЕЛЬ	КОНДУКТОР	СПАСАТЕЛЬ	УЧИТЕЛЬ	САНТЕХНИК	ЮРИСТ	
	количество реакций									
Синонимия	15	1	11	7	0	6	1	2	0	43
Разновидность профессии	25	9	12	7	0	5	5	3	12	78
Профессии той же сферы	0	0	2	3	3	0	11	3	3	25
Объект действия	12	0	0	0	0	1	3	58	15	89
Место действия представителя	22	22	13	2	33	19	27	5	2	145
Одежда представителя	22	10	3	0	6	8	0	9	2	60

Орудие деятельности	10	9	2	18	40	23	14	11	5	132
Деятельность	10	9	8	1	1	2	10	6	2	49
Частное – общее	10	9	34	16	11	31	12	26	47	196
Результат действия представителя	8	48	0	34	0	0	4	2	8	104
Оценка	2	11	0	0	1	0	2	0	0	16
Характеристика представителя	8	3	13	4	12	9	28	4	10	91
Характеристика труда	0	1	9	1	5	9	3	2	10	40
Гендерная / возрастная принадлежность	0	3	1	0	6	0	4	2	0	16
Связь с личной жизнью	5	4	2	2	5	2	6	2	13	41
Внешний вид	0	6	0	0	82	1	4	0	0	93
Цвет	6	4	1	1	0	4	0	2	1	19
Персоналии/персонажи	0	0	0	52	0	19	3	6	0	80
Прочее	10	18	20	9	18	17	7	11	4	110
Нулевые	5	0	9	3	3	5	6	4	4	39

Как представляется, нет особой надобности разъяснять, какой принцип лежит в основе каждого кластера реакций, поскольку они ясны из названий кластеров. За исключением, быть может, кластера «связь с личной жизнью», в который вошли такие реакции, как ВРАЧ — *мама*; *мой дедушка*. Реакции кластера «частное — общее» таковы: ВРАЧ — *медицина*; МЕНЕДЖЕР — *управление*; *продажи*; ЮРИСТ — *законы*; *право*. В них реакция обозначает такую культурную сферу или деятельность, по отношению к которой стимул является составной частью.

Из таблицы видно, что нет ни одного стимула, реакции на который распределялись бы по всем выявленным кластерам, т.е., несмотря на определённую гиперонимическую общность значений слов-стимулов, реакции на каждый из них проявляют собственную специфику. Однако нет и кластера реакций, который был бы характерен для всех стимулов. Это позволяет сделать предварительный вывод о том, что смысл слова — названия профессии в ЯС студента обусловлен его собственным опытом общения (в самом широком смысле) с представителями этой профессии и тем, как этот опыт переживается эмоционально: каждое слово — наименование профессии кристаллизует в своём значении комплекс типичных ситуаций взаимодействия с представителями данной профессии.

Другое дело, что эти ситуации могут быть не реальными, а воображаемыми, и тогда в реакциях существен стереотипный компонент.

Видно также, что большинство образов профессий переживаются через место действия, орудие деятельности и результат деятельности, а также в существенной степени проявляются общие категории, часто абстрактные, к которым относятся данные профессии. Хотя есть и некоторые исключения. Но редкая профессия (пожалуй, только юрист и кондуктор) обладает только одним каким-то доминирующим семантическим компонентом.

Чрезвычайно важно сказать об эмоциональном компоненте фрагмента ЯС, связанного с наименованиями профессий. Он в явном виде выражается в оценке самого представителя профессии (КОНДУКТОР — *злой*; *злобные создания*; *орёт*; ВРАЧ — *дурак*; ЮРИСТ — *зануда*; МЕНЕДЖЕР — *затупок*; УЧИТЕЛЬ — *строгий* (4)) и в характеристике труда (ЮРИСТ — *скука* (2); МЕНЕДЖЕР — *стрёмная работа*), но также в имплицитном виде может содержаться и в других реакциях, например, группа реакций «внешний вид» (ПОВАР — *жирный*; *толстячок*; КОНДУКТОР — *яркие плохо накрашенные ногти*; *грязный*) или «результат труда» (ПОВАР — *вкусняшки*).

При этом эмоциональная окрашенность разных слов-стимулов различна. Отсюда вывод: уникальный эмоциональный компонент, выражающий смысла слова — наименования профессии, обусловливает отношение человека не только к конкретному представителю данной профессии, но и ко всем её представителям в целом. Иначе говоря, существует диалектика смысла слова и соответствующего явления действительности: с одной стороны, типичные ситуации общения с представителями некоторой профессии отражаются в смысле соответствующего слова, с другой стороны, сам этот смысл влияет на отношение индивида к той или иной профессии и её представителям (а значит, частично и на его деятельность в таких ситуациях). Изменение одного неминуемо повлечёт за собой изменение другого: изменение образа какой-либо профессии в сознании как отражении опыта познания и общения

(деятельности личности) приведёт к изменению смысла слова и его связей с другими словами в МЛ как отражении опыта человека.

Указанная эмоциональная окрашенность изучаемых слов, как и вообще ассоциированные с ними смысловые структуры, не обусловлены регулярной учебной деятельностью студента. Во всяком случае, наш материал не позволяет этого сказать. Для прояснения этого вопроса (влияет ли регулярная деятельность в данном случае) необходимо проведение исследования ЯС студента в динамике — в сопоставлении его с ЯС другой группы. В этом состоит недостаток статического подхода к ЯС: для одних слов его вполне достаточно для выявления специфики ЯС некоторой социально-культурной группы (например, наименования дней недели), для других же слов его совершенно не достаточно, и заранее этого сказать бывает невозможно.

Однако возможно и целесообразно сравнить полученные результаты с результатами других исследований, даже не психолингвистического характера.

Изучая наименования лиц по профессии на материале немецкого языка, Н.В. Кожанова приходит к выводу, что этот особый пласт лексики и характеризуется свойством «двойной референции» — обращённостью одновременно к «миру профессий» и «миру лиц» [Кожанова 2007: 8]. Важно отметить, что данное исследование отличается от нашего по общей направленности (дериватология) и по материалу, которым послужили официальные издания справочного характера о подготовке специалистов в ФРГ и Интернет ресурсы. Наши исследования показывают, что такой двойной обращённости этих слов психолингвистически выявить невозможно (во всяком случае, далеко не для каждого наименования профессии). Следовательно, весьма условно (если вообще обоснованно) это суждение о двойной референции таких слов: они отражают опыт взаимодействия с конкретными людьми, а обобщение этого опыта лежит в основе наименования профессии в целом с помощью слов *юрист*, *писатель*, *учитель*

и т.д. Но от такого различного наименования опыт переживания профессии в целом и конкретных её представителей не смешивается в сознании человека.

Если рассматривать отдельно эту часть проведённого эксперимента, необходимо констатировать, что она выявляет закономерности не ЯС студента, а МЛ студента или даже вообще представителя некоторой лингвокультуры. Иначе говоря, такие слова, как наименования разных профессий, не входят в ЯС студента, не охватываются этим понятием, поскольку не испытывают на себе одновременного влияния со стороны эмоционально-личностного переживания и регулярной деятельности. Тем не менее, мы говорим о полученных результатах именно с позиций понятия ЯС, поскольку ниже будут приведены данные ассоциативного эксперимента, в котором одним из стимулов было слово ПРЕПОДАВАТЕЛЬ, которое существенно отличается по своему смысловому содержанию от анализируемых здесь наименований профессий. Эти отличия могут быть объяснены только с позиций ЯС как теоретического понятия.

Распределение реакций по семантико-тематическим кластерам показывает, одна, что для фрагмента МЛ студента, образуемого наименованиями профессий, важно не только то, какую деятельность осуществляет её представитель, но и то, где это происходит, какой результат имеет — при эмоционально-личностной оценке всех этих аспектов.

Третий фрагмент ЯС студента связан с наименованиями некоторых наук. Мы уже говорили, что может возникнуть вопрос: не изучается ли через них научная картина мира? Мы полагаем, что нет, поскольку за наименованиями наук не стоит никакого научного знания, скорее наоборот: за ними стоит знание обывателя, не занимающегося этими науками и не знающего их «изнутри».

На комплекс этих стимулов в сумме получено 1574 реакции, включая нулевые. Их количественное распределение по выделенным в ассоциативных полях семантико-тематическим кластерам дано в табл. 4.

Уточним, что имеется в виду под условными названиями кластеров реакций в таблице. Так, реакции кластеров «оценка» и «характеристика» отличаются тем, что первые обозначают скорее состояние самих Ии, а вторые — объективные свойства некоторой науки. Например, в кластер «оценка» отнесены реакции наподобие ФИЗИКА — *сложно* (2); *боль*; *фу*; ПСИХОЛОГИЯ — *интерес*; *круто*. В кластер «характеристика» вошли реакции типа ФИЗИКА — *точная наука*; *недосягаемая*; ПСИХОЛОГИЯ — *ложь* (2); *дуристика*; *фигня*. Как представляется, реакции остальных кластеров ясны из их названий.

Таблица 4

Реакции на стимулы — наименования наук

Семантико-тематический кластер	Стимул									Итого
	АРХЕОЛОГИЯ	АСТРОНОМИЯ	БИОЛОГИЯ	ГЕОГРАФИЯ	ИСТОРИЯ	ЛИНГВИСТИКА	МАТЕМАТИКА	ПСИХОЛОГИЯ	ФИЗИКА	
	количество реакций									
Науки той же области	9	1	3	6	0	3	3	3	9	37
Синонимия	0	0	0	0	2	2	0	0	1	5
Учёный	2	5	1	0	0	3	1	5	0	17
Раздел науки	0	0	4	0	26	1	13	1	10	55
Объект изучения	66	125	112	62	43	63	87	64	38	660
Средства познания	8	17	7	64	8	1	17	8	33	163
Частное — общее	29	14	13	11	33	41	16	22	24	203
Оценка	5	0	3	6	6	4	8	4	8	44
Характеристика	1	0	1	4	7	9	8	20	5	56
Процесс / место познания	41	2	4	5	11	5	10	12	14	104
Связь с личной жизнью	1	1	0	1	6	4	4	4	2	23
Персоналии / персонажи	5	2	2	1	12	2	9	4	21	58
Прочее	3	20	14	17	14	8	8	17	14	115
Нулевые	6	2	5	3	2	9	3	4	0	34

Следует сразу сказать, что не стоит поддаваться впечатлению от большого количества реакций кластера «частное — общее», потому что во

всех без исключения случаях наиболее частотной в нём является реакция *наука* (это вообще наиболее частотная реакция в данной части эксперимента). Поэтому за этим количеством не следует видеть какого-то особого знания студента о том, в какую научную область входит та или иная наука. Эта частотность говорит, по нашему мнению, именно о том, что Ии. не осознают достаточно чётко содержания и предметной области каждой из названных наук, а в реакциях констатируют лишь знание факта, что то-то является наукой.

Обращает на себя внимание, что реакции, отнесённые нами в кластер «раздел науки», даны Ии. почти исключительно на три стимула. Например: ИСТОРИЯ — *России* (12); *искусств* (4); *всемирная*; *государства Российского*; *Средневековая*; *Европы* и др.; БИОЛОГИЯ — *анатомия* (2); *зоология*; *ботаника*; МАТЕМАТИКА — *алгебра* (3); *тригонометрия* (2); *логика* (2); *арифметика* (2); *высшая* и др.; ФИЗИКА — *механика* (3); *квантовая* (2); *ядерная* (3) и др. Объяснение этому состоит, по всей видимости, в том, что у Ии. нет достаточно чётко сформированных знаний о разделах других наук, поскольку этого нет в школьной программе.

То же самое относится к большому числу реакций кластера «средства познания» на стимулы ГЕОГРАФИЯ и ФИЗИКА. Например: ФИЗИКА — *формулы* (9); *законы* (4); *опыт* (3); *учебник* (2); *эксперимент*; *колба* и др.; ГЕОГРАФИЯ — *глобус* (27); *карта* (22); *карты* (3); *атлас* (3); *контурная карта*; *учебник* и др. Все они отражают не столько реальный опыт научного исследования, сколько личностный опыт самих Ии. по овладению азами данных наук.

Многие реакции кластера «процесс / место познания» также отражают, скорее, обыденные представления Ии. о том, где и как происходят исследования, составляющие данную науку. Например: АРХЕОЛОГИЯ — *раскопки* (33); *музей* (2); *копать*; *пустыня*; ПСИХОЛОГИЯ — *кабинет* (4); *кресло* (2); *дурка*; *психушка* и др. Кроме того, в этот же кластер реакций вошли такие, как ФИЗИКА — *школа* (7), *урок* (3), *кабинет физики*;

ИСТОРИЯ — *школа* (6); *урок* (3); *урок истории* и др. Все они ещё раз показывают, что в них отражается опыт того, в каких ситуациях происходило изучение и осмысление этих наук.

Наиболее обширный кластер реакций — «объект изучения», но это совсем не означает, что наши Ии. хорошо понимают реальный объект данных наук. Об этом говорит качественный анализ реакций этого кластера: чаще всего это частные предметы или проблемы науки, известные Ии. из школьного курса соответствующей дисциплины. Например: ФИЗИКА — *атом* (3); *материя* (2); *притяжение* (2); *броуновское движение* (2) и др.; ИСТОРИЯ — *война* (10); *войны* (4); *Россия* (3) и др.; МАТЕМАТИКА — *цифры* (20); *числа* (9); *примеры* (5); *логарифмы* (3) и др. Ещё более показательны реакции этого кластера на стимулы, означающие науки, не входящие в школьный курс, например: ПСИХОЛОГИЯ — *мозг* (8), *человек* (5); *душа* (4); *отношения* (3); *проблемы* (2); и др.; АРХЕОЛОГИЯ — *кости* (17); *динозавры* (5); *скелет* (4); *артефакты* (3); *черепки* (2) и др. Как видно, большинство представлений о предметной области каждой науки либо очень размыты, либо попросту неверны, как в случае с археологией. Можно полагать, что эти представления основаны на догадках или на выводном знании. С другой же стороны, сами знания того, что такое броуновское движение или логарифм, вряд ли могут быть отнесены к чисто обыденным; во всяком случае, в ситуациях обыденного общения такие знания получить невозможно: в обыденности люди крайне редко обсуждают эти явления. Такие знания и соответствующие им реакции (вообще языковые средства выражения) можно назвать «косвенно научными», и обусловлены они, конечно, школьным и университетским образованием.

Тем не менее, интересно, что в отличие от других фрагмент ЯС студента, образуемый наименованиями наук, довольно однороден: в нём доминирует, как правило, предметный компонент. Следовательно, наименования наук не могут быть подведены под общую схему, но словарное толкование наподобие «*X* — это наука о том-то» в целом соответствует тем

фактам речевого опыта и знаний человека, которые отражаются в ЯС. В данном случае проявляется «отрицательное» влияние деятельности на связи слов в МЛ, т.е. влияние отсутствующей регулярной деятельности. Если бы наши Ии. регулярно осуществляли деятельность, связанную с физикой или археологией (например, научную), то и полученные реакции были бы другими. Отсутствие в их опыте компонентов такой деятельности обусловливает и полученные реакции: эта «лакуна» заполняется обыденными представлениями.

Примечательно и то, что реакции, содержащие эмоциональное отношение Ии., не отсутствуют вовсе. Например: ФИЗИКА — *сложно* (2); *плохо*; *грустно*; *фу*; *важно*; *боль*; *зло*; МАТЕМАТИКА — *сложно* (3); *скучно*; *стресс*; *люблю*; *люблю считать*; *наказание*; ЛИНГВИСТИКА — *тщетность*; *НЕТ*; *непонятно*; *интересно* и др. Это ещё раз говорит о том, что наименования наук не лишены эмоционально-личностного компонента. Перспектива дальнейших исследований состоит в выявлении смысловых структур, ассоциированных с этими же словами в МЛ людей, регулярно занимающихся данными науками.

Итак, подводя промежуточный итог анализу приведённого материала, можно констатировать, что обыденная картина мира как фрагмент ЯС студента не лишена научного компонента, но он характерен только для наименований наук и имеет характер косвенного научного знания, полученного не через собственный опыт, а через образование.

Второй промежуточный вывод заключается в том, что объединение отдельных ассоциативных полей в один фрагмент ЯС является в определённой степени условностью и как таковые эти единства в МЛ не существуют (но существуют в сознании человека — как абстракции, объединяемые через слова). Об этом говорит уникальность реакций на каждый стимул, несводимость их к общему «семантическому знаменателю».

Что касается связей стимулов и реакций по ассоциированной с ними эмоции, то они распределяются неравномерно и уникальны для каждого

отдельного фрагмента ЯС. Можно, следовательно, сказать, что изменение внутренних связей соответствующих образов под влиянием схожих факторов (например, накопление знаний) будет происходить идентично для слов одного комплекса, но по-разному для разных комплексов слов.

Дополнительной целью описываемого здесь эксперимента было изучение отдельных слов в ЯС студента с выявлением в них личностно-смысловых аспектов, которые, как мы полагаем, могут быть порождены именно спецификой деятельности студента в учебной среде. Для достижения этой цели были использованы реакции на стимулы УЧЁБА, УНИВЕРСИТЕТ, СТУДЕНТ, ПРЕПОДАВАТЕЛЬ, ЭКЗАМЕН. Рассмотрим их в этом порядке и обратим внимание, что некоторые из них отражают фрагменты ЯС, относящиеся к учебной среде в целом, а не к конкретным явлениям или предметам, входящим в её состав.

В полученных ассоциативных полях можно выделить те же семантико-тематические кластеры, которые были выделены в п. 3.1: «субъект деятельности», «место и условия», «эмоции и оценка», «инструменты, орудия и действия». Распределение реакций по этим кластерам показано в табл. 5.

Рассмотрим подробнее полученный материал, начиная с реакций на стимул УЧЁБА. Реакции кластера «эмоция и оценка» в основном негативные: *надоела* (3); *тлен* (2); *мука* (2); *залупа*; *боль*; *достала уже*; *фу*; *ад* и др., хотя явно положительные тоже имеются: *интересная* (3); *по вкусу*; *весело* и др. К реакциям кластера «инструменты, орудия и действия» можно отнести следующие: *диплом* (5); *зачёт* (2); *книги* (2) и др. Как и в реакциях, описанных в п. 3.1, эмоционально-оценочный компонент варьируется довольно широко — от реакций типа *не хочу* до реакций типа *твою мать*. Эти вариации, разумеется, обусловлены индивидуальными особенностями Ии., но общее число эмоционально-оценочных реакций, а тем более их «качество» в ассоциативном поле нельзя объяснить просто совпадением. Перевес в пользу отрицательных реакций — это явная тенденция, связанная с

отношением Ии. к регулярной деятельности, которая (тенденция) и является частью ЯС студента как теоретического понятия. Собственно, такие особенности и составляют ЯС студента, а точнее — закономерность переживания регулярной деятельности, в силу которой в МЛ студента появляются подобные тенденции, составляющие ЯС студента.

Таблица 5

Реакции на стимулы, отражающие явления учебной среды

Семантико-тематический кластер	Стимул					Итого
	УЧЁБА	УНИВЕРСИ-ТЕТ	СТУДЕНТ	ПРЕПОДАВА-ТЕЛЬ	ЭКЗАМЕН	
Субъект деятельности	10	10	7	0	0	27
Место и условия	16	4	25	11	1	57
Эмоции и оценка	39	25	38	50	59	211
Инструменты, орудия и действия	24	31	11	8	22	96
Нулевые	6	9	3	6	3	27
Прочие	214	89	109	91	99	602
Всего реакций	309	168	193	166	184	1020

На стимул УНИВЕСРИТЕТ получено немало реакций, выражающих значение ‘мой университет’, ‘тот, в котором я учусь’, например: *гора* (2) [один из корпусов находится на возвышенности]; *пирамида* [крыша одного из корпусов украшена пирамидой]; *ИАиД*; *ВИИ*; *политех* и др. Всего таких реакций 45, чаще всего это аббревиатура соответствующего университета. Реакции кластера «место и условия» можно привести все: *здание* (2); *среда обучения*, *коридоры*. Реакции кластера «эмоции и оценка» разнообразны: *большой* (2); *тяжело*; *лучший*; *любимый*; *секта*; *престиж*; *бессмысленность*; *гадкий*; *зло*; *надоел* и др. Реакции кластера «инструменты, орудия и

действия» не выражают никаких оценок, например: *учёба* (18); *диплом* (4); *занятия* (2); *студенческий* и др.

Среди реакций на стимул СТУДЕНТ имеется 7, относящихся к кластеру «субъекта деятельности», — это реакция *я* (7). Превалирующий по количеству реакций кластер «эмоции и оценка» включает в себя такие реакции, как: *весёлый* (4); *голодный* (2); *молодой* (2); *халявщик* (2); *усталый*; *тощий*; *сонный*; *халтурщик*; *бедность*; *бомж*; *раздолбай*; *ничего не умеет*; *отличник*; *прилежный*; *пройдоха* и др. Видно, что эти оценки в основном негативные, хотя некоторые из них неоднозначны. Невозможно, например, однозначно выявить положительную или отрицательную коннотацию реакций типа *ботан* или *хитрый*. Также видно немалое количество реакций, выражающих бедность студента и свойственное ему чувство голода.

На стимул ПРЕПОДАВАТЕЛЬ также получены разнообразные реакции, вошедшие в кластер «эмоции и оценка». Например: *умный* (5); *добрый* (4); *строгий* (3); *злой* (2); *одинаковый* (2); *суровый*; *зло*; *вредный*; *важный*; *забавный*; *требовательный*; *мудрый*; *терпеливый*; *простой*; *бедняга*; *авторитет*; *изверг*; *несправедливость*; *субъективность*; *садист*; *любимый* и др. На реакциях других кластеров не стоит подробно останавливаться в силу их немногочисленности.

Уже количество реакций разных семантико-тематических кластеров показывает, что образ преподавателя переживается в большей степени через приписываемые ему положительные или отрицательные качества, чем через его действия или инструменты деятельности. Обратим внимание, что это сильно отличает данное слово от наименований многих других профессий, проанализированных выше. Регулярно осуществляемое взаимодействие с преподавателем, происходящее в разных условиях и приводящее к разным результатам, лежит в основе и разной оценки самого преподавателя. И эта оценка не остаётся нейтральной, что характерно далеко не для всех наименований профессий. Это вполне объяснимо: непосредственный и регулярный опыт взаимодействия с представителем данной профессии

переживается иначе (с большей личностной «интенсивностью», через разнообразные смысловые структуры), чем спорадический и опосредованный выводным знанием опыт взаимодействия с представителями других профессий.

Судя по количеству эмоционально-оценочных реакций на стимул ПРЕПОДАВАТЕЛЬ, можно сказать, что преподаватель для студента не является одной из профессий в ряду остальных профессий, таких как врач, повар, юрист и т.п. То же самое можно сказать о профессии учителя, если судить по количеству эмоционально-оценочных реакций на стимул УЧИТЕЛЬ, приведённых выше в настоящем параграфе (табл. 3). Именно характер осуществляемой деятельности, лежащей в основе взаимодействия с учителем и преподавателем, обусловливает такое её личностное переживание, которое и выражается в полученных нами реакциях.

В свете сказанного необходимо вернуться к смысловым структурам, о которых говорилось в п. 1.3. Коль скоро они выражаются в искусственных условиях эксперимента, а не в условиях конкретной ситуации осуществления регулярной деятельности, то перед нами не ситуативно существующие, преходящие смысловые структуры (мотив, личностный смысл, смысловая установка), а более стабильные, трансситуативные (смысловые конструкты, диспозиции личности, личностные ценности). Это означает, что слова типа *преподаватель*, *экзамен*, *учёба* в МЛ студента приобретают качественно иные связи с личностью (с процессами личностной регуляции деятельности), нежели слова типа *работа*, *врач*, *археология* и т.д. Первые — это не просто более эмоциональные слова, это слова, особым образом связанные с личностью студента. Именно через их связи с другими словами в МЛ студента фиксируется, а в эксперименте отражается, воспроизводится опыт не только регулярной деятельности, но и регулярного личностного переживания этой деятельности. Эти их связи находят своё объяснение через понятие ЯС в том его содержании, которое выражено нами в п. 2.2.2.

Итак, все отдельные слова (наименования дней недели, профессий, наук), рассмотренные с позиций ЯС студента как теоретического понятия, содержат в себе существенный эмоционально-личностный компонент, который, хотя и проявляется по-разному в реакциях на данные слова, является **закономерным** и обусловлен тем, что отдельные образы в образе мира студента, стоящие за данными словами, испытывают на себе схожее влияние со стороны учебной деятельности и её эмоционально-личностного переживания.

Образы дней недели в ЯС студента осмысляются в основном через деятельность самого студента, через его активность в каждый из дней. С психолингвистических позиций наименования дней недели едва ли можно охарактеризовать как отрезки времени, равные 1/7 недели.

Образы профессий, как видно из соответствующей таблицы, «состоят» из представлений об орудии представителя данной профессии, о более широкой сфере деятельности, в состав которой данная профессия входит, о результате труда и о месте, где данный труд совершается.

Образы, стоящие за наименованиями наук, «состоят» из представлений об объектах этих наук, впрочем, часто искажённых и даже неверных, о средствах познания и о месте, где это познание происходит. Подчеркнём, что все эти представления не выходят за рамки обыденных и не имеют почти ничего общего с реальной ситуацией в науке. Такое положение дел имеет место, конечно, потому, что наши Ии. не занимаются профессионально данными видами деятельности, хотя и имеют о них «стороннее» представление, полученное благодаря школьному образованию.

Если вспомнить, что в основе психолингвистического понимания значения лежит постулат о его динамическом характере, постоянном изменении, то можно заключить, что каждое слово в МЛ изменяется по-своему, но общее направление схожих по значению слов едино. Приведённые выше данные подтверждают именно этот динамический характер значений языковых знаков.

Психолингвистический смысл выявленных тенденций состоит в том, что, несмотря на уникальность значения и смысла каждого слова, проявляющуюся в реакциях (а значит, и уникальность фрагмента ЯС, соответствующего значению и смыслу), совокупности слов, объединённых по некоторому семантическому признаку, имеют схожие свойства. Это сходство свойств связано, прежде всего, с тем, какая смысловая структура и с какой «интенсивностью» входит в соответствующие фрагменты ЯС и индивидуальных сознаний некоторой группы носителей языка.

Отдельные образы, относящиеся к обыденности учебной среды, рассмотренные в п. 3.1, также наполнены смыслом и переживаются не как обособленные от жизни студента, а как её неотъемлемая часть, за исключением образа работы и труда. Наличие реакций, связанных с эмоцией и той или иной смысловой структурой, говорит об активном переживании того опыта социального взаимодействия, который студент получает в ходе обучения в университете.

С позиций определения ЯС, сформулированного в п. 2.2.2, внешние факторы, влияющие на МЛ студента и проявляющиеся в рассмотренном эмпирическом материале, — это акты взаимодействия (реальные или воображаемые) с конкретными представителями профессий, акты познания содержания слов — наименований наук, или совокупность актов, осуществляемых в разные дни недели. А внутренние факторы — это личностное переживание всех этих совокупностей действий, причём как частей жизни самого студента, а не как сторонних, «ничьих» предметов.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

В конце каждого параграфа настоящей главы мы делали частные выводы по результатам описанных экспериментов. Обобщение этих выводов с точки зрения теории приводит нас к следующим положениям.

В предыдущей главе было сказано, что изучение языкового сознания в статике устанавливает характер влияния социально-культурных и личностных явлений на языковые явления, рассматриваемые в психолингвистической перспективе. В настоящей главе было показано, как именно взаимодействие социально-культурных и личностных явлений влияет на единицы ментального лексикона студента и на его опыт в целом.

Может возникнуть возражение, что на все единицы ментального лексикона влияет деятельность и личность. Приведённый в настоящей главе материал показывает, что не на все и что влияет по-разному. На некоторые влияет закономерным, т.е. неслучайным, образом. Именно в выявлении характера этого влияния и состоит задача теории языкового сознания. Члены некоторой социально-культурной группы (в нашем случае — студенты), не сговариваясь между собой, фиксируют схожее отношение к данной деятельности через связи некоторых слов с другими словами, которые (связи) выражаются в ассоциативном эксперименте.

Наличие эмоционально-личностной составляющей даже в значениях наименований наук (хотя, конечно, далеко не всех) говорит о том, что в языковом сознании нет безэмоциональных и безоценочных абстракций. Регулярная деятельность и её личностное переживание таким образом влияют на связи некоторого слова в ментальном лексиконе, что данное слово получает устойчивые связи с другими словами, выражающими конкретные фрагменты опыта (конкретные предметы и действия) или конкретные эмоции. Каждый фрагмент языкового сознания, даже самый малый — соотносимый с отдельным словом, конкретен, и лишь дополнительная

рефлексия и выводное знание привносит в эти фрагменты абстрактные характеристики.

Отсюда можно заключить, что стабильные, трансситутивные смысловые структуры пронизывают языковое сознание студента, особенно его обыденные компоненты. Коль скоро это так, можно и нужно проводить внутрикультурные и межкультурные сопоставительные исследования средств и степени выражения смысловых структур в разных фрагментах языкового сознания. Это даст возможность показать корреляции между социальными или групповыми изменениями и связанными с ними изменениями эмоционального, личностного, ценностного характера в опыте членов этих групп.

Связи каждого слова в ментальном лексиконе уникальны, что говорит об уникальности и фрагментов языкового сознания. Однако схожие по какому-то признаку слова и соответствующие фрагменты опыта познания и общения имеют также и схожие наиболее устойчивые (и регулярно проявляющиеся в эксперименте) типы связей в ментальном лексиконе.

Значения и смыслы таких слов, как *вторник*, *суббота*, *экзамен*, *учёба*, *преподаватель* и т.п. говорят о том, что значения этих слов в сознании индивида живут не просто своей жизнью, они живут **его**, индивида, жизнью. Причём это лишь отчасти можно утверждать относительно слов *математика*, *история* и т.п.

Различия в ассоциативном «статусе» наименований дней недели, профессий и наук говорит об их различном «месте» и различной роли в образе мира студента. В п. 2.2 указывалось, что образ мира может быть не включённым в восприятие, а полностью рефлексивным, тогда значения слов *вторник*, *воскресенье*, *сантехник*, *кондуктор*, с одной стороны, и *археология*, *психология*, с другой, различаются ещё и тем, что значения первых включены в восприятие и непосредственный опыт и развиваются в тесной связи с ними, а значения вторых полностью (или в значительной степени) рефлексивны и

непосредственно с опытом переживания мира не связаны, а основываются в значительной степени на выводном знании и обобщении другого опыта.

Следовательно, значения и смыслы некоторых слов изменяются благодаря изменениям, прежде всего, внешних факторов, изменениям в актуальной деятельности. Значения и смыслы других слов, фиксирующих опыт человека, переживаемый с личностных позиций (рассматриваемый в личностной перспективе), изменяются благодаря изменениям как внешних, так и внутренних факторов, т.е. изменениям в деятельности и в личности человека. Тогда идея двойной жизни значений (А.Н. Леонтьев) становится не просто красочной метафорой, но объяснительным принципом изучения языкового сознания: значение слова может изменяться при изменении как внутренних, так и внешних обстоятельств его жизни, причём необязательно, чтобы оба типа факторов действовали одновременно и в равной степени. Иначе говоря: двойная жизнь значений имеет «степень интенсивности». Языковое сознание как теоретическое понятие нацелено помимо прочего на выявление характера и «степени интенсивности» двойной жизни языковых знаков — с точки зрения их значений и смысловых структур. Появляется возможность показать, какую именно двойную жизнь ведёт слово (какую степень в неё имеет значение, а какую — смысл) и почему именно такую.

ГЛАВА 4. ДИНАМИЧЕСКИЙ ПОДХОД К ЯЗЫКОВОМУ СОЗНАНИЮ СТУДЕНТА

4.1. Основные фрагменты языкового сознания студента

Напомним, что целью нашего исследования является выявление наиболее существенных закономерностей языкового сознания (ЯС) студента. Частично это уже было сделано в предыдущей главе: было выявлено влияние на связи в ментальном лексиконе (МЛ) слов типа *преподаватель*, *экзамен*, *стипендия* и т.д. Важно при этом показать приемлемость понятия ЯС для изучения явлений более широкого масштаба, т.е. отражающих не только связи внутри МЛ, но и особенности **многогранного** опыта познания и общения. Иначе говоря, в рамках настоящей главы наша задача состоит в том, чтобы изучить такие фрагменты ЯС студента, которые, во-первых, не замыкаются только на его МЛ, во-вторых, изменяются под одновременным влиянием социально-культурных и индивидуально-личностных факторов, в-третьих, уточняют уже выявленные в предшествующем изложении закономерности и тенденции.

Разумно предполагать, что для уточнения закономерностей ЯС студента целесообразно сконцентрироваться на тех образах сознания, которые характерны именно для учебной среды, в которой находится студент. Таковыми являются образы студента и преподавателя — основных субъектов учебного процесса. Однако ими мы не ограничиваемся, поскольку полагаем, что фрагменты ЯС, связанные с учебной средой в целом и будущей профессией, также существенны и их необходимо изучить.

Прежде анализа результатов проведённых экспериментов поясним их методологию.

4.1.1. Методология и материал исследования

В настоящей главе анализируются результаты экспериментов, в которых в качестве стимулов предъявлялись словосочетания. Отметим, что словосочетания чрезвычайно редко используются в качестве стимулов в свободном ассоциативном эксперименте (САЭ). По этой причине вопрос о правомерности использования словосочетаний в качестве стимулов нельзя назвать решённым. Если словосочетания и используются в САЭ, то это, как правило, устойчивые словосочетания или фразеологизмы, а сам САЭ является лишь вспомогательным методом исследования. См., например: [Арзамасцева 2001; Аскарова 2016, 2018; Бурухин 2013; Данилова 2001].

В этой связи можно предположить, что словосочетания наподобие *типичный студент*, или *серый кит*, или *густой лес* разворачиваются в сознании человека в предикативные высказывания «тот студент, который есть типичный», «тот кит, который есть серый», «тот лес, который есть густой», и уже в качестве таковых вызывают некоторую словесную реакцию. Попросту говоря, люди реагируют на разворачиваемое у них в сознании предикативное высказывание, а не собственно на словосочетание. Однако то же самое можно предположить и относительно любой синтагматической реакции: ДОМ — *кирпичный* (тот, который есть кирпичный), *родной* (тот, который я ощущаю как родной); УЧИТЕЛЬ — *строгий* (тот, который проявляет строгость) и т.д.

Далее, можно предположить, что такие стимулы, как ТИПИЧНЫЙ СТУДЕНТ, ограничивают типы реакций, провоцируя только синтагматические, но в САЭ полагается также наличие и парадигматических (ШКОЛА — *дом*) и, так сказать, фразеологических реакций (ШКОЛА — *жизни*). И если в качестве стимула давать словосочетания типа ОБЫЧНАЯ ШКОЛА, то подобные фразеологические реакции исчезают, т.е. ментальный лексикон (МЛ) охватывается не во всём богатстве его связей. Однако никакой эксперимент не может охватить МЛ во всём богатстве его связей

уже хотя бы по той причине, что МЛ — это динамическая система связей, которые меняются в каждом акте её использования. Отсутствие каких-либо реакций на стимул ОБЫЧНАЯ ШКОЛА (в сравнении со стимулом ШКОЛА) как раз и будет показателем особенностей МЛ.

Помимо этого можно предположить, что используемые нами в качестве стимулов словосочетания ИДЕАЛЬНЫЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ и ИДЕАЛЬНЫЙ СТУДЕНТ апеллируют к ценностям человека, а это уже не входит в задачи «стандартного» САЭ. Этот последний в его классическом виде нацелен на то, чтобы узнать, как систематизированы единицы МЛ, а не то, как они переживаются человеком. Однако для психолингвистики давно стало неоспоримым постулатом отражение в единицах МЛ не только речевого, но и всего многообразного опыта индивида, поэтому его ценности неминуемо выражаются в результатах САЭ (другое дело, что они могут быть неочевидны для стороннего наблюдателя). В одном случае исследователь их игнорирует, а в другом — стремится объяснить.

Итак, теоретические положения психолингвистики не обнаруживают препятствий для использования словосочетаний в качестве стимульного материала. Необходимо проверить этот вопрос на основе эмпирии — данных эксперимента, специально направленного на выявление специфики ассоциаций на словосочетания.

Именно этому эксперименту посвящён настоящий параграф.

По заданию эксперимента 162 Ии. (студенты разных курсов разных направлений) должны были написать в бланках по одной реакции на следующие словосочетания: красный утюг; делать уроки; редкое растение; мой шарф; белый медведь; писать прописью; питьевой кирпич; учить детей; серый кит; думать головой; железное облако; слушать лекцию; ваш дом; читать тайком; рыхлая память; писать стихи; её книга; жёлтый пингвин; идти парком; твои рубашки; густой лес. Как видно, среди стимулов наличествуют словосочетания с разными грамматическими и семантическими связями, а также бессмысленные.

Полученные 3402 реакции были проанализированы на предмет того, относятся ли они к значению словосочетания в целом или к значению одного из слов в его составе. Как показал анализ, реакции на словосочетания красный утюг, писать прописью, серый кит, железное облако проявляют вторую тенденцию, реакции на словосочетания жёлтый пингвин, твои рубашки проявляют примерно в равной степени первую и вторую тенденции, реакции на остальные словосочетания (подавляющее большинство) являются реакциями, значение которых связано со значением словосочетания в целом. Разумеется, речь идёт не о всех реакциях на каждый стимул, а о тенденциях, которые в них имеют место. В случаях, когда многие реакции связаны с одним из слов словосочетания-стимула, всегда есть и такие реакции, которые относятся и ко всему словосочетанию целиком.

Для простоты и ясности назовём реакции, относящиеся к одному из слов стимула, полярными реакциями, реакции, относящиеся к значению всего стимула, — неполярными. В качестве примеров полярных реакций можно привести следующие (примеры приведены без индексов частотности): КРАСНЫЙ УТЮГ — *доска*; *платье*; *горячий*; *социализм*; *жёлтый*; *кровь*; СИНИЙ КИТ — *океан*; *море*; *голубой*; *белый*. Примеры неполярных реакций: ДЕЛАТЬ УРОКИ — *долго*; *учёба*; *поздно ночью*; *тетрадь*; ЕЁ КНИГА — *интересная*; *собственность*; *автор*; *принадлежать*. Мы склонны объяснять эту ситуацию следующим образом. При полярной реакции связь между одним словом стимула и реакцией оказывается значительно сильнее, чем между другим словом стимула и его реакцией, которая, однако, лишь могла возникнуть, но не возникла. Следовательно, в этих случаях одно из слов словосочетания имеет в соответствующем ему образе предмета некоторый компонент, который по своей «интенсивности», отчётливости оказывается сильнее, чем все компоненты другого образа — соответствующего другому слову словосочетания. Напротив, два образа, относящиеся к словам словосочетания, могут быть равнозначными по отчётливости, и для их

осмысления сознание должно выйти на некоторый более высокий уровень, который и отражается в неполярной реакции.

Подробный анализ реакций этого эксперимента не входит сейчас в наши задачи. Подчеркнём лишь, что на специфику реакций не влияет в существенной степени ни грамматическая связь слов в словосочетании, ни осмысленность словосочетания, ни какие-то особенности его значения, ни особенности обозначаемого явления. Если подобное влияние проявляется, то лишь спорадически — в частных, отдельных случаях. К тому же (и это самое важное для нас в рамках настоящей диссертации) множество реакций на стимулы МОЙ ШАРФ и ВАШ ДОМ отражают разные смысловые структуры и переживаемый личностно опыт. Так, беседы с Ии. после эксперимента показали, что весьма частотные реакции типа МОЙ ШАРФ — *красный*; *отсутствует*; *в клеточку*; *полосатый*; ВАШ ДОМ — *кирпич*; *сгорел*; *пятиэтажный*; *красный* отражают реальное положение вещей.

Вернёмся к тому вопросу, от которого мы перешли к изложению результатов этого эксперимента, — возможное влияние стимулов-словосочетаний на результаты ассоциативного эксперимента.

Насколько нам известно, нет таких исследований, которые показывали бы на конкретном материале, что использование словосочетаний в качестве стимулов искажает в чём-то результаты эксперимента или связи в МЛ. Но допустим, что действительно словосочетания толкают только к синтагматическим реакциям. Эмпирический материал опровергает это предположение множеством примеров как синтагматических, так и парадигматических реакций (для большей показательности приводим их с индексами): ДУМАТЬ ГОЛОВОЙ — *надо* (7); *мозг* (7); *полезно* (5); *мысль* (4); *а не жопой* (4); ПИСАТЬ СТИХИ — *поэт* (25); *творчество* (6); *красиво* (7); *долго* (3); *хочу* (2); МОЙ ШАРФ — *тёплый* (19); *тепло* (8); *белый* (4); *собственность* (2); *отсутствует* (2); *с цветами*; *потерялся*; ТВОИ РУБАШКИ — *клетка* (9); *в клетку* (8); *мятые* (7); *грязные* (5); *поглажены* (4). Более того, невозможно высказанное предположение

распространять вообще ни на какие словосочетания; во многих случаях парадигматические реакции являются превалирующими, например: ГУСТОЙ ЛЕС — *тайга* (19) *чаща* (11); *темнота* (5); *сосны* (3), а есть и реакции типа *сказка*; *ужасы*; *засада*; *опасность*. Или другой пример: ВАШ ДОМ — *крепость* (19); *моя крепость* (6) (к вопросу о фразеологических реакциях); *уют* (15); *любимый* (2); *Новокузнецк*.

Результаты эксперимента показывают, что в САЭ стимулы-словосочетания в основном воспринимаются целиком, хотя возможны и определённые варианты, зависящие некоторым образом от семантики словосочетания (в наши задачи не входит выяснение этой специфики). Но никогда нельзя представить ассоциативное поле словосочетания в виде суммы «реакции на первое слово словосочетания + реакции на второе слово словосочетания». Чаще всего словосочетания вне контекста воспринимаются как одно слово, имеющее неаддитивное значение. Причём даже, казалось бы, бессмысленные словосочетания (типа *питьевой кирпич*, *рыхлая память*) не лишены полностью значения и подвергаются осмыслению, иначе не могли бы быть даже оценены как непонятные.

Отметим в скобках, что имеются, таким образом, основания полагать, что подобные ассоциативные эксперименты пригодны и эффективны в изучении стереотипов и вообще культурно-специфических явлений, суть которых можно сформулировать в виде словосочетания.

Перейдём теперь непосредственно к описанию эмпирического материала. В нижеследующих параграфах данной главы анализируются результаты экспериментов, проведённых в 2014 — 2018 гг., в которых в общей сложности приняли участие 353 Ии. — студенты Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета (г. Красноярск). Эксперимент состоял из двух частей, в первой принимали участие первокурсники (всего 236 человек), во второй — старшекурсники (всего 117 человек). Соответственно, он проводился в два этапа: одни и те же стимулы предъявлялись первокурсникам в конце

сентября или начале октября, старшекурсникам — в середине или конце апреля. Это было сделано с целью охватить целиком учебный опыт старшекурсников, а первокурсников застать в самом начале их учебного опыта, но на той стадии, когда они уже имеют об университете представление студентов, а не представление абитуриентов.

В качестве стимульного материала использовались следующие словосочетания: ВАШИ ПРЕПОДАВАТЕЛИ, ТИПИЧНЫЙ СТУДЕНТ, ВАША УЧЕБНАЯ СРЕДА, ИДЕАЛЬНЫЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ, ВАША БУДУЩАЯ ПРОФЕССИЯ, ИДЕАЛЬНЫЙ СТУДЕНТ, ИДЕАЛЬНАЯ УЧЕБНАЯ СРЕДА. Они были написаны на специальных бланках и предварялись следующей инструкцией:

Опрос проводится АНОНИМНО, но для статистики просим Вас указать Ваш возраст _____ и пол _____

Внимание! Задания необходимо выполнять строго по порядку без пропусков и, по возможности, без исправлений.

Задание:

напишите, пожалуйста, до трёх слов, которые ассоциируются у Вас с приведёнными словосочетаниями. Ваши ассоциации могут быть любой части речи, главное — это должно быть ПЕРВОЕ, что придёт Вам в голову.

Перед началом эксперимента экспериментатор дублировал инструкцию устно и просил Ии. внимательно с ней ознакомиться и строго её придерживаться.

Напомним, что в п. 3.2 приводилось обоснование приемлемости такой экспериментальной процедуры, в ходе которой Ии. дают до трёх реакций на стимул.

Всего в ходе эксперимента была получена 4681 реакция, включая нулевые — пропуски в бланках.

Основная гипотеза эксперимента состоит в следующем: все стоящие за названными словосочетаниями фрагменты ЯС студента приобретают более разнообразные средства выражения у старшекурсников в сравнении с первокурсниками, поскольку опыт старшекурсников более насыщен эмоционально-личностным переживанием через смысловые структуры как ситуативного, так и трансситутивного характера.

В отдельных параграфах данной главы приведён анализ другого эксперимента — для проверки выявленных в основном эксперименте тенденций. Этот второй эксперимент был проведён методом незаконченных предложений и был нацелен на выявление особенностей не только образов основных субъектов образовательного процесса, но и специфики их взаимодействия. Предполагалось, что если эмоционально-личностная составляющая в общем и целом в двух экспериментах будет иметь схожую тенденцию изменения от первокурсников к старшекурсникам, т.е. результаты первого эксперимента подтверждаются результатами второго, следовательно, методика первого приемлема для подобных исследований и не искажает реальной картины. Но дополнительный эксперимент не играл только этой утилитарной роли, а был направлен и на то, чтобы уточнить специфику фрагментов «преподаватель» и «студент» в ЯС студента.

Это дополнительное исследование, представляющее собой серию экспериментов, было проведено среди студентов первого курса (всего 119 человек) и четвёртого курса (всего 133 человека) бакалавриата Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета (г. Красноярск). Эксперименты с первокурсниками проводились в ноябре, со старшекурсниками — в марте и апреле.

По заданию эксперимента, которое давалось устно экспериментатором, Ии. должны были анонимно в специальных бланках дописать указанные там предложения так, как они считают нужным. Объём предложений не ограничивался: каждый испытуемый мог написать несколько слов, одно слово или вообще ничего, если ничто не пришло ему на ум в качестве

окончания данного предложения. Отметим сразу отсутствие явного непонимания задания: не было анкеты, в которой было бы написано несколько несвязанных между собой слов. Бланк содержал следующие начала предложений: *В университете студент…*; *Преподаватель для студента…*; *Идеальный преподаватель всегда…*; *Когда студент учится, он…*; *Типичный студент обычно…*; *В отношении студента преподаватель…*; *Студент и преподаватель вместе…*; *Идеальный студент всегда…*

Нетрудно подсчитать, что от первокурсников было получено 952 ответа (включая и нулевые), а от старшекурсников — 1064.

Перейдём теперь к анализу полученных данных и их интерпретации в свете выражения в них особенностей ЯС студента.

4.1.2. Фрагмент языкового сознания студента «типичный студент»

Логично предполагать, что центральным в языковом сознании (ЯС) студента является фрагмент, связанный с образом его самого — того, как студент видит самого себя в многообразии ситуаций и способов взаимодействия в учебной среде. Начнём изложение с результатов свободного ассоциативного эксперимента (САЭ).

На изучение этого фрагмента ЯС был нацелен стимул ТИПИЧНЫЙ СТУДЕНТ, на который от первокурсников была получена 471 реакция, 8 из которых нулевые, от старшекурсников — 248 реакций, пропусков в их бланках не было, что уже само по себе показательно: образ типичного студента вызывает стойкие ассоциации.

Все реакции могут быть разделены на три семантико-тематических кластера: «действия студента», «характеристики и атрибуты студента», «остальные». В каждом кластере, кроме последнего, выделяются по три явные подкластера: явно положительные, явно отрицательные и нейтральные. Под нейтральными мы подразумеваем не только реакции с

явной нейтральной коннотацией (типа *сон*; *еда*; *учащийся*; *мечтатель* и др.), но также и такие, эмоциональную окрашенность которых невозможно однозначно определить (например: *хитрый*; *трудолюбивый лентяй*; *голодный, но весёлый*; *белка*; *ботан*; *беззаботный* и др.).

Количественно семантико-тематические кластеры и подкластеры реакций представлены в табл. 6.

Таблица 6

Реакции на стимул ТИПИЧНЫЙ СТУДЕНТ

Семантико-тематический кластер		1-й курс	4-й курс
Действия студента	Положительные	6	6
	Отрицательные	22	27
	Нейтральные	13	19
Характеристики и атрибуты	Положительные	31	20
	Отрицательные	213	96
	Нейтральные	101	28
Остальные		93	47

С первого взгляда видно чрезвычайно малое количество однозначно положительных реакций, особенно в кластере «действия студента». Приведём их все: *учится* (3); *учит*; *веселится*; *стараться* (1-й курс); *учится* (2); *учит*; *старается*; *прорвётся*; *работает* (4-й курс). При таком количестве и такой схожести реакций двух групп испытуемых (Ии.) трудно сказать, какие именно личностные переживания скрываются за приведёнными реакциями, но ясно, что таковые не претерпевают значительных изменений (если считать, конечно, что в ментальном лексиконе (МЛ) первокурсников и старшекурсников, например, со словом *учит* ассоциированы качественно одинаковые фрагменты опыта).

При этом имеет место небольшое возрастание количества явно отрицательных реакций от первокурсников к старшекурсникам в кластере «действия студента». Их тоже можно привести все. Реакции первокурсников: *опаздывает* (3); *не спит* (2); *не высыпается* (2); *ничего не успевает*; *пьёт*; *прогуливает*; *не спал*; *хочет есть*; *прогуливает пары*; *опаздывать*;

прогуливает 1 пару; *мало спит*; *опоздал*; *хочет спать*; *учить*; *проспал; опоздал; сдал!* (три последние реакции приведены в одной анкете и могут быть охарактеризованы как переходный случай). Реакции старшекурсников: *мало спит* (2); *не спит* (2); *бухает* (2); *опаздывает*; *пинает балду*; *страдает*; *разрывается между жизнью и работой*; *прогуливает*; *ноет*; *пропускает*; *опаздывает*; *иногда прогуливает*; *не учится*; *не видит смысла в учёбе*; *мотивируется только дедлайнами*; *мало ест*; *не спит ночами*; *не хочет учиться*; *любит спать, прогуливать*; *прогулять*; *не ходит*; *вечно ноет*; *проспал*. Как видно, реакции концентрируются вокруг семантики «сон», «прогулы», к которой у старшекурсников добавляется ещё «пьянство». Дальнейший анализ материала усилит эти тенденции.

В подкластер «нейтральные действия» вошли реакции, которые невозможно охарактеризовать как однозначно положительные или однозначно отрицательные. За их небольшим количеством их тоже можно привести все. Реакции первокурсников: *спать* (6); *учит ночью*; *пытается всё успеть*; *ест шаурму на остановке*; *гуляет*; *хочет 3 дня учиться и 4 дня отдыхать*; *спит*; *постоянно отдыхает*. Реакции старшекурсников: *спит* (6); *ест* (2); *спохватился*; *любит спать*; *зубрит*; *жрёт*, *предпочтёт поспать*; *всё откладывает на потом и сдаёт все предметы чудесным образом*; *ищет халяву*; *делает всё в последний момент*; *быстро всё делает*; *开夜车* (кит.) ‘работать всю ночь’; *умеет прогуливать*.

Анализ этой части эмпирического материала показывает, что реакции, названные положительными, являются, скорее, нейтральными, а реакции, названные нейтральными, в большой степени отрицательны. Следовательно, наблюдается преобладание реакций с негативной семантикой.

Перейдём теперь к анализу реакций кластера «характеристики и атрибуты».

Однозначно положительных реакций в этом кластере не много, поэтому они тоже могут быть приведены целиком. Реакции первокурсников: *весёлый* (6); *занятой* (3); *забавный*; *упорство*; *отличник*; *умный*;

старательный; *смекалистый*; *любопытный*; *ответственный*; *общительный*; *общение*; *всегда прав*; *активный*; *позитивный*; *упорство*; *инициативный*; *умный*; *одарён*; *целеустремлённый*; *стремление*; *воля*; *заинтересованный*; *ответственность*. Реакции старшекурсников: *весёлый* (4); *занятой* (2), *умный* (2); *целеустремлённый*; *живучий*; *умняшка*; *крутой*; *находчивый*, *общительный*, *разносторонний*, *творческий*, *креативный*, *ответственный*, *молодец*, *ответственный*.

Подкластер отрицательных реакций в полной мере проявляет названную выше тенденцию: реакции концентрируются вокруг семантических центров «лень», «голод», «недосыпание», «алкоголь». Приведём некоторые показательные примеры. Реакции первокурсников: *голодный* (24); *ленивый* (19); *сонный* (15); *уставший* (13); *голод* (9); *лентяй* (8); *лень* (7); *бедный* (6); *алкоголь* (4); *недосып* (4); *тупой* (4); *не выспавшийся* (3); *нищета* (3); *усталость* (3); *опоздание* (3); *недосып* (3); *бессонница* (3); *неуспевающий* (2); *бедность* (2); *нет денег* (2); *бомж* (2); *недовольный*; *боль*; *идиот*; *лох*; *распиздяй*; *пьяный*; *глупый*; *жмых*; *бухло*; *трудности*; *усталый*; *спящий*; *даун*; *без сна*; *бухой*; *задрот*; *бездельник*; *неимение денег*; *скучный*; *больной*; *без денег*; *серый*; *усталость* и др. Реакции старшекурсников: *ленивый* (16); *прогульщик* (6); *голодный* (6); *лентяй* (5), *сонный* (4); *халявщик* (4); *раздолбай* (4); *уставший* (2); *бедный* (2); *голод* (2); *замученный* (2); *лодырь*; *без денег*; *должник*; *лень*; *пьян*; *не готов*; *прожигатель*; *безумец*; *усталый*; *не выспавшийся*; *дезориентированный*; *неуверен*; *без работы*; *нет денег*, *тупой*, *ленив*, *прогульщик*, *прокрастинатор*; *алкоголь* и др.

В подкластере нейтральных реакций немало таких, которые близки обозначенным семантическим центрам. Например: *сон* (14); *еда* (7); *шаурма* (7); *доширак* (3); *лапша*; *дешёвая еда*; *бич-пакет*; *энергетик*; *недостаток сна* (1-й курс); *доширак* (2), *еда*, *сон*, *дошик* (4-й курс). В данном семантико-тематическом кластере реакций появляются обозначения не столько характеристик, сколько атрибутов студента: *в очках и рубашке*;

рюкзак; *много тетрадей*; *цейтнот*; *дедлайны* и др. (1-й курс); *зачётка* (4); *стипендия* (2); *сумка* и др. (4-й курс).

Реакции кластера «остальные» не проявляют какой-либо тенденции, за исключением схожести некоторых из них по семантике места или обстановки, где можно встретить студента. Например: *сессия* (5); *семинары* (2); *уроки* (2); *курилка*; *буфет*; *занятия* и др. (1-й курс); *общага* (5); *сессия* (4); *общежитие*; *тусовки* и др. (4-й курс).

В свете приведённых данных следует вспомнить результаты эксперимента, описанного в предыдущей главе (п. 3.3), в котором стимулами были наименования профессий. Он показал, что многие слова, обозначающиеся субъекта той или иной профессиональной деятельности, связаны с наименованиями места, в котором эта деятельность осуществляется. Он показал также, что слова-стимулы ПРЕПОДАВАТЕЛЬ и УЧИТЕЛЬ дают иные реакции, нежели наименования других профессий, а именно апеллирующие к эмоциям и переживаниям наших Ии. Ещё в большей степени это касается реакций на стимул СТУДЕНТ и ТИПИЧНЫЙ СТУДЕНТ: это не субъект некоторой абстрактной учебной деятельности, это человек, обладающий совершенно конкретными и весьма яркими качествами.

Интересно также, что в полученных реакциях отсутствует осмысление студентом самого себя через успешность, творчество, потенциал, свободу действий и мыслей. Распространённый в обществе стереотип о студентах как о вольнодумцах, живущих свободной и лёгкой жизнью, не находит отражения в сознании самих студентов. Во всяком случае, связи слов в ментальном лексиконе студента не дают оснований это утверждать. Такое мнение остаётся стереотипом, внешним взглядом на студенчество со стороны взрослых, но не результатом осмысления студентами самих себя.

Для более глубокого изучения фрагмента «типичный студент» в ЯС студента в дополнительном эксперименте были использованы такие начала предложений, как *Типичный студент обычно…*; *В университете студент…*;

Когда студент учится, он… Последнее предложение хорошо дополняет данные САЭ, в которых, как мы сказали, почти не отражается учебная деятельность. Однако и ответы на другие предложения содержат немало средств выражения именно характеристик учебной деятельности.

Начнём с первого из названных предложений и отметим сразу, что ответы на него распределялись по семантическим, но не формальным критериям, поэтому в один семантико-тематический кластер вошли ответы типа *Лентяй* и *Ленится*, *Уставший* и *Устаёт*. Всего было выделено три кластера ответов. Количественный анализ результатов этой части эксперимента представлен в табл. 7.

Таблица 7

Ответы на предложение *Типичный студент обычно…*

Семантико-тематический кластер	1-й курс	4-й курс
Нулевые	5	1
Еда и сон	36	31
Учёба	47	60
Преодоление трудностей	19	16
Остальные	12	26

В первый кластер (не считая, разумеется, нулевых ответов), как видно из названия, вошли ответы, так или иначе выражающие место еды и сна в образе типичного студента, причём в ответах старшекурсников оба эти аспекта сопутствуют друг другу. Приведём несколько примеров ответов первокурсников: *Хочет спать* (3); *Не высыпается* (2); *Мало спит* (2); *Не спит* (2); *Всегда голоден и хочет спать*; *Голоден и хочет спать*; *Голодный и уставший* и др. Ответы старшекурсников менее многочисленны и три из них апеллируют к алкоголю: *Спит* (4); *Хочет спать*; *Бухает*; *Пьёт пиво с арабами в KillFish. И с индусами*; *Кушает, ест и спит, но всё равно вечно устаёт*; *Мало спит и много тусит*; *Хочет поесть, поспать и побыстрее закончить универ* и др.

Ответы второго кластера связаны с учебной деятельностью, сюда же вошли все ответы типа *Ленится*. Ответы первокурсников: *Учится* (2); *Опаздывает* (2); *Ленив* (2); *Прогуливает пары* (2); *Прогуливает «неважные» пары*; *Откладывает всё на потом, а в конце семестра очень об этом жалеет*; *Ленивый, смекалистый*; *Прокрастинирует*; *Всё равно сдаёт экзамены*; *Несерьёзно относится к получаемым знаниям и до последнего не использует возможности* и др. Ответы старшекурсников: *Делает всё в последний момент* (3); *Делает всё в последнюю ночь* (2); *Прогуливает* (2); *Учится*; *Прогуливает пары и защищает диплом на 5*; *Не ходит на занятия, но всё равно каким-то образом с грехом пополам заканчивает университет*; *Опаздывает на занятия, иногда не делает д/з, иногда пропускает лекции*; ~~*Готовится к экзаме*~~ *начинает* ~~*нормаль*~~ *париться, только когда петух в одно место клюнет*; *«Просыпается» перед сессией*; *Знает меру, когда «халявить», а когда учиться* и др.

С ответами этого кластера по содержанию связаны ответы кластера «преодоление трудностей», в который вошли ответы типа *Уставший* (2); *Загружен, но невзирая на это, хочет верить, что у него есть возможность отдохнуть; прокрастинирует*; *Пытается выжить*; *Делает всё возможное* и др. (1-й курс); *Честно старается изо всех сил, но быстро устаёт*; *Живёт надеждой на волю случая и не осознаёт, как много он упускает из вида*; *Тяжело встаёт с кровати по утрам и выполняет домашние задания в самый последний момент*; *Не спит, не ест, но остаётся при этом жив*; *Не знает, «зачем ему всё это», не чувствует, как это пригодится ему в будущем, выбирает дела вне университета в качестве приоритетных*; *Стремится достичь желаемого при минимальных усилиях* и др. (4-й курс).

Можно сделать предварительный вывод: основной чертой фрагмента ЯС студента «типичный студент» является, так сказать, парадоксальность: несмотря на лень, безответственность и т.п., ему удаётся более или менее нормально учиться.

В кластере «остальные» привлекают внимание два ответа, апеллирующие к стереотипам: *Голодный, бедный и ленивый, но это всего лишь стереотип* (1-й курс); *Идёт на экзамен, надеясь, получить 3, в итоге получает 4 и удивляется, почему не 5* (4-й курс). По-видимому, сам студент понимает, что типичный студент — это стереотип, но возникший не на пустом месте, поэтому кое-какие черты этого стереотипа в реальности присутствуют.

В свете приведённых выше данных САЭ обращает на себя внимание малое количество ответов, выражающих такую черту типичного студента, как бедность. Исключениями могут быть только три: *Нищ, голоден и вечно в депрессии*; *Бедняк, троечник, любит подзагулять* (1-й курс); *Сидит без денег и никогда ничего не успевает* (4-й курс).

Перейдём теперь к анализу ответов на второе относящееся к образу типичного студента предложение — *В университете студент…* Подавляющее большинство из них основано на семантике главного предиката, что весьма полезно для целей нашего исследования: САЭ выявлял особенно показательно характеристики типичного студента, а наличие в эксперименте с незаконченными предложениями его действий позволит говорить о степени целостности этого фрагмента ЯС.

Распределение ответов по семантико-тематическим кластерам представлено в табл. 8.

Таблица 8

Ответы на предложение *В университете студент…*

Семантико-тематический кластер	1-й курс	4-й курс
Нулевые	3	0
Действия	79	87
Модальность	20	34
Страдания и усталость	8	8
Остальные	8	6

Большинство ответов кластера «действия» связаны с учёбой, хотя имеются и переходные случаи. Ответы первокурсников: *Учится* (20); *Получает знания* (6); *Получает новые знания*; *Получает необходимые знания для жизни*; *Изучает необходимые ему предметы и получает образование*; *Получает знания, знакомится с новыми интересными людьми*; *Раскрывает себя*; *Саморазвивается*; *Проводит свои лучшие годы*; *Постоянно опаздывает, не успевает сдать работы; старается изо всех сил*; *Часто прогуливает пары*; *Спит, ест, живёт, иногда учится*; *Учится, кушает, сдаёт экзамены* и др. Ответы старшекурсников: *Учится* (10); *Учится и ест* (2); *Получает знания* (2); *Получает образование* (2); *Учится, получает знания, взрослеет, а также седеет и треплет все нервы*; *Ходит на лекции, ночами делает домашнюю и постоянно хочет спать. Становится умнее! :)*; *Получает высококвалифицированные знания*; *Развивается и растёт интеллектуально*; *Получает образование и проводит лучшие годы своей жизни*; *Учится или пытается учиться*; *Сталкивается с неизвестным, так как в школе его никто к этому не готовил. Сюда входит критическое мышление, самодисциплина и представление о своём будущем*; *Получает знания по разным областям жизни, развивается как личность, приобретает новые знания и «учится быть человеком»* и др. Уже приведённых примеров достаточно, чтобы увидеть обогащение этого фрагмента ЯС старшекурсника не новыми чертами, а более разнообразными средствами выражения. Кроме того, этот фрагмент ЯС лишается стереотипности.

В ответах этого кластера, данных старшекурсниками, более рельефно проявляется та парадоксальность, амбивалентность фрагмента ЯС «типичный студент», о которой говорилось выше. Например: *Учится и мучается*; *Учится, получает знания, взрослеет, а также седеет и треплет все нервы*; *Спит на семинаре, который делал всю ночь* и др. Таковых очень мало среди ответов первокурсников, например: *Пытается учиться*; *Ждёт, когда же закончатся пары, пытаясь в это же время освоить новый материал*; *Ждёт, когда же закончатся пары, пытаясь в это же время*

освоить новый материал; *Устаёт, но пытается выжить, должен чувствовать себя комфортно и получать полезные знания* и нек. др.

Важно и то, что среди ответов первокурсников нет ни одного с явно негативным смыслом, в то время как ответы старшекурсников подобного рода составляют очевидную тенденцию — таковых не менее 15, например: *Тратит 5 лет для того, чтобы получить профессию, а потом оказывается, что всё было бесполезно, и он никому не нужен со своим высшим*; *Пытается найти себя, определить своё будущее, но успешно это проваливает*; *Чувствует себя голодным и уставшим, ему всегда хочется домой*; *Занимается ерундой*; *Проёбывает*; *«Получает» знания*; *Нужен только сам себе*; *Понимает, что выбрал не ту профессию*; *Всегда грустит*; *Не имеет никаких прав*; *Ходит и боится* и др.

Как видно из таблицы, ответы на это предложение проявляют явную тенденцию к модальности, и, как и в других случаях с модальностью, такие случаи превалируют в ответах старшекурсников. Причём ответы первокурсников во многом однотипны, даже стереотипны, и выражают только модальность долженствования и возможности (за единственным исключением): *Должен учиться* (10); *Должен чувствовать себя комфортно и свободно, ходить туда по своему желанию, с отличным настроением*; *Должен учиться и постигать основы своей будущей профессии*; *Обязан прилежно учиться*; *Может получить высшее образование*; *Может хорошо поесть в буфете*; *Имеет возможность проявить свои знания, творческие способности, участвовать в организации мероприятий и получать необходимые знания*; *Хочет спать* и др. Ответы старшекурсников куда более разнообразны и выражают разные типы модальности: *Должен учиться* (4); *Должен выполнять все требования учебного договора и сдавать все экзамены и зачёты в нужное время*; *Должен стремиться получить знания, а не хорошие оценки*; *Должен всем*; *Должен учиться и набираться профессионального опыта, а на деле страдает от загруженности*; *Должен учиться, развиваться и расширять кругозор, а не биться в отчаянных*

попытках сломать систему, именно это нам и говорят отчисленные; *Обязан делать то, что прописано в так называемом уставе университета*; *Не всегда должен появляться, т. к. это не показатель его успеваемости*; *Может получить знания, если будет ответственно подходит к делу*; *Обычно просто хочет поехать домой и выспаться*; *Вынужден выполнять всё и посещать все занятия, иначе ему не удастся продержаться до конца учёбы*; *Не может получить достойное образование, если в этом университете не выполняются первостепенные нужды человека*; *Ничего не может сделать*; *Любит ходить в столовую* и др. Из разнообразия выраженных типов модальности можно сделать вывод, что старшекурсник осознаёт неоднородность собственной деятельности, учебной среды и взаимодействий между её участниками.

Особый кластер ответов был условно назван «страдания и усталость». Их немного в каждой группе Ии., приведём их все. Ответы первокурсников: *Учится и веселится! И немного страдает*; *Ученик, игрок на выживание (отчисление)*; *Утомляется*; *Не высыпается*; *Грустит и хочет кушать*; *Жертва*; *Страдает бóльшую часть времени, а в перерывах пытается найти покушать*; *Мучается из-за прорех в системе образования и вынужден страдать от нищеты*. Ответы старшекурсников: *Страдает* (5); *Мучается впустую*; *Страдает из-за очередей в буфет*; *Страдает от недосыпа, ожидает окончания учебного дня*. При этой разнице в количестве ответов первокурсников и старшекурсников примечательно, что семантика страданий получает у старшекурсников куда более явное выражение в ответах, вошедших в другие кластеры.

Столь же многочисленны ответы, выражающие действия студента, на предложение *Когда студент учится, он…* Они были объединены в семантико-тематические кластеры, представленные в табл. 9.

Видно, что подавляющее большинство ответов в той или иной степени связано с учёбой, в частности, с получением знаний и саморазвитием. Ответы первокурсников: *Развивается* (10); *Устаёт* (3); *Изучает много интересного*;

Умнеет; *Работает над собой*; *Развивается, преодолевает встающие на его пути трудности, становясь не только умнее, но и сильнее*; *Развивается, двигается вперёд*; *Становится лучше*; *Получает знания, тратит много времени*; *Получает необходимые знания для будущей работы*; *Мучается, но саморазвивается*; *Старается (или не очень)*; *Умнеет и глупеет одновременно* и др. Ответы старшекурсников: *Развивается* (5); *Получает знания* (2); *Тренирует мозг*; *Познаёт*; *Становится образованнее*; *Посещает занятия, делает д/з, интересуется предметами за стенами университета*; *Познаёт жизнь, а не те шаблоны, которым мы должны следовать в процессе обучения*; *Получает знания, которые, вероятно, пригодятся ему в будущем*; *Совершенствует себя, улучшает работу мозга, тренирует самодисциплину, проходит «демо-версию» своего будущего, в идеале*; *Делает максимум для получения зачёта или хор. оценки*; *Много времени посвящает изучению того, что ему действительно интересно*; *Получает знания, которые вряд ли пригодятся ему в дальнейшем, но внесут некий вклад в расширение кругозора* и др. Обращает на себя внимание большое число ответов с упоминанием общего личностного развития, а не просто накопления информации в процессе учёбы. Следовательно, сознательные образы, связанные с действиями студента, не просто изменяются от первокурсников к старшекурсникам, но дифференцируются по своему содержанию, личностной оценке и языковым средствам выражения.

Таблица 9

Ответы на предложение *Когда студент учится, он…*

Семантико-тематический кластер	1-й курс	4-й курс
Нулевые	2	3
Учёба	79	59
Страдания и усталость	22	27
Характеристика	8	0
Остальные	8	46

Особенно характерно эмоционально-личностная оценка выражается в ответах, содержащих маркеры модальности, что заставляет проанализировать их отдельно.

Ответов с маркерами модальности у первокурсников 7, и все они выражают долженствование, например: *Должен быть сосредоточен*; *Должен своевременно и прилежно выполнять задания*; *Обязан ответственно выполнять задания для достижения максимально возможного результата* и др. У старшекурсников подобных ответов в кластере «учёба» нет, однако они встречаются в других кластерах (всего 10), причём они выражают не только долженствование. Приведём несколько из них сразу: *Не должен страдать, чтобы был толк*; *Также обязан менять сферу деятельности во избежание перегруза, а ещё он должен СПАТЬ*; *Должен быть полностью погружён в процесс*; *Может завалить сессию*; *Хочет поскорее отдохнуть*; *Тратит свои нервные клетки, а потом хочет сдохнуть* и др.

Ответы кластера «страдания и усталость» нередко связаны с семантикой голода и во многом однотипны. Ответы первокурсников: *Страдает* (2); Не *спит* (4); *Всегда занят*; *Грустный*; *Забывает о личной жизни…*; *Не спит, переживает, недоедает*; *Мало спит*; *Уставший*; *Страдает, но не всегда…* и др. Ответы старшекурсников: *Устаёт* (3); *Страдает* (2); *Плачет*; *Лишается личной жизни и отдаёт все силы учёбе*; *Испытывает стресс*; *Мучится*; *Отделён от всего мира, у него нет друзей, зато есть проблемы со здоровьем из-за большой нагрузки*; *Не живёт*; *Часто чувствует нехватку свободного времени и нередко испытывает стресс, чувствует усталость* и др. Создаётся впечатление, что самим студентом время, проведённое в стенах университета, не осмысляется как личное, как «его» время, а, наоборот, как время, которое он «кому-то» отдаёт или на «кого-то» тратит. Парадоксальность ситуации придаёт большое число ответов с упоминанием саморазвития и личностного роста.

Ответы кластера «характеристика» были даны только первокурсниками и все они имеют явную положительную коннотацию. Приведём их все: *Сосредоточен* (4); *Сосредоточен, активен, (желательно) заинтересован*; *Сконцентрирован*; *Молодец*; *Сосредоточен на самосовершенствовании*.

Даже беглого взгляда на табл. 9 достаточно, чтобы увидеть большое число ответов кластера «остальные», данных старшекурсниками. В них можно выделить две основные тенденции. Первая состоит в наличии ответов с общей семантикой голода и сна, например: *Не спит* (3); *Ест много сладкого*; *Много ест*; *Хочет спать*; *Мало спит* и др. Вторая состоит в наличии ответов с отрицательной коннотацией: *Забывает о реальной жизни*; *Теряет время на жизнь*; *Выпадает из жизни, потому что не остается времени ни на что кроме учебы и подработки*; *Не живёт*; *Тратит время*; *Заёбывается, потому что либо учёба, либо личная жизнь и нормальный сон*; *Не понимает, зачем это всё надо*. Видно, что эти ответы ещё в большей степени говорят об оторванности личной жизни от учёбы как о стойком аспекте рассматриваемого фрагмента ЯС студента.

Общий взгляд на результаты двух экспериментов оставляет противоречивое впечатление. Судя по реакциям и ответам наших Ии., типичный студент живёт как бы в двух мирах или двумя жизнями: он получает новые знания, но страдает, самосовершенствуется, но не понимает, зачем ему это надо, прогуливает занятия, но, выучив «всё» за ночь, в целом успешно сдаёт экзамен.

Противоречивость средств выражения образа типичного студента, а следовательно, и самого этого фрагмента ЯС накладывает определённые трудности на уяснение психолингвистического смысла, вытекающего из приведённых экспериментальных данных. Как представляется, этот смысл может быть выражен в двух выводах.

Первый вывод можно назвать личностным. Противоречивость языковых средств выражения фрагмента ЯС студента, связанного с образом типичного студента, говорит об амбивалентности, можно сказать,

парадоксальности самого этого образа, а значит, об амбивалентности личностного отношения студента к самому себе и комплексу своих деятельностей. Комплекс взаимодействий с другими людьми имеет в своём составе много неприятных, даже мучительных для студента актов и действий, однако переживается в целом положительно. Действительно, большинство людей вспоминают о годах студенчества как о наиболее ярких и насыщенных, с чем контрастирует множество ответов и реакций наших Ии. Мы склонны объяснять эту ситуацию тем, что комплекс деятельностей студента осмысляется им одновременно через разные смысловые структуры, о которых речь шла в п. 1.3. — ситуативные и трансситуативные. Отсюда и такие ответы, как *Типичный студент обычно… Не хочет идти на пары, но тем не менее желает учиться*, и такие реакции, как *голодный* (6) и *весёлый* (4). Негативные ситуации и тяготы студенческой жизни в масштабе самих этих ситуаций и явлений переживаются и эмоционально оцениваются негативно, в масштабе жизни в целом или значительной её части — позитивно. Как представляется, эта амбивалентность переживания самого себя закладывается в сознании ещё абитуриента, т.е. ещё до того момента, когда человек, собственно, и становится студентом. Она же лежит в основе расхожих стереотипов. От них-то и можно перейти к следующему выводу относительно образа типичного студента.

Второй вывод можно назвать социопсихолингвистическим. Глядя на приведённый материал, можно подумать, что наши Ии. просто воспроизводят стереотипные представления о студенте. Мы полагаем, что этот вопрос должен ставиться и решаться в обратном направлении: «Не потому ли эти черты студента являются стереотипными, что они с постоянством воспроизводятся в деятельностях студентов и в их осмыслении самих себя?». Мы склонны отвечать на этот вопрос утвердительно: стереотипные представления о студенте так устойчивы именно потому, что, даже того не желая, студент сам их воспроизводит в актах осмысления себя как личности и как студента (носителя определённых социальных функций) в

учебной среде. Можно сказать, что фрагмент ЯС студента «типичный студент» и соответствующая ему система образов, знаний и опыта не лишён стереотипности, притом не лишён и личностного смысла. Именно стабильные, трансситуативные смысловые структуры, общие и в то же время наиболее значимые для множества студентов, лежат в основе возобновляемых и устойчивых стереотипов. Исследование их культурно-этнических различий является многообещающей перспективой.

Заметим в скобках, что если вернуться к содержанию п.п. 2.2.2. и 2.2.3 и вспомнить сформулированные там теоретико-методологические отличия исследований ЯС от социопсихолингвистических исследований, то в свете выраженных только что двух промежуточных выводов это различие становится ещё более явным: **исследование ЯС всегда подразумевает определённую интерпретацию полученных результатов с позиций теории личности и / или эмоций и с позиций психолингвистики**.

Относительно языковых средств выражения фрагмента ЯС студента «типичный студент» можно с уверенностью сказать, что соответствующая ему система образов, знаний и переживаний за годы учёбы обогащается связями с разнообразными языковыми средствами, в первую очередь экспрессивными. Однако нарастающее разнообразие языковых средств выражения не позволяет говорить о существенном качественном изменении этого фрагмента ЯС студента (новых черт, новых аспектов фрагмента не появляется), а только о количественном изменении. Различные языковые средства выражения (обозначающие как действия, так и характеристики студента) говорят о целостности этого фрагмента ЯС студента, несмотря на внутреннюю противоречивость: эта последняя не изменяется и тем более не исчезает у старшекурсников, а лишь приобретает более разнообразные средства выражения.

Обратим также внимание на то, что в ответах старшекурсников не появляется никакого нового семантико-тематического кластера, которого не было бы в ответах первокурсников. Мы полагаем, что это происходит

потому, что, с одной стороны, комплекс деятельностей, в который вовлечён студент, остаётся тем же, с другой же стороны, изменяется характер личностной оценки и переживания этих деятельностей.

4.1.3. Фрагмент языкового сознания студента «идеальный студент»

Во всём многообразии представлений и связанных с ними языковых средств, входящих во фрагмент языкового сознания (ЯС) студента «студент», существенное место, как можно предполагать, занимают такие, которые относятся к фрагменту «идеальный студент». Поэтому их следует подробно исследовать как таковые, а не просто в качестве вспомогательного орудия более рельефного проявления других фрагментов ЯС.

В комплексе свободных ассоциативных экспериментов (САЭ), описываемых в данной главе, для этой цели использовался стимул ИДЕАЛЬНЫЙ СТУДЕНТ, на который первокурсниками было дано 414 реакций, включая 17 нулевых, старшекурсниками — 222 реакции, включая 2 нулевые.

Во всём массиве полученных реакций были выделены 6 семантико-тематических кластеров: «трудолюбие», «учёба», «ум и интерес», «дисциплина», «активность», «остальные». Распределение реакций по кластерам представлено в табл. 10.

Рассмотрим полученные реакции более подробно по порядку таблицы.

Реакции первого кластера можно привести все, они весьма характерны и однотипны по семантике. Реакции первокурсников: трудолюбивый (11); *целеустремлённый* (4); *прилежный* (3); *старание* (2); *усердно занимающийся*; *учится — не ленится*; *труд*; *трудяга*; *старательный*; *упорный*; *усилия*; *стремление*; *старания*; *прилежание*. Реакции старшекурсников: *трудолюбивый* (4); *прилежный* (4); *усердный* (3); *терпеливый*; *усердие*; *старательный*; *старается*; *выполняет дедлайны*; постоянно *занимается самообразованием*; *занимается самообразованием*.

Таблица 10

Реакции на стимул ИДЕАЛЬНЫЙ СТУДЕНТ

Семантико-тематический кластер	1-й курс	4-й курс
Трудолюбие	30	18
Учёба	55	49
Ум и интерес	40	29
Дисциплина	54	29
Активность и сон	34	19
Остальные	175	75

Реакции второго кластера выражают не только собственно действия, но также характеристики и атрибуты этих действий, а также самого субъекта учебной деятельности. Реакции первокурсников: *отличник* (11); *учёба* (4); *учиться* (2); *оценки* (2); *всё учит* (2); *учит* (2); *учится* (2); *учить*; *любящий учёбу*; *без прогулов*; *сдал сессию*; *заучка*; *посещает*; *выполняет д/з своевременно*; *закрытая сессия*; *знает / учит всё*; *домашнее задание*; *ботан*; *ботаник*; *не отличник*; *зубрёжка*; *экзамены*; *отлично*; *зачёты*; *всегда готов*; *сдал*; *без долгов*; *постоянно учится*; *всё учит и делает вовремя* и др. Реакции старшекурсников: *отличник* (8); *красный диплом* (3); *всё делает* (2); *отлично*; *учится на пятёрки*; *выполняет*; *всё учит*; *учится*; *не пропускает занятия*; *учится достойно, но не зубрит*; *никогда не списывает*; *не прогуливает*; *сдаёт*; *всё делает вовремя*; *готов*; *всё успеваем*; *хорошист*; сда*вать всё до дедлайна*; *вовремя*; *выполнено*; *сделано*; *отлично учится*; *знания*; *зубрила*; *ботан*; *диплом*; *домашка*; *пять*; *автомат* и др. Из таблицы видно, что количество реакций этого кластера в двух группах испытуемых (Ии.) почти одинаково, а первокурсников, напомним, почти вдвое больше, чем старшекурсников. Обратим также внимание, что реакция *красный диплом* дана лишь одним первокурсником и тремя старшекурсниками: в их сознании это — явный и стойкий атрибут идеального студента.

Реакции кластера «ум и интерес» также можно привести все. Реакции первокурсников: *умный* (25); *ум* (3); *усидчивость* (2); *любознательный* (2); *сообразительный* (2); ~~*усне*~~ *умный*; *креативный*; *умник*; *интересуется*;

знания; *с мозгом*; *заинтересованный*; *начитанность*. Реакции старшекурсников: *умный* (9); *креативный* (2); *заинтересованный* (2); *инициативный*; *находчивый*; *любознательный*; *мыслящий*; *заинтересован*; *всё знает и может применить*; *всегда найдёт выход из положения*; *умеющий применить свои навыки*; *одарённый*; *эрудирован*; *хорошая память*; *успеваемость*; *знания*; *всегда заинтересован*; *способный*; *умеет думать*. В данном случае «количественный» эффект усиливается «качественным»: если подавляющее большинство реакций первокурсников — *умный*, что весьма стереотипно, то в реакциях старшекурсников такого стереотипа почти не проявляется. Также обращают на себя внимание реакции типа *умеющий применить свои навыки* и *находчивый*, которых (и им подобных) нет среди реакций первокурсников. Обе эти тенденции, на наш взгляд, говорят об обогащении данного фрагмента ЯС студента разнообразными смысловыми структурами.

Реакции кластера «дисциплина» почти не изменяются количественно от первокурсников к старшекурсникам. Реакции первокурсников: *ответственный* (12); *пунктуальный* (10); *ответственность* (4); *всё успевает* (3); *не опаздывает* (3); *пунктуальность* (2); *исполнительный* (2); *собранный* (2); *обязательный*; *обязательность*; *добросовестный*; *организованный*; *собранность*; *старательный*; *исполнительность*; *без прогулов*; *дисциплинированный*; *всё вовремя*; *без опозданий*; *посещаемость*; *заинтересованность и ответственность* и др. Реакции старшекурсников: *ответственный* (10); *пунктуальный* (3); *не опаздывает* (2); *аккуратист*; *не прогульщик*; *самостоятельный*; *ответственен*; *внимательный*; *прогуливает иногда*; *вовремя*; *который посещает*; *исполнительный*; *не проспал*; *организованный* и др.

Реакции первокурсников, которые вошли в кластер «активность и сон», таковы: *активный* (7); *успевающий* (3); *выспавшийся* (3); *активист* (2); *активность* (2); *никогда не спит* (2); *бодрый*; *везде участвует*; *всё успел*; *спит*; *всеуспевающий*; *хороший сон*; *успевает сдавать всё и выспаться*; *не*

нужен сон; *высыпается*; *не устаёт* и др. Соответствующие реакции старшекурсников: *активный* (7); *спит* (2); *выспавшийся* (2); *бодрый*; *неленивый*; *не ленивый*; *социально активный*; *не сонный*; *всё успеет в последнюю ночь*; *высыпается*; *не спит*.

Примечательно, что в предыдущем параграфе при обсуждении реакций на стимул ТИПИЧНЫЙ СТУДЕНТ было выявлено множество реакций с семантикой голода, алкоголя, лени и недостатка сна, а в данном случае таковых чрезвычайно мало относительно общего числа реакций либо нет вообще. В рассматриваемой здесь части САЭ это только реакции *сытый студент*; *наетый*; *не нужен сон*; *высыпается*; *не спит* (первокурсники); *выспавшийся*; *спит*; *не спит, не ест, не пьёт, не гуляет с друзьями, только учится (т.е. мёртвый)* (старшекурсники). Это говорит о том, что анализируемый в настоящем параграфе фрагмент ЯС студента не противопоставлен фрагменту, объединённому стимулом ТИПИЧНЫЙ СТУДЕНТ. Идеальное и реальное в ЯС студента — не противопоставление.

Обращает на себя внимание факт весьма незначительной динамики этого фрагмента ЯС студента: ни по языковым средствам его выражения, ни по семантике не наблюдается почти никаких изменений от первокурсников к старшекурсникам.

Анализ материалов САЭ показывает, что данный фрагмент ЯС студента если не стереотипен, то беден и почти не изменяется с накоплением опыта учебной деятельности. Реакции в основном концентрируются вокруг семантики обучения и вообще учебной деятельности, а реакций, связанных с личностным развитием, практически нет. Редчайшие исключения — реакции типа *разносторонний*; *саморазвитие*; *лидер*; *самовыражение*; *независимость* (первокурсники); *амбициозный*; *наличие своей точки зрения* (старшекурсники). Фрагмент ЯС студента, объединяемый представлениями о типичном студенте, напомним, включал в себя такие характеристики, как целеустремлённость, интерес, веселье.

В эксперименте с незаконченными предложениями было одно, направленное на изучение образов, объединённых фрагментом ЯС «идеальный студент», — *Идеальный студент всегда…* Результаты этой части эксперимента даны в табл. 11.

Таблица 11

Ответы на предложение *Идеальный студент всегда…*

Семантико-тематический кластер	1-й курс	4-й курс
Нулевые	4	3
Действия	89	91
Качества	24	35
Остальные	2	6

Важно сразу обратить внимание на то, что в обоих самых больших кластерах почти все ответы содержательно связаны с учебной деятельностью. Тем не менее, приведём несколько примеров. Ответы первокурсников кластера «действия»: *Делает всё вовремя* (3); *Не опаздывает* (2); *Учится* (2); *Мотивирует себя своим возможным успешным будущим*; *Учится на отлично*; *Ходит на пары и учится всё. Делает невозможное*; *Всё успевает*; *Бывает ботаником*; *Находит время сочетать и развлечения, работу, и отдых, не забывая помогать друзьям и родителям*; ~~*Всегда*~~*… никогда не спит* [зачёркнуто последнее слово предложения в бланке]; *Готов учиться и никогда не хочет спать* и др. Ответы старшекурсников, как и в других случаях, более разнообразны: *Всё успевает* (2); *Ценит время, отведённое на студенческие годы*; *Знает и умеет применить свои знания уместно*; *Выполняет домашнюю работу и всячески совершенствует свои способности*; *Собран, дисциплинирован, мотивирован на приобретение знаний, посещает все занятия и участвует в них с отдачей. Дома делает больше, чем требует программа обучения*; *Всё сдаёт вовремя, не прогуливает занятия и вообще во всех аспектах серьёзно относится к образовательному процессу*; *Воспринимает плохое и хорошее как опыт + никогда не разочаровывается в сдел. выборе + проявляет*

терпение к остальным; *Выполняет домашнее задание, участвует в конкурсах / конференциях / олимпиадах, нравится преподавателям, быстро соображает*; *Знает, когда и что нужно сказать перед преподавателем (несмотря на то, что думает в реале)* и др. Очевидно увеличение разнообразия языковых средств и их экспрессивности от первокурсников к старшекурсникам.

Кластер ответов «качества» по содержанию мало чем отличается от предыдущего. При этом как у первокурсников, так и у старшекурсников имеется несколько ответов, содержащих или начинающихся с *готов*, — 15 и 9 соответственно. Ответы первокурсников: *Прав* (2); *Готов к занятиям* (2); *Идеальный*; *Зануда*; *Готов*; *Готов ко всему*; *Готов к работе, серьёзен и внимателен*; *Готов к любым «сюрпризам» от преподавателя*; *Свеж и осведомлён*; *Трезвый*; *Не отчислен* и др. Ответы старшекурсников: *Неидеальный*; *Является вымышленным*; *Недоволен собой*; *Готов*; *Готов сотрудничать с преподавателем*; *Готов ко всему морально*; *Прав*; *Доволен и не жалуется (но таких почти нет)*; *Подлиза*; *Активен, умён, позитивен и, главное, жив*; *Усидчив, исполнителен и покладист, не бунтарь* и др.

Таким образом, результаты этого эксперимента коррелируют с результатами САЭ и тоже говорят об относительной бедности фрагмента «идеальный студент».

В чём же состоит психолингвистический смысл обозначенных (весьма устойчивых) тенденций? Он, как представляется, в том, что образ идеального студента, проявляющийся в ЯС, не может быть осмыслен самим студентом как субъектом во всей полноте и является стереотипным или, так сказать, наведённым (наподобие наведённых воспоминаний — парамнезии). Содержательная бедность и однотипность реакций и ответов подтверждают такой вывод. Студенту как бы трудно отрефлектировать самого себя как субъекта деятельности; являясь субъектом деятельности, он не может посмотреть на себя со стороны и увидеть в себе черты идеального студента,

поэтому это субъективное осмысление заменяется общественными стереотипами.

С этой стереотипностью образа идеального студента в образе мира студента связана и его константность, неизменность за годы обучения: он претерпевает лишь количественные изменения.

Фрагмент ЯС студента «идеальный студент» — это не просто противоположность фрагмента «типичный студент». Проанализированный материал показывает, что оба фрагмента ЯС развиваются независимо друг от друга и на основе разных смысловых структур и разного отношения к учебной деятельности. Уникальность каждого фрагмента ЯС говорит, однако, о единой закономерности их изменения, а именно переживание студентом собственной деятельности через различные смысловые структуры.

4.1.4. Фрагмент языкового сознания студента «преподаватель»

Для изучения фрагмента языкового сознания (ЯС) студента, связанного с образом преподавателя, в качестве стимулов свободного ассоциативного эксперимента (САЭ) были использованы словосочетания ВАШИ ПРЕПОДАВАТЕЛИ и ИДЕАЛЬНЫЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ, что позволило сравнить черты, которые налицо у преподавателя, и черты, которые у него отсутствуют, являясь некоторыми идеалами. Разумеется, выявленные особенности являются определёнными обобщениями собирательного образа преподавателя, а не чертами реальных людей, однако можно полагать, что наиболее явные тенденции есть следствие регулярного проявления схожих черт и особенностей в поведении реальных людей.

На стимул ВАШИ ПРЕПОДАВАТЕЛИ от первокурсников было получено в общей сложности 508 реакций, 10 из которых нулевые, от старшекурсников — 253 реакции, 3 из которых нулевые.

Все полученные реакции могут быть распределены на семантико-тематические кластеры, выражающие действия преподавателя, его

характеристики, имена собственные и остальные реакции, не подходящие ни в одну группу. Количественное сравнение кластеров приведено в табл. 12.

Таблица 12

Реакции на стимул ВАШИ ПРЕПОДАВАТЕЛИ

Семантико-тематический кластер		1-й курс	4-й курс
Действия преподавателя	Положительные	4	1
	Отрицательные	3	12
Характеристики и атрибуты	Положительные	238	89
	Отрицательные	39	34
	Нейтральные	77	46
Имена		34	11
Остальные		100	50

Подробный анализ начнём по порядку. Реакций, положительно характеризующих действия преподавателя, мало, и их можно привести все. Это: *помогают*; *учится*; *обязан*; *стараются* — у первокурсников и *понимать* — у старшекурсников. Последняя может быть отнесена не столько к преподавателю, сколько к самому студенту, и в таком случае положительно окрашенных действий преподавателя в данном фрагменте ЯС старшекурсников не оказывается вовсе.

Резко увеличиваются в количестве негативно окрашенные реакции старшекурсников, особенно если учесть разницу в количестве Ии. двух групп (236 против 117). Реакции первокурсников: *плохо преподают*; *задают слишком много*; *очень много задают*. Реакции старшекурсников: *опаздывают* (2); *оскорбляют*; *унижают*; *выпендриваются*; *торжествуют*; *страдают*; *зачастую самоутверждаются за счёт студентов*; *мучить*; *много требуют*; *бесят*; *отчислять*. Обратим внимание на реакции *страдают* и *торжествуют*. Первая — единственная во всём эксперименте, отражающая не действия преподавателя по отношению к студенту, а состояние самого преподавателя в представлении студента. Вторая может быть названа положительной, однако в бланке она стоит в ряду *опаздывают*;

выпендриваются; *торжествуют*, что не позволяет, как мы полагаем, охарактеризовать её как положительную.

Положительные характеристики преподавателя — наиболее объёмный кластер реакций в обеих группах Ии., в котором можно выделить несколько подкластеров. Подкластер «ум и профессионализм» включает в себя реакции типа *умные* (26); *профессионализм* (3); *профессионалы* (3); *компетентные* (2); *мудрые* (2) и др. — реакции первокурсников; *умные* (11); *знания* (4); *образованные* (4); *высокообразованные*; *квалифицированные*; *профессионалы*; *компетентные* и др. — реакции старшекурсников. Обращают на себя внимание реакции *серьёзность*; *ответственность*; *требовательность*, которые наличествуют в одной анкете старшекурсника и свидетельствуют, как можно полагать, о дифференциации интересующего нас фрагмента ЯС.

Можно обозначить также подкластер реакций «личностные качества», в который попадают реакции первокурсников типа *добрые* (11); *интересные* (10); *хорошие* (8); *классные* (7); *весёлые* (7); *понимающие* (6); *справедливые* (5); *прекрасные люди*; *клёвые*; *добродушие*; *доброта*; *нормальные*; *хорошие люди*; *хорошие и умные*; *прекрасные*; *приятные*; *креативные* и др. Соответствующие реакции старшекурсников: *хорошие люди* (2); *понимающие* (3), *справедливые* (3); *учителя*; *опытные*; *общительные*; *советчики*; *классные*; *респектабельные*; *разносторонние личности* и др. Видно, что здесь имеются реакции, выражающие не только собственно черты преподавателя, но и характеристики его взаимодействия со студентом (*понимающие*; *справедливые* и т.п.).

Кроме того, в обеих группах Ии. имеются реакции, связанные с чувством юмора: *весёлые* (7); *весёлый*; *смешные*; *шутники*; *забавные*; *порой смешные* и др.

Обратим внимание, что у старшекурсников появляются реакции, выражающие такую черту преподавателя, как внешний вид: *стильные* (2);

модные; *от иголочки*, чего вообще не наблюдается в реакциях первокурсников.

Из таблицы видно, что от первокурсников к старшекурсникам возрастает доля отрицательно окрашенных реакций. Приведём их все. Реакции первокурсников: *злые* (4); *хитрые*; *угрюмые*; *самолюбивые*; *наглые*; *злой*; *суки*; *безумный*; *твари*; *шабаш*; *ад*; *преисподняя*; *не всегда нормальные*; *козлы*; *опаздывания*; *изверги*; *высокомерные*; *угроза*; *предвзятость*; *некомпетентность* [И. ниже реакции приписал: *(не про всех)*]; *безответственные*; *самодовольные*; *страшно*; *плохо*; *бред*; *нудные*; *ну такое*; *тяжело*; *плохие*; *недопонимание*; *неловкость*; *глупость*; *скучные*; *неадекватность*; *необразованность*; *кошмар*; *несправедливые*; *много требующие*. Реакции старшекурсников: *жестокие* (2); *напыщенные*; *упёртость*; *изверги*; *людоеды*; *не всегда готовы пойти навстречу*; *сука*; *лузеры*; *надменность*; *высокомерие*; *сплетники*; *arrogant* (англ.) ‘высокомерный’; *безразличные*; *злые*; *самые пафосные*; *ветреные*; *предвзятые*; *мало хороших*; *неуравновешенны*; *непунктуальные*; *вредные*; *неорганизованны*; *страшные*; *источники ненависти*; *ленивые*; *много говорит не по делу*; *хамы*; *угнетатели*; *монстры*.

Как видно, реакции не проявляют какой-то устойчивой тенденции, кроме, пожалуй, той, что среди реакций старшекурсников имеется немало связанных с отношением преподавателя к студенту.

Подкластер, условно названный «нейтральные», включает в себя такие реакции, которые невозможно однозначно интерпретировать как отрицательно или как положительно окрашенные. Реакции первокурсников: *требовательные* (15); *строгие* (14); *строгость* (6); *люди* (5); *женщины* (3); *разные* (2); *китайцы* (2); *взрослые* (2); *странные*; *требовательный*; *профессора*; *новые*; *разнообразные*; *противоречивое отношение*; *иностранцы*; *необычные*; *домашнее задание*; *конкретные*; *требование*; *странные*; *самые разные*; *строгий* и др. Реакции старшекурсников: *строгие* (10); *требовательные* (5); *разные* (4); *женщины* (2); *люди* (2);

доктора наук (2); *очень строгие*; *своеобразные*; *учитель*; *люди*; *были студентами*; *профессора*; *лингвисты*; *учёные*; *учёная степень* и др. Обращает на себя внимание появление у старшекурсников реакций, связанных с научной деятельностью преподавателя, которых вовсе не наблюдается среди реакций первокурсников. Это одна из тех черт, которой обогащается данный фрагмент ЯС студента.

Кластер реакций «имена», как очевидно, включает в себя имена конкретных преподавателей. Причём могут быть указаны только имена или только фамилии (*Ясон* (4); *Колмогорова*; *Ерёмина*; *Волкова*), имена и фамилии или имена и отчества (*София Елизарова*; *Елена Александровна*; *Ольга Анатольевна*), ФИО полностью или с инициалами (*Кошкина И.В.*; *О.В. Магировская*; *Козачина А.В.*; *Бирюлина Екатерина Андреевна*; *Мария Александровна Каданцева*).

В кластер «остальные» попали реакции, не подходящие ни в один из вышеназванных выше кластеров. В них можно выделить такие, которые относятся к учебной среде, к тем ситуациям, в рамках которых происходит взаимодействие студента и преподавателя. Например: *сессия* (2); *зачёт* (2); *университет* (2); *учёба*; *экзамен*; *универ* и др. Подобных реакций у первокурсников 12, у старшекурсников 13.

В целом же реакции этого кластера не проявляют каких-либо тенденций и являются, по-видимому, сугубо индивидуальными, а повторение таких реакций в разных анкетах носит характер случайности. Примерами могут служить следующие реакции: *английский* (4); *учёба* (3); *фонетика* (2); *японский*; *кактус*; *свет*; *время*; *бессонница*; *«неуд» близко*; *предмет*; *шоколад*; *доска*; *стол*; *преподаватель*; *трудность*; *впечатления*; *фиолетовая рубашка*; *учебники*, *зарплата* и др.

Итак, можно констатировать, что реакции первокурсников и старшекурсников различаются. Но это лишь констатация видимой тенденции в конкретном эмпирическом материале, которая сама по себе ещё ничего не объясняет. Какой психолингвистический смысл имеет эта тенденция?

Во фрагменте ЯС студента, связанном с образом преподавателя, довлеющими являются его характеристики, а не его действия по отношению к студенту. Тем не менее, логично полагать, что характеристики преподавателя и языковые средства их выражения порождены именно многократным взаимодействием преподавателя и студента, в котором эти черты и проявляются.

Психолингвистический смысл выявленных тенденций свидетельствует в пользу того, что данный фрагмент ЯС студента изменяется так, что обогащается негативными чертами и дифференцируется в целом. Старшекурсники видят в преподавателе больше разных черт и свойств, чем первокурсники, в том числе больше негативных черт.

Этот предварительный вывод требует проверки и подтверждения, поскольку мы не можем дать гарантии, что выявленные тенденции не являются случайными. Как и раньше, для их проверки и уточнения была проведена серия экспериментов методом незаконченных предложений. Среди них были такие, которые связаны именно с образом преподавателя: *Преподаватель для студента…*; *В отношении студента преподаватель…* Кроме этого в данной серии экспериментов было одно предложение, которое связано со взаимодействием студента и преподавателя — *Студент и преподаватель вместе…*

Напомним, что в экспериментах этой серии приняло участие 119 первокурсников и 133 старшекурсника.

Рассмотрим сначала ответы на первое предложение — *Преподаватель для студента…* Среди всех полученных ответов выделяются три семантико-тематических кластера, условно названные «характеристики», «действия», «модальность». Как следует из условного названия кластеров, в них выражаются наиболее значимые характеристики или черты преподавателя, его действия по отношению к студенту и некоторая модальная коннотация, о которой подробнее см. ниже. Сопоставление ответов первокурсников и старшекурсников приведено в табл. 13.

Таблица 13

Ответы на предложение *Преподаватель для студента…*

Семантико-тематический кластер	1-й курс	4-й курс
Нулевые	8	3
Характеристики	96	99
Действия	7	2
Модальность	5	29
Остальные	2	3

Таблица явственно демонстрирует преобладание ответов кластера «характеристики», что соответствует приведённым выше данным ассоциативного эксперимента.

В кластере «характеристики» наиболее частотными ответами первокурсников являются: *Наставник* (11); *Авторитет* (6); *Помощник* (4). У старшекурсников это: *Авторитет* (4); *Бог* (4); *Наставник* (3); *Это наставник* (2); *Role model* (англ.) ‘Ролевая модель’ (2); *Является наставником* (2); *Пример для подражания* (2).

Обратим внимание на весьма частотный ответ *Наставник*. На наш взгляд, он вряд ли является показательным, поскольку мог быть вызван ассоциацией по сходству значения со словом *преподаватель* и не выявляет какого-то личностного отношения студента к преподавателю. В этой связи следует обратить внимание на уменьшение числа таких ответов у старшекурсников и увеличение числа ответов наподобие *Это наставник* (у первокурсников только 1 такой ответ). Впрочем, нельзя делать однозначный вывод, будто все такие однословные ответы бессодержательны в эмоционально-личностном плане: вполне возможно, кто-то из Ии. имел в виду именно смысл наставничества, выраженный в одном-единственном слове.

В ответах данного кластера как первокурсники, так и старшекурсники характеризуют преподавателя как того, кто помогает студенту в усвоении материала: *Наставник и проводник в изучаемый предмет*; *Человек, дающий*

необходимые знания; *Источник знаний, который может их донести*; *Проводник в мир нового* — 1-й курс; *Это человек, который контролирует процесс его обучения*; *Является куратором в его самостоятельной учебной деятельности*; *Человек, у которого можно получать знания по предмету*; *Является своеобразным «ведущим» «проводником», который направляет ведёт его дорогой знаний и указывает верный путь* — 4-й курс. Тем не менее, имеется множество ответов, характеризующих преподавателя просто как помощника (не обязательно в учёбе) и даже друга для студента: *Наставник и друг*; *Пример для подражания*; *Это учитель, наставник, пример и авторитет*; *Приходится помощником* — 1-й курс; *Это критик, советник и наставник*; *Друг, брат, товарищ*; *Это человек, который вдохновляет и учит своих учеников, а также способен прислушиваться и развиваться вместе с ними* — 4-й курс. Следует отметить, что ответы старшекурсников в целом разнообразнее ответов первокурсников, что вполне объяснимо: их опыт общения с преподавателем богаче.

Важно существенное различие отрицательных черт преподавателя, отмеченных первокурсниками и старшекурсниками. В данном случае некоторые ответы невозможно охарактеризовать как однозначно отрицательные, поэтому мы сконцентрируемся только на тех, которые не оставляют сомнения в своей отрицательной коннотации (и даже не просто коннотации, а непосредственно выражаемом значении). Таковых среди ответов первокурсников нет, кроме, пожалуй, одного — *Палач*. Примечательно, что этот же И. на предыдущее в бланке предложение (*В университете студент…*) написал: *Жертва*. Отсюда и ответ *Палач*, который можно считать своего рода контаминацией ответа на предыдущее предложение. Как бы там ни было, стойкой тенденции к отрицательным характеристикам преподавателя в ответах первокурсников нет. Напротив, отрицательные черты преподавателя в ответах старшекурсников проявляются как совершенно явная тенденция — таковых не менее 15.

Например: *Подобен зверю*; *Ирод*; *Как лучший друг, который не знает, как дружить*; *Является самой большой угрозой*; *Это кто-то далёкий* и др.

Кроме того, в ответах старшекурсников частотны такие, которые характеризуют преподавателя амбивалентно, чего почти не наблюдается у первокурсников. Среди ответов первокурсников можно выделить лишь 3 явных примера: *Друг, товарищ, боль*; *Это пример. Хотя не всегда…*; *Либо как удав для кролика, либо как мама для ребёнка. Иногда мама-удав*. В ответах старшекурсников подобных не менее 13, например: *Это, в первую очередь, наставник и пример, а не злейший враг, коим его все считают. Жаль, что не все преподаватели в курсе*; *Пример или антипример*; *Наставник, с одной стороны, и мучитель, с другой*; *Это пример, наставник и вдохновитель или камень, тянущий ко дну* и др. Сюда же относится один оригинальный случай: *«…является лучшим другом», — говорили они*, где И. сам поставил открывающие кавычки перед началом предложения в бланке.

В целом нарастание отрицательного отношения к преподавателю мы бы представили как движение от одного полюса к другому. Первый, положительный, полюс, можно задать двумя ответами первокурсников: *Это врач для пациента*; *Как учитель для школьника*. Второй, отрицательный, полюс задаётся двумя ответами старшекурсников: *Как редька для язвенника*; *Как поп для дурака*. Явно отрицательных ответов первокурсников не наблюдается, в то время как среди ответов старшекурсников таковых не менее 26 (по всем кластерам).

Ответы, основанные на глагольной семантике (кластер «действия»), немногочисленны, причём только в ответах первокурсников имеется некоторая специфика. Во-первых, 4 из 7 являются, так сказать, чисто формальными: *Преподаёт*; *Преподаёт предмет*; *Преподаёт свой предмет*; *Преподносит информацию*. Во-вторых, один такой ответ имеет явную отрицательную коннотацию: *Считается как бы ресурсом, но на самом деле надуманный царь и Бог, со словом которого нужно считаться настолько, что нельзя ставить его под сомнение*. Не исключаем, что он дан студентом,

который уже учился в университете. Ответы старшекурсников такого рода не имеют особой специфики: *С переходом на более старший курс имеет всё меньше авторитет*; *Выступает в роли куратора*.

Как видно из таблицы, среди ответов первокурсников встречаются 5 с модальностью долженствования, например: *Должен понятно объяснять материал*; *Должен стать верным другом и помощником, умеющим понять, простить ошибки, исправить, направить на верный путь*; *Должен быть примером* и др. В ответах старшекурсников подобных случаев значительно больше, причём среди них есть два и с другой модальностью: *Не должен быть богом*; *Может стать навигатором в мире науки (если студент выберет для себя эту стезю) и просто хорошим примером для подражания*.

Отметим, что интерпретация ответов с *должен* затруднена в силу того, что в них может выражаться либо собственно семантика долженствования, либо семантика оптатива (желание говорящего, чтобы имела место обозначаемая ситуация). Однако далеко не всегда можно однозначно сказать, какое значение заложено в конкретный ответ. Впрочем, имеются и довольно однозначные случаи. Ответы, выражающие оптатив, причём часто с противопоставлением: *Должен стать ролевой моделью, а не псом-цербером, от которого учащийся будет дрожать и плохо спать*; *Должен стать наставником, но оказывается ключником от клетки, где тот сидит*; *Должен быть примером, но это редко случается*; *Должен быть примером и наставником, но почему-то всё не так*; *Должен быть наставником, но на деле всё часто иначе* и др. Примеры, выражающие долженствование: *Должен быть своего рода идеалом, на которого необходимо равняться*; *Должен быть наставником, помогая студенту, когда тому необходимо*; *Должен быть наставником, вдохновителем и учителем* и др.

Тем не менее, с однозначной интерпретацией окончательно определиться не представляется возможным. Первый вариант интерпретации таких ответов (оптатив) указывал бы на то, что описываемых ситуаций студентам недостаёт, и подобными предложениями они выражают семантику

необходимости. Если считать справедливым второй вариант интерпретации (долженствование), то такие предложения свидетельствуют в пользу достаточно чёткого представления студентов о том, какую роль по отношению к ним играет преподаватель.

Рассмотрим теперь ответы на второе интересующее нас здесь предложение — *В отношении студента преподаватель…*

Основные семантико-тематические кластеры остаются теми же — см. табл. 14.

Таблица 14

Ответы на предложение *В отношении студента преподаватель…*

Семантико-тематический кластер	1-й курс	4-й курс
Нулевые	31	16
Характеристики	32	22
Действия	12	22
Модальность	41	73
Остальные	3	2

Бросается в глаза большое число нулевых ответов у первокурсников, как будто они никогда не задумывались над тем, чем или кем является преподаватель для студента.

Хотя кластеры ответов остались те же, их качество существенно иное. Характеристики преподавателя, выраженные в ответах на это предложение, не совпадают с характеристиками, выраженными в ответах на рассмотренное выше предложение. Так, например, почти не встречается упоминание преподавателя как наставника и помощника. Появляются и другие немаловажные черты преподавателя, не отражённые в ответах на предыдущее предложение. Например: *Всегда прав* (2); *Требователен* (2); *Требователен, ожидает результата*; *Профи*; *Толерантный и тактичный*; *Объективен и честен*; *Старше, серьёзнее*; *Строг*; *Справедлив*; *Хладнокровен* и др. (1-й курс); *Не всегда справедлив* (2); *Справедлив* (2); *Авторитет* (2); *Сухой и насмешливый*; *Обычно строг*; *Объективен*; *Добр и учтив*; *Всегда*

прав, но на самом деле нет; *Часто настроен отрицательно, нежели положительно*; *Не всегда компетентен*; *Это человек с большими знаниями* и др. (4-й курс).

Выражение справедливости и объективности (либо, наоборот, несправедливости и субъективности) вместе с отсутствием семантики помощи студенту, характерной для ответов на предыдущее предложение, наблюдается в кластере «действия». Например: *Проявляет уважение* (2); *Бывает лоялен*; *Поступает справедливо*; *Любит показывать своё могущество*; *Бывает лоялен, а бывает строг и требователен* и др. (1-й курс); *Выражает гордость и уважение*; *Соблюдает субординацию и с уважением относится к его вопросам, касающимся процесса обучения*; *Считает себя Богом*; *Проявляет строгость*; *Всегда судит субъективно*; *Не ждёт от него ничего особенного*; *Часто проявляет лояльность*; *Именно в нашем университете зачастую проявляет безразличие*; *Зачастую имеет странные представления, которые далеки от реальности* и др. (4-й курс).

Относительно числа отрицательных ответов основные тенденции остались те же, что и в ответах на предыдущее предложение. Здесь тоже имеется 3 явно отрицательных ответа у первокурсников (*Властвует, доминирует, унижает*; *Не всегда прав*; *Бомба, минное поле*) против 16 у старшекурсников (*Почти всегда ведёт себя надменно*; *Часто несправедлив*; *Чаще всего несправедлив*; *Ставит себя выше (намного)*; *Зачастую предвзят и ленив, чтобы оценить его самостоятельно*; *Вечно недоволен* и др.). Отрицательная оценка образа преподавателя усиливается и приобретает более разнообразные средства выражения в ЯС старшекурсников. Многие отрицательные ответы (как характеристики, так и действия) связаны с человеческими, а не профессиональными качествами преподавателя, однако они выражают не помощь и наставничество, но несправедливость и предвзятость преподавателя.

В качестве особого пункта также следует рассмотреть модальность, выраженную в ответах на данное предложение. Во-первых, модальность

часто выражена как первокурсниками, так и старшекурсниками; бросается в глаза и большое количество таких ответов. Во-вторых, в подавляющем большинстве таких ответов общий смысл концентрируется вокруг своего рода смысловых осей «понимание», «справедливость», «помощь». Приведём несколько ответов первокурсников: *Должен быть справедлив* (2); *Должен быть лояльным* (2); *Должен быть объективным* (2); *Должен быть понимающим*; *Должно присутствовать взаимопонимание*; *Должен соблюдать профессионализм и относиться с пониманием*; *Должен относиться по-человечески*; *Должен быть компетентен*; *Должен быть справедливым, но гуманным* и др. Ответы старшекурсников: *Должен быть объективным* (4); *Всегда должен быть справедлив* (2); *Должен быть объективен* (2); *Должен быть беспристрастным* (2); *Должен проявлять уважение*; *Должен оказывать поддержку*; *Должен быть строг и мягок* и др. Интересно и появление ответов с семантикой запрета или нежелания, выражающейся через отрицание, например: *Не должен быть предвзятым*; *Не должен принимать во внимание какие-то личные вещи*; *Не должен проявлять физической и психологической агрессии* и др. (1-й курс); *Не должен быть предвзятым*; *Не должен превозносить себя*; *Не должен проявлять высокомерие и не должен самоутверждаться за его счёт*; *Не должен проявлять агрессию*; *Не должен «опускать» студента или же, наоборот, оценивать по личным мотивам*; *Не должен выражать своей личной неприязни*; *Не должен проявлять неуважение* и др. (4-й курс). Сюда же относятся более выразительные и экспрессивные примеры: *Не имеет права оскорблять первого* (1-й курс); *Никогда не должен высказываться оскорбительно и сравнивать его с другими*; *Не имеет права совершать какие-либо действия, которые могут оскорбить честь и достоинство студента (насмешки, замечания, которые слушает вся остальная группа)*; *Не должен судить его за отсутствие того, чему не научила школа (критическое мышление, креативность); должен подсказать, как это развить* (4-й курс). Количество ответов с семантикой долженствования у

первокурсников 28, у старшекурсников — 45; с семантикой запрета или нежелания (*не должен*) — 7 и 19 соответственно.

Кроме этого, в ответах обеих групп Ии. появляется семантика вероятности. Например: *Мог бы быть немного лояльнее*; *Может вести себя предвзято*; *Может видеть результат своей работы* и др. (1-й курс); *Может быть несправедлив*; *Может применять собственные «санкции» на своё усмотрение* и др. (4-й курс). Таких ответов по 5 в каждой группе Ии. Однако у старшекурсников появляется два ответа с отрицанием: *Не может что-либо предпринять*; *Не может иметь личного мнения*.

Проанализированный материал показывает, что основные черты фрагмента ЯС «преподаватель», выражаемые ответами на рассмотренное предложение, имеются уже в ЯС первокурсника и усиливаются в ЯС старшекурсника. Эта черта данного фрагмента ЯС отражает справедливость и объективность преподавателя по отношению к студенту и выражается различными языковыми средствами — в виде прямой констатации этой характеристики, в виде наименования действия преподавателя, через различные формы модальности. Она же выражается в модальности запрета и вероятности. Причём все средства выражения образов, стоящих за данным фрагментом ЯС, дифференцируются по их разнообразию и экспрессивности от первокурсников к старшекурсникам. Это полностью соответствует нашей основной гипотезе: данный фрагмент ЯС студента обогащается за счёт накопления опыта и его эмоционально-личностного переживания.

Наконец, проанализируем ответы на предложение *Студент и преподаватель вместе…*, в которых сохраняются всё те же основные кластеры. Количественное сопоставление ответов двух групп Ии. приведено в табл. 15.

Вполне объясним тот факт, что в ответах в данном случае преобладает глагольная, а не именная семантика, поскольку само изначальное предложение подталкивает к представлению взаимодействий преподавателя и студента. При этом общие тенденции остаются теми же.

Таблица 15

Ответы на предложение *Студент и преподаватель вместе…*

Семантико-тематический кластер	1-й курс	4-й курс
Нулевые	25	15
Характеристики	20	15
Действия	51	76
Модальность	23	27
Остальное	0	2

Так, увеличивается число негативно окрашенных ответов: 2 у первокурсников и не менее 12 у старшекурсников (ещё раз отметим, что мы говорим «не менее», поскольку некоторые ответы не могут быть интерпретированы как однозначно негативные, мы же рассматриваем те, которые не оставляют сомнений в своей интерпретации). Ответы первокурсников: *Не дружат, не на одной волне*; *Страдают*. Ответы старшекурсников: *Как кошка с собакой*; *Не сила*; *НЕ ВМЕСТЕ!!! Или трудно себе представить*; *Это нереально в нашем универе*; *Никогда не будут*; *Тратят время друг на друга бесполезно*; *Составляют чрезвычайно унылое сочетание в большинстве случаев* и др. Нетрудно заметить, что имеет место не просто констатация некоторого способа взаимодействия студента и преподавателя, но всегда выражение эмоционально-личностной оценки этого взаимодействия.

Характеристики отражают в основном единение и сплочённость преподавателя и студента. Например: *Сила* (5); *Команда* (3); *Навсегда* (2); *Сила, мощь, гении*; *Ум и сила* и др. (1-й курс); *Как один механизм*; *Отличная пара*; *Как инь и ян*; *Сила*; Лучшие *друзья, которые друг без друга бесполезны* и др. (4-й курс). При этом в ответах первокурсников, выражающих характеристику, нет явно негативных, в ответах старшекурсников таковых 3, 2 из которых уже приведены выше.

Здесь также следует особо сказать о модальности. В ответах обеих групп Ии. множество ответов с выражением модальности возможности. Семантика возможности выражается в 12 ответах первокурсников и в 14

ответах старшекурсников. Например: *Могут свернуть горы* (2); *Могут стать здоровской командой*; *Могут помогать друг другу, делиться знаниями*; *Могут многое* и др. (1-й курс); *Могут делать процесс обучения намного интереснее и эффективнее*; *Могут достичь отличных результатов в написании научных работ*; *Могут достичь больших успехов*; *Могут достичь многого — при наличии чёткой осознанности и желания*; *Могут свернуть горы! Если не умрут на койке в коридоре больницы* и др. (4-й курс).

Семантика долженствования тоже частотна — по 11 ответов в каждой группе Ии. Примечательно, что ответы старшекурсников содержательно более разнообразны. Ср.: ответы первокурсников: *Должны понимать друг друга* (3); *Должны иметь чёткий профессиональный контакт*; *Должны образовывать союз, который был бы выгоден студенту в обучении*; *Должны сотрудничать*; *Должны работать слаженно во избежание задержек*; *Должны работать слаженно* и др.; ответы старшекурсников: *Должны составлять идеальный тандем, где для каждого будет своя польза и опыт*; *Должны быть заинтересованы в процессе обучения*; *Должны заниматься общим делом, препод. должен направлять студента, однако чаще всего этого не происходит*; *Должны кооперироваться, обсуждать ошибки ученика, достигать совместных положительных результатов*; *Должны прийти к пониманию того, какая стратегия обучения будет наиболее эффективной* и др. Впрочем, короткие ответы (типа *Должны сотрудничать*) также давались и старшекурсниками. Тем не менее, не они, а именно развёрнутые и содержательные ответы наиболее тенденциозны.

Итак, анализ ответов на все три незаконченных предложения, связанных с фрагментом ЯС «преподаватель», выявляет три общие тенденции: 1) увеличение от первокурсников к старшекурсникам числа ответов с негативной семантикой, 2) увеличение числа случаев выражения модальности (в основном долженствования), 3) увеличение числа содержательных, развёрнутых ответов.

Психолингвистический смысл приведённых тенденций таков. Фрагмент ЯС студента «преподаватель» в основном «состоит» из характеристик, свойств, специфических черт, а не из действий, осуществляемых преподавателем. Только когда само задание (структура и смысл незаконченного предложения) подталкивает Ии. к выражению действий преподавателя, такое выражение имеет место. Тем не менее, эти свойства и характеристики преподавателя не проявляются сами по себе, а только в актах взаимодействия со студентом, но, обособляясь от конкретных актов взаимодействия, закрепляются затем за языковыми средствами с семантикой бытийности.

Мы столь подробно остановились на ответах, содержащих маркеры модальности (в основном лексические), поскольку именно они весьма показательны в отношении дифференциации образов, знаний и переживаний, соответствующих фрагменту ЯС «преподаватель». К тому же этот его аспект не выявляется в САЭ. Частотность выражения модальности в ответах старшекурсников говорит, по всей видимости, об изменении их опыта взаимодействия с преподавателем в том направлении, где студент всё более осознаёт неоднозначность преподавателей и невозможность судить о них по одному шаблону. С другой стороны, языковые средства выражения модальности могут свидетельствовать о разрушении стереотипов или прежних представлений студента о преподавателе (ср. в этой связи ответ старшекурсника, хотя и не содержащий маркеров модальности: *В идеале образец для подражания, но реальность далека от идеала*). Такой вывод подтверждается наличием большого числа ответов с амбивалентным смыслом именно у старшекурсников.

Как бы ни интерпретировать случаи с *должен* / *должны* (как оптатив или как долженствование), мы склонны полагать, что такие ответы выражают разные смысловые структуры, поскольку предполагают соотношение и осмысление некоторого образа, пусть и идеализированного, и реального положения вещей, а также разнообразное личностное переживание их

соответствия или несоответствия друг другу. Четырёхлетнее взаимодействие с конкретными преподавателями показало студентам, что преподаватели действуют по отношению к ним определённым образом, поэтому они и должны так действовать; реальное совпадает с идеальным и переживается с позиций этого совпадения. С другой стороны, действия реальных преподавателей, с которыми студенты взаимодействовали в течение четырёх лет, не совпадают с идеальными представлениями студентов и переживаются как несовпадающие. Студентам хотелось бы, чтобы преподаватели действовали в соответствии с их представлениями и пожеланиями, которые они и выражают в своих ответах. Вполне возможно, что эти переживания соответствия / несоответствия образа реального и идеального преподавателя носят не вполне осознаваемый характер, и если задать студентам прямой вопрос об этом, ответы будут совершенно другими.

Главная тенденция обоих экспериментов едина: в общем и целом реакции и ответы старшекурсников значительно разнообразнее реакций и ответов первокурсников как по выражаемым в них характеристикам преподавателя, так и по языковым средствам их выражения. Именно в амбивалентности средств выражения соответствующего опыта познания и общения (ср. ответ *Либо как удав для кролика, либо как мама для ребёнка. Иногда мама-удав и* реакцию *некомпетентность (не про всех)*) выражается диалектика внешнего (социально-культурных, деятельностных факторов) и внутреннего (эмоционально-личностных факторов) при изменении языковой способности студента.

В исследовании Л.П. Иноземцевой показано, что в сознании обывателя нет существенной разницы между такими понятиями, как «преподаватель», «учитель», «педагог» [Иноземцева 2012: 170]. Этот вывод сделан на том основании, что реакция *учитель* является наиболее частотной на стимулы ПРЕПОДАВАТЕЛЬ и ПРЕПОД [Там же: 83]. Однако такая связь слов ещё не означает отсутствие существенной разницы соответствующих им образов предметов в сознании, фрагментов знания и способов их переживания. Автор

делает и следующий вывод: слова *преподаватель* и *учитель* в сознании обывателя постепенно утрачивают эмоциональную окраску [Там же: 92]. Наши результаты дают основание полагать, что эмоциональная окраска не исчезает, а изменяется. Кроме того, они опровергают вывод Л.П. Иноземцевой о том, что учитель и преподаватель всё менее ассоциируются с умом, образованностью, грамотностью, энциклопедичностью знаний и т.п. [Там же].

Для понимания дифференциации опыта общения и познания, стоящего за фрагментом ЯС «преподаватель», чрезвычайно важно то, что, как и в описанном выше САЭ, в сознании старшекурсников возникает большое число разнообразных эмоций и вообще случаев выражения личностного отношения к преподавателю, которые закрепляются в ментальном лексиконе за соответствующими языковыми средствами их выражения. Этот сделанный выше предварительный вывод подтверждается результатами второго эксперимента — с незаконченными предложениями. Подтверждением ему является тот факт, что экспрессивная лексика, отсутствующая в ответах первокурсников и появляющаяся у старшекурсников, наличествует не в отдельных анкетах отдельными словами, а представлена во множестве ответов из разных анкет.

За годы обучения в университете акты взаимодействия с преподавателем всё больше переживаются сознанием студента негативно, что и закрепляется за языковыми средствами выражения этого переживания, имеющими соответствующую, негативную, семантику. Разумеется, у первокурсника ещё нет столь богатого и разнообразного опыта взаимодействия с преподавателем, чтобы в нём накопились акты неудачного взаимодействия, но и при всём богатстве опыта старшекурсника в нём существен негативный аспект. Нельзя сказать, что опыт взаимодействия студента и преподавателя обогащается только негативными составляющими, однако можно с достоверностью утверждать, что акты их неудачного

взаимодействия имеют не случайный, а закономерный характер, что и выражается в результатах обоих описанных выше экспериментов.

Возвращаясь к сформулированному в выводах по гл. 2 определению ЯС, можно выражаемые сейчас предварительные выводы дополнить следующим положением. Коль скоро имеет место явная тенденция, а не отдельные случайные факты выражения образа преподавателя более разнообразными и более негативно окрашенными языковыми средствами, то эта тенденция показывает направление, в котором изменяется соответствующий фрагмент ЯС студента и какими дополнительными связями в ментальном лексиконе он обогащается. Иначе говоря, многократные акты взаимодействия студента с преподавателем закономерно и всё чаще переживались самим студентом через ту эмоцию, которая частотна в результатах экспериментов. Описанные в данном параграфе тенденции показывают, как под действием внешних и внутренних факторов (акты взаимодействия с преподавателем и их личностное переживание) изменяется ЯС студента.

Отметим также, что реакции на словосочетание ВАШИ ПРЕПОДАВАТЕЛИ в большей степени наполнены различными смысловыми структурами, нежели реакции на стимул ПРЕПОДАВАТЕЛЬ, о котором речь шла в п. 3.3.

4.1.5. Фрагмент языкового сознания студента «идеальный преподаватель»

Как было сказано в начале предыдущего параграфа, для понимания специфики фрагмента языкового сознания (ЯС) студента «преподаватель» целесообразно сравнить черты, которые налицо у преподавателя, и те, которые у него отсутствуют, являясь некоторыми идеалами. Для этого в описываемом в данной главе свободном ассоциативном эксперименте (САЭ) помимо прочих был использован стимул ИДЕАЛЬНЫЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ,

на который первокурсниками была дана 461 реакция, 14 из которых нулевые, старшекурсниками — 225 реакций, 3 из которых нулевые.

Полученные реакции могут быть распределены на три семантико-тематических кластера: «действия», «характеристики», «имена» и «остальные реакции», не подходящие ни в один кластер. Причём в первых двух кластерах выделяются явные подкластеры реакций. Количественный анализ приведён в табл. 16.

Таблица 16

Реакции на стимул ИДЕАЛЬНЫЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ

Семантико-тематический кластер		1-й курс	4-й курс
Действия преподавателя	Помощь и мотивация	7	13
	Понимание	4	8
	Другие	11	7
Характеристики преподавателя	Помощь и мотивация	7	7
	Понимание	71	31
	Знания и опыт	67	28
	Другие	186	49
Имена		20	10
Остальные		72	54

Таблица явственно показывает, что, как и в случае со стимулом ВАШИ ПРЕПОДАВАТЕЛИ, преобладают реакции со значением характеристики преподавателя. Подкластеры реакций выделялись на основе следующих критериев: «помощь и мотивация» и «понимание» — это такие реакции, которые выражают соответствующие действия или отношения преподавателя к студенту (в рамках профессионального и межличностного взаимодействия соответственно), «знания и опыт» — это в большей степени характеристики преподавателя, не подразумевающие как таковые его взаимодействия со студентом. Реакции подкластера «другие» не могут быть отнесены по своему значению ни в один из двух (или трёх) названных подкластеров.

Подробный анализ полученных данных, начнём, однако, по порядку — с реакций, обозначающих действия преподавателя. Здесь обращает на себя

внимание большое количество реакций старшекурсников, относящихся к подкластеру «помощь и мотивация», что особенно интересно при учёте почти вдвое меньшего количества Ии. — старшекурсников. Небольшое число реакций позволяет привести их все. Реакции первокурсников: *помогает*; *объяснит*; *уделит время*; *который учит*; *понятно объясняет*, *не загружая*; *объясняет*; *учит*. Реакции старшекурсников: *помогает советом*; *не угрожает пересдачами и всегда готов помочь*; *не нагружает*; *не задаёт много домашней*; *умеющий мотивировать*; *умеет заинтересовать*; *мотивирует*; *интересный*; *направляет*; *не вызывает внутреннее отвращение*; *отпускает пораньше*; *помогает*. Налицо возникновение в ЯС старшекурсников представлений, связанных с мотивацией, и вообще дифференциация фрагмента ЯС «идеальный преподаватель». Так, представления, стоящие за реакцией *помогает*, переходят в представления, выражающиеся реакциями *направляет*; *помогает советом*; *не задаёт много домашней* и др.

Реакции подкластера «понимание» тоже можно привести все: *понимает* (2); *любит ученика*; *поймёт* (1-й курс); *понимает*; *прислушивается к мнению студентов*; *слушает и понимает*; *уважает*; *лояльный*; *думает, как студент*; *признаёт другую точку зрения*; *всегда поймёт студента* (4-й курс). В данном случае также очевидна дифференциация изучаемого фрагмента ЯС от первокурсников к старшекурсникам: образы и знания, стоящие за данным фрагментом ЯС, не столько изменяются качественно, приобретая новые компоненты, сколько дифференцируются по средствам выражения уже имеющихся компонентов.

Некоторые реакции подкластера «другие» могут быть отнесены и в рассмотренные только что подкластеры, однако мы не стали этого делать в силу неочевидности их коннотаций. Реакции первокурсников: *шутит*; *ставит автоматы*; *молчит*; *ставит зачёты*; *отменяет первую пару*; *не задаёт домашку и отменяет пары*; *не кричит*; *ставит автомат*; *постоянно опаздывает*; *заботится о знаниях*; *хвалит*. Видна тенденциозность реакций,

апеллирующих к выставлению отметок «автоматом» и к отмене занятий. Отметим, что эти черты являются, скорее, показателями непринуждённого и даже безответственного отношения к своей работе, но студентом они переживаются как положительные. Можно полагать, что подобные реакции связаны с некоторыми из рассмотренного выше кластера: идеальный преподаватель — это тот, который *не грузит*, т.е. *ставит автоматы* и *отменяет первую пару*.

Реакции старшекурсников проявляют другую тенденцию: *не ругается*; *не ругает*; *не унижает*; *не оскорбляет*; *не хвастается своим сыном*; *не опускает*; *не гнобит*; *не будет самоутверждаться за счёт студента*. Во-первых, бросается в глаза то, что все реакции здесь содержат отрицание; во-вторых, все они связаны с личностным отношением преподавателя к студенту. Показательно в этих реакциях и то, что студент за годы взаимодействия с преподавателями осознаёт те черты, которыми идеальный преподаватель обладать точно не может.

Реакции кластера «характеристики преподавателя» во многом повторяют соответствующие реакции кластера «действия преподавателя», за исключением появления подкластера «знания и опыт». Малое количество реакций первых двух подкластеров позволяет привести их все.

Подкластер «помощь и мотивация». Реакции первокурсников: *поддержка* (2); *помощь* (2); *объяснение*; *поддерживающий студентов*; *помогающий*. Реакции старшекурсников: *отзывчивый* (3); *готовый помочь*; *готов помочь*; *помогающий*; *воодушевляющий*. Как видно, реакции здесь содержательно не отличаются от соответствующих реакций кластера «действия преподавателя». Поскольку эти черты (помощь студенту и его мотивация) находят регулярное выражение в разных языковых средствах, можно с уверенностью утверждать, что они являются стабильными, регулярными в данном фрагменте ЯС студента.

Подкластер реакций «понимание». Реакции первокурсников: *понимающий* (32); *понимание* (11); *отзывчивый* (8); *справедливый* (4);

честный (3); *в меру строгий* (3); *внимательный* (3); *лояльный* (2); *толерантность*; *тактичность*; *объективный*; *прислушивающийся к мнению учеников*; *лояльный и понимающий*. Реакции старшекурсников: *понимающий* (18); *справедливый* (6); *справедливость* (2); *чуткий*; *в меру строгий*; *ближе к народу*; *внимательный*; *строг и справедлив*. Реакции этого подкластера также не проявляют какой-то особой специфики ни относительно первокурсников и старшекурсников, ни относительно соответствующих реакций кластера «действия преподавателя».

Реакции подкластера «знания и опыт», как видно из его названия, сосредоточены вокруг семантики, связанной с профессионализмом преподавателя. Реакции первокурсников: *умный* (17); *опытный* (8); *образованный* (6); *компетентный* (4); *мудрый* (4); *опыт* (4); *креативный* (2); *ум* (2); *знание* (2); *знания* (2); *знаток*; *специалист в своём деле*; *уверенный в своих знаниях*; *всё знает*; *умеющий правильно подать информацию*; *знающий*; *знания и опытность*; *глубина познаний*; *профессионал*; *знающий предмет*; *компетентный и заинтересованный* и др. Реакции старшекурсников: *умный* (7); *опытный* (3); *знающий* (2); *компетентный* (2); *знает весь нужный материал*; *знает классные методы преподавания*; *инноватор*; *креативный*; *образован*; *обладающий знаниями психологии*; *профессиональный*; *знаток в предмете*; *гений*; *не дурак*; *высокий уровень*; *умеет объяснять*; *ум*. По всей видимости, данный аспект исследуемого фрагмента ЯС не претерпевает сколь-нибудь существенных изменений.

Реакции подкластера «другие» не проявляют какой-либо стойкой тенденции, хотя некоторые из них близки к уже проанализированным. Реакции первокурсников: *добрый* (27); *весёлый* (17); *интересный* (9); *требовательный* (6); *молодой* (5); *строгий* (5); *общительный* (3); *смешной* (3); *открытый* (2); *доброта* (2); *харизматичный* (2); *мужчина* (2); *с чувством юмора*; *адекватность*; *весёлый и дружелюбный*; *пунктуальный*; *влюблён в свой предмет*; *открытый*; *доброжелательность*; *не зануда*; *учтивый*; *позитивный* и др. Реакции старшекурсников: *добрый* (6),

ответственный (5); *требовательный* (4); *весёлый* (2); *дружелюбный*; *коммуникабельный*; *на равных*; *разносторонний*; *требовательность*; *логичный*; *справедливый и логичный*; *в меру добр*; *сдержанный*; *спокойный*; *признаёт ошибки*; *спокойный*; *пунктуален*; *организованный*; *любящий*; *пунктуальный*; *авторитетный*; *общительный*; *тот, который опаздывает*; *жёсткость*; *слегка пофигист*; *строгий*; *интересный*; *адекватный*; *честный*; *симпатичный*; *стильный*; *добр*; *с чувством юмора*; *корректный*; *доброжелательный*; *красивый*.

В обеих группах Ии. имеются реакции — имена, которые, как и соответствующие реакции на стимул ВАШИ ПРЕПОДАВАТЕЛИ, могут содержать только фамилию или имя (*Каданцева*; *Ясон*), имя и отчество (*София Вячеславовна*; *Ясон Тамазиевич*), ФИО (Ольга *Аркадьевна Прохорова*) или сокращение (*К.Я.Т.*; *О.В.*).

Реакции кластера «остальные» не вошли ни в один кластер, но в них можно выделить определённые тенденции. Так, в реакциях обеих групп Ии. присутствуют такие, которые обозначают невозможность существования идеального преподавателя. Приведём их все: *не существует* (5); *утопия*; *нет такого*; *пусто*; *его отсутствие*; *нет*; *враньё*; *эм, что, нет*; *не встречала такого*; *слишком хорошо, чтобы быть правдой*; *отсутствует*; *такого нет* (1-й курс); *не существует* (5) (4-й курс). Вряд ли приходится это уменьшение реакций от первокурсников к старшекурсникам интерпретировать как то, что студенту за годы учёбы встретился идеал. Скорее, опыт взаимодействия с реальными преподавателями, каждый из которых далёк от идеала, дифференцировался в сознании студента и обогатился такими характеристиками, которые в своей совокупности не свойственны ни одному из реальных преподавателей, но вполне свойственны преподавателю идеальному.

Итак, анализ ассоциативного материала показывает однотипность реакций на рассмотренный стимул: реакции кластеров «действия преподавателя» и «характеристики преподавателя» содержательно во многом

совпадают. Это даёт основания для вывода о бедности, недифференцированности рассматриваемого фрагмента ЯС студента и соответствующей ему системы опыта, знаний и переживаний. От идеального преподавателя не требуется многого: он должен хорошо знать предмет и помогать студенту (либо мотивировать его), а реакции типа *строгий*; *ответственный*; *креативный* и др. не являются регулярными.

Однако однотипность реакций можно интерпретировать иначе: образ идеального преподавателя обладает большой степенью субъективности. Если фрагмент ЯС «реальный преподаватель» отражает регулярное взаимодействие студента с преподавателем, то фрагмент «идеальный преподаватель» — идеализированные представления самого студента, которые намного в большей степени относятся к не личностным смыслам (ситуативным смысловым структурам), а к личностным ценностям и смысловым диспозициям, носящим трансситуативный характер (см. п. 1.3). Об этом говорит и тот факт, что фрагмент ЯС «идеальный преподаватель» не меняется существенно от первокурсников к старшекурсникам: уже имеющиеся смысловые структуры трансситуативного типа лишь получают более разнообразные средства выражения, но не меняются существенно.

Фрагмент ЯС «идеальный преподаватель» изменяется, разумеется, под влиянием взаимодействия с преподавателями. Однако студент формирует его на основе своих собственных представлений, ценностей, переживаний и т.д.

Обратим внимание ещё на один нюанс: среди реакций первокурсников нет ни одной, связанной с научной деятельностью преподавателя, у старшекурсников имеется лишь 3 такие реакции: *доктор наук*; *научный*; *учёный*.

Для проверки выявленных тенденций обратимся к материалу эксперимента, проведённого методом незаконченных предложений. С фрагментом ЯС «идеальный преподаватель» связано предложение *Идеальный преподаватель всегда…*

Стоит сразу отметить, что подавляющее большинство ответов начинаются с глагола, и мы пока не можем с достоверностью сказать, сказывается ли здесь влияние формы самого предложения в бланке или нет.

Все ответы можно разделить на 5 семантико-тематических кластеров, представленных в табл. 17.

Таблица 17

Ответы на предложение *Идеальный преподаватель всегда…*

Семантико-тематический кластер	1-й курс	4-й курс
Нулевые	4	0
Преподавание	35	29
Помощь и мотивация	18	49
Понимание (отношение к студенту)	40	33
Характеристики	14	10
Остальные	8	14

Содержательно предложения повторяют выявленные в САЭ общие тенденции. Рассмотрим более подробно каждый кластер ответов.

Ответы кластера «преподавание» концентрируются вокруг семантики, связанной с профессиональной деятельностью преподавателя и соответствующими его действиями по отношению к студенту. Например: *Найдёт подход к студенту* (2); *Качественно излагает материал*; *Излагает знания так, чтобы студент их смог осмыслить и запомнить*; *Объяснит так, чтобы до студента дошло, и объективно оценит его старания*; *Подаёт пример*; *Всё понятно объясняет, не заваливает домашней работой, относится ко всем одинаково*; *Высылает билеты на экзамен минимум за один месяц до самого экзамена, не путается в собственном материале*; *Ответит на вопрос студента и поможет разобраться в теме* и др. (1-й курс); *Хочет, чтобы прогресс наблюдался среди всех его студентов*; *Осознаёт, что на работу он ходит затем, чтобы учить, а не чтобы любить*; *Реагирует на то, что необходимо студентам и преподносит материал в понятной студентам форме*; *Знает, что хочет рассказать*; *Убедится, что всю информацию, которую он передал студентам, они*

восприняли и осознали, только потом у преподавателя есть право спрашивать знания с учеников; *Знает, что делать со студентами на занятии, в меру строг, знает своё дело* и др. (4-й курс). Очевидно, что по содержанию эти ответы близки рассмотренному выше кластеру реакций «знания и опыт».

Чрезвычайно важным нам представляется увеличение числа ответов, связанных не столько вообще с преподаванием, сколько с дисциплиной преподавателя. Если в ответах первокурсников таковых лишь два (*Готов к занятию*; *Приходит вовремя*), то в ответах старшекурсников таковых не менее 6, включая самый частотный: *Приходит вовремя* (3); *Готов к занятию*; *Заранее планирует каждое занятие* и др. При этом возрастает и количество ответов, связанных с низкой трудовой ответственностью преподавателя: *Отпускает студентов раньше*; *Отпускает поесть пораньше*; *Опаздывает на первую пару*; *Опаздывает на пары* и др. Подобные примеры тенденциозны у старшекурсников (не менее 8) и вовсе не встречаются у первокурсников. Они показывают, что, вопреки результатам САЭ, данная черта рассматриваемого фрагмента ЯС не исчезает у старшекурсников. Как и в САЭ, выраженные в этих ответах действия преподавателя оцениваются с положительной стороны, являясь, по сути, нарушением дисциплины. Соседство столь разных ответов (*Приходит вовремя* и *Опаздывает на пары*) ещё раз говорит о высокой степени субъективности переживания и оценки взаимодействия с преподавателями.

Среди ответов старшекурсников имеется несколько, которые могут быть охарактеризованы как переходные: они могут относиться также и к кластеру «помощь и мотивация»: *Спрашивает, слушает, уважает*; *Уважает студента, учитывает его особенности, преподает материал, в котором он разбирается, старается объяснить информацию*; *Узнаёт, насколько был понят материал, и, если результаты плохие, помогает понять и объяснить ещё раз*. Разнообразие средств выражения показывает обогащение рассматриваемого фрагмента ЯС, его неоднозначность.

Ответы кластера «помощь и мотивация» изменяются лишь количественно, никакой особой тенденции ни в одной из групп Ии. не наблюдается. За исключением, пожалуй, той, что ответы первокурсников намного сдержаннее и апеллируют больше к семантике «помощь», в то время как ответы старшекурсников более развёрнуты, эмоциональны и апеллируют в большей степени к семантике «мотивация». И эта тенденция весьма показательна в отношении тех изменений, которые претерпевает данный фрагмент ЯС. Ответы первокурсников: *Поможет студенту и отнесётся с пониманием*; *Поможет и не поставит «неуд»*; *Поможет, поймёт и простит*; *Поддержит твоё мнение*; *Мотивирует*; *Стимулирует студента к изучению предмета*; *Внимателен, не говорит, что всех будет отчислять, помогает с материалом и не давит эмоционально на студента*; *Ведёт студентов за собой, помогает*; *Готов поддержать студента как в учебных, так и во внеучебных вопросах*. Ответы старшекурсников: *Поможет и попытается превратить студентов в запуганных зомби*; *Раскроет истинные таланты каждого студента и научит его добывать материал самостоятельно*; *Поможет решить всякую проблему и объяснит*; *Даст шанс досдать долги перед экзаменом*; *Умеет заинтересовать студента*; *Понимает, чего он хочет от студентов и от процесса обучения, может донести это до студентов, заинтересовать их и мотивировать*; *Направит, подскажет и поможет, будет требователен и строг, но справедлив*; *Поможет студенту разобраться в теме, даст совет*; *Всё знает и поддержит и пинка даст и поможет развиться* и др.

Ответы кластера «понимание (отношение к студенту)» проявляют ту же тенденцию — нарастание объёма и экспрессивности. Ответы первокурсников: *Идёт навстречу студенту* (3); *Добр и понимающ*; *Понимающий человек*; *Должен прислушиваться к студенту*; *Понимает студента, способен войти в его положение, находит творческий подход к обучению, чтобы заинтересовать всех студентов*; *Умеет выслушать и понять*; *Рассмешит, поймёт, подскажет и, что самое главное, научит* и др.

Ответы старшекурсников: *Встаёт на место студента и не кичится своим статусом*; *Поддерживает студента*; *Будет интересоваться о жизни студентов, запомнит их имена сразу и будет иметь достойный уровень языка*; *Принимает чужую точку зрения, если она аргументирована, и никогда не будет убеждать всех в свей идеальной точке зрения*; *Готов выслушать любое мнение, не оскорбляя его, но поправляя при необходимости фактические ошибки*; *Поможет, объяснит непонятное и поставит зачёт автоматом и никогда не будет унижать и смеяться над слабыми учениками*; *Объяснит поможет, а не отмажется и придумает себе неотложное «собрание»* и др. Как видно, семантика ответов первокурсников и старшекурсников одна и та же, но обогащаются конкретные средства её выражения и дополнительные смыслы, которые наши Ии. считают необходимым выразить.

Ответы кластера «характеристики» немногочисленны и позволяют привести их все. Ответы первокурсников: *Добрый*; *Объективен*; *Ответственный и терпеливый*; *Лояльный, эрудированный, весёлый, компетентный*; *Отзывчив, добр, уважает, требователен*; *Красавэлла*; *Весёлый, заинтересованный*; *Внимателен*; *Добрый, но справедливый*; *Отличается строгостью и прекрасным чувством юмора*; *Беспристрастен*; *Требователен*; *Понимающий, терпеливый, спокойный, знающий свой предмет, ответственный*; *Компетентен, опытен*. Ответы старшекурсников: *Добр и позитивен*; *Спокоен, уравновешен, снисходителен*; *Справедлив*; *Идеальный*; *Объективен*; *Понимающий и компетентный*; *Требователен, справедлив, с юмором*; *Спокоен и готов идти на компромисс*; *Немного строгий, уверенный, дающий возможность студенту раскрыться полностью даже в рамках небольшого количества часов по предмету*; *Спокоен, интересен*. Разнообразие ответов, как мы полагаем, вновь говорит о высокой степени субъективности данного фрагмента ЯС.

В кластере «остальные» можно выделить ответ *Прав*, имеющий частотность 4 у первокурсников и 3 у старшекурсников. Вполне возможно,

однако, они связаны с расхожим выражением «учитель всегда прав» и не выявляют реального личностного опыта Ии. Кроме того, обращают на себя внимание следующие ответы старшекурсников: *Не существует*; *Нет*; *Оставляет свои проблемы, предрассудки и законы ДОМА*; *Никто никому ничего не должен*.

Все проанализированные тенденции имеют, на наш взгляд, следующий психолингвистический смысл. Представления об идеальном преподавателе существуют в сознании студента ещё до поступления в университет, а за годы учёбы изменяются в основном количественно. Единственным качественным изменением можно считать возникновение реакций типа *не гнобит*; *не ругает*; *не унижает*. За годы учёбы студент побывал в ситуациях взаимодействия с преподавателем, в которых этот последний проявил такие свои качества, которые, по мнению студента, ни в коем случае не могут быть присущи идеальному преподавателю.

Тем не менее, обогащение опыта взаимодействия с преподавателями приводит к готовности студента выражать этот опыт более экспрессивными и разнообразными языковыми средствами, в том числе эмоционально окрашенными. Всё это вполне можно характеризовать как обогащение данного фрагмента ЯС разнообразными смысловыми структурами. Однако проведённый анализ показывает, что в данном случае следует говорить о формировании и изменении опыта студента на основе странситуативных смысловых структур — личностных ценностей и смысловых диспозиций.

Если вернуться к предыдущему параграфу и сравнить фрагменты ЯС, связанные с образами реального и идеального преподавателя, а также языковые средства их репрезентации, то это сравнение с ясностью покажет, что в отличие от обобщённого образа реального преподавателя обобщённый образ идеального преподавателя не претерпевает почти никаких изменений, хотя за годы обучения тоже лишается стереотипности и наделяется более разнообразными смысловыми структурами.

Важен и другой момент, выявляемый при сопоставлении фрагментов ЯС, связанных с образами реального и идеального преподавателя. Черта идеального преподавателя, выражаемая реакциями *понимающий* (32); *понимание* (11); *лояльный и понимающий* и др., а также ответами *Идёт навстречу студенту* (3); *Понимающий человек*; *Принимает чужую точку зрения, если она аргументирована, и никогда не будет убеждать всех в свей идеальной точке зрения* и др., отсутствует в образе реального преподавателя. В образе идеального преподавателя эта черта получает регулярное и разнообразное выражение.

Фрагмент ЯС студента «идеальный преподаватель» не является простым зеркальным отражением или противопоставлением фрагмента ЯС «реальный преподаватель». Следовательно, они развиваются независимо на основе разных смысловых структур и разного личностного переживания одной и той же действительности учебной среды.

Может создаться впечатление, будто в сознании первым всегда появляется идеальный образ (некая красивая картинка, созданная априорно), который затем вытесняется реальным. Наш материал показывает, что это совсем не так, что идеальный образ не вытесняется реальным, а меняется под его влиянием и сам оказывает влияние на него.

4.1.6. Фрагменты языкового сознания студента «будущая профессия» и «учебная среда»

Обучение в университете нацелено на подготовку специалиста, профессионала в некоторой области народного хозяйства. В связи с этим важно изучить изменения фрагмент языкового сознания (ЯС) студента, связанный со знаниями и представлениями о будущей профессии. Этой цели был посвящён только свободный ассоциативный эксперимент, в котором имелся стимул ВАША БУДУЩАЯ ПРОФЕССИЯ. Первокурсниками было

дано 422 реакции, включая 11 нулевых, старшекурсниками — 199 реакции, включая 2 нулевые.

Реакции обеих групп Ии. весьма разнообразны и могут быть распределены на 7 семантико-тематических кластеров, представленных в табл. 18.

Таблица 18

Реакции на стимул ВАША БУДУЩАЯ ПРОФЕССИЯ

Семантико-тематический кластер	1-й курс	4-й курс
Конкретная профессия	142	64
Сфера занятости	66	38
Развитие / интерес	9	1
Неизвестность	14	28
Деньги	26	11
Положительная характеристика	64	17
Отрицательная характеристика	14	11
Остальные	71	23

Наиболее многочисленные реакции в обеих группах Ии. — это наименования конкретных профессий или родов деятельности. Реакции первокурсников: *переводчик* (51); *лингвист* (32); *преподаватель* (5); *гид* (4); *бомж* (3); *учитель* (3); *писатель* (3); *лингвист-переводчик* (3); *журналист* (2); *дворник* (2); *филолог* (2); *стюардесса*; *экскурсовод*; *переводчик в полевой среде*; *гид-переводчик*; *слесарь*; *таксист*; *фрилансер*; *мультипликатор*; *фотограф*; *путешественник*; *музыкант*; *переводчик-лингвист-бомж*; *бортпроводник*; *переводчик в издательстве*; *лингвист, наверно* и др. Реакции старшекурсников: *переводчик* (19); *преподаватель* (9); *лингвист* (7); *учитель* (7); *маркетолог*; *композитор*; *уборщик*; *учитель иностранного языка*; *лингвист?!*; *дворник*; *руководитель* и др.

Немало и реакций, означающих целые сферы занятости и интересов. Реакции первокурсников: *языки* (9); *путешествия* (8); *Китай* (4); *перевод* (3); *английский* (3); *язык* (3); *культура* (2); *McDonalds* (2); *KFC* (2); *творчество* (2); *со студентами*; *игры*; *музыка*; *работник в соцсфере*; *другая*

страна; *MC-ing*; *переводить*; *Япония*; *бизнес*; *фри-ланс*; *продажа*; *европейские языки*; *не в России*; *лингвистика*; *работать на себя*; *путешествия*; *торговля*; *связана с творчеством или языками*; *что-то связанное с языками* и др. Реакции старшекурсников: *языки* (5); *перевод* (3); *бизнес* (2); *связана с общением*; *китайский язык*; *сфера перевода*; *пассивный доход*; *языковая*; *авиация*; *коммуникация*; *лингвистика*; *туризм*; *магазин*; *преподавание*; *иностранный язык*; *забота и дети*; *за границей* и др.

Примечательно уменьшение реакций кластера «развитие и интерес», которые тоже можно привести все. Реакции первокурсников: *многообещающе*; *карьерная лестница*; *интересно*; *карьера*; *творчество*; *перспективы и высокооплачиваемость*; *реализация*; *развитие*; *интересно*. Единственная реакция старшекурсников такого рода — *возможность роста*.

Нарушим порядок представления кластеров в таблице и приведём примеры положительных характеристик будущей профессии, которые тесно связаны с предыдущим кластером реакций. Реакции первокурсников: *интересная* (20); *любимая* (4); *необычная* (3); *успех* (3); *увлекательная* (4); *востребованная* (2); *активная*; *самая интересная*; *интерес*; *стабильность*; *веселье*; *по душе*; *которая пригодится*; *серьёзность*; *офигенна*; *нужная*; *перспективная*; *полная новых впечатлений*; *разнообразие*; *будет мне нравиться*; *спокойная*; *постоянная* и др. Реакции старшекурсников: *интересная* (7); *захватывающая*; *творческая*; *полна сюрпризов*; *перспективная*; *творческая*; *стабильная*; *светлая*; *достойная*; *надеюсь, что достойная*; *та, которая меня устроит*.

В оппозиции к этой тенденции стоит тенденция, проявляющаяся в реакциях кластеров «неизвестность» и «отрицательная характеристика». Первая их них объединяет реакции, напрямую выражающие незнание и / или непонимание студента будущей профессии. Реакции первого кластера, данные первокурсниками: *неизвестность* (2); *неопределённость* (2); *непонятно*; *нет*; *мутно*; *хороший вопрос*; *никто не знает*; *«туман»*; *перспективы туманные*; *не знаю*; *пока не понятно*; *расплывчато*. Реакции

старшекурсников: *неизвестна* (3); *не знаю* (2); *хз* (2); *неопределённость* (2); *хз кто вообще*; *туманна и непонятна*; *неизвестность*; *мрак*; *туман*; *непонятно*; *тьма*; *не знаю*; *чёрт, где работать*; *не существует*; *неизвестная*; *интригует*; *неизвестный*; *кто б знал*; *Keine Ahnung* (нем.) ‘понятия не имею’; *а чёрт его знает*; *тоже хотелось бы узнать*. Показательно возрастание реакций этого кластера от первокурсников к старшекурсникам, особенно при учёте разницы в количестве Ии.

Реакции кластера «отрицательная характеристика», данные первокурсниками: *сложная* (3); *никакая*; *канава*; *неспокойная*; *«я копаюсь на помойке, как червяк»*; *«Свободная касса»*; *Свободная касса!*; *рабство на 3 года*; *скучная*; *сложности*; *трудная*; *нестабильная*. Реакции старшекурсников: *трудная*; *скучная*; *не актуальна*; *не востребована*; *не имеет смысла*; *никому не нужна*; *бесперспективна*; *сложная*; *трудна*; *стрессовая*. Интересно, что в отличие от реакций предыдущего кластера здесь их количество не увеличивается от первокурсников к старшекурсникам. Мы склонны интерпретировать это положение вещей таким образом, что реакции кластера «неизвестность» выражают собственные переживания Ии., а реакции второго кластера — характеристики самой профессии как они представляются Ии. Можно сказать, что реакции первого из рассматриваемых кластеров более субъективны, чем реакции второго. А отсюда при учёте разницы числа реакций кластера «неизвестность», в свою очередь, следует, что фрагмент ЯС студента «будущая профессия» обогащается разными смысловыми структурами, которые, однако, не всегда выражаются через отрицательные характеристики будущей профессии.

Особый кластер реакций составляют те, которые выражают финансовую сторону будущей профессии, причём далеко не только положительную. Реакции первокурсников: *деньги* (10); *высокооплачиваемая* (4); *прибыльная* (2); *прибыль* (2); *роскошь*; *обеспечение*; *прибыль*; *хорошо оплачиваемая*; *высокий доход*; *надеюсь,*

высокооплачиваемая; *зарплата*; *хороший доход*; *малооплачиваемая*. Реакции старшекурсников: *высокооплачиваемая* (3); *деньги* (2); *прибыльная*; *хорошо оплачиваемая*; *малооплачиваемая*; *прибыльная*; *скудноoплачиваемая*; *7 тыс. рублей*.

Кластер «остальные» не проявляет каких-либо стойких тенденций, хотя некоторые реакции первокурсников здесь повторяются: *общение* (3); *люди* (2); *странная* (2); *время* (2). В этой же группе Ии. имеются реакции, выражающие отношение не к будущей профессии, а к самому факту её получения: *не хочу работать*; *да, задумываюсь*; *до неё ещё далеко*; *спросите меня об этом в будущем*; *рано*. Последние весьма показательны в том отношении, что первокурсник считает, что ему пока ещё рано задумываться над тем, кем и где он будет работать. Схожих реакций, что объяснимо, нет у старшекурсников, однако с ними, как мы полагаем, соотносятся реакции *связанная с полученным образованием*; *не связана с лингвистикой*; *никак не связана с тем на кого я в данный момент учусь*.

В том же кластере имеется две реакции первокурсников, имеющие явный негативный оттенок, — это *провал* и *одиночество*. Явно отрицательных реакций старшекурсников больше (а общее число реакций этого кластера в 3 раза меньше): *несчастный*; *провал*; *боль*; *смерть в одиночестве*; *стресс*. Тем не менее, на фоне общих тенденций нельзя назвать подобные реакции характерными.

Второй фрагмент ЯС студента, не касающийся конкретных участников образовательного процесса, связан с представлениями об учебной среде. На его изучение были нацелены стимулы ВАША УЧЕБНАЯ СРЕДА и ИДЕАЛЬНАЯ УЧЕБНАЯ СРЕДА. Начнём анализ результатов с реакций на первый из них.

От первокурсников в сумме было получено 430 реакций, 21 из которых нулевая; от старшекурсников — 217 реакций, пропусков в бланках не было.

Все реакции были распределены на три семантико-тематических кластера, приведённые в табл. 19.

Таблица 19

Реакции на стимул ВАША УЧЕБНАЯ СРЕДА

Семантико-тематический кластер		1-й курс	4-й курс
Объективные характеристики	Положительные	88	40
	Отрицательные	26	61
	Нейтральные	34	17
Субъективные характеристики	Положительные	30	5
	Отрицательные	37	6
	Нейтральные	11	1
Люди и вещи		42	12
Остальные		139	46

Реакции кластера «объективные характеристики» относятся в большей степени к самой учебной среде, а реакции кластера «субъективные характеристики» — в большей степени к состояниям, чувствам и переживания самих Ии. Начнём с первых.

Реакции первокурсников, выражающие положительные характеристики учебной среды, таковы: *комфортная* (11); *весёлая* (8); *благоприятная* (7); *интересная* (5); *тёплая* (3); *уютная* (3); *тихая* (2); *лёгкая* (2); *развивающая* (2); *перспективная* (2); *вдохновляющая* (2); *дружелюбная* (2); *нормальная* (2); *позитивная* (2); *в целом комфортная*; *увлекательная*; *познавательная*; *красивая*; *экологически чистая*; *насыщенная*; *яркая*; *много событий*; *положительная*; *атмосферная*; *хорошая*; *отсутствие напряжения*; *весьма сносная*; *располагает к активной учёбе*; *чистая* и др. Реакции старшекурсников: *комфортная* (7); *весёлая* (5); *интересная* (3); *дружелюбная* (2); *забавная* (2); *активная* (2); *активно*; *молодёжная*; *очень активна*; *помощь*; *позитивная*; *приятная*; *иногда интересная*; *дружественная*; *тёплая*; *светлая*; *спокойная*; *свободная*; *располагающая*; *насыщенная*; *быстрая*; *деловая*; *отлаженная*; *любопытная*; *увлекательная*. Как видно, основные тенденции остаются без изменений.

Реакции первокурсников, выражающие отрицательные характеристики учебной среды, не очень многочисленны: *скучная* (3); *напряжённая* (2); *сложная* (2); *пустая*; *рутина*; *грустная*; *депрессивная*; *безликая*; *неприятная*;

надоедает (одни и те же кабинеты); *элитная шарага*; *надоедливая*; *замкнутая*; *нервная*; *тяжёлая*; *иногда напряжённая*; *беспокойная*; *отвратительная*; *хаос*; *ужасно (как день недели)*; *трудная*; *увядает*. Реакции старшекурсников, напротив, многочисленны и разнообразны: *напряжённая* (11); *скучная* (2); *надоела* (2), *неорганизованная* (2); *сложная* (2); *неблагоприятная* (2); *подавляет* (2); *домашняя работа (много!)*; *клетка*; *изнеможденная*; *гложет*; *неинтересная*; *тяжёлая*; *изнуряющая*; *серый*; *непрактичная*; *злобная*; *враждебная*; *располагает к страху*; *негативная*; *давит*; *стрессовая*; *нервная*; *не системная*; *неорганизованность*; *хаотичная*, *нагнетает*; *клоака*; *угнетает*; *тревожная*; *гнетущая*; *неспокойная*; *много д/з*; *странно загруженная*; *незаряженная*; *ленивая*; *некомфортная* и др. Реакции первокурсников концентрируются вокруг центра со значением скучности и рутинности учебной среды, в то время как реакции старшекурсников — вокруг семантики, связанной с подавлением личности.

В кластер «нейтральные», как и во всех подобных случаях, вошли не только реакции, характеризующие учебную среду нейтральным образом, но и те, которые не могут быть однозначно интерпретированы как отрицательные или положительные. Реакции первокурсников: *разнообразная* (4); *труд* (2); *неоднородная*; *разнообразие*; *шумная*; *большая*; *странная*; *разносторонняя*; *загруженная*; *выходной (нет)*; *разная*; *обычная*; *комфорт*; *многообразная*; *большая*; *статичность*; *борьба*; *слишком новая* и др. Реакции старшекурсников: *шумная* (2); *типичная*; *бесконечная*; *нейтральная*; *практически не влияющая*; *сложная*; *джунгли*; *большая*; *загруженная*; *неоднозначная*; *разнообразная*; *разная*; *тишина*; *требовательная*; *большая*. Мы полагаем, что реакции обеих групп Ии. по большей части тяготеют к положительной оценке учебной среды.

В силу немногочисленности реакций кластера «субъективные характеристики» мы приведём их по группам Ии.

Реакции первокурсников. Положительные: *комфорт* (4); *уют* (4); *весело* (3); *интерес*; *прелесть*; *дружелюбие*; *нравится*; *отзывчивость*; *сосредоточенность*; *très super* (фр.) ‘очень здорово’; *комфортная, но всепоглощающая*; *теплота*; *развитие*; *тепло*; *интересно*; *светло*; *круто*; *всё хорошо*; *мне нравится*; *радость*; *отдых*; *веселье*. Отрицательные: *загруженность* (2); *скучно* (2); *апатия* (2); *скукота*; *бессмысленность*; *порой усталость*; *страх*; *напряжение*; *осуждение*; *тяжело*; *мука*; *мучение*; *неуютно*; *устала*; *депрессия*; *больно*; *глупость*; *одиночество*; *страх*; *некомфортно*; *шумно*; *трудности*; *заботы*; *ад*; *кошмар*; *не очень*; *напряг*; *ненависть*; *useless communication* (англ.) ‘бесполезное общение’; *усталость*; *зависть*; *зло*; *плохо*. Нейтральные: *сложно* (5); *сон* (2); *терпение*; *культурный шок*; *покой*; *жарко*.

Реакции старшекурсников. Положительные: *легко*; *тепло*; *светло*; *удобно*; *кайф*. Отрицательные: *не подходит мне*; *студенты страдают*; *не очень*; *холодно*; *скука*; *тяжко*. Нейтральные: *веселье среди грусти*.

Ряд реакций можно объединить по их отношению к людям и предметам, встречающимся в учебной среде, — кластер «люди и вещи». Реакции первокурсников: *друзья* (9); *люди* (4); *одногруппники* (3); *все дружелюбные*; *обезьяны*; *атмосферные одногруппники*; *иностранцы*; *прописи*; *тетрадь*; *преподаватели*; *много студентов*; *лестница*; *реферат*; *много людей*; *кафель*; *парты*; *студент*; *цветы*; *книги* и др. Реакции старшекурсников: *одногруппники* (3); *студент*; *иностранцы*; *женщины*; *друзья*; *уборщицы*; *плитка*; *плакаты*; *сломанное оборудование*; *девушки*.

В кластере реакций «остальные», полученных от первокурсников, имеется лишь одна с негативной коннотацией — *грязь* и ещё одна может быть охарактеризована таким образом — *алкоголь*. В то же время у старшекурсников реакций с явной негативной коннотацией не меньше 10: *стресс* (4); *мрак* (2); *нехватка времени*; *напряжение*; *напряжённость*; *неудобство*, *усталость*, *merde* (фр.) ‘дерьмо’; *кошмар*. С другой стороны, как однозначно положительную стоит охарактеризовать только одну

реакцию первокурсников — *помощь*, в то время как у старшекурсников таковых несколько: *дружба*; *солнце*, *дружелюбие*; *веселье*; *юмор*; *поддержка*. Можно сделать вывод, что увеличение числа негативных реакций (не только в этом кластере) является частным проявлением обогащения данного фрагмента ЯС.

Последним в описываемом здесь ассоциативном эксперименте был стимул ИДЕАЛЬНАЯ УЧЕБНАЯ СРЕДА, на который первокурсники дали 388 реакций, включая 28 нулевых, а старшекурсники — 197 реакций, включая 9 нулевых. Как и в реакциях на стимул ВАША БУДУЩАЯ ПРОФЕССИЯ, здесь можно выделить несколько разнородных семантико-тематических кластера, которые представлены в табл. 20.

Таблица 20

Реакции на стимул ИДЕАЛЬНАЯ УЧЕБНАЯ СРЕДА

Семантико-тематический кластер	1-й курс	4-й курс
Межличностные отношения	42	26
Комфорт	37	56
Учёба	32	14
Характеристики	95	24
Другое место	15	14
Остальные	132	45

Обращает на себя внимание большое количество реакций первокурсников, относящихся к кластеру «межличностные отношения». Это такие реакции, как: *дружелюбная* (6); *понимание* (5); *друзья* (4); *дружба* (4); *дружная* (3); *общение* (2); *взаимопомощь* (2); *позитивный народец*; *сплочённый коллектив*; *одиночество*; *тёплые отношения*; *множество контактных и интересных людей вокруг*; *без сплетен*; *понимание и выручка*; *полна доброжелательных людей*; *доверие* и др. Реакции старшекурсников: *дружелюбная* (3); *доброжелательная* (2); *взаимопонимание* (2); *поддержка и взаимопомощь*; *группа*; *коллективизм*; *тёплая*; *там, где тебя понимают, уважают и дают знания*; *одногруппники*; *понимающая*; *уважение*; *команда*;

поддержка; *дружба*; *не женский коллектив*; *хороший коллектив и препод. состав*; *отзывчивые преподаватели* и др.

Не меньшее внимание обращает на себя разница в числе реакций кластера «комфорт». Реакции первокурсников: *тишина* (6); *свобода* (6); *комфортная* (4); *уют* (4); *комфорт* (4); *спокойствие* (3); *прохлада*; *когда сидеть можно в креслах*; *спокойствие*; *разряженность*; *нормальное психическое состояние*; *максимально спокойная (не суетливая) обстановка*; *в своей тарелке*; *нет давления*. Реакции старшекурсников: *спокойная* (9); *комфортная* (8); *ненапряжённая* (3); *спокойствие* (3); *комфорт* (2); *расслабленная* (2); *свободная* (2); *тишина* (2); *нет очередей*; *гармония*; *отсутствие давления*; *не подвергает окружающих стрессу*; *без напряжения*; *не подавляет*; *без нервов*; *без стресса*; *максимально расслабленная и ни к чему не обязывающая*; *свободный график*; *хорошие условия проживания*; *тепло*; *светло*; *удобно*; *приятная атмосфера* и др. Как и в случае с другими подобными реакциями, старшекурсники приводят немало реакций с отрицанием.

Иную количественную картину мы видим в реакциях кластера «учёба» Реакции первокурсников: *учёба* (3); *знания* (2); *располагает к учёбе* (2); *зачёты и экзамены автоматом*; *индивидуальное обучение*; *мало домашнего задания*; *учёба с 12*; *способствующая обучению*; *высококвалифицированная*; *понимание материала*; *эффективность*; *заканчивается до обеда*; *удобное расписание*; *правильная учебн. программа*; *минимум заданий*; *понятные объяснения*; *легко усвоенный материал*; *когда учат нормально*; *занятия*; *1 пара* и др. Реакции старшекурсников: *лекции* (2); *домашнее задание*; *знания*; *располагающая к учёбе*; *располагает к обучению*; *полезная*; *полезные пары*; *плодотворная*; *нацеленная на практику*; *успех*; умерен*ное количество пар в неделю*; *нет балловой системы*; *с хорошо продуманным учебным планом*.

Кластер «характеристики» объединяет в себе различные по семантике реакции, которые характеризуют саму среду, а не отношения в ней и не состояния самих Ии. Реакции первокурсников: *интересная* (6); *спокойная* (6);

уютная (4); *тёплая* (4); *тепло* (3); *свободная* (2); *вдохновляющая* (2); *добрая* (2); *учитывающая*; *яркая*; *приветливая*; *помогающая*; *лёгкая*; *чистая*; *тихая*; *активная*; *позитивная*; *уважительная*; *коммуникабельная*; *не душная*; *доброжелательная*; *перспективная*; *элитарная*; *насыщенная*; *свободна*; *расслабленная атмосфера*; *оптимистичная*; *весёлая*; *понимающая*; *узконаправленная*; *мотивирующая*; *располагающая* и др. Реакции старшекурсников: *спортивная*; *разнообразная*; *молодёжная*; *весёлая*; *плодотворная*; *не статична*; *благоприятная*; *полезная*; *интересная*; *дающая знания*; *соревнование*; *насыщенная*; *сложная*; *творческая*; *вдохновляющая*, *воодушевляющий*; *интересная*; *разнообразная*; *системная*; *организованная*; *технологичная*; *солнце*; *воздух*; *практичная*.

Реакции кластера «другое место» содержат указание на локус вне университета. Реакции первокурсников: *дом* (4); *дома* (3); *Китай* (2); *другая страна*; *пляж*; *Britain* (англ.) ‘Британия’; *где-то*; *школа*; *домашняя*. Реакции старшекурсников: *точно не моя*; *около дома*; *в Китае*; *на природе*; дома; *не в России*; *домашняя*; *не ИФиЯК*; *будет, когда уеду*; *есть где-то*; *дома*; *онлайн занятия*; *парк*; *не в СФУ*. Ввиду их немногочисленности нельзя сказать, что они реализуют какой-то устойчивый аспект рассматриваемого фрагмента ЯС.

В остальных реакциях встречаются и повторяющееся: *еда* (5); *выходной* (5); *интерес* (5); *сон* (4); *вода* (3); *сейчас* (3); *моя* (3); *отдых* (2); *университет* (2); *удобство* (2); *интересно* (2); *пятница* (2); *не знаю* (2); *опыт* (2) (1-й курс); *столовая* (2); *библиотека* (2) (4-й курс).

Уже здесь видно наличие у первокурсников реакций, говорящих о том, что идеальная учебная среда совпадает с актуальной. Другие реакции такого типа: *наша учебная среда*; *бывает в СФУ*; *СФУ*; *у меня*; *моя среда*; *наша*. Такая реакция только одна у старшекурсников — *здесь*. Напротив, у старшекурсников имеется 3 реакции, отрицающие существование идеальной учебной среды: *утопия*; *труднодостижима*; *незнакома*, тогда как у первокурсников лишь одна подобная реакция — *не бывает*. В остальном реакции этого кластера не проявляют видимых сходств.

Итак, фрагмент ЯС студента, стоящий за его представлениями о будущей профессии, претерпевает существенные изменения за годы учёбы, обогащаясь чертами, связанными с его отрицательными характеристиками и с осознанием неизвестности и неопределённости будущей работы. Кроме того, превалирование реакций первокурсников, связанных с деньгами, и их уменьшение у старшекурсников, на наш взгляд, говорит об уменьшении стереотипности опыта общения и познания и обогащение его смысловыми структурами. Можно также сказать, что обобщённое представлении о будущей профессии — это, прежде всего, образ определённой профессии или сферы деятельности, он не абстрактен, но конкретен и индивидуален (а следовательно, наполнен личностными ценностями и диспозициями — трансстуативными смысловыми структурами).

Фрагмент ЯС «учебная среда» также претерпевает существенные изменения, связанные с его обогащением негативными чертами и с уменьшением субъективных характеристик учебной среды. Те или иные характеристики начинают приписываться не конкретным явлениям и предметам, входящим в состав учебной среды, а ей как таковой в целом.

С большим количеством реакций, выражающих личностное угнетение в учебной среде, связано увеличение количества реакций, выражающих комфорт в представлениях об идеальной учебной среде. Идеальная учебная среда осмысляется как такая, в которой студенту должно быть комфортно в целом, а не просто как способствующая продуктивной учёбе. Учебная среда и её идеал переживаются через общие личностные предпочтения и ценности, а не через ценности, связанные с учебной деятельностью. При этом нельзя сказать, что образы учебной среды и идеальной учебной среды размыты и неопределённы. Они «состоят» в основном из аспектов, связанных с состояниями студента, а не с его действиями и тем более не с его взаимодействием с преподавателем. Причём оцениваемых негативно состояний к концу учёбы накапливается довольно много, о чём говорит

возрастание негативно окрашенных реакций на стимул ВАША УЧЕБНАЯ СРЕДА и реакций с отрицанием на стимул ИДЕАЛЬНАЯ УЧЕБНАЯ СРЕДА.

4.2. Научная картина мира в языковом сознании студента

Представленный в п. 2.3 анализ показал, что большинство языковедов сходятся во мнении относительно обыденности, повседневности языковой картины мира (ЯКМ). Однако представленная там же наша точка зрения на ЯКМ расходится с этим общепринятым мнением, ЯКМ — это теоретическое понятие, определённым образом описывающее некоторые представления людей, а не сами эти представления. Напомним, что мы определяем ЯКМ как лингвистическое понятие, которое показывает, какие коннотации значений языковых знаков, используемых в некотором фрагменте языкового материала, имеют тенденцию выражаться вне зависимости от индивидуальных сознаний и конкретной ситуации общения. Иными словами, с помощью понятия ЯКМ в языковом стандарте фиксируются закономерные свойства некоторых явлений языкового материала.

В отличие от ЯКМ с помощью понятия «языковое сознание» (ЯС) в языковом стандарте фиксируются закономерные свойства некоторых явлений языковых способностей группы людей, их опыта общения и познания. Следовательно, выявление особенностей обыденных и научных знаний входит в область применения теории ЯС.

Настоящий параграф посвящён экспериментальному исследованию научного компонента ЯС студента, который может быть назван научной картиной мира, но не в терминологическом употреблении этого выражения. И коль скоро научная картина мира изучается как комплекс знаний, представлений и образов предметов в сознании с позиций предлагаемой в данной работе теории ЯС, то они должны быть связаны со значениями и смыслами языковых знаков и выявлены подходящими методами.

4.2.1. Методология и материал исследования

Чрезвычайно важно подчеркнуть разницу между тем, что понимается под выражением «научная картина мира» в рамках нашего исследования, и тем, что принято под ним понимать, например, в философии науки [Новая философская энциклопедия. Т. 3. 2010: 32; Стёпин 2003: 188–231].

Научную картину мира можно считать частным случаем профессиональной картины мира, т.е. комплексом знаний человека, являющихся одним из аспектов значения некоторого языкового знака, которые обусловливают возможность использования этого знака в рамках профессиональной деятельности.

Мы не считаем, что владение терминологией некоторой науки или какой-то специальной области знания влияет полностью на образ мира и знания, и не противопоставляем обыденное знание научному или вообще профессиональному (ср. [Слышкин 2004]). Во-первых, для многих людей профессиональная деятельность как раз и является обыденностью, это не научно-техническая сфера жизни общества, в которую человек осуществляет собственный вклад, а рутинная работа, за которую человек получает зарплату. Во-вторых, не вполне ясно, по каким критериям следует разграничивать обыденную картину мира от профессиональной: учёный-микробиолог может всерьёз увлекаться социологией, а получив педагогическое образование, человек может вполне успешно работать и в рекламном агентстве. В-третьих, если рассматривать обыденное и профессиональное знание как оппозицию, то неизбежны противоречия, поскольку профессиональная деятельность далеко не всегда связана с терминосистемами. Например, слова *артишок* или *сотейник*, не являясь терминами, имеют разное значение, наполнены разными смыслами для профессионального повара и, скажем, для автора этих строк, практически ничего не смыслящего в кулинарии.

Обычно считается, что профессиональная (в частности, научная) и обыденная картина мира являются отражением различий между профессиональным (научным) и обыденным знанием. Нельзя не признавать разницу между теоретическим, научным (или каким-то иным профессиональным) и обиходным методом накопления и систематизации знаний. Тем не менее, если говорить не о научных теориях, а о сознании человека, невозможно в силу его континуальности чётко отграничить одно от другого.

Обычно при обсуждении обыденной картины мира речь идёт о рядовом носителе языка, который рассматривается как индивид, не имеющий никакого отношения к науке, что верно лишь отчасти. У него, разумеется, нет «активного» отношения к науке, он науку не создаёт, но, несомненно, у него есть «пассивное» к ней отношение — он является «пользователем» науки, потребителем её продуктов и результатов. И то, что рядовой носитель языка не имеет прямого отношения к научной деятельности, не значит, что у него вовсе нет никаких научных знаний. Одной из главных задач среднего образования является формирование у индивида основ научного знания, и хотя бы какие-то представления о действительности в сознании человека, закончившего школу, имеют под собой научную основу. Рядовой носитель языка вполне может иметь представление, скажем, об эффекте Доплера, о законе Авогадро, об отличии опухоли от воспаления или, имея основы музыкального образования, он может распознать модуляцию в музыкальном произведении. Даже понимание наличия категорий рода и падежа в русском языке и их отсутствия в английском вполне можно считать научным знанием. И отношение к этим вещам у обывателя будет «научное» (или, если можно так выразиться, квазинаучное, косвенно научное), т.е. как к элементам науки: он осознаёт, что изучением таких вещей занимается отдельная отрасль **специального** знания (физика, химия, медицина, теория музыки и т.д.). Другое дело, что сам он способен отдать себе отчёт и рассуждать о таких явлениях без использования специального языка науки, а лишь при помощи

«обыденного» языка (хотя какая-то часть языка науки может быть ему известна и используема им). Другое также дело, что и сами знания подобного рода далеко не всегда поддаются полной рефлексии и вербализации — в отличие всё от того же языка науки, требующего чёткости и однозначности.

Мы не считаем также, что научное и обыденное знания существуют в сознании человека раздельно и лишь «взаимодействуют» друг с другом время от времени, что научное знание ничего не меняет в представлениях о повседневной жизни, а встраиваемые в ментальный лексикон новые слова-термины никак не влияют на другие его части, что конкретная ситуация общения активизирует лишь какой-то один тип знаний — либо научные, либо обыденные. Ведь в таком случае изменение значения некоторого слова является лишь увеличением в его содержании количества «обыденного» или «научного» без качественного преобразования всей функциональной системы. Система знаний человека целостна и континуальна, а границы между некоторыми её «составляющими» могут быть только условными, а равно и онтология самих этих «составляющих». Следовательно, обыденная и профессиональная картины мира — это часть теории, а не часть собственно опыта человека. Как понятия теории или, во всяком случае, удобные обозначения некоторых явлений, используемые в теории, они отражают некоторые явления, в реальности имеющие место в психике человека и его ментальном лексиконе (МЛ). Но в силу необходимости применять к изучению МЛ вероятностный подход и стохастический детерминизм они не отражают напрямую того, что имеется в МЛ каждого человека из некоторой социально-культурной группы. Поэтому и необходимо достаточно чётко определить, что имеется в виду под обыденной и профессиональной (в частности, научной) картиной мира.

Мы полагаем, что профессиональная и обыденная картины мира суть те аспекты опыта группы людей (познание, переживание, общение), которые связаны соответственно с ситуациями профессионального и обиходного использования тех или иных слов, что, в свою очередь, сказывается на

формировании и изменении их значений и смыслов. Опыт общения, познания и переживания мира, постоянно перерабатываемый, кристаллизуется в значениях слов, и различные его стороны (эмоциональная, предметная и т.п.) связывают значения слов, относящихся к схожим «единицам» опыта, но не всегда в равной степени проявляются в речи. И изучение связей некоторых слов с другими элементами МЛ позволит, как можно полагать, выявить степень и, возможно, качество этих компонентов (профессионального и обыденного) в ЯС студента.

То, что мы именуем **профессиональной картиной мира**, можно охарактеризовать как особый **способ оперирования языковым знаком, соответствующий тем потенциальным коммуникативным и когнитивным задачам, которые могут быть решены с помощью языкового знака в рамках общения в профессиональной среде и которые закрепляются в его значении**. Относительно знаний и опыта человека профессиональную картину мира можно охарактеризовать как зафиксированный, кристаллизованный и систематически проявляющийся в связанных друг с другом знаках аспект их значений, отражающий указанный способ их использования. Следовательно, научная картина мира в её психолингвистическом преломлении является отражением в значении языкового знака опыта его использования в ситуациях научного общения. Профессиональная картина мира вообще — это отражение в значении языкового знака опыта человека по использованию данного знака в кругу профессионалов. Тогда «научность» («профессиональность») значения определяется по большей части не способом оформления знания, а опытом и сферой употребления знака (и уже эта последняя накладывает свои требования на способ оформления знания). Ключевым фактором «научного» компонента значения знака является деятельность, в которой этот знак регулярно используется, и её личностное переживание. Научная (и, шире, профессиональная) картина мира понимается нами как такой аспект значения, который фиксирует в нём опыт использования человеком

соответствующего слова, являющегося термином некоторой науки (элементом подъязыка), в ситуациях общения и познания мира, связанных с наукой и научной (профессиональной) деятельностью.

Обыденной картиной мира, соответственно, мы считаем аспект значения слова (возможно, того же самого), который кристаллизует опыт индивида по общению и познанию мира в обыденных, повседневных ситуациях, подразумевающих использование слов, не являющихся терминами какой-либо науки, или подразумевающих обыденные способы познания мира. Тогда обыденная или научная (профессиональная) картина мира — это, во-первых, закреплённый в значении слова и регулярно появляющийся в речи способ его использования, кристаллизующий некоторую часть опыта и знаний индивида, достаточную для наличной ситуации общения и познания. Во-вторых, это сторона значения слова, которая всегда ему присуща, но которая наиболее ярко проявляется в той или иной ситуации и не остаётся неизменной при получении новых знаний (изменяется также и соотношение между двумя картинами мира). Научная (профессиональная) или обыденная картина мира, рассматриваемые с позиций значения слова, суть многократно повторившийся, а потому фиксированный, стереотипизированный способ достижения цели речевой деятельности в ситуациях научного (профессионального) или обыденного взаимодействия с людьми и предметами. «Научность» («профессиональность») и «обыденность» слова определяется тем, какие опыт и живое знание кристаллизованы в его значении и личностном смысле, и тем, в каких ситуациях, для каких задач общения и познания это слово используется (слово используется всегда целиком, но в разных ситуациях и при разных целях на первый план выступает тот или иной аспект его значения, а «пересечение» некоторого аспекта значения и не соответствующей ему ситуации служит для языковой игры, шутки и т. п. или ведёт к недопониманию).

Если человек не использует какие-то специальные знания в рамках профессионального общения (в определённой группе профессионалов), то их нельзя назвать научной картиной мира. Хотя для человечества такое знание получено, конечно, как научное — через образование. Отсюда важность регулярного проявления научного аспекта в значении слова. Такая регулярность позволяет утверждать, что этот аспект значения не случаен и надёжно закрепился за данной словоформой, следовательно, отражает факты регулярного использования данного слова как отражения научных знаний.

Сознание, образ мира, знания, язык континуальны, отдельные их «части» могут быть выделены лишь условно и тем более не могут быть противопоставлены друг другу в их смысловой реальности (иначе неизбежна ситуация когнитивного диссонанса, невроза и т.п.). Слово отражает некоторую часть этого континуума, и даже эта часть многогранна и выражает разнообразный опыт человека. Задача исследователя — связать научную и обыденную картины мира со значениями и смыслами и подвергнуть их психолингвистическому исследованию.

Настоящий параграф посвящён именно этой задаче. Но прежде изложения соответствующих экспериментов и анализа их результатов следует остановиться на некоторых методологических вопросах.

Для изучения особенностей научной картины мира в ЯС студента был проведён комплекс экспериментов двумя методами — традиционным САЭ и методом спонтанных дефиниций. В обоих экспериментах в качестве предъявляемого Ии. материала были использованы следующие термины: *предикат*; *лексикон*; *язык*; *билингвизм*; *рема*; *диалект*; *текст*; *буква*; *высказывание*; *слово*; *речь*; *падеж*. Эти термины были выбраны, исходя из следующей идеи: часть из них известна Ии. со школьной скамьи (например, *буква*, *слово*), с частью они знакомятся в университете (*рема*, *предикат*), а часть, хотя и не фигурируют в качестве дефинированных терминов в рамках школьного курса русского языка, нередко встречаются в повседневной жизни (*текст*, *высказывание*). Эксперимент на спонтанное дефинирование

проводился сразу после САЭ, поэтому термины в бланках были расположены в другом порядке, чтобы избежать влияния САЭ на второй эксперимент. Кроме того, в бланке второго эксперимента термины были расположены в таком порядке, чтобы определение каждого предыдущего термина в наименьшей степени влияло на определение последующих, особенно непосредственно следующего. Использование одних и тех же терминов в двух разных по процедуре экспериментах нацелено не только на проверку одного из них другим, но и на более многостороннее выявление особенностей научной картины мира в ЯС студента.

Материал, как и совокупность методов и экспериментальных процедур, был обусловлен целью исследования, которая состояла в выявлении степени влияния обыденной и научной картин мира на значения слов — терминов языкознания. Положенная в основу исследования гипотеза формулировалась следующим образом: в ЯС старшекурсников, ближе знакомых с теоретическими основами языкознания, чем первокурсники, значения терминов этой науки относятся в большей степени к научной картине мира, чем к обыденной. Подтверждение этой гипотезы будет означать, что получаемые в университете знания существенно влияют не только на значения задействованных в эксперименте слов, но и на соотношение обыденной и научной картин мира.

В экспериментах были задействованы две группы Ии. — первокурсники и старшекурсники института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета (г. Красноярск); всего 121 первокурсник и 118 старшекурсников (4 и 5 курсы). Отметим, что эксперименты со страшекурсниками проводились в конце последнего семестра их обучения, а с первокурсниками — в середине первого семестра.

Задание для САЭ давалось экспериментатором в устной форме и было следующим: «Вам будут прочитаны несколько слов. Напротив каждой цифры в вашем бланке запишите, пожалуйста, первое слово, которое придёт вам в голову в связи с прочитанным словом. Вы можете записать слова

любой части речи в любой форме, важно, чтобы они были именно теми, которые первыми же придут вам на ум. На запись каждого слова Вам будет дано пять секунд. Возвращаться к уже написанным словам, исправлять или дописывать свои записи не разрешается. Всем ли понятно задание?»

В бланках Ии. было указано следующее: «Эксперимент проводится АНОНИМНО, но для статистики просим Вас указать курс, на котором Вы учитесь».

Задание для эксперимента на спонтанное дефинирование было указано в бланках и формулировалось так:

Эксперимент проводится АНОНИМНО, но для статистики просим Вас указать курс, на котором Вы учитесь: _____

ОБЪЯСНИТЕ, ПОЖАЛУЙСТА, ЧТО ЗНАЧАТ НИЖЕСЛЕДУЮЩИЕ СЛОВА

Задание нужно выполнять строго по порядку, возвращаться или исправлять написанное воспрещается.

Перед началом эксперимента задание дублировалось экспериментатором устно с просьбой ещё раз внимательно его прочитать и строго ему придерживаться.

4.2.2. Элементы научной картины мира в языковом сознании студента

Нетрудно подсчитать, что от первокурсников получено 1452 реакции и столько же дефиниций, включая нулевые, а от старшекурсников — 1416 реакций и дефиниций, также включая нулевые. Начнём анализ полученных данных с результатов САЭ.

В ходе анализа все полученные реакции были распределены на кластеры по особым критериям, на которых стоит остановиться подробнее.

В работе [Залевская 2011: 140–141] приводятся несколько видов связи между стимулом и реакцией и указывается, что некоторые из них могут быть

объединены как отношения координированности, субординации и суперординативности и что однозначная трактовка связи между стимулом и реакцией не всегда возможна. Однозначно распределить реакции по всем рубрикам невозможно никогда (ни теоретически, ни практически реакции не поддаются однозначной классификации); впрочем, этого и не требуется, поскольку задача исследователя состоит в работе с наиболее явными тенденциями. Последнее обстоятельство ни в коем случае не означает допущения невнимательности в работе. Наоборот, от исследователя требуется ещё бóльшая внимательность, поскольку обобщение реакций в кластере по всё более широким признакам сглаживает особенности характера ассоциаций, а обращение к толковым словарям не всегда даёт достаточно оснований для такого обобщения.

Координированность, или координация, означает, что реакция и стимул отражают схожие или сопоставимые явления. Таковыми, например, являются синонимы, но не только (ПРЕДИКАТ — *сказуемое*; *глагол*; *подлежащее*; ЯЗЫК — *речь*; *орган*). Субординация означает, что значение реакции более узкое, чем значение стимула (ЛЕКСИКОН — *слова*; *лексема*). Суперординативность, или суперординация, наоборот, означает, что значение реакции шире значения стимула (ДИАЛЕКТ — *язык*; БУКВА — *алфавит*; *слово*). В случае суперординации и субординации в ряде случаев трудно говорить в привычных терминах гипонимов и гиперонимов (меронимов и холонимов), которые основаны на выявлении в традиционно понимаемых значениях общих компонентов. Эта большая и запутанная проблема ещё ждёт своего решения.

Именно эти типы связей между стимулом и реакций и легли в основу распределения полученных нами реакций по семантико-тематическим кластерам. Помимо них были выделены два особых кластера реакций: реакции по звуковому сходству со стимулом (ПРЕДИКАТ — *синдикат*; БУКВА — *брюква*) и культурно-обусловленные реакции (СЛОВО – *не воробей*; ЯЗЫК — *Киев*).

Коль скоро на каждый стимул дано соответствующее количеству испытуемых количество реакций (включая и нулевые реакции), то для оценки, скажем, периферийных неединичных реакций достаточно из общего числа отнять количество самых частотных и единичных реакций. Разными реакциями в таблицах названы все реакции на данный стимул, не считая повторяющихся; это может помочь в оценке разнообразия связей, которыми обладает значение соответствующего слова. Остальными реакциями названы такие, которые невозможно однозначно отнести к какому-то кластеру (например, ПРЕДИКАТ — *опыт*; СЛОВО — *солнышко*; *арбуз*).

Количественный анализ и распределение реакций по кластерам приведены в табл. 21.

Из таблицы видно, что существенные изменения претерпевают только термины, с которыми студенты впервые сталкиваются в процессе обучения. Впрочем, и некоторые другие (например, СЛОВО, РЕЧЬ) также значительно меняют свои связи в ментальном лексиконе. Кроме того, в реакциях на многие стимулы количество ядерных увеличивается от первокурсников к старшекурсникам неравномерно, и следует учесть своего рода качество этих изменений. Необходимо подробнее остановиться на разнице между реакциями двух групп Ии.

На стимул ПРЕДИКАТ у первокурсников наиболее частотной реакцией является нулевая (с индексом 40), в то время как у старшекурсников это *глагол* (35). Та же ситуация и с некоторыми другими реакциями: у первокурсников на стимулы БИЛИНГВИЗМ и РЕМА наиболее частотными являются также нулевые реакции, а у старшекурсников это соответственно *двуязычие* (10) и *тема* (80). Такие реакции, безусловно, говорят о большей степени сформированности значений данных слов именно как частей терминологической системы языкознания, отражённой в научной картине мира наших Ии. Об этом же могут говорить, например, ядерные реакции на стимул ТЕКСТ, у первокурсников это: *буквы* (9); *книга* (8); *большой* (6);

Таблица 21

Реакции на термины языкознания

Семантический кластер	Предикат	Лексикон	Язык	Билингвизм	Рема	Диалект	Текст	Буква	Высказывание	Слово	Речь	Падеж
Реакции первокурсников												
Нулевые	40	5	1	21	60	5	4	3	6	21	18	5
Самая частотная	14	18	20	9	11	6	9	17	15	12	21	21
Единичные реакции	37	28	51	51	34	55	35	29	42	49	58	35
Разные реакции	49	55	84	65	45	75	82	44	61	66	70	52
Координированные	23	29	34	37	13	24	9	35	62	12	39	9
Субординативные	1	30	12	0	0	6	56	0	3	11	8	6
Суперординирован.	23	14	25	12	0	17	6	50	13	23	6	24
Характеристика	0	5	4	3	0	6	18	0	12	8	18	2
Частный случай	0	4	27	1	0	7	6	17	1	1	4	49
Звуковое сходство	10	2	0	2	20	2	0	0	0	0	0	0
Культурно обусл.	0	0	1	0	0	0	0	1	0	12	0	2
Остальные	24	15	16	46	28	43	26	11	25	29	28	23
Реакции старшекурсников												
Нулевые	8	1	0	1	6	3	3	0	3	7	3	3
Самая частотная	35	21	35	10	80	9	22	22	20	10	29	29
Единичные реакции	30	31	44	56	17	55	40	24	45	41	43	32
Разные реакции	42	46	59	72	22	74	58	34	58	63	58	48
Координированные	62	43	55	39	83	47	44	32	60	8	53	12
Субординативные	3	36	2	8	0	1	23	0	8	15	5	3
Суперординирован.	23	11	8	2	1	13	6	60	12	34	6	40
Характеристика	0	5	2	9	0	3	5	3	11	4	13	0
Частный случай	0	0	33	7	0	18	6	16	5	2	6	44
Звуковое сходство	6	3	0	1	18	1	0	1	0	0	0	2
Культурно обусл.	0	0	0	0	0	0	0	1	0	18	1	0
Остальные	16	18	18	50	10	33	30	5	19	30	31	13

слово (5); *слова* (5); *предложение* (5); *чтение* (4); – (4); *предложения* (4); *письмо* (4); *рассказ* (3); *смысл* (3); *буква* (3); *информация* (3); *символы* (2); *читать* (2); *печатать* (2); *песня* (2); *письменный* (2); *длинный* (2); *литература* (2); *печатный* (2); *статья* (2); *мысль* (2), а у старшекурсников: *дискурс* (22); *абзац* (6); *слово* (5); *слова* (5); *письмо* (5); *книга* (4); – (3); *контекст* (3); *письменный* (3); *произведение* (3); *буквы* (3); *большой* (3); *речь* (3); *гипертекст* (2); *смысл* (2); *лингвистика* (2); *предложение* (2); *роман* (2).

Примерно та же ситуация наблюдается и в реакциях на стимулы СЛОВО и ВЫСКАЗЫВАНИЕ. На первый из них у первокурсников ядерные реакции: – (21); *предложение* (12); *воробей* (5); *сила* (5); *не воробей* (4); *буква* (4); *лексема* (3); *буквы* (3); *язык* (3); *единица* (2); *слово* (2); *крылатое* (2); *речь* (2); *жизнь* (2); *дело* (2); *начало* (2), а у их старших товарищей: *предложение* (10); *буква* (7); *не воробей* (7); – (7); *единица* (6); *речь* (6); *словосочетание* (3); *лексема* (3); *жизнь* (2); *буквы* (2); *часть речи* (2); *фраза* (2); *слог* (2); *значение* (2); *звук* (2); *word* (2); *текст* (2); *дело* (2); *мысль* (2); *язык* (2); *словарь* (2); *воробей* (2). На второй стимул ядерные реакции первокурсников таковы: *цитата* (15); *речь* (7); *мнение* (7); – (6); *фраза* (5); *афоризм* (5); *мысль* (5); *реплика* (4); *предложение* (3); *Пушкин* (3); *фразеологизм* (3); *выражение* (3); *диалог* (2); *утверждение* (2); *человек* (2); *смысл* (2); *суждение* (2); *разговор* (2); *поэт* (2); ядерные реакции старшекурсников: *предложение* (20); *фраза* (13); *речь* (7); *цитата* (8); *выражение* (6); – (3); *мысль* (3); *словосочетание* (3); *реплика* (2); *слово* (2); *монологическое* (2); *слова* (2); *афоризм* (2); *мнение* (2). Эти примеры хорошо иллюстрируют переход значения слова от обыденного сознания к научному: видно различие влияния научной и обыденной картины мира на значения слов у студентов разных курсов. Очевидно увеличение реакций, связывающих стимул с другими понятиями языкознания и вообще со знаниями, полученными в ходе изучения языковедческих дисциплин (следовательно, имеющими наиболее прочные связи в ментальном лексиконе и в сознании вообще). Об этом говорят и такие ассоциации старшекурсников, как СЛОВО — *сема*; *высказывание*; *хронотоп*; *морфема*; *лексикология*; ВЫСКАЗЫВАНИЕ — *Бахтин*; *СФЕ*; *сверхфразовое единство*; *перлокутиный акт*; *коммуник. акт*; *иллокуция*. У первокурсников подобных реакций нет.

Однако же бесспорность и однозначность напрашивающегося вывода нарушается реакциями на стимул БУКВА. Ядерные реакции первокурсников: *алфавит* (17); *слово* (16); *а* (15); *символ* (9); *звук* (7); *азбука* (4); *знак* (4);

заглавная (4); – (3); *литера* (3); *цифра* (3); *слог* (3); *одна* (2); *часть* (2); *текст* (2); у старшекурсников это: *алфавит* (22); *слово* (21); *звук* (18); *а* (8); *азбука* (7); *слог* (4); *альфа* (3); *цифра* (3); *литера* (3); *я* (3); *алфавита* (3). Видно сохранение в ассоциативном поле слов, не связывающих стимул с понятиями языкознания, а остающихся в рамках обыденной картины мира. Тем важнее при анализе и сопоставлении ассоциативных полей опираться не на традиционное их деление на ядерную и периферийную зоны, а на иные принципы. Сюда же относятся реакции на стимулы ДИАЛЕКТ и ПАДЕЖ. В этих случаях наблюдается большое число реакций, отражающих обыденные знания Ии.

Чрезвычайно интересны реакции на стимул БИЛИНГВИЗМ типа *крутота*; *очень круто*; *фигня* (1-й курс); *круто* (2); *супер*; *преимущество* (4-й курс), которые говорят, на наш взгляд, о том, что даже значение термина не лишено начисто личностного смысла и вообще личностного переживания.

В целом видно, что термины языкознания в ЯС студента-лингвиста связаны в основном со словами, означающими либо более широкое понятие, либо некоторую «составную часть» этих терминов. Существенные же изменения происходят только с теми терминами, которые студенты узнают в университете.

Для более глубокого и детального изменения значений терминов, а значит, и стоящих за ними знаний была проведена вторая часть данного эксперимента. Напомним, что материалом анализа послужили 1452 определения, полученные от первокурсников, и 1416 определений, полученных от старшекурсников.

Первичный анализ всех данных Ии. определений показал, что только формальное их рассмотрение не даст достаточных оснований для конструктивных выводов. Например, определения *речь — Способность человека выражать свои мысли* и *речь — Устная форма выражения своих мыслей* формально почти идентичны, однако первое является, скорее,

определением языка, а не речи. Нецелесообразно опираться только на формальное сходство определений.

Необходимо выработать принципы, по которым возможно было анализировать полученные определения по их содержанию. В большом количестве неверных определений легко устанавливались сходства содержательного плана, которые состояли в том, что неверные определения редуцируют содержание понятия к разным его аспектам. Именно это «направление» редукции и легло в основу группирования определений.

В результате было получено 5 кластеров определений: верные, но неполные определения, редукционные определения, рекурсивные определения, квазиопределения, псевдоопределения. Наименования этих кластеров введены автором и являются условными.

Поясним и проиллюстрируем примерами каждый кластер определений, чтобы читателю было ясно, на каком основании выделялись эти кластеры и какие особенности содержания определений лежат в их основе. Ни одно из определений, названных верными, нельзя считать стопроцентно точным и исчерпывающим, так что верными они названы как в наибольшей степени соотносящиеся со словарными, потому и названы «верные, но неполные». Отметим, что содержательное соответствие определений словарным проверялось по словарю [Языкознание… 1998]. Все остальные определения являются, по существу, неверными, но их неправильность различна. Псевдоопределениями названы такие, которые отсылают к иному явлению или целому ряду явлений. Например, *буква — Составляющая слова*, что может относиться и к морфеме, и к слогу; или *слово — Частица/часть в предложении; либо единица речи* (ср. также приведённые ранее определения термина *речь*). Квазиопределения — это такие, которые, условно говоря, отвечают не на вопрос «что это?», а на вопрос «что оно делает?» или другой; в целом такие определения называют не само явление, а его функциональную специфику или некоторую стоящую за ним ситуацию. Примером может быть следующее: *падеж — Помогает склонять слова* или *язык — Каждый язык*

имеет большое количество, диалектов, это те изменения в языке, которые вызваны определёнными факторами (среда обитания, климат). Рекурсивные определения, как очевидно, — это такие, которые представляют явление самоподобным образом, не развивая его содержания, например: *предикат — Глагол; билингвизм — Двуязычие*. В этот же кластер вошли все отсылочные определения типа «это то, что…». Наконец, редукционные определения — это такие, которые сводят явление к составляющим его частям и характеризуют эти последние, например: *диалект — Слова, характерные для определённой группы людей*; *текст — Набор слов и знаков препинания*. Отсутствующие определения или прочерки в бланках названы нулевыми определениями.

Количественное распределение определений по названным кластерам представлено в табл. 22.

Таблица явственно демонстрирует снижение числа нулевых определений и увеличение числа верных от первокурсников к старшекурсникам (особенно это видно на терминах, которые не изучаются в школе). Ценным представляется остановиться подробно и на тех особенностях, которые не могут быть отражены количественно в таблицах.

Так, на термин *речь* бóльшая часть определений, данных первокурсниками, относится в значительной степени к речи, чем к языку, например: *Способность человека общаться в обществе*; *Способность говорить* (2); *Коммуникативные способности* и др. У старшекурсников наряду с той же тенденцией, но в меньшей степени проявляющейся, есть определения, относящиеся лишь к устной речи: *Использование языкового материала в устной форме*; *Звуковая репрезентация языка* и др. К тому же среди определений старшекурсников много таких, которые формально совпадают со словарными и встречающимися в научной литературе: *Язык, воплощённый в жизнь* (3); *Язык в действии* (3); *Реализация языка*; *Использование языка в процессе коммуникации* и др. Эта тенденция наталкивает на мысль, что у старшекурсников в большей мере, чем у

первокурсников, значение данного слова связано в сознании с элементами (значениями других слов или их частями), относящимися к научному знанию.

Таблица 22

Данные эксперимента на спонтанное дефинирование

Семантический кластер	Речь	Билингвизм	Падеж	Слово	Диалект	Высказывание	Рема	Язык	Лексикон	Буква	Предикат	Текст
Определения первокурсников												
Нулевые	10	19	26	6	5	8	96	14	22	7	79	3
Верные	51	75	16	69	77	47	7	78	90	50	1	78
Псевдоопределения	41	11	9	22	32	57	15	20	7	56	14	33
Квазиопределения	1	3	2	3	3	2	0	0	0	0	1	4
Рекурсивные	14	7	8	7	4	7	3	8	2	8	26	1
Редукционные	6	5	59	14	0	0	0	1	0	0	0	2
Определения старшекурсников												
Нулевые	2	1	16	5	0	4	30	12	6	6	28	7
Верные	76	90	47	73	87	59	54	68	101	74	33	78
Псевдоопределения	26	15	23	30	16	45	26	29	8	33	16	28
Квазиопределения	3	1	3	1	1	0	1	3	0	0	1	3
Рекурсивные	3	10	1	3	8	9	8	4	2	4	38	1
Редукционные	7	0	27	5	5	0	0	1	0	0	0	0

О расширении научных знаний старшекурсников говорит и увеличение определений с пояснениями, чего не наблюдается у первокурсников. Например: *Процесс говорения. Речь отличается от языка, т.к. она может выражаться устно и письменно, а язык представляет собой знаковую систему*; *Это понятие, схожее с понятием «язык». Это использование языка индивидом в процессе его жизнедеятельности*; *Язык в устной интерпретации, т.е. дискурс. Язык и речь разные вещи. Речь динамична, существует только в момент высказывания* и др. Интересно, что в бланке термин *речь* был первым, термин *язык* ему не предшествовал, но, тем не менее, некоторые Ии. сочли нужным выразить их различие.

На термин *билингвизм* дано немало определений с пояснением или описанием в обеих группах Ии. Примеры определений первокурсников: *Владение двумя языками, как родны т.е. чел-к имеет 2 родных языка*; *Использование более одного языка (двух и >) использовать т.е. не переводить, а говорить на обоих* и др. Ещё сильнее эта тенденция проявляется у старшекурсников: *Языковое явление, при котором человек в равной степени владеет двумя языками. Например, когда каждый из родителей является представителем отдельной нации*; *Знание более чем одного языка; чаще термин употребляется для обозначения этого явления у детей, с детства обязанных изучать и говорить на 2-х языках*; *Способность разговаривать/читать/думать на двух и более языках; важно, чтобы знание языков было примерно равноправным, а изучение начиналось с детства*; *Владение двумя языками на одном уровне при условии одновременного погружения в культуру обоих языков* и др. Такие примеры, как можно полагать, показывают ощущаемую Ии. необходимость в прояснении для самих себя собственной мысли: задания пояснить определение или привести примеры не было, но Ии. не понимают достаточно чётко, какое явление стоит за термином, поэтому и добавляют пояснение или описание. В поддержку этого предположения можно привести следующие определения, данные первокурсниками: *Активное использование двух языков*; *Владение двумя языками на уровне родного языка*; *Способность говорить с рождения на двух языках*; *Изучение нескольких языков*. Все четыре определения относятся к разным видам билингвизма или разным ракурсам его рассмотрения; соответственно примерам: как речевое явление, как языковое явление, естественный, искусственный [Залевская 2009].

В определениях термина *падеж* наряду с увеличением количества верных определений изменяется характер псевдоопределений: в отличие от первокурсников, несколько псевдоопределений которых генерализовали понятие (*Часть русского языка*; *Это одна из основ любого языка* и др.), псевдоопределения старшекурсников имеют иной характер, обусловленный,

как можно полагать, разнообразием связей элементов научной картины мира в их сознании: *Отношение между существительными* (2); *Управление*; *Способ осуществления согласования слов* и др. Хотя не обошлось и без сверхгенерализации, например: *Грамматич. составляющая языка*; *Отношение между частями речи* и др.

Определения термина *слово* своеобразны. Во-первых, здесь также немало определений с описанием (чаще всего с причастным или деепричастным оборотом). Во-вторых, с определением данного термина в той или иной степени справились очень многие Ии., хотя сам термин является одним из сложнейших в языкознании (ср., например, различные подходы к характеристике слов в изолирующих и флективных языках, к характеристике артиклей и частиц и т.д. [Солнцев 1995: 129–131]). Возможно, это объясняется тем, что данное понятие кажется ясным каждому носителю языка на обыденном уровне, и эту ясность он переносит в определение научного термина. Наиболее характерные определения таковы (из разных кластеров определений): *Единица речи* (12); *Единица языка* (5); *Лексема* (2); *Лексическая единица* (4); *Единица предложения* (2); *Набор букв* (3); *Базовая единица речи, языка*; *Составляющая часть языка* и др. (1-й курс); *Единица языка* (13); *Часть предложения* (3); *Единица речи* (2); *Лексическая единица* (2); *Языковая единица* (2); *Единица языка, обладающая смыслом* (2); *Часть языкового строя*; *Единица лексического уровня языка*; *Основная номинативная единица языка* и др. (4-й курс). Уже эти примеры показывают бóльшую выраженность научных знаний в определениях старшекурсников.

Практически та же ситуация с термином *диалект*: многие Ии. справились с задачей его определения, хотя само понятие в языкознании весьма условное. Определения *Наречие*; *Различные говоры одного языка* и др. подобные являются показательными примерами такой экспликации содержания понятия, которая с точки зрения обыденного сознания, конечно, верна, но неудовлетворительна с терминологических, научных позиций. По

сути своей такие определения являются рекурсивными, потому что в них необходимо ещё уточнить, что такое наречие или говор.

Обозначенная тенденция сохраняется и в определениях термина *высказывание*. Среди формально верных определений множество таких, которые тяготеют к повседневной, обыденной форме выражения содержания понятий: *Изречение*; *Фраза человека, который чего-то достиг в жизни*; *Слова великого человека, цитата* и др. Кроме того, все их можно разделить на отражающие продукт и процесс говорения (именно первые являются подобием обыденного объяснения содержания понятия). Интересно, что в отличие от первокурсников старшекурсники дали меньше верных определений, зато большинство определений (как верных, так и неверных) тяготеют к научной форме, например: *Любая интонационно оформленная синтаксическая единица, содержащая сообщение, фраза*; *Логически завершённая, стилистически целостная единица речи. Считается, что высказывание не ограничивается ни предложением, ни текстом*; *Единица речи, характеризующаяся относительной смысловой завершённостью (по Бахтину — границы высказыв. — смена субъектов речи)* и др.

Так как с понятием *рема* студент сталкивается только в университете, среди определений первокурсников, как и ожидалось, масса неверных или нулевых. Помимо количества верных и неверных, определения данного понятия не выявляют каких-либо существенных различий.

Как и с предыдущим, с термином *язык* не связано каких-то особенностей, не отраженных в таблице, за исключением, пожалуй, того, что некоторые псевдоопределения первокурсников апеллируют к органу тела. Интересно также, что верные определения обеих групп Ии. являются по большей части совпадающими с определениями из учебника: *Система знаков* (7); *Порядочная система знаков* и др. (1-й курс); *Знаковая система*; *Система лексических, морфологических, грамматических, фонетических правил, связанных м/у собой, действующая в обществе*; *Знаковая система, необходимая для взаимодействия людей или для работы техники* и др. (4-й

курс). Определений, касающихся именно системы знаков, а не способности человека, значительно больше у Ии. старших курсов. Обратим внимание также на большее количество развёрнутых определений, характеризующих состав, структуру и функции языка.

Та же картина в определениях термина *лексикон*, не имеющих других особенностей, кроме различного числа верных определений в двух группах Ии., хотя некоторые из определений относятся не к носителю языка, а к самому языку: *Запас словарный языка* (1-й курс); *Совокупность слов опр. языка* (4-й курс).

Интересны определения термина *буква*. В используемом нами словаре определения собственно этого термина нет, поскольку в современном языкознании букве соответствует термин «графема», которым обозначается также, например, и иероглиф, но для рядового носителя языка это вещи разные. Букву можно определить как графическую модель фонемы или, например для мягкого знака, существенной характеристики фонемы [Поливанов 1991: 347], и такому определению соответствуют лишь три из всех определений наших Ии.: *Наименьшая единица речи, в фонетическом аспекте она называется фонемой* (1-й курс); *Единица языка, за которой стоит определённая фонема*; *Письменное выражение фонемы* (4-й курс). Остальные, даже верные, определения восходят к обыденному пониманию рассматриваемого понятия: *Часть алфавита*; *Единица, знак, обозначающий звук*; *Это звук, оформленный на письмо* и др. Причём такие определения составляют подавляющее большинство в обеих группах Ии. Можно сделать вывод, что значение этого слова во многом сохраняет обыденный аспект.

Предполагалось, что термин *предикат* будет иметь значительно больше верных определений у старшекурсников, что, как видно из таблицы, в целом подтвердилось. Обращает на себя внимание и большое число рекурсивных определений, чаще всего типа *предикат — Глагол*; *То, что утверждается о субъекте* и др.

Определения термина *текст* в общем похожи на определения термина *лексикон*: большинство из них верны, но относятся к обыденной картине мира, к тому, что принято понимать под текстом в обыденной ситуации без отражения научного взгляда на его характеристики. Например: *Связанные по смыслу предложения* (2); *Набор предложений, вкупе составляющих определённую тему* (1-й курс); *Сов-ть предлож-ий связан. м/у собой по смыслу*; *Законченное речевое произведение, письменно зафиксированное* (4-й курс). Однако определения старшекурсников, даже неверные, тяготеют к научным: *Это семантическое единство, которое характеризуется связанностью, когерентностью*; *Сложная система связанных предложе-ний синтаксическими, грамматическими, стилистическими связями*; *Что-то вспомнилось типа: «Среднее звено триады отправитель—текст—получатель. Единство, сост. из ряда СФЕ, объединённых разными видами связи, объективир. в виде письм. документа, имеющ. начало и конец»* и др. Обратим внимание на совпадение этой ситуации (заметное возрастание научных знаний, выраженных в определениях) с ситуацией, наблюдавшейся в описанном выше САЭ, где реакции на стимул ТЕКСТ также показывали идентичную тенденцию.

Результаты этой части эксперимента показывают, что наиболее заметные изменения претерпевают термины, с которыми студент знакомится в университете. Другие проявляют двоякую тенденцию: одни в значительной степени обогащаются научными знаниями (например, *высказывание*, *текст*), другие сохраняют в своём значении существенный обыденный компонент (например, *буква*, *диалект*). Слова, используемые не только в науке в качестве терминов, но и в обыденной жизни, не теряют полностью обыденного компонента ни в реакциях, ни в спонтанных определениях.

Интересно также, что нет ни одной анкеты, в которой все без исключения определения тяготели бы к научной форме (а за такой формой лежит способ познания и осмысления мира).

Для прояснения психолингвистического смысла, следующего из результатов изложенного эксперимента, вернёмся к положенной в его основу гипотезе. Напомним её: в ЯС старшекурсников, ближе знакомых с теоретическими основами языкознания, чем первокурсники, значения терминов этой науки относятся в большей степени к научной картине мира, чем к обыденной.

В общем и целом гипотеза подтверждается, следовательно, получаемые в университете знания действительно существенно влияют как на значения задействованных в эксперименте слов, так и на соотношение обыденной и научной картин мира. Однако «переходные» случаи в обеих частях эксперимента, такие как *высказывание* и *текст*, не дают возможности оставить этот вывод в такой категоричной форме и без дополнительных оговорок.

В ЯС студентов разных курсов слова — наименования терминов проявляют разные связи, что говорит, по всей видимости, о различном влиянии научной картины мира на значения этих слов. Но нельзя категорично утверждать, что у старшекурсников все использованные в двух экспериментах слова связаны с другими элементами МЛ более разнообразными, дифференцированными связями. У старшекурсников и первокурсников такие связи различны, но не более или менее богаты (это справедливо только относительно терминов, которые большинству первокурсников ещё не известны).

Приведённые данные дают основания утверждать, что существенные изменения претерпевают только значения слов, которые вошли в лексикон наших Ии. именно как научные термины и имеют сугубо узкую сферу применения. В таковых научная картина мира имеет более значительный вес, в остальных же существенное влияние на значение оказывает также обыденная картина мира.

Т.Л. Масыч исследует профессиональную языковую картину мира сотрудников правоохранительных органов и показывает, что в неё входит

сравнительно ограниченное число смысловых и языковых феноменов, связанных, в первую очередь, с осуществляемой ими деятельностью и с нарушением закона [Масыч 2010: 7]. Она высказывает предположение, что чем более специфична профессиональная деятельность и чем более закрытой является профессиональная группа, тем большие особенности ЯС можно выявить при исследовании представителей этой профессии [Там же: 81]. Можно, однако, предположить и другое: чем выше степень специфичности профессиональной деятельности и закрытости группы, тем в меньшей степени эта специфика будет проявляться в других ситуациях использовании языка, никак не связанных с этой деятельностью. Слова типа *предикат*, *рема* осмысляются как используемые только в данной группе профессионалов, тем более специфичны их значения относительно слов, употребляемых не только в профессиональной среде.

С позиций ментального лексикона «удельный вес» в значении слова научной, или профессиональной картины мира обусловлен тем, что значение связано со значениями слов, которые относятся к той же профессиональной сфере. «Переход» значения слова от обыденного аспекта ЯС к научному (профессиональному) осуществляется за счёт увеличения связей со значениями других слов, относящихся к этой научной (профессиональной) сфере. «Старые», уже имеющиеся связи не исчезают и не заменяются «новыми» — и те, и другие связываются в новую систему, обеспечивающую новые аспекты речевой и мыслительной деятельности индивида.

Эти выводы противоречат распространённому мнению, будто научное понятие даже в индивидуальном сознании является однозначно рациональным и полностью осмысленным явлением. Как всякое знание не может быть однозначно отнесено только к практическому или только к теоретическому [Новая философская энциклопедия. Т. 2. 2010: 51–52; Рубинштейн 2012а: 232], так и знание, лежащее за термином, содержание понятия объединяет и научное, и обыденное знание. В этом пункте наши данные подтверждают суждение С.Л. Рубинштейна: «Всякое научное

понятие — это **и** конструкция мысли, **и** отражение бытия» [Рубинштейн 2012а: 75]. Различия между обыденной и научной (профессиональной) картинами мира следует искать не только в содержании соответствующего знания, но и в сфере использования слов, в которых это знание проявляется, не только с позиций их онтологии, но и с позиций их функций (той сферы жизнедеятельности человека, которую они «обслуживают»).

Можно также с уверенностью сказать, что изменение влияния обыденной и научной «части» ЯС на значения слов-терминов проходит неодинаково. Невозможно провести чёткой границы между одной и другой частью ЯС, даже в отношении терминов изучаемой науки (чёткость такой границы может быть определена только по отношению к какому-то отдельному слову), какая-то часть обыденных знаний всегда будет оставаться в значении слова, а переход от обыденных знаний к научным является непрямым, граница между ними — размытой, относительной.

Значения слов-терминов не претерпевают однозначного, «мгновенного» перехода от обыденной картины мира к научной (профессиональной). Не наблюдается также и полного, логического, рационального осмысления значения термина, а его значение не лишено начисто обыденного компонента. Как не лишено и эмоционально-оценочного компонента, который, однако, проявляется спорадически и далеко не во всех образах.

С обогащением и дифференциацией научных знаний происходят не только количественные, но и качественные изменения. «Акт познания мира есть вместе с тем и введение в действие новых детерминант нашего поведения» [Там же: 222]. В соответствии с этим положением С.Л. Рубинштейна акты познания слова как термина изменяют отношение человека к этим словам; расширяющиеся знания, лежащие за словами, расширяют их значения и сферу их употребления, открывая путь новому познанию мира. По мере того как слово включается в новые системы связей, а его значение обогащается новыми аспектами, оно (слово) начинает

обладать иными качествами и характеристиками для человека, а значит, фиксирует и выражает иное отношение к явлениям действительности, соответствующим знаниям и способам оперирования с ними.

Ещё один вывод состоит в том, что способ формулирования знания зависит не только от его содержания, но в значительной степени и от предполагаемой ситуации его использования. «Ненаучность» многих определений, данных первокурсниками, говорит не о том, что им данные термины неизвестны, а о том, что типичной ситуацией использования соответствующих слов является ситуация повседневного общения, «застывшая», кристаллизованная в значении слова. Поэтому слова, часто используемые в повседневном общении (*буква*, *слово*, *текст* и т.п.), в наименьшей степени лишаются обыденного компонента. Для пользователя языка важно не только то, что скрывается «внутри» слова и вскрывается рефлексией над словом, но также и то, зачем, с какой целью, в какой функции и в какой ситуации оно, это слово, используется. С позиций психолингвиста значение термина, как и любого слова, **отражает** жизнь человека, с позиций же самого человека значение термина **реализует** его жизнь в акте использования этого слова.

В научной картине мира значения терминов — это не нечто абсолютно новое, но и не продолжение старого. Эти значения частично старые, т.к. опираются на предшествующий опыт, но и частично новые, т.к. фиксируют новые знания.

Есть все основания полагать (наши данные ясно подтверждают это), что если значение слова-термина, знание человека, стоящее за термином, встроено в более дифференцированную и более прочную систему научных знаний того же человека, то оно в большей степени тяготеет к научной форме выражения, не отрываясь всё же окончательно от обыденного знания. Научная картина мира, рассматриваемая как компонент значений слов, не только отражает научное знание, которое в значениях терминов кристаллизовано, но и влияет на способ выражения этого знания.

Различия в реакциях говорят о разнообразии знаний, стоящих за значениями исследованных нами терминов. Они говорят и об отсутствии некой общеобязательной, или общей для всех научной картине мира, на которой настаивает Н.А. Максимчук [Максимчук 2002: 11, 201–202, 258]. Тем более термин не может быть единицей такого общеобязательного научного знания [Там же: 202], поскольку многие термины используются и как обиходные слова, не имеющие специального значения.

С позиций основной закономерности, отражаемой в понятии ЯС, можно сказать следующее. Внешними факторами, влияющими на изменение значения и смысла слов — терминов языкознания, являются акты познания, осуществляемые в рамках учебной деятельности как частного случая профессиональной деятельности (и, соответственно, познания). Внутренними факторами являются акты формирования личностного отношения к продуктам актов познания (знаниям).

Сами акты познания, как и их продукты задают в сознании студента, так сказать, систему координат, состоящую из возможных ситуаций использования данного слова. Если некоторое слово (скажем, *рема*) студент использовал только в рамках учебной деятельности и учебной среды, к тому же за счёт собственного знания он понимает специфичность содержания этого понятия, то такая система координат в его сознании не будет содержать образов обыденных ситуаций.

Можно также сделать вывод, что количественные изменения, наблюдаемые в эмпирическом материале и отражающие соответствующие связи в МЛ, обусловлены в основном внешними факторами, а качественные — в основном внутренними.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 4

На протяжении главы мы регулярно делали промежуточные выводы, переводя факты языкового материала, полученного в экспериментах, в факты языкового стандарта. Необходимо теперь их обобщить.

Во-первых, подчеркнём ещё раз, что всякий фрагмент языкового сознания должен рассматриваться относительно 1) наиболее значимых (или значимых в данном случае) характеристик группы людей, для которой этот образ существен, 2) значения слова и места обозначенного им явления в жизни представителей этой группы, 3) реакций, в которых проявляется эмоционально-личностное переживание представителей этой группы. Кроме того, о существенных аспектах того или иного фрагмента языкового сознания следует говорить лишь как о некоторой тенденции, а не как об абсолютном показателе. Фрагмент языкового сознания не может претерпевать резких существенных изменений, поскольку знания о некотором явлении и, соответственно, отношение к нему изменяются постепенно, и лишь в исключительных случаях скачкообразно. Резкие изменения фрагмента языкового сознания можно увидеть в ситуациях, когда знания о некотором объекте действительности (в широком смысле, включая сюда явления, ситуации, отношения и т.д.) претерпевают резкие эмоционально-смысловые изменения.

Во-вторых, рассмотренные в данной главе явления в их связи с социально-культурными и личностными явлениями (фрагменты языкового сознания) развиваются в соответствии с основными закономерностями развития ментального лексикона, языка как достояния человека. Эмпирический материал отражает также важнейшие свойства индивидуального сознания — активность сознания и действие внешних факторов только через внутренние условия. Действия студента, осуществляемые в учебной среде, не переносятся непосредственно в

сознание и в ментальный лексикон, а опосредуются личностным переживанием.

В процессе ассоциирования проявляются средние итоги использования некоторого фрагмента ментального лексикона в общении и познании. И коль скоро эмоции и смысловые структуры выражаются в реакциях на определённые слова, т.е. без вербального и ситуативного контекста, то это даёт основания полагать, что выражаемые эмоции стали устойчивыми, а вместе с ними и отношение наших испытуемых к соответствующим явлениям действительности. Когнитивные и речевые действия, в которые вовлечены образы преподавателя, студента, учебной среды и т.д., многократно происходили со схожим эмоционально-личностным переживанием и закрепили это переживание в их средних итогах. Наличие эмоциональной и личностно-смысловой составляющей в исследованных ассоциативных полях говорит о том, что выраженное в них переживание уже закрепилось в сознаниях испытуемых не как нечто случайное и сиюминутное, а как нечто закономерное, с постоянством возникающее в сознании при активации названных образов.

Если смотреть на полученный материал, так сказать, изнутри одной группы Ии., абстрагировав её от связей с внешним миром, то можно прийти к выводу, что наблюдаемые особенности материала обусловлены только личностью и субъективной оценкой каждого отдельного участника эксперимента. Если же посмотреть на полученный материал с позиций деятельности этой группы и с позиций её сопоставления с другой группой (или с ней же самой, но в другой момент времени), то вывод будет иным: наблюдаемые особенности обусловлены характером взаимодействия с другими социальными группами. Таким образом, оба фактора — индивидуально-личностный и социально-культурный — одинаково важны для интерпретации полученных данных.

Разумеется, метод семантико-тематического кластерного анализа, использованный в рамках описанных экспериментов, требует дальнейшей

проработки и уточнения. Но уже сейчас он даёт вполне обоснованные результаты.

Напомним, что в основе приведённого исследования лежала следующая гипотеза: все стоящие за использованными в свободном ассоциативном эксперименте словосочетаниями фрагменты языкового сознания студента приобретают более разнообразные средства выражения у старшекурсников в сравнении с первокурсниками, поскольку опыт старшекурсников делает их более насыщенными личностным компонентом. В целом данная гипотеза подтверждается, однако следует отметить, что разные фрагменты языкового сознания студента претерпевают разные изменения. Так, фрагменты, связанные с представлениями о типичном студенте и особенно идеальном студенте продолжают обладать существенным стереотипным компонентом, выражающимся в различных языковых средствах, и почти не изменяются качественно. Одной из существенных сторон изменения представлений о преподавателе является их обогащение негативными эмоциями и соответствующими языковыми средствами выражения, как и представления о будущей профессии и учебной среде.

Важно при этом, что представления, стоящие за разными фрагментами языкового сознания, переживаются одновременно с позиций разных смысловых структур, что придаёт некоторым из них амбивалентность, ярко проявляющуюся в языковых средствах их выражения.

С точки зрения приведённого ранее определения языкового сознания, можно заключить, что внешними факторами, влияющими на изменение ключевых фрагментов языкового сознания студента, являются акты взаимодействия в учебной среде, а внутренними факторами — акты эмоционально-личностного переживания этого взаимодействия.

Возрастание языковых средств выражения фрагментов языкового сознания, относящихся к личностному смыслу и личностным ценностям, говорит о том, что по мере приобретения опыта действия студента (в том

числе речевые) начинают регулироваться и его личностью, и общественными стереотипами и нормами, но никогда не чем-то одним.

Важно, что ни один фрагмент языкового сознания студента не остаётся неизменным, и эти изменения связаны не просто с накоплением и усвоением некоторого количества информации, они связаны с изменениями переживания и оценки явлений, предметов и субъектов учебной среды. При этом механизм изменения каждого образа един, несмотря на уникальность каждого из них, — это включение в личностный контекст собственной деятельности и переживание её через личностные смысловые структуры (личностный смысл, личностные ценности и т.д.). Эту закономерность можно выразить иначе: преломление внешнего через внутреннее.

Повышение разнообразия языковых средств выражения фрагментов языкового сознания говорит об обогащении в опыте студента образов ситуаций, в которые изученные нами образы были вовлечены. А увеличение негативно окрашенных языковых средств выражения фрагментов языкового сознания говорит о регулярности переживания этих ситуаций через соответствующие негативные эмоции. Разнообразие связей между образами сознания создаёт пластичность самого сознания, опыта, деятельности, отрывает их от общественных стереотипов, порождает их автономность и саморегуляцию в отношении ценностей (этических, моральных и т.д.).

Все эти обстоятельства суть проявление в конкретном эмпирическом материале одновременного действия, диалектики внутренних и внешних факторов, о которой речь шла в первой главе и которая зафиксирована нами в определении языкового сознания.

Исследование научной картины мира, описанное в данной главе, не позволяет утверждать, что научное и обыденное знания существуют в сознании человека раздельно и лишь «взаимодействуют» друг с другом время от времени, что научное знание якобы ничего не меняет в представлениях о повседневной жизни, а встраиваемые в ментальный лексикон новые слова-термины никак не влияют на другие его части, что

конкретная ситуация общения «оттеняет» лишь какой-то один аспект языкового сознания.

Наиболее общий и важный вывод состоит в том, что научная и обыденная картины мира не существуют в сознании человека в отдельности, но всякий раз вместе (хотя и не в равной степени) используются для решения конкретной когнитивной и коммуникативной задачи. А отсюда, в свою очередь, следует, что отнесение некоторых слов, их значений и соответствующих им знаний только к научной или только к обыденной картине мира весьма условно. Даже знание, лежащее за научным термином, не является выхолощенным чисто теоретическим значением, но, как и знания, лежащие за любым другим словом, тесно связано с личностными смыслами и другими смысловыми структурами.

Научная (профессиональная) и обыденная картины мира являются, таким образом, не рядоположенными явлениями, а двумя аспектами одного и того же явления — сознания и опыта человека, объединёнными связями **взаимного дополнения**, а не взаимоисключения. Это положение требует не однозначного противопоставления научной и обыденной картин мира, но их разграничения по их функции, способу организации и регулирования деятельности человека. Эти две картины мира (в выраженном в п. 5.1 смысле) отражают функциональные, не неизменные во времени и «пространстве» явления, поэтому одно слово может относиться и к научной (профессиональной), и к обыденной картине мира в зависимости от его места и роли в системе деятельности и в сознании человека. Точнее было бы сказать, что одно слово может одновременно содержать в своём значении моменты и научной (профессиональной), и обыденной картин мира, которые по-разному и в разной степени выражаются в разных ситуациях общения и познания, опосредованных этим словом.

Относительно значений слов, имеющих и научное, и обыденное употребление можно заключить, что стоящие за этими словами образы специфицируются, т.е. начинают осмысляться как одновременно и

обыденные слова, и термины некоторой науки. Это, в свою очередь, говорит о том, что научный компонент знаний, закрепляющийся в этих значениях по мере получения образования, не заменяет собой обыденного компонента, а вступает с ним во взаимодействия, регулятором которых является активный характер отражения мира в сознании, позволяющий целенаправленно использовать тот или другой компонент знаний в конкретной ситуации использования слова.

Следует, как представляется, рассматривать отношения научной (профессиональной) и обыденной картин мира не как однозначную оппозицию (дихотомию «либо… либо…»), а как биполярную структуру («и то, и это» или «больше то, чем это»), каждый элемент которой является частью **континуума**, испытывая (хотя иногда лишь в потенции) в той или иной степени влияние обоих полюсов. Так, из рассмотренных нами терминов, по-видимому, термин *рема* находится ближе всего к «научному» полюсу этого континуума, а термин *высказывание* дальше всех от него. В первом из них научная картина мира как компонент значения слова существеннее, чем во втором, т.е. в значении первого слова кристаллизуется почти только опыт его терминологического, научного использования, тогда как в значении второго существен также и опыт обыденного его использования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Центральная цель настоящего диссертационного исследования состояла в изучении особенностей языкового сознания студента как частной категории общей теории языкового сознания.

Для создания единой непротиворечивой теории языкового сознания должны быть заблаговременно разработаны и сформулированы:

а) целостная и непротиворечивая концепция языка, соединяющая язык как явление индивидуальное, как явление социальное и как систему научных конструктов; свойства языка как индивидуального явления выводятся из общих свойств сознания человека; такая концепция представлена нами в главе 1;

б) универсальные способы описания и теоретического обобщения любых аспектов и форм существования изучаемого предмета (эти способы гарантируют адекватное и непротиворечивое отражение эмпирии в теории); предметом является изменение значений и смыслов языковых знаков под одновременным воздействием внешних (деятельностных) и внутренних (личностных) факторов; такие способы и соответствующие им определения основных понятий даны нами в главе 2;

в) исследовательские принципы, позволяющие выводить онтологию объекта из его феноменологических свойств, и методологические характеристики теории; они сформулированы в главе 3.

Эти положения спорадически встречаются у многих авторов, занимающихся проблемами языкового сознания, но в своей системной целостности не доведены до завершения и конкретных формулировок ни в одном из известных нам трудов.

Разрабатывая эти положения в указанной последовательности, мы установили, что существенным для нашего исследования свойством сознания является способность к опережающему отражению действительности при эмоционально-личностном переживании не только наличных, но и

возможных ситуаций. Именно это свойство лежит в основе связей в ментальном лексиконе (и шире — языковой способности человека): они формируются не только на основе имевших место ситуаций общения, но и на основе наиболее вероятных ситуаций.

Без понимания опережающего отражения и эмоционально-личностного переживания отражаемой действительности невозможно понять и общих закономерностей ментального лексикона, поскольку его единицы связаны друг с другом разнообразными связями на основании актов общения и познания с учётом наиболее вероятных и эмоциогенных актов, потенциально возможных в некоторых условиях.

В настоящей диссертации было также показано, что носителем языковых изменений является не сама словоформа, а те внутренние и внешние процессы, в которые она вовлечена. Значение слова определяется ими, а не информацией, которую оно «переносит» от человека к человеку. Семантические свойства слова не имманентны ни ему самому, ни психическим свойствам носителей языка; они обусловлены характером взаимодействия внутренних и внешних факторов — общностью деятельности людей и общностью осмысления данного слова этими людьми, но эта общность не абсолютна, а относительна. Значение и смысл всегда присущи слову, различие между ними не имеет принципиального характера (граница между ними размыта) и обусловлено особенностями самого континуума языковых явлений. Изменения в словах и вообще язык описываются не через понятия, относящиеся к характеристикам самих слов, а через понятия, относящиеся к характеристикам процессов, в которые вовлечены слова.

С методологических позиций речь идёт о применении к анализу языковых явлений (в частности, охватываемых понятием «языковое сознание») стохастического, или вероятностного, детерминизма, который в отличие от классического постулирует, что из **множества случайных** взаимодействий получаются **закономерные** следствия, которые тем

однозначнее проявляются, чем бóльшая совокупность взаимодействий учитывается. Индивидуальные изменения сознания и ментального лексикона имеют характер неопределённости, но общегрупповые изменения имеют характер вероятностной определённости.

Учитывая сказанное, мы пришли к необходимости ввести два определения понятия «языковое сознание» — классическое и неклассическое.

В основе **классической интерпретации понятия «языковое сознание»** лежит следующее определение: языковое сознание — это психолингвистическое понятие, которое показывает, каким образом часть речевого опыта некоторой социально-культурной группы испытывает на себе влияние регулярно осуществляемой деятельности и её личностного переживания. В основе **неклассической интерпретации понятия «языковое сознание»** лежит следующее определение: языковое сознание — это психолингвистическое понятие, которое показывает, каким образом речевой опыт некоторой социально-культурной группы изменяется под одновременным влиянием регулярно осуществляемой деятельности и её личностного переживания.

Понятие «языковое сознание» предстаёт в качестве относительного: такого явления, как «языковое сознание вообще» не существует, о нём необходимо говорить только относительно некоторой социально-культурной группы людей, объединяемых регулярной деятельностью. Кроме того, «языковое сознание» как научное понятие, будучи абстракцией, обладает чисто научной онтологией — той, которой оно наделено в рамках науки о языке. Языковое сознание непознаваемо непосредственно и чувственно, его не найти в самом языковом материале, подвергающемся изучению; оно есть определённые взаимозависимости разных характеристик эмпирического материала, регулярно в нём проявляющиеся и абстрагируемые из него теорией. Пользуясь терминологией Л.В. Щербы, необходимо подчеркнуть, что языковое сознание — это не явление языковой способности человека,

или языкового материала, или речевой деятельности, это явление языкового стандарта (теории языка), отражающее определённые закономерности языковой способности человека опосредованным образом — через результаты психолингвистических экспериментов.

Понятие «языковое сознание» в принятом в настоящей диссертации содержании обусловлено тем, что язык не развивается по своим собственным законам и не является замкнутой системой. В нём специфическим образом и на специфическом материале проявляются одновременно законы социума и законы психики, а изучение языка в самом себе и для самого себя может быть лишь частной целью языкознания.

Характеристики языка как достояния человека, фиксируемые в понятии «языковое сознание», не заложены в языковых знаках, они возникают, воссоздаются в каждом акте использования языка в пространстве и во времени взаимодействия между словом, предметом, смыслом (точнее: человеческим словом, человеческим предметом и человеческой эмоцией). Эти характеристики не в индивидуальном сознании человека, а между его аффективно переживающей мир личностью и его же деятельностью, с одной стороны, и миром, на который деятельность и переживание направлены, с другой. Коротко можно сказать так: характеристики языка, фиксируемые в понятии «языковое сознание», не расположены в сознании человека, а фиксируются в теории закономерности результатов взаимодействия человека и мира.

Классической интерпретации соответствует статический подход к языковому сознанию, в рамках которого выясняется характер влияния социально-культурных и личностных явлений на речевой опыт членов некоторой социально-культурной группы. **Неклассической интерпретации соответствует динамический подход к языковому сознанию**, в рамках которого выясняется характер изменения речевого опыта членов некоторой социально-культурной группы под влиянием изменений социально-культурных и личностных явлений.

Основная гипотеза исследования состояла в предположении, что за годы обучения в университете в сознании студента знания и представления о вовлечённых в учебную среду явлений лишаются стереотипного характера, конкретизируясь и приобретая стабильный характер личностно-значимых, а соответствующие этим знаниям и представлениям языковые средства дифференцируются по степени выражения эмоций, личностных переживаний и оценок.

Изложенное в диссертации исследование позволяет утверждать, что положенная в его основу гипотеза подтверждается. Но с некоторыми оговорками: не все фрагменты языкового сознания студента в одинаковой степени лишаются стереотипности, в некоторых стереотипный компонент остаётся весьма существенным.

В разных фрагментах языкового сознания студента проявляются преломлённые через различное личностное переживание явления социального, экономического, профессионального, культурно-ценностного характера. Отсюда следует перспектива сопоставительных внутрикультурных и межкультурных исследований, могущих выявить обусловленные социально-культурными факторами различия между схожими фрагментами языкового сознания представителей разных социальных и лингвокультурных групп.

Ключевые фрагменты языкового сознания студента не рождаются из ничего, всякий фрагмент или его часть появляется не как возникновение чего-то нового, а вследствие обогащения, дифференциации и перекомбинации уже имеющихся в опыте студента знаний и переживаний. А эти предсуществующие представления (фиксируемые в значениях и смыслах определённых образов предметов в сознании и соответствующих им слов) по-разному изменяются и выражаются разными языковыми средствами в зависимости от накапливаемого опыта и его переживания студентом как субъектом деятельности.

Один студент может отличаться от другого сильнее, чем оба они от преподавателя. Но общая закономерность языкового сознания состоит в том, что принадлежность этих студентов к одной социальной группе обусловливает (через принятые в этой группе нормы, в том числе языковые) схожие внутренние связи и общие характеристики их опыта общения и ментальных лексиконов. Хотя все трое сталкиваются с одними и теми же явлениями учебной среды, сходства деятельностей и переживания внешних факторов студентов обусловливает большее сходство их ментальных лексиконов по сравнению с ментальным лексиконом преподавателя. Эти сходства деятельностей могут закрепляться за некоторой материальной формой (например, прозвище преподавателя, передаваемое студентами «из поколения в поколение», или наименования прецедентных феноменов), стать инструментом другой деятельности и уже через неё организовывать взаимодействие студентов и преподавателей и обусловливать сходство ментальных лексиконов студентов.

На языковое сознание студента оказывают влияние не только взаимодействия студента и преподавателя как личностей, но взаимодействие студента и преподавателя как представителей социальных групп. Первый тип взаимодействия осуществляется в основном при регуляции разными смысловыми структурами, второй — в основном при регуляции общественными стереотипами и нормами поведения.

Материальной основой изменения фрагментов языкового сознания студента являются многократные акты его взаимодействия (в частности, речевого) с другими участниками учебного процесса. Но каждый такой акт не может быть абсолютно уникальным, должен существовать механизм, стабилизирующий и обобщающий их. Этот механизм может быть, конечно, только общепсихическим и личностным (охватывающим психику и личность человека в целом). Им и являются смысловые структуры, которые связаны с пристрастностью и опережающим характером отражения мира в сознании и разные типы которых проявляются в материалах наших экспериментов.

Каждый фрагмент языкового сознания студента уникален (как и связи каждого слова в ментальном лексиконе), но совокупности фрагментов, объединённых по какому-то признаку, имеют схожие общие характеристики, связанные с опытом, знаниями, переживаниями и с признаками, по которым они объединяются и взаимодействуют. Тем не менее, ни один фрагмент языкового сознания студента не может быть абсолютно уникальным и не имеющим никаких связей с другими фрагментами, поскольку деятельность людей, за счёт которой формируется и изменяется опыт, опирается на общественно выработанные и зафиксированные во всеобщих формах нормы и стереотипы поведения.

Хотя для развития и совершенствования общей теории языкового сознания необходима дальнейшая работа, объяснение эмпирических данных с принятых в настоящей диссертации теоретико-методологических позиций говорит о жизнеспособности такой теории. Объяснение явлений языкового сознания студента как частного случая такой теории говорит о правомерности её основания на тех идеях и принципах, которые выражены в первых главах диссертации.

Изложенные выводы mutatis mutandis применимы и к языковому сознанию других социально-культурных групп. Следовательно, проведённое исследование позволяет сформулировать и более общие выводы, относящиеся к языковому сознанию любой культурной или социальной группы.

Изменения связей внутри опыта множества людей и изменения его отражения в эмпирическом материале носят уникальный и системный характер. С одной стороны, изменение внешних (а следовательно, и внутренних) факторов жизни слова происходит всегда системно, т.к. меняется вся система связей между представлениями, знаниями и переживаниями. С другой стороны, такие изменения уникальны для каждого слова, любое слово по-своему отражает компоненты опыта. Отсюда следует, что существенные закономерности изменения связей одного слова в

ментальных лексиконах группы людей в зависимости от внешних и внутренних факторов и отношения людей к этим факторам могут не находить своего выражения или находить лишь косвенное выражение в другом слове (сколь бы близким по значению оно ни было к первому) или в другой группе людей.

Прибегая к философским категориям, можно сказать, что закономерное изменение опыта группы людей есть сущность, а изменение языкового сознания есть явление, одна из форм, в которой эта сущность выражается. Изменение образов предметов в сознании, стоящих за определёнными словами, организующими деятельность в рамках определённой социально-культурной группы, не является исходной основой изменения языкового сознания. Такой исходной основой является целенаправленная и мотивированная деятельность человека, активный и пристрастный характер отражения мира в сознании, а также личность человека — именно она изменяется, провоцируя изменения в его ментальном лексиконе, видимые в эмпирическом материале.

Действительно, можно говорить о процессах, придающих языковому сознанию направление (или направленность) изменения. Следовательно, можно констатировать прогрессирующее усложнение, обогащение фрагментов языкового сознания и повышение индивидуальных способов осмысления и переживания явлений, отражённых в них.

Направление изменения языкового сознания зависит от характера переживания человеком некоторых явлений и от того, в какую социально-культурную группу он входит (а следовательно, активно взаимодействует с другими её членами). Но какие-то свойства группы, влияющие на данный фрагмент языкового сознания, являются специфическими для неё, какие-то схожи со свойствами другой группы, а какие-то являются общекультурными. В разных фрагментах языкового сознания по-разному проявляются эти разные свойства данной группы.

В целом то же самое можно сказать и о научной (профессиональной) картине мира: при лабильности в частном имеет место стабильность в общем. В общем случае ассоциативного эксперимента мы не знаем, даст ли конкретный человек «обыденную» или «научную» реакцию на некоторое «научное» слово, но мы знаем, что группа людей неминуемо будет давать и «научные», и «обыденные» реакции (исключения составляют случаи, когда слово-стимул вообще не используется в обыденном общении) при определённой степени превалирования каких-то из них в зависимости от особенностей группы людей. Вероятность появления определённой реакции в индивидуальном случае уменьшается, но вероятность появления таких реакций в совокупности индивидуальных случаев, наоборот, увеличивается. Такое увеличение и даёт возможность судить о направлении изменения языкового сознания.

Коль скоро в отражении мира в сознании всё более существенную роль начинают играть личностные и смысловые факторы (что показано нашими экспериментами), то именно личность и смысловые структуры, а не только стереотипы и значения языковых знаков становятся регуляторами общения и познания, осуществляемого с помощью языка.

Возникновение смысловых структур (в частности, личностного смысла и личностных ценностей) как существенного фактора, связывающего единицы ментального лексикона, означает перестройку всей его системы с её внутренними и внешними связями, а выявляемые в эксперименте тенденции являются следствием этой перестройки.

В языковой способности (языке как достоянии человека) имеются такие явления, которые в их совокупности составляют то, что мы называем языковым сознанием. Эти явления суть процессы изменения значений и смыслов языковых знаков (а значит, и соответствующих образов индивидуального сознания) под влиянием внутренних и внешних факторов. В языковом сознании как понятии теории отражается регулярное и закономерное влияние (его степень и качество) внешних (социально-

культурных) и внутренних (личностных) факторов на ассоциированные с материальной формой языковых знаков образы индивидуального сознания.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Александрова-Осокина О.Н. Художественная картина мира в паломнической прозе 1800–1860-х гг.: священное пространство, история, человек: автореф. дис. … д-ра филол. – М., 2014. – 50 с.

2. Алефиренко Н.Ф. Спорные проблемы семантики: Монография. – М.: Гнозис, 2005. – 326 с.

3. Алещенко Е.И. Этноязыковая картина мира в текстах русского фольклора: на материале народной сказки: дис. … д-ра филол. наук. – Волгоград, 2008. – 432 с.

4. Альдингер О.П. Фразеономастическая картина мира в «Пословицах русского народа» В.И. Даля: дис. … канд. филол. наук. – Смоленск, 2006. – 460 с.

5. Анохин П.К. Избранные труды. Философские аспекты теории функциональной системы. – М.: Наука, 1978. – 400 с.

6. Аншакова С.Ю. Языковая картина мира в системе антонимических оппозиций русских былинных текстов: дис. … канд. филол. наук. – Тамбов, 2004. – 195 с.

7. Апресян Ю.Д. Избранные труды. В 2 т. – Т. 2. – М.: Языки русской культуры, 1995. – 766 с.

8. Апресян Ю.Д. Экспериментальное исследование семантики русского глагола. – М.: Наука, 1967. – 251 с.

9. Арзамасцева Н.Ю. Восприятие устойчивых словосочетаний родного языка немецкими и австрийскими студентами-филологами (поматериалам ассоциативного эксперимента) // Теория языка и межкультурная коммуникация. – 2011. – № 1 (9). – С. 1–8.

10. Аскарова О.Б. Лексико-фразеологическая сочетаемость в психолингвистическом эксперименте // Материалы X Международной научно-методической конференции / под ред. Т.М. Рогожниковой. – Уфа: Изд-во Уфимс. гос. авиацион. технич. ун-та, 2018. – С. 19–23.

11. Аскарова О.Б. Социопсихолингвистическая и культурологическая динамика в семантике устойчивых словосочетаний в ассоциативном эксперименте // Межкультурная ↔ интракультурная коммуникация: теория и практика обучения и перевода. Материалы V Международной научно-методической конференции / отв. ред. Н.П. Пешкова. – Уфа: Изд-во Башкирс. гос. ун-та, 2016. – С 30–35.

12. Баландина Е.С. Динамика образа семьи в языковом сознании носителей разных культур: автореф. дис. … канд. филол. наук. – Екатеринбург, 2013. – 23 с.

13. Балясникова О.В., Уфимцева Н.В. «Конфликтогенные зоны» языкового сознания в межкультурном взаимодействии // Вестник ВолГУ. Серия «Языкознание». – 2020. – № 1. – С. 28–40.

14. Бахтина М.Б. Эмотивно-оценочная картина мира современной молодёжи: на материале жаргонной лексики конца XX – начала XXI вв.: дис. … канд. филол. наук. – Новосибирск, 2011. – 357 с.

15. Башиева С.К., Геляева А.И., Табаксоева И.Р. Толерантность и интолерантность в языковом сознании современной студенческой молодёжи // Вопросы психолингвистики. – 2020. – № 4 (46). – С. 8–20.

16. Белоусов К.И., Павлова Д.С. Геоконцепты российских городов в языковом сознании воспитанников образовательного центра «Сириус» // Социо- и психолингвистические исследования. – 2020. – № 8. – С. 61–70.

17. Белякова С.М. Образ времени в диалектной картине мира: На материале лексики и фразеологии русских старожильческих говоров юга Тюменской области: дис. … д-ра филол. наук. – Екатеринбург, 2005. – 354 с.

18. Бессонова А.В. Процесс мышления в наивной картине мира подростка // Картина мира: язык, литература, культура: Сборник научных статей. Вып. 2. / отв. ред. М.Г. Шкуропацкая. – Бийск: РИО БПГУ им. В.М. Шукшина, 2006. – С. 146–149.

19. Бернштейн Н.А. Физиология движений и активность. – М.: Наука, 1990. – 495 с.

20. Блюменфельд Л.А. Решаемые и нерешаемые проблемы биологической физики. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 160 с.

21. Боброва А.В. Концепты ОДИНОЧЕСТВО и УЕДИНЕНИЕ в художественной картине мира А. Битова: автореф. дис. … канд. филол. наук. – Новосибирск, 2017. – 23 с.

22. Бобрышева Л.К. Фразеологизмы как национально-культурная экзистенциональная картина мира: на материале русского и адыгейского языков: дис. … канд. филол. наук. – Майкоп, 2009. – 154 с.

23. Бодуэн де Куртен И.А. Избранные труды по общему языкознанию. В 2 т. – Т. 2. – М.: Изд-во Академии наук СССР. – 1963. – 391 с.

24. Большой психологический словарь: справ. изд. / под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. – 3-е изд., доп. и перераб. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2002. – 633 с.

25. Боргоякова А.П. Особенности ядра языкового сознания разных этносов // Языковое сознание: устоявшееся и спорное. XIV Международный симпозиум по психолингвистике и теории коммуникации. Тезисы докладов. Москва, 29–31 мая 2003 г. / ред. Е.Ф. Тарасов. – М.: 2003. – С. 39–40.

26. Братчикова Н.С. Цветовая картина мира в финском и русском языковом сознании: дис. … д-ра филол. наук. – М., 2006. – 349 с.

27. Бронникова Ю.О. Ассоциативный эксперимент как один из методов выявления оценочных связей в языковом сознании младших школьников // Современный ученый. – 2017. – № 2. – С. 37–42.

28. Бурухин А.Н. Специфика функционирования плеоназмов в ментальном лексиконе: автореф. дис. … канд. филол. наук. – Курск, 2013. – 20 с.

29. Вакорина И.В. Лингвокультурный концепт «Motherhood» («материнство») в афроамериканской картине мира: автореф. дис. … канд. филол. наук. – Смоленск, 2017. – 24 с.

30. Варакина Е.Р. Картина мира в лирическом произведении: на материале творчества Г. Иванова и Странника (Д. Шаховского): дис. … канд. филол. наук. – М., 2009. – 183 с.

31. Васильева А.П. Анализ структуры ядра языкового сознания носителей якутского языка // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – №1 (74). – С. 351–353.

32. Васильева Г.М., Виноградова М.В., Мячина В.В. Динамика культурно-географических представлений в языковом сознании российских студентов (на материале образов стран) // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 5 (41). – С. 262–270.

33. Василюк Ф.Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – 200 с.

34. Вашунина И.В., Нистратов А.А., Тарасов Е.Ф. Некоторые корреляции образов языкового и неязыкового сознания // Вестник Нижегород. гос. лингвист. ун-та им. Н.А. Добролюбова. – 2020. – № 50. – С. 9–26.

35. Власова Ю.В. Экзистенциальная картина мира в романе Е.И. Замятина «Мы» // Картина мира: язык, литература, культура: Сборник научных статей. Вып. 2. / отв. ред. М.Г. Шкуропацкая. – Бийск: РИО БПГУ им. В.М. Шукшина, 2006. – С. 20–23.

36. Волощенко О.В. Концепт «семья» в фольклорной картине мира // Картина мира: язык, литература, культура: Сборник научных статей. Вып. 2. / отв. ред. М.Г. Шкуропацкая. – Бийск: РИО БПГУ им. В.М. Шукшина, 2006. – С. 283–286.

37. Воронцова Т.И. Картина мира в тексте английской баллады: Когнитивная основа и языковая репрезентация: дис. … д-ра филол. наук. – СПб., 2003. – 398 с.

38. Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6 т. – М.: Педагогика, 1982–1984. – Т. 1: Вопросы теории и истории психологии / под ред. А.Р. Лурия, М.Г. Ярошевского. – 1982. – 488 с. – Т. 2: Проблемы общей

психологии / под ред. В.В. Давыдова. – 1982. – 504 с. – Т. 3: Проблемы развития психики / под ред. А.М. Матюшкина. – 1983. – 368 с. – Т. 6: Научное наследство / под ред. М.Г. Ярошевского. – 1984. – 400 с.

39. Гайдарова З.Т. Антропоцентризм в идиоматической картине мира лезгинского, русского, английского и немецкого языков: дис. … канд. филол. наук. – Махачкала, 2010. – 171 с.

40. Галактионова Н.А. Национальная картина мира в поэзии К.Д. Бальмонта: дис. … канд. филол. наук. – Тюмень, 1998. – 179 с.

41. Галимова Д.Н. Метафорическая картина мира русских говоров Амурской области: структурный и функциональный аспекты: дис. … канд. филол. наук. – Томск, 2010. – 287 с.

42. Гаранович М.В. Экспериментальное исследование стереотипного восприятия человека человеком в языковом сознании в зависимости от социальных факторов говорящего // Глобальный научный потенциал. – 2020. – № 4 (109). – С. 142–148.

43. Гвоздева А.А. Языковая картина мира: лингвокультурологические и гендерные особенности: На материале художественных произведений русскоязычных и англоязычных авторов: дис. … канд. филол. наук. – Тамбов, 2003. – 151 с.

44. Голикова Т.А. Психолингвистическая концепция исследования этнического сознания: автореф. дис. … д-ра филол. наук. – М., 2005. – 50 с.

45. Голубь Л.А. Сквозные мотивы языковой картины мира (на примере лексико-семантического поля «ЦВЕТ» в английском и русском языках): автореф. дис. … канд. филол. наук. – М., 2006. – 24 с.

46. Горошко Е.И. Языковое сознание: Ассоциативная парадигма: дис. … д-ра филол. наук. – М., 2001. – 287 с.

47. Григорьев А.Ф. Этническая картина мира гребенских казаков: опыт культурологического анализа: дис. … д-ра культурологи. – Краснодар, 2012. – 434 с.

48. Григорьев А.А. Репрезентация лексических категорий в языковом сознании: дис. … д-ра филол. наук. – М., 2005. – 362 с.

49. Григорьева Л.Л. Фразеологическая репрезентация религиозного мира человека: автореф. дис. … канд. филол. наук. – Казань, 2009. – 21 с.

50. Григорьева Ю.С. Концептосфера ВОИНСТВЕННОСТЬ как фрагмент англосаксонской картины мира: когнитивный подход: дис. … канд. филол. наук. – Владивосток, 2003. – 194 с.

51. Гришаева Л.И., Попова М.К. Картина мира как проблема гуманитарных наук // Картина мира и способы её репрезентации: Научные доклады конференции «Национальные картины мира: язык, литература, культура, образование» (21–24 апреля 2003 г., Курск) / ред. Л.И. Гришаева, М.К. Попова. – Воронеж: Воронежский гос. ун-т, 2003. – С. 13–38.

52. Гудков Д.Б. Прецедентные феномены в языковом сознании и межкультурной коммуникации: дис. … д-ра филол. наук. – М., 1999. – 400 с.

53. Гуц Е.Н., Худякова Н.О. Социальные стереотипы старости в языковом сознании молодёжи (на материале психолингвистических экспериментов) // Этнопсихолингвистика. – 2020. – № 3. – С. 157–165.

54. Давлатмирова М.Б. Лингвокультурные аспекты макроконцепта «судьба» в арабском языковом сознании: результаты ассоциативного эксперимента // Вестник Тадж. нац. ун-та. Серия «Филологические науки». – 2019. – № 3. – С. 138–145.

55. Данилова Е.В. Психолингвистический анализ восприятия художественного текста в разных культурах: дис. … канд. филол. наук. – М., 2001. – 204 с.

56. Денисенко В.Н. Семантическое поле «изменение» в русской языковой картине мира: дис. … д-ра филол. наук. – М., 2005. – 337 с.

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

58. Доронина Е.Г. Фразеологическая картина мира в творчестве А. Платонова: дис. … канд. филол. наук. – Челябинск, 2004. – 200 с.

59. Дуброва Н.В. Фрагмент речевой картины мира младших школьников: на материале наречия: автореф. дис. … канд. филол. наук. – Волгоград, 2016. – 22 с.

60. Дударева З.М. Контрастивное исследование концептуальной сферы «Время» в русской и башкирской языковых картинах мира: дис. … д-ра филол. наук. – Стерлитамак, 2005. – 365 с.

61. Ерофеева Л.А. Метафорические репрезентации доминантных концептов в поэтической картине мира Р.М. Рильке: дис. … канд. филол. наук. – Саратов, 2007. – 248 с.

62. Ефанова Л.Г. Категория нормы в русской языковой картине мира: дис. … д-ра филол. наук. – Томск, 2013. – 501 с.

63. Ефремов В.А. Динамика русской языковой картины мира: вербализация концептуального пространства «‘мужчина’–‘женщина’»: дис. … д-ра филол. наук. – СПб., 2010. – 406 с.

64. Жуков К.А. Языковое воплощение концепта «Труд» в пословичной картине мира: На материале русской и английской паремиологии: дис. … канд. филол. наук. – Великий Новгород, 2004. – 156 с.

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

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

67. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. – М.: Гнозис, 2005. – 543 с.

68. Залевская А.А. Введение в психолингвистику: учеб. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Российск. гос. гуманит. ун-т, 2007. – 560 с.

69. Залевская А.А. Вопросы психолингвистической теории двуязычия // Вопросы психолингвистики. – 2009. – №10. – С. 10–17.

70. Залевская А.А. Значение слова через призму эксперимента: монография. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2011. – 240 с.

71. Зализняк Анна А., Левонтина И.Б., Шмелёв А.Д. Константы и переменные русской языковой картины мира. – М.: Языки славянских культур, 2012. – 696 с.

72. Замалетдинов Р.Р. Национально-языковая картина татарского мира: дис. … д-ра филол. наук. – Казань, 2004. – 499 с.

73. Записные книжки Л.С. Выготского. Избранное / под общ. ред. Екатерины Завершневой и Рене ван дер Веера. – М.: Издательство «Канон+» РООИ «Реабилитация», 2017. – 608 с.

74. Зеркина Н.Н. К вопросу об адъективной картине мира // Когнитивные исследования языка / гл. ред. серии Н.Н. Болдырев / М-во обр. и науки РФ, Рос. акад. наук, Ин-т языкознания РАН, Тамб. гос. ун-т им Г.Р. Державина, Рос. ассоц. Лингвистов-когнитологов. – М.: Ин-т языкознания РАН; Тамбов: Издательский дом ТГУ им Г.Р. Державина, 2008. – Вып. XVI: Языковое сознание и когнитивное моделирование: сборник научных трудов / отв. ред. вып. Л.А. Фурс. – 2014. – С. 29–34.

75. Зиновьев А.А. Логика науки. – М.: Мысль, 1971. – 279 с.

76. Зиновьева И.Н. Фольклорно-языковая картина мира в текстах английских детских стихов Nursery Rhymes: автореф. дис. … канд. филол. наук. – М., 2015. – 24 с.

77. Зинченко В.П. Психологическая педагогика. Материалы к курсу лекций. Часть I. Живое знание. – 2-е изд., испр. и доп. – Самара: Самарский Дом печати, 1998. – 296 с.

78. Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. – М.: Языки славянских культур, 2010. – 592 с.

79. Зинченко В.П. Алексей Николаевич Леонтьев: от генезиса ощущений к образу мира // Стиль мышления: проблема исторического

единства научного знания. К 80-летию Владимира Петровича Зинченко. Коллективная монография / под общ. ред. Т.Г. Щедриной. – М.: Российская политическая энциклопедия (РООССПЭН), 2011. – С. 341–452.

80. Зольникова Ю.В. Цветовые фразеологизмы как фрагмент идиоматической картины мира русского и немецкого языков: на материале лексикографических источников: дис. … канд. филол. наук. – Тюмень, 2010. – 319 с.

81. Ильенков Э.В. Абстрактное и конкретное: собр. соч. – Т. 1. – М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2019. – 464 с.

82. Ильенков Э.В. Диалектика идеального: собр. соч. – Т. 5. – М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2021. – 448 с.

83. Ильенков Э.В. Философская энциклопедия: собр. соч. – Т. 6. – М.: Канон+ РООИ «Реабилитация», 2022. – 512 с.

84. Ильенков Э.В. Школа должна учить мыслить. – М.: Изд-во Моск. психолого-социального ин-та; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2009. – 112 с.

85. Ильина В.А. Структура содержания слова в языковом сознании носителей разных культур: на материале номинантов образа одиночества: дис. … д-ра филол. наук. – М., 2012. – 536 с.

86. Иноземцева Л.П. Отражение корпоративной культуры преподавателей вуза в языковом сознании носителей русской культуры: дис. … канд. филол. наук. – Челябинск, 2012. – 208 с.

87. Ипатова Н.Г. Аудиовизуальный аспект советской картины мира в литературе 1920–1930-х годов: автореф. дис. … канд. филол. наук. – М., 2010. – 22 с.

88. Исаев Ю.Н. Фитонимическая картина мира в разноструктурных языках: автореф. дис. … д-ра филол. наук. – Чебоксары, 2015. – 44 с.

89. Исаева Э.С., Васильева Э.Г. Ассоциативное поле концепта «огонь» в языковом сознании носителей русского языка на фоне латышской лингвокультуры // Русистика. – 2021. – № 3. – С. 241–252.

90. Карасик В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.

91. Касымалиева К.Э. Этнокультурные идиоглоссы в авторской языковой картине мира Чингиза Айтматова и их лексикографическое представление: автореф. дис. … канд. филол. наук. – М., 2017. – 23 с.

92. Кафтанов Р.А. Война в русском языковом сознании студентов и курсантов (психолингвистический аспект) // Вестник НГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2020. – № 3. – С. 154–165.

93. Кафтанов Р.А. Ассоциативная связь «война – победа» в русском языковом сознании студентов и курсантов (психолингвистический аспект) // Сибирский филологический журнал. – 2021. – № 2. – С. 312–324.

94. Кацнельсон С.Д. Типология языка и речевое мышление. – 4-е. изд. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2009. – 220 с.

95. Кашароков Б.Т. Пословицы русского, немецкого и кабардино-черкесского языков как источник изучения культурно-языкового сознания: Структурно-семантический и лингвокультурологический аспекты: дис. … д-ра филол. наук. – Краснодар, 2004. – 283 с.

96. Киселёва М.П. Языковое сознание как проблема отечественной когнитивистики: дис. … канд. филос. наук. – Ростов н/Д, 2009. – 166 с.

97. Киынова Ж.Л. Религиозная и светская картины мира в семантике славянизмов // Вест. Челябинск. гос. ун-та. Сер. «Филология. Искусствоведение». – 2013. – № 29 (320). – Вып. 83. – С. 82–85.

98. Климова Ю.А. Имя прилагательное как репрезентант концепта «качество» в русской языковой картине мира: дис. … канд. филол. наук. – Белгород, 2008. – 197 с.

99. Климовских Ю.А. Цветовая картина мира О. Уайльда: когнитивно-лингвокультурологический подход: дис. … канд. филол. наук. – Ставрополь, 2011. – 257 с.

100. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика: Учебное пособие. – М.: Эдиториал УРСС, 2000. – 352 с.

101. Кожанова Н.В. Наименования лиц по профессии в немецкоязычной картине мира: дис. … канд. филол. наук. – Барнаул, 2007. – 244 с.

102. Колмогорова А.В. Нормативные эффекты прототипической картины мира // Общетеоретические и типологические проблемы языкознания: Сборник научных статей. – 2014. – Вып. 3. – С. 19–24.

103. Колышева О.Н. Война в русском языковом сознании молодых россиян: ассоциативный эксперимент // Вестник РУДН. Серия «Теория языка. Семиотика. Семантика». – 2021. – № 2. – С. 339–358.

104. Корнева В.В. Наречие как специализированное средство объективации испанской пространственной картины мира: дис. … д-ра филол. наук. – Воронеж, 2008. – 376 с.

105. Корнилов О.А. Языковые картины мира как производные национальных менталитетов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: ЧеРо, 2003. – 349 с.

106. Костюшкина Г.М., Павленок Д.В. Когнитивный механизм формирования образа преподавателя в национальном языковом сознании студентов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2018. – №5–2 (83). – С. 342–346.

107. Кравцов С.М. Картина мира в русской и французской фразеологии (на примере концепта «Поведение человека»): дис. … д-ра филол. наук. – Ростов н/Д., 2008. – 391 с.

108. Кравченко А.К. Миф как национально специфичный компонент языковой картины мира (сравнительный анализ вербальной репрезентации алтайских и американских мифов): автореф. дис. … канд. филол. наук. – Барнаул, 2007. – 19 с.

109. Кремшокалова М.Ч. Когнитивно-дискурсивная парадигма благопожеланий и проклятий как малых жанров устной речи (на материале кабардино-черкесского языка): дис. … д-ра филол. наук. – Нальчик, 2015. – 312 с.

110. Кротова М.Н., Ушакова А.П. Исследование языкового сознания российских и иностранных военных специалистов методом ассоциативного эксперимента // Вестник ЯрГУ. Серия «Гуманитарные науки». 2021. – № 2. – С. 276–289.

111. Крушевский Н.В. Избранные работы по языкознанию (Составитель Ф.М. Березин). – М.: Наследие, 1998. – 296 с.

112. Куготова М.С. Особенности репрезентации речевого поведения в паремиологической картине мира: на материале карачаево-балкарского и русского языков: дис. … канд. филол. наук. – Нальчик, 2013. – 187 с.

113. Кузнецова С.С. Вербализация чувственного восприятия как отражение перцептивной картины мира диалектной языковой личности: автореф. дис. … канд. филол. наук. – Томск, 2015. – 28 с.

114. Кузнецова Т.Н. Средневековая картина мира в агиографических произведениях Епифания Премудрого: дис. … канд. филол. наук. – М., 2001. – 253 с.

115. Курьянович А.В. Эпистолярная картина мира: к вопросу определения понятия // Вест. Томск. гос. пед. ун-та. – 2014. – № 2 (143). – С. 16–20.

116. Лаппо М.А. Россия и русская культура в языковом сознании носителей венгерского языка // Психолингвистические аспекты изучения речевой деятельности. – 2020. – № 18. – С. 84–92.

117. Лебедева И.Л. Концепт СОЦИАЛЬНЫЙ ПРОТЕСТ в картине мира США (на материале периодики и Интернет-ресурсов): дис. … канд. филол. наук. – Владивосток, 2005. – 206 с.

118. Левина В.Н. Пейзажная картина мира в системе русской языковой культуры: дис. … д-ра филол. наук. – Тамбов, 2013. – 442 с.

119. Левченко М.Л. Концептуальная картина мира Н.С. Лескова и её отражение в идиостиле писателя (экспериментальное исследование): дис. … канд. филол. наук. – Барнаул, 2000. – 243 с.

120. Леднёва А.В. Паремиологическая картина мира в русском и немецком языках: автореф. дис. … канд. филол. наук. – Уфа, 2015. – 22 с.

121. Лемяскина Н.А. Концепт «свои / чужие» в языковом сознании младшего школьника // Вестник Воронеж. гос. ун-та. Серия «Филология. Журналистика». – 2020. – № 4. – С. 68–69.

122. Леонтьев А.А. Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). – М.: Смысл, 2001. – 392 с.

123. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – Воронеж: Издательство НПО «МОДЭК», 2003. – 536 с.

124. Леонтьев А.А. Педагогика здравого смысла. Избранные работы по философии образования и педагогической психологии. / сост., предисл. и коммент. Д.А. Леонтьев. – М.: Смысл, 2016 – 528 с.

125. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. В 2 т. – Т. 2. – М.: Педагогика, 1983. – 320 с.

126. Леонтьев А.Н. Философия психологии: из научного наследия / под ред. А.А. Леонтьева, Д.А. Леонтьева. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1994. – 288 с.

127. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. – М.: Смысл, 2001. – 511 с.

128. Леонтьев Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. – 3-е изд., доп. – М.: Смысл, 2007. – 511 с.

129. Лопсан А.П. Репрезентация образа отца в языковом сознании тувинцев, русских и американцев // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № 6 (73). – С. 480–481.

130. Лотман Ю.М. О разграничении лингвистического и литературоведческого понятия структуры // Вопросы языкознания. – 1963. – № 3. – С. 44–52.

131. Лукьянова Е.Е. Ассоциативный эксперимент как метод исследования языкового сознания школьника (на материале слов широкой

семантики) // Вестник Твер. гос. ун-та. Серия «Филология». – 2020. – № 4. – С. 244–249.

132. Лучик М. Функционально-семантическое поле интраперцептивности в русском языке на фоне польского языкового сознания: дис. ... д-ра филол. наук. – М., 2006. – 269 с.

133. Мазирка И.О. Психолингвистические основы вербальной характеристики личности и языковой картины мира героев художественной литературы: автореф. дис. … д-ра филол. наук. – М., 2008. – 38 с.

134. Максимчук Н.А. Нормативно-научная картина мира русской языковой личности в комплексном лингвистическом рассмотрении: дис. … д-ра филол. наук. – М., 2002. – 413 с.

135. Малевинский С.О. Семантические поля порока и добродетели в языковом сознании современной студенческой молодёжи: дис. … д-ра филол. Наук. – Краснодар, 2006. – 207 с.

136. Мамардашвили М.К. Классический и неклассический идеалы рациональности. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2010. – 288 с.

137. Мамардашвили М.К. Формы и содержание мышления. – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2011. – 288 с.

138. Мамардашвили М.К. Вильнюсские лекции по социальной философии: (Опыт физической метафизики). – СПб.: Азбука, Азбука-Аттикус, 2012. – 320 с.

139. Маслова Ж.Н. Поэтическая картина мира и её репрезентация в языке: дис. … д-ра филол. наук. – Тамбов, 2011. – 421 с.

140. Масыч Т.Л. Профессиональная языковая картина мира сотрудников правоохранительных органов: на материале русского языка: дис. … канд. филол. наук: 10.02.19. – Волгоград, 2010. – 214 с.

141. Мед Н.Г. Оценочная картина мира в испанской лексике и фразеологии (на материале испанской разговорной речи): дис. … д-ра филол. наук. – СПб., 2008. – 332 с.

142. Мельник Н.В., Макрушина Ю.А. Образ Кузбасса в обыденном языковом сознании школьника // Мир науки, культуры, образования. – 2018. – № – 5 (72). С. 451–455.

143. Мельник О.Ю. Сопоставительный анализ русского и английского языкового сознания на материале тематической группы «Работа. Профессия»: дис. … канд. филол. наук. – М., 2004. – 166 с.

144. Мельникова Е.В. Перцептивная картина мира И.А. Бродского: лингвокогнитивный аспект: дис. … канд. филол. наук. – Череповец, 2010. – 191 с.

145. Миллер В.А. Стилистический статус эмоционально-оценочной лексики в словарях и в языковом сознании молодёжи // Вестник Ом. гос. пед. ун-та. Гуманитарные исследования. – 2020. – № 2 (27). – С. 88–93.

146. Михайленко О.М. Лингвоэтическая картина мира: концепты «Счастье» и «Блаженство» как семантические дуплеты: дис. … канд. филол. наук. – Краснодар, 2006. – 167 с.

147. Москвичёв И.И., Попов С.В. Современная картина мира и тенденции её изменения // Картина мира: язык, литература, культура: Сборник научных статей / отв. ред. М.Г. Шкуропацкая. – Бийск: РИОБПГУ им. В.М. Шукшина, 2005. – С. 123–129.

148. Муранова О.С. Языковая картина мира в тексте научно-популярной статьи: дис. … канд. филол. наук. – СПб., 2009. – 236 с.

149. Мыскин С.В. Профессиональное языковое сознание и особенности его функционирования: автореф. дис. … д-ра филол. наук. – М., 2016. – 48 с.

150. Нагуманова С.Ф. Материализм и сознание: анализ дискуссии о природе сознания в современной аналитической философии. – Казань: Казан ун-т, 2011. – 222 с.

151. Никаева Т.М., Сизых А.А. Система ассоциаций «закон» и «преступление» в языковом сознании студентов // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2020. –№ 6. – С. 234–237.

152. Никитина Л.Б. Образ-концепт «homo sapiens» в русской языковой картине мира как объект антропоцентристской семантики: автореф. дис. … д-ра филол. наук. – Омск, 2006. – 41 с.

153. Новая философская энциклопедия: В 4 т. – М.: Мысль, 2010. – Т. 2. – 634 с. – Т. 3. – 692 с.

154. Ожегов С.И., Шведова Н.Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Рос. акад. наук. Ин-т рус. яз. им. В.В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: ООО «А ТЕМП», 2006. – 944 с.

155. Олейник М.А. Адресат и динамическая языковая картина мира: концепция взаимообусловленности: дис. … д-ра филол. наук. – Краснодар, 2006. – 345 с.

156. Пак М.К., Долгова Т.В. Понятие жизнь в языковом сознании школьников // Актуальные научные исследования в современном мире. – 2020. – № 3–6 (59). – С. 70–73.

157. Палкин А.Д. Образ матери в языковой картине мира русских и японцев // Вестник НГУ. Серия «Лингвистика и межкультурная коммуникация». – 2020. – № 1. – С. 71–83.

158. Петренко Е.Е. Фразеологическая картина мира в художественных текстах для младших школьников: дис. … канд. филол. наук. – Челябинск, 2008. – 258 с.

159. Петрунина С.П. Фрагмент диалектной картины мира: неопределённые местоимения // Картина мира: язык, литература, культура: сборник научных статей. Вып. 3 / отв. ред. Н.И. Доронина. – Бийск: БПГУ им. В.М. Шукшина, 2008. – С. 60–63.

160. Пименова М.В. Концепты внутреннего мира: Русско-английские соответствия: дис. … д-ра филол. наук. – СПб., 2001. – 497 с.

161. Писарь Н.В. Дихотомия «Бог – дьявол» в древнерусской языковой картине мира: автореф. дис. … канд. филол. наук. – Калининград, 2011. – 26 с.

162. Поливанов Е.Д. Русская грамматика в сопоставлении с узбекским языком. – Ташкент: Госиздат УзССР, 1933. – 182 с.

163. Поливанов Е.Д. Статьи по общему языкознанию. – М.: Наука, 1968. – 376 с.

164. Поливанов Е.Д. Труды по восточному и общему языкознанию. – М.: Наука. Главная редакция восточной литературы, 1991. – 623 с.

165. Попова З.Д., Стернин И.А. Концептосфера и картина мира // Язык и национальное сознание. Вып. 32 / ред. З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж, 2002а. – С. 4–8.

166. Попова З.Д., Стернин И.А. Язык и сознание: теоретические разграничения и понятийный аппарат // Язык и национальное сознание. Вып. 2 / ред. З.Д. Попова, И.А. Стернин. – Воронеж, 2002б. – С. 6–25.

167. Попова З.Д., Стернин И.А. Когнитивная лингвистика. – М.: АСТ: Восток – Запад, 2007. – 314 с.

168. Попченко И.В. Комическая картина мира как фрагмент эмоциональной картины мира: На материале текстов И. Ильфа и Е. Петрова: дис. … канд. филол. наук. – Волгоград, 2005. – 258 с.

169. Привалова И.В. Языковое сознание: этнокультурная маркированность: теоретико-экспериментальное исследование: дис. … д-ра филол. наук. – М., 2006. – 486 с.

170. Прокофьева Л.П. Звуко-цветовая ассоциативность в языковом сознании и художественном тексте: универсальный, национальный, индивидуальный аспекты: дис. … д-ра филол. наук. – Саратов, 2008. – 442 с.

171. Радченко О.А., Закуткина Н.А. Диалектная картина мира как идиоэтнический феномен // Вопросы языкознания. – 2004. – № 6. – С. 25–48.

172. Радчук О.А. Концептосфера Raum в индивидуально-авторской картине мира Р.М. Рильке: автореф. дис. … канд. филол. наук. – Уфа, 2017. – 22 с.

173. Раевская М.М. Испанский язык XVI–XVII вв. и испанское языковое сознание: взаимосвязь и взаимодействие: дис. … д-ра филол. наук. – М., 2007. – 484 с.

174. Раемгужина З.М. Башкирский антропонимикон в свете языковой картины мира: аспекты формирования и особенности функционирования: дис. … д-ра филол. наук. – Уфа, 2009. – 400 с.

175. Разумкова А.В. Образ «коми» в языковом сознании школьников и студентов республики Коми (по материалам свободного ассоциативного эксперимента) // Общие и частные вопросы языкознания: сб. науч. ст. по материалам VIII междунар. науч.-практ. конф. / отв. ред. Н.В. Кормилина, Н.Ю. Шугаева. Чебоксары, 2016. – С. 113—119.

176. Рахилина Е.В. Когнитивный анализ предметных имён: семантика и сочетаемость. – М.: Русские словари, 2008. – 416 с.

177. Ращупкина Е.И. Концепт «учитель» в языковом сознании учащихся (на материале свободного ассоциативного эксперимента) // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2018. – № 42. – С. 207–210.

178. Рев В.С.С.Т., Харченко Е.В. Образ семьи в языковом сознании носителей разных лингвокультур (на примере Шри-Ланки и России) // Филологический класс. – 2019. – № 4 (58). – С. 40–48.

179. Резанова З.И. Языковая и дискурсивная картина мира – аспекты соотношений // Сибирский филологический журнал. – 2011. – № 3. – С. 184–194.

180. Рогозина И.В. Медиа-картина мира: когнитивно-семиотический аспект: дис. … д-ра филол. наук. – Барнаул, 2003. – 430 с.

181. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. – М.: Наука, 1988. – 216 с.

182. Рубинштейн С.Л. Бытие и сознание. – СПб.: Питер, 2012а. – 288 с.

183. Рубинштейн С.Л. Человек и мир. – СПб.: Питер, 2012б. – 224 с.

184. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – АСТ, 2020. – 734 с.

185. Саланина О.С. Роль абзацирования в художественной картине мира // Картина мира: язык, литература, культура: Сборник научных статей / отв. ред. М.Г. Шкуропацкая. – Бийск: РИОБПГУ им. В.М. Шукшина, 2005. – С. 179–185.

186. Салимова Л.М. Языковая картина мира А.С. Пушкина как русской языковой личности в романе «Евгений Онегин»: дис. … канд. филол. наук. – Уфа, 2000. – 198 с.

187. Самситова Л.Х. Культурные концепты в башкирской языковой картине мира: автореф. дис. … д-ра филол. наук. – Уфа, 2015. – 55 с.

188. Санькова А.А. Картина мира постмодернистской литературы: типология массового и элитарного: дис. … канд. филол. наук. – Ставрополь, 2007. – 206 с.

189. Сапегина И.А. Концепт *сердце* как доминанта эмоциональной картины мира в русском языке в зеркале китайского языка: дис. … канд. филол. наук. – М., 2011. – 202 с.

190. Сафонова Н.В. Ментальная и языковая репрезентация концепта *благо*/*добро* в русском языковом сознании: дис. … д-ра филол. наук. – Тамбов, 2004. – 497 с.

191. Седина Е.В. Мифопоэтическая картина мира в творчестве М.Ю. Лермонтова как феномен художественной культуры России XIX в.: дис. … канд. культурологии. – Чита, 2012. – 217 с.

192. Селиверстова О.Н. Труды по семантике. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 960 с.

193. Селютин А.А., Селютина Е.А. Особенности языкового сознания студентов вуза // Вестник Челяб. гос. ун-та. Серия «Филологические науки». – 2020. – № 12 (446), вып. 122. – С. 125–130.

194. Сергиева Н.С. Хронотоп жизненного пути в русском языковом сознании: дис. … д-ра филол. наук. – М., 2010. – 420 с.

195. Серкин В.П. Пять определений понятия «образ мира» // Вестник МГУ. – Сер. 14. Психология. – 2006. – № 1. – С. 11–19.

196. Синепупова О.С. Оценочная «картина мира» в публицистическом тексте (на материале печатных СМИ): автореф. дис. … канд. филол. наук. – М., 2006. – 13 с.

197. Скорнякова Р.М. Лингвокультурологическая концепция моделирования языковой картины мира: дис. … д-ра филол. наук. – М., 2010. – 530 с.

198. Слышкин Г.Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты: автореф. дис. … д-ра филол. наук. – Волгоград, 2004. – 38 с.

199. Солнцев В.М. Введение в теорию изолирующих языков. – М.: Вост. лит., 1995. – 352 с.

200. Соссюр Ф. де. Труды по языкознанию. – М.: Прогресс, 1977. – 696 с.

201. Стёпин В.С. Теоретическое познание. – М.: Прогресс-Традиция, 2003. – 744 с.

202. Стёпин В.С. Философия и методология науки. – М.: Академический проект; Альма Матер, 2015. – 716 с.

203. Стефанский Е.Е. Концептуализация негативных эмоций в мифологическом и современном языковом сознании: на материале русского, польского и чешского языков: дис. … д-ра филол. наук. – Самара, 2009. – 385 с.

204. Стецюра Л.В. Концептосфера «организм человека» в профессиональной картине мира медика: дис. … канд. филол. наук. – Челябинск, 2010. – 203 с.

205. Сюй Л. Ассоциативное поле концепта «упрямство» в русском языковом сознании // Мир науки, культуры, образования. – 2020. – № 1 (80). – С. 282–285.

206. Таирова Г.А. Специфика концепта «женщина» в английском языковом сознании (на основе свободного ассоциативного эксперимента) // Общество. – 2019. – № 2 (13). – С. 74–77.

207. Талицкая А.А., Ананьева И.И. Понятия лингвистической экспертизы в обыденном языковом сознании // Социальные и гуманитарные знания. – 2020. – № 4. – С. 396–406.

208. Тарасов Е.Ф. Образ мира // Вопросы психолингвистики. – 2008. – № 8. – С. 6–10.

209. Тихонова С.А. Концепты *зло* и *evil* в российской и американской политической картине мира: дис. … канд. филол. наук. – Омск, 2006. – 235 с.

210. Ткачёв М.А. Структурно-семантические характеристики фикциональной картины мира Р. Брэдбери: автореф. дис. … канд. филол. наук. – М., 2005. – 50 с.

211. Тронько С.С. Концепт TOD в немецкоязычной картине мира и его актуализация в военной прозе: автореф. дис. … канд. филол. наук. – Иркутск, 2010. – 20 с.

212. Тухарели Н.Л. Детская языковая картина мира как предмет лингвистического изучения // Язык, сознание, коммуникация: Сборник статей / отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: МАКС Пресс, 2001. – Вып. 17. – С. 5–10.

213. Тяньдэ Х. Экспериментальное исследование образа «他人的 / чужой» в языковом сознании китайских студентов // Человек. – 2016. – №3. – С. 156–163.

214. Уметбаева Е.Ю. Цветовая картина мира в поэтическом языке А.А. Галича: лингвистический аспект: на материале поэзии 1960–70-х гг.: дис. … канд. филол. наук. – Орск, 2009. – 190 с.

215. Урысон Е.В. Проблемы исследования языковой картины мира: Аналогия в семантике. – М.: Языки славянской культуры, 2003. – 224 с.

216. Устьянцева Е.В. Социокультурный тип учителя малого города Красноярского края (осознаваемый уровень языкового сознания) // Сибирский филологический форум. – 2021. – № 2 (14). – С. 17–23.

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

218. Уфимцева Н.В. Археология языкового сознания: первые результаты // Язык. Сознание. Культура. Сборник статей / под ред. Н.В. Уфимцевой, Т.Н. Ушаковой. – М.–Калуга: ИП Кошелев А.Б. (Издательство «Эйдос»), 2005. – С. 205–216.

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

220. Уфимцева Н.В. Языковая картина мира: проблемы моделирования // Вопросы психолингвистики. – 2016. – № 1. – С. 238–249.

221. Уфимцева Н.В. Особенности языкового сознания билингва // Полилингвиальность и транскультурные практики. – 2019. – № 2. – С. 156–167.

222. Уфимцева Н.В., Тарасов, Е.Ф. Проблемы изучения языкового сознания // Вопросы психолингвистики. – 2009. – № 10. – С. 18–25.

223. Ухтомский А.А. Доминанта: физиология поведения / авт.-сост. А.А. Шапошникова. – М.: Издательство АСТ, 2020. – 320 с.

224. Файзуллина Г.Ч. Образ человека в диалектной языковой картине мира: автореф. дис. … д-ра филол. наук. – Казань, 2017. – 44 с.

225. Федосюкина Н.С. Слова-ценности как средство доступа к ценностной картине мира (экспериментальное исследование): дис. … канд. филол. наук. – Курск, 2005. – 163 с.

226. Фортунатов Ф.Ф. Сравнительное языковедение: Общий курс. – М.: КРАСАНД, 2010. – 184 с.

227. Хвесько Т.В., Крюкова И.В., Врублевская О.В. Коннотативные имена собственные постсоветского периода в языковом сознании носителей

русского языка (экспериментальное исследование) // Язык и культура. – 2020. – № 50. – С. 115–128.

228. Холина Д.А. Языковая репрезентация мифологемы «Путь» в индивидуально-авторской картине мира У.Б. Йейтса: дис. … канд. филол. наук. – Воронеж, 2013. – 168 с.

229. Хохлова И.С., Павлова И.А. Патриотизм в языковом сознании французов и русских // Мир науки, культуры, образования. 2020. № 6 (85). С. 682–684.

230. Цегельник И.Е. Цветовая картина мира Иосифа Бродского: когнитивно-функциональный подход: дис. … канд. филол. наук. – Ростов н/Д., 2007. – 157 с.

231. Цзя Ш. Этнокультурная специфика языкового сознания образа «госслужащего» в материалах свободного ассоциативного эксперимента // Мир лингвистики и коммуникации: электронный научный журнал. – 2021. – № 2. – С. 63–77.

232. Цримова З.Р. Концепт «сердце» в языковой картине мира (на материале кабардинского, русского и английского языков): дис. … канд. филол. наук. – Нальчик, 2003. – 148 с.

233. Цыбенова Ч.С. Отражение традиционных ценностей в языковом сознании тувинцев (по данным ассоциативного эксперимента) // Вопросы психолингвистики. – 2020. – № 1 (43). – С. 98–109.

234. Цыдендамбаева О.С. Эвфемистическая картина мира: концептосфера «человек»: на материале бурятского, русского, английского, немецкого языков: дис. … канд. филол. наук. – Улан-Удэ, 2011. – 178 с.

235. Чернейко Л.О. Базовые понятия когнитивной лингвистики в их взаимодействии // Язык, сознание, коммуникация: Сборник статей / отв. ред. В.В. Красных, А.И. Изотов. – М.: МАКС Пресс, 2005. – Вып. 30. – С. 43–73.

236. Чеснокова О.С. Отражение языковой картины мира в развитии лексической системы мексиканского национального варианта испанского языка: автореф. дис. … д-ра филол. наук. – М., 2006. – 38 с.

237. Чечётка В.И. Концепт «человек» в мифопоэтической картине мира: На материале древнегерманских героических песен, легенд, сказаний: дис. … канд. филол. наук. – Воронеж, 2005. – 235 с.

238. Шаманова М.В. Коммуникативная категория в языковом сознании (на материале категории «общение»): дис. … д-ра филол. наук. – Воронеж, 2009. – 534 с.

239. Шаманова М.В., Виноградова М.В. Особенности восприятия лексем семантической группы «внутренние органы человека» обыденным и профессиональным языковым сознанием (на материале лексемы *сердце*) // Социальные и гуманитарные знания. – 2020. – №2 (22). – С. 186–195.

240. Шишканов И.В. Специфика немецкого и русского языкового сознания: Психолингвистический анализ тематической группы «Человек»: дис. … д-ра филол. наук. – М., 2002. – 216 с.

241. Шкайдерова Т.В. Советская идеологическая языковая картина мира: субъекты, время, пространство: на материале заголовков газеты «Правда» 30-40-х гг.: дис. … канд. филол. наук. – Омск, 2007. – 237 с.

242. Шпильная Н.Н. Невербализуемые высказывания как проявления полифонии языкового сознания при психозе // Вопросы психолингвистики. – 2019. – № 2 (40). – С. 150–156.

243. Штехман Е.А. Особенности языкового сознания диалектоносителей в аспекте лингвистического моделирования основных составляющих: на материале русских старожильческих говоров Среднего Прииртышья: дис. … канд. филол. наук. – Омск, 2007. – 250 с.

244. Шустрова Е.В. Когнитивно-дискурсивное исследование концептуальной метафоры в афроамериканской художественной картине мира: дис. … д-ра филол. наук. – Екатеринбург, 2008. – 351.

245. Шутина В.Н. Отражение менталитета эпохи в пословичной картине мира: на материале первых печатных сборников: дис. … канд. филол. наук. – Ставрополь, 2010. – 186 с.

246. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. – М.: Высш. школа, 1974. – 112 с.

247. Щерба Л.В. Языковая система и речевая деятельность. – 2-е изд., стереотипное. – М.: Едиториал УРСС, 2004. – 432 с.

248. Щурина Ю.В., Вырупаева М.В. Концепт «родная земля» в региональном языковом сознании в контексте забайкальского приграничья // Сибирский филологический форум. – 2021. – № 4 (16). – С. 72–82.

249. Этманова Л.А. Психолингвистические особенности языкового сознания естественных билингвов: дис. … канд. филол. наук. – М., 2006. – 250 с.

250. Юзефович Н.Г. Интерлингвокультурная картина мира в английском языке вторичной культурной ориентации (на материале описания российской действительности): монография. – Хабаровск: Издательство ДВГГУ, 2013. – 268 с.

251. Ядрихинская Е.А. Структурный и лексико-семантический анализ макроконцепта «L'homme» в индивидуально-авторской картине мира А. Камю: дис. … канд. филол. наук. – Воронеж, 2009. – 182 с.

252. Языковая картина мира и системная лексикография / отв. ред. Ю.Д. Апресян. – М.: Языки славянских культур, 2006. – 910 с.

253. Языкознание. Большой энциклопедический словарь / под ред. В.Н. Ярцевой. – 2-е изд. – М.: Большая Российская энциклопедия, 1998. – 685 с.

254. Ярцева К.В. Концептуальная оппозиция freond – feond (друг – враг) в древнеанглийской эпической картине мира: дис. … канд. филол. наук. – Архангельск, 2009. – 176 с.

255. Chalmers D. The conscious mind: In search of a theory of conscious experience. – New York: Oxford university press, 1996. – 375 p.

256. Chalmers D. The character of consciousness. – Oxford, New York, Auckland, etc.: Oxford university press, 2010. – 596 p.

257. Clayton Ph. Mind and emergence: From quantum to consciousness. – Oxford, New York, Auckland, etc.: Oxford university press, 2004. – 236 p.

258. Dennett, D.C. Consciousness explained. – New York, Boston, London: Black Ray Books, 1991. – 511 p.

259. Dennett D.C. Sweet dreams: philosophical obstacles to a science of consciousness. – Cambridge (Mas.), London: The MIT press, 2005. – 199 p.

260. Field J. Psycholinguistics. The key concepts. – London, New York: Routledge, 2004. – 366 p.

261. Flanagan O.J. Consciousness reconsidered. – Cambridge (Mas.): The MIT press, 1993. – 227 p.

262. Jarema G, Libben G. (eds.) The mental lexicon: Core perspectives. – Amsterdam, Boston, Heidelberg etc.: Elsevier, 2007. – 235 p.

263. Jackendoff R. Consciousness and the computational mind. – Cambridge (Mas.), London: The MIT press, 1994. – 356 p.

264. Kim J. Mind in a Physical World: An essay on the mind-body problem and mental causation. – Cambridge (Mass.): The MIT Press, 1998. – 146 p.

265. Perry J. Knowledge, Possibility, and Consciousness. – Cambridge (Mass.), London: The MIT Press, 2001. – 221 p.

266. Seager, W. Theories of consciousness: An introduction and assessment. – New York: Taylor & Francis e-Library, 2002. – 306 p.

267. Searle J.R. Consciousness and language. – Cambridge (Mas.): Cambridge university press, 2002. – 278 p.

268. Strawson G. Mental reality. – 2nd ed., with a new appendix. – Cambridge (Mass.), London: The MIT Press, 2010. – 373 p.

269. Thompson E., Zahavi D. Philosophical issues: Phenomenology // The Cambridge handbook of consciousness. – Cambridge (Mas.), New York, Melbourne, Madrid, etc.: Cambridge University Press, 2007. – P. 67–87.

270. Talmy L. Toward a cognitive semantics. V. I. Concept structuring systems. – Cambridge (Mass.), London: The MIT Press, 2000. – 565 p.

271. Tuszynski J.A. (ed.) The Emerging physics of consciousness. – Berlin, Heidelberg, New York: Springer, 2006. – 487 p.

272. Wunderlich D. Introduction: What the theory of the lexicon is about // Advances in the theory of the lexicon. – Berlin, New York: Mouton de Gruyter, 2006. – P. 1–26.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Определения ключевых понятий

В настоящем приложении приведены определения ключевых понятий, сформулированные автором в рамках настоящего исследования. В скобках указаны параграфы диссертации, в которых содержатся эти определения и пояснения к ним.

Деятельность — это целенаправленная активность человека для удовлетворения его комплексных потребностей взаимодействия с другими людьми, т.е. таких, для удовлетворения которых необходима последовательность предметных действий и / или знаковых операций (1.2).

Регулярная деятельность — это целенаправленная активность человека для удовлетворения его комплексных потребностей взаимодействия с другими людьми, обусловленных его социальной ролью, местом в иерархии определённой социальной группы и характером взаимодействия с субъектами других определённых социальных ролей или представителями другой определённой социальной группы (1.2).

Образ мира — это континуум образов предметов, явлений и событий, выступающий в качестве смыслового фона, на котором в ходе действий сознания более рельефно проявляются образы отдельных предметов, явлений и событий, несущие их значения и соответствующие им смысловые структуры (2.1.2).

Языковая картина мира — это лингвистическое понятие, которое показывает, какие коннотации значений языковых знаков, используемых в некотором фрагменте языкового материала, имеют тенденцию выражаться

вне зависимости от индивидуальных сознаний и конкретной ситуации общения (2.1.3).

Ментальный лексикон — это опосредованная значениями и формами языковых знаков система процессов переработки многогранного опыта общения и познания (2.2.2).

Классическая интерпретация языкового сознания

Языковое сознание — это психолингвистическое понятие, которое показывает, каким образом часть речевого опыта некоторой социально-культурной группы испытывает на себе влияние регулярно осуществляемой деятельности и её личностного переживания (2.2.3).

Неклассическая интерпретация языкового сознания

Языковое сознание — это психолингвистическое понятие, которое показывает, каким образом речевой опыт некоторой социально-культурной группы изменяется под одновременным влиянием регулярно осуществляемой деятельности и её личностного переживания (2.2.2).

Статический подход к языковому сознанию (изучение языкового сознания в статике) — это такой теоретико-методологический подход к языковому сознанию, при котором выявляется характер влияния социально-культурных и личностных явлений на языковые явления, рассматриваемые в психолингвистической перспективе (2.2.3).

Динамический подход к языковому сознанию (изучение языкового сознания в динамике) — это такой теоретико-методологический подход к языковому сознанию, при котором выявляется характер изменения языковых явлений, рассматриваемых в психолингвистической перспективе, под влиянием изменений социально-культурных и личностных явлений (2.2.3).

Профессиональная картина мира — способ оперирования языковым знаком, соответствующий тем потенциальным коммуникативным и когнитивным задачам, которые могут быть решены с помощью языкового знака в рамках общения в профессиональной среде и которые закрепляются в его значении (4.2.1).

Научная картина мира — это частный случай профессиональной картины мира, а именно, отражение в значении языкового знака опыта его использования в ситуациях научного общения (4.2.1).