Системное описание языкового сознания студента: образ самого студента

А. А. Яковлев

*Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева
Красноярск, Россия*

Аннотация

Обсуждаются результаты серии экспериментов, нацеленных на изучение того, как в сознании студента изменяется образ его самого. Языковое сознание трактуется как понятие, фиксирующее определенную закономерную связь между внутренними (личностными) и внешними (социально-культурными) факторами, влияющими на изменение значений и личностных смыслов слов. Такое изменение говорит о закономерных изменениях образов, лежащих за этими словами в сознании исследуемой группы индивидов. Гипотеза исследования состояла в том, что образ самого студента за годы обучения в университете претерпевает существенные изменения, обусловленные не только разнообразной деятельностью в учебной среде, но и личностной оценкой этой собственной деятельности. Эта гипотеза проверялась серией экспериментов, проведенных методом свободных ассоциаций и методом незаконченных предложений, результаты которых дополняют друг друга. Гипотеза подтверждается частично. Образ студента в языковом сознании студента за годы учебы обогащается разнообразными языковыми средствами, в первую очередь экспрессивными. Однако нарастающее разнообразие языковых средств выражения образа студента не позволяет говорить о существенном качественном изменении образа (новых черт, новых аспектов образа не появляется), а только о количественном изменении. Различные языковые средства выражения говорят о целостности этого образа, несмотря на его внутреннюю противоречивость. Студент живет как бы в двух мирах или двумя жизнями: он получает новые знания, но страдает, он самосовершенствуется, но не понимает, зачем ему это надо, он прогуливает занятия, но в целом успешно сдает экзамены.

Ключевые слова

студент, образ студента, языковое сознание, личностный смысл

Для цитирования

Яковлев А. А. Системное описание языкового сознания студента: образ самого студента // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. Т. 18, № 2. С. 117–131. DOI 10.25205/1818-7935-2020-18-2-117-131

Systemic Description of the Student's Language Consciousness: Student's Self-Image

Andrey A. Yakovlev

*Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev
Krasnoyarsk, Russian Federation*

Abstract

The paper discusses the results of a series of experiments aimed at studying how the self-image of the undergraduate student changes from the first to the fourth year. The language consciousness is interpreted as a concept that fixes a certain regular relationship between internal (personal) and external (socio-cultural) factors which can drive changes in the meanings and personal senses of words. Such a semantic shift suggests regular changes in the images that lie behind these words in the consciousness of the studied group of people. The hypothesis about their reason was as fol-

lows: during the years of study the student's self-image undergoes significant changes due to various activities related to the academic environment as well as to personal evaluation of his/her own activities. This hypothesis was tested by a series of experiments based on the methods of free associations and spontaneous completing of unfinished sentences. The idea behind the simultaneous use of two methods is to increase the degree of their reliability, to see whether the results complement or contradict each other. The hypothesis was partially confirmed. During the years of university studies, the student's self-image in the student's language consciousness was enriched with a variety of language means, primarily expressive ones. However, the growing variety of linguistic means of expressing the self-image of the student does not allow us to speak about a significant qualitative change of this image because no new features, nor new aspects of the image appear. We may conclude that only a quantitative change was observed. The variety of linguistic means of expression should not be interpreted as a sign of low integrity of this image, despite their semantic inconsistency. The student only seems to live in two worlds or have two lives: he/she gains new knowledge, but at the same time suffers because it's not easy; students try to improve their selves, but do not understand why they need or have to do so; they skip classes, but manage to pass the exams successfully. The contradictory character of verbal means used to express a typical student's image in their language consciousness discovers the ambivalence of the student's personal attitude to him/herself as well as to the wide range of his/her activities. Ambivalence which seems even paradoxical.

Keywords

student, student's self-image, language consciousness, personal sense

For citation

Yakovlev, Andrey A. Systemic Description of the Student's Language Consciousness: Student's Self-Image. *Vestnik NSU. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, 2020, vol. 18, no. 2, p. 117–131. DOI 10.25205/1818-7935-2020-18-2-117-131

Введение и теоретико-методологический базис

Понятие «языковое сознание» приобрело в последние годы чрезвычайно широкое распространение в психолингвистических исследованиях разного типа. Многие исследователи используют его не просто как удобное обозначение некоторого круга явлений, а в качестве объяснения наблюдаемых явлений. Парадоксальны в этом отношении два факта. Во-первых, изучению подвергается не языковое сознание определенной социальной группы в целом, а лишь его фрагменты, образы, концепты и т. п. В результате исследования языкового сознания сводятся к перечислению «семантических экзотизмов», в некоторой степени (не вполне объяснимой) обусловленных культурой. Во-вторых, почти ни в одной публикации, посвященной этому вопросу, не уточняется общелингвистическая база исследования, многие из них опираются на традиционную методологию системно-структурного подхода к языку без существенного пересмотра ключевых понятий и их соответствия избранным методам.

Настоящая статья является первой из цикла статей, посвященных языковому сознанию (далее ЯС) студента с единых теоретико-методологических позиций. Этот теоретико-методологический базис подробно изложен нами в ряде публикаций [Яковлев, 2018а; 2018б; 2018в; 2019а], поэтому здесь мы сформулируем лишь основные его положения.

Язык как достояние человека, как форма существования индивидуального сознания входит одновременно в систему психических процессов и социально-культурных явлений. Он является лишь одним из аспектов языковых явлений – 1) языковой материал, 2) языковая система, 3) речевая деятельность, 4) языковая организация человека [Щерба, 2004. С. 24–30; Залевская, 2005. С. 32–34]. Язык в целом является, таким образом, гетерогенной системой, состоящей из нескольких компонентов, своего рода фазовых состояний, имеющих разные свойства: относительная стабильность / динамика, степень континуальности / дискретности их единиц, включенность в контекст социальных / психических явлений, пристрастность / «отстраненность» и т. д.

Имеют место постоянные переходы явлений одной фазы в явления другой, а граница между ними довольно условна, поэтому язык представляет собой **социально-личностный континуум**. Однако каждая форма существования языка (каждое его состояние, или аспект, по Л. В. Щербе) входит в собственную систему внешних связей. Языковая организация –

в систему психических явлений, сознание и образ мира. Языковая система – в систему научного, теоретического знания и через них в систему образования. Языковой материал – в систему культуры и искусства. Речевая деятельность – в систему психических явлений, а также социальных и межличностных связей общающихся людей.

Языковая организация, язык как достояние человека, может быть определен как открытая самоорганизующаяся функциональная система образов, ассоциированных с материальной формой знаков, служащая для организации своего и чужого поведения посредством выражения мыслей и чувств. Давая определение языку как достоянию человека, мы сознательно опираемся на основные идеи общелингвистических концепций Ф. Ф. Фортунатова [1956. С. 111–113] и Е. Д. Поливанова [1991. С. 344; 2006. С. 40–41], а также на концепцию знака Л. С. Выготского [1983. Т. 3. С. 78; 1984. Т. 6. С. 61–75].

В свете сказанного нам придется отойти от привычного определения ЯС как той части индивидуального сознания человека, которая может быть выражена в языковых знаках. При такой трактовке ЯС можно лишь констатировать, что такие-то представления и образы сознания находят выражение в речевой деятельности, но невозможно связать их закономерными связями с явлениями социально-культурного и эмоционально-личностного порядка. Критический анализ этой распространенной точки зрения на ЯС см. в: [Яковлев, 2018б; 2019а].

ЯС как теоретическое понятие в нашей его трактовке призвано зафиксировать определенную закономерную связь между внутренними (личностными) и внешними (социально-культурными) факторами, влияющими на язык как достояние человека. ЯС мы определяем как психолингвистическое понятие, которое показывает, каким образом внутренние и внешние условия функционирования языка как достояния человека влияют на изменение значений и личностных смыслов слов. О понятии «личностный смысл» см.: [Залевская, 2005. С. 239–240; Леонтьев А. А., 2003. С. 192–193; Леонтьев А. Н., 2001. С. 101–103; Леонтьев Д. А., 2007. С. 114]. ЯС фиксирует в обобщенном виде особенности изменения общих характеристик упорядочивания речевого опыта группы людей в зависимости от определенных (т. е. учитываемых теорией) внутренних и внешних факторов. Выражаясь через эмоцию, личностный смысл в отличие от значения отражает то, что некоторое явление (в том числе и слово) переживается самим человеком как важное для его жизни и ее существенной части. Он связывает события и явления не с конкретной ситуацией, а с личностью человека в целом. Теоретические и экспериментальные обоснования такой точки зрения на ЯС см. в указанных выше работах автора.

Общую цель описываемого исследования можно сформулировать следующим образом: выявление социальных и эмоционально-личностных факторов, влияющих на изменение ключевых образов в сознании студентов и получающих выражение через языковые формы. Общая для всех описываемых ниже экспериментов гипотеза формулируется так: образ ЯС студента, соответствующий некоторым представлениям конкретных студентов о самих себе, о преподавателях и об учебной среде, изменяется не только за счет накопления опыта учебной деятельности, но и в значительной степени за счет эмоционально-личностного переживания этого опыта.

Следовательно, гипотеза, лежащая в основе части исследования, описываемой в настоящей статье, является следующей: образ самого студента за годы обучения в университете претерпевает существенные изменения, обусловленные не только разнообразной деятельностью в учебной среде, но и личностной оценкой этой собственной деятельности.

Методология и материал исследования

Ввиду ограниченности объема статьи мы не можем подробно останавливаться на общеметодологических вопросах исследования ЯС (подробнее см.: [Яковлев, 2018б; 2018в; 2019а]).

Однако следует напомнить, что понятие ЯС в нашей трактовке обобщает связи между разными образами в индивидуальном сознании людей и соответствующие им языковые средства их выражения. А коль скоро сознание невозможно изучать напрямую, то для изучения ЯС подходят только экспериментальные методы.

Основные свойства человеческого сознания создают необходимость изучать ЯС путем обращения к группе людей, которые по заданию эксперимента осуществляют речевую деятельность. И уже по ее результатам и с учетом внешних условий делаются выводы о характеристиках их ЯС, а эти выводы носят вероятностный характер. Необходимость работать с группой людей и относительность делаемых выводов и обобщений – это две стороны единого методологического принципа изучения ЯС.

Эти методологические принципы изучения явлений, которые фиксируются в понятии ЯС, проявляются, например, в свободном ассоциативном эксперименте и позволяют сконцентрироваться на систематических наблюдениях, а не на случайных: специально подбирая словестимулы и задействованных людей, можно «вынуждать» их ментальные лексиконы проявлять интересующие исследователя свойства и признаки и изучать их характер.

Поставленная цель исследования и выраженные выше методологические принципы привели нас к проведению серии экспериментов, основанных на двух методах: свободных ассоциаций и незаконченных предложений.

В серии ассоциативных экспериментов в качестве стимулов использовались словосочетания: ВАШИ ПРЕПОДАВАТЕЛИ, ТИПИЧНЫЙ СТУДЕНТ, ВАША УЧЕБНАЯ СРЕДА, ИДЕАЛЬНЫЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ, ВАША БУДУЩАЯ ПРОФЕССИЯ, ИДЕАЛЬНЫЙ СТУДЕНТ, ИДЕАЛЬНАЯ УЧЕБНАЯ СРЕДА. Эта серия проводилась в 2016–2018 гг., в общей сложности в ней приняли участие 353 испытуемых – студенты Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета (Красноярск). В одной части серии принимали участие первокурсники (всего 236 человек), во второй – старшекурсники (всего 117 человек). Соответственно эксперименты проводились в два этапа: одни и те же стимулы предъявлялись первокурсникам в конце сентября или начале октября, старшекурсникам – в середине или конце апреля. Такие сроки проведения экспериментов неслучайны. Мы стремились отразить целиком учебный опыт старшекурсников, а опыт первокурсников – в самом начале его формирования (но тогда, когда он уже перестал быть опытом только абитуриентов).

В серии экспериментов методом незаконченных предложений испытуемыми (далее Ии.) были студенты 1 курса (всего 119 человек), 4 курса бакалавриата и 5 курса специалитета (всего 133 человека) того же института. Эксперименты с первокурсниками проводились в ноябре 2016 и 2017 г., а со старшекурсниками в марте 2015, в марте 2016, в апреле 2017 и в апреле 2018 г. По заданию, Ии. должны были анонимно в специальных бланках дописать указанные там предложения так, как они считают нужным. Каждый испытуемый мог написать несколько слов, одно слово или вообще ничего, если ничто не пришло ему на ум в качестве окончания данного предложения. 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...*

В-третьих, привлекались данные другого нашего исследования (его результаты пока не публиковались), в рамках которого среди прочих использовались стимулы ПРЕПОДАВАТЕЛЬ, СТУДЕНТ, УЧЕБА, УЧИТЬСЯ, УНИВЕРСИТЕТ, РАБОТА, ЭКЗАМЕН. В эксперименте были задействованы 104 студента различных институтов Сибирского федерального университета (Красноярск). В письменной форме им был предъявлен список из 55 стимулов, содержащий в хаотичном порядке интересующие нас слова.

Считаем целесообразным пояснить более подробно процедуру экспериментов. Как правило, в ассоциативном эксперименте используются отдельные слова, и может возникнуть вопрос о правомерности использования словосочетания. Специальное исследование этого

вопроса показало, что реакции на словосочетания проявляют все те же основные тенденции, что и реакции на отдельные слова [Яковлев, 2019б]. Более того, реакции на словосочетания, содержащие притяжательные местоимения (особенно *ваши, наши, мой*) в большой степени выражают личностное отношение человека к обозначаемому словосочетанием предмету. По условиям эксперимента Ии. могли дать до трех реакций на каждый стимул. Спрашивается: не вносит ли такая процедура нежелательное искажение в результаты ассоциативного эксперимента из-за того, что каждая следующая реакция дается не на стимул, а не предыдущую реакцию? Этот вопрос был подвергнут нами специальному рассмотрению в отдельном исследовании. Его результаты показывают, что возникающие при такой процедуре флуктуации получаемых ассоциаций носят случайный характер и не искажают имеющихся в ментальном лексиконе связей, поскольку остаются в пределах 1–2 % (см.: [Яковлев, 2018г]).

При анализе всех полученных в ассоциативном эксперименте реакций мы основывались на их распределении по типу их связи со стимулом [Залевская, 2011. С. 140–141]. Для более глубокого анализа полученных данных мы применяли метод, который может быть назван **методом семантико-тематической группировки реакций**. Этот метод состоит в одновременном учете связей между стимулом и реакцией, а также связей между разными реакциями. Ассоциативное поле каждого стимула разделяется на группы реакций на основе их потенциальной принадлежности к одной теме или высказыванию, сфере употребления, классу обозначаемых предметов и т. д. Кроме того, реакции группировались целенаправленно по признаку выражения в них личностного отношения Ии. к обозначаемым словами-стимулами явлениям. Этим достигалась цель выявить эмоционально-оценочный компонент образа, стоящего за словом-стимулом, поскольку наиболее ярко личностное отношение проявляется в эмоционально окрашенных ассоциациях. После группировки реакций полученные группы сравнивались для выявления общей тенденции. На данном этапе анализа важно выявление не просто количества, например, эмоционально окрашенных реакций, а их пропорции во всем ассоциативном поле. В таком случае мы получаем возможность сопоставлять наш эмпирический материал не только внутри одной группы Ии., но и между двумя группами (первокурсниками и старшекурсниками). Такое разностороннее сопоставление позволяет сделать выводы о личностном смысле изучаемых образов. Та же процедура количественной оценки применялась и для анализа реакций на незаконченные предложения.

Анализ результатов ассоциативного эксперимента

Логично предполагать, что центральным в ЯС студента является образ его самого как субъекта учебной деятельности – то, как студент видит самого себя в многообразии ситуаций и способов взаимодействия в рамках учебной среды.

На стимул СТУДЕНТ было получено 193 реакции, включая 3 нулевые. Они в явной степени проявляют тенденцию к выражению характеристик студента: *бедный* (4); *веселый* (4); *халевщик* (2); *молодой* (2); *не спит* (2); *выпускник* (2); *голод* (2); *голодный* (2); *усталый*; *усталость*; *прилежный*; *хороший*; *сонный*; *недосып*; *каторга*; *хитрый*; *бесперспективный*; *безответственный*; *стресс*; *бомж*; *идиот*; *лентяй*; *ОТЛИЧНИК!*; *самостоятельность* и др. Обратим внимание на малое количество реакций, означающих действия студента. Подавляющая часть реакций, означающих характеристики студента, имеет ярко выраженную коннотацию: явно отрицательных реакций 31, а явно положительных 10.

При этом обнаруживается немало реакций, выражающих пространство (или события), в котором осуществляется деятельность студента: *учеба* (8); *сессия* (5); *общага* (4); *универ* (3); *университет* (3); *институт* (3); *учить*; *учится*; *учиться*; *экзамен*; *экзамены*.

С образом самого себя в ЯС студента (т. е. его автостереотипом) связан и стимул ТИПИЧНЫЙ СТУДЕНТ, на который от первокурсников была получена 471 реакция (включая 8 нулевых), от старшекурсников – 248 реакций (нулевых реакций нет).

Все эти реакции были разделены на три тематические группы: «действия студента», «характеристики и атрибуты студента», «остальные». Количественно группы и подгруппы реакций представлены в табл. 1.

Реакции на стимул ТИПИЧНЫЙ СТУДЕНТ

Таблица 1

Reactions to the stimulus TYPICAL STUDENT

Table 1

Группа реакций Group of reactions		1 курс 1 year	4 курс 4 year
Действия студента Student's activities	Положительные Positive	6	6
	Отрицательные Negative	22	27
	Нейтральные Neutral	13	19
Характеристики и атрибуты Characteristics and attributes	Положительные Positive	31	20
	Отрицательные Negative	213	96
	Нейтральные Neutral	101	28
Остальные Others		93	47

Из таблицы видно, что образ студента осмысливается им самим в основном через характеристики, а не действия, – реакции с семантикой действия немногочисленны.

Обращает на себя внимание малое количество однозначно положительных реакций, особенно в группе «действия студента». Приведем их все: *учится* (3); *учит*; *веселится*; *стараться* (1 курс); *учится* (2); *учит*; *старается*; *прорвется*; *работает* (4 курс). При таком количестве и такой схожести реакций двух групп Ии. в них невозможно выявить никакой существенной тенденции.

Количество однозначно отрицательных реакций увеличивается от первокурсников к старшекурсникам. Реакции первокурсников таковы: *опаздывает* (3); *не высыпается* (2); *не спит* (2); *прогуливает*; *прогуливает пары*; *прогуливает 1 пару*; *ничего не успевает*; *пьет*; *не спал*; *хочет спать*; *хочет есть*; *мало спит*; *опаздывать*; *опоздал*; *учить*; *проспал*; *опоздал*; *сдал!* (последние три реакции приведены в одной анкете и могут быть охарактеризованы как переходный случай). Реакции старшекурсников более разнообразны: *бухает* (2); *не спит* (2); *мало спит* (2); *опаздывает*; *пинает балду*; *не учится*; *мало ест*; *страдает*; *разрывается между жизнью и работой*; *прогуливает*; *ноет*; *пропускает*; *опаздывает*; *иногда прогуливает*; *мотивируется только дедлайнами*; *не спит ночами*; *не хочет учиться*; *любит спать*, *прогуливать*; *прогулять*; *не видит смысла в учебе*; *не ходит*; *вечно ноет*; *проспал*. Видно, что реакции концентрируются вокруг семантики «прогулы» и «сон», к которой у старшекурсников добавляется еще «злоупотребление алкоголем». Забегая вперед, отметим, что дальнейший анализ материала усилит эти тенденции.

В подгруппу «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*; *спит*; *гуляет*; *пытается все успеть*; *хочет 3 дня учиться и 4 дня отдыхать*; *ест шаурму на*

остановке; постоянно отдыхает. Реакции старшекурсников: спит (6); ест (2); любит спать; жрет; спохватился; ищет халю; зубрит; быстро все делает; предпочтет поспать; все откладывает на потом и сдает все предметы чудесным образом; делает все в последний момент; 开夜车 (кит.) 'работать всю ночь'; умеет прогуливать.

В группе «характеристики и атрибуты» однозначно положительных реакций не много, поэтому тоже приведем их все. Реакции первокурсников: веселый (6); занятой (3); забавный; упорство; одарен; отличник; умный; старательный; ответственный; смекалистый; любопытный; общительный; общение; позитивный; всегда прав; активный; целеустремленный; стремление; упорство; инициативный; умный; воля; заинтересованный; ответственность. Реакции старшекурсников: веселый (4); умный (2); ответственный (2); занятой (2); умняшка; целеустремленный; живучий; крутой; находчивый; общительный, разносторонний, творческий; креативный; молодец.

Подгруппа отрицательных реакций в полной мере проявляет названную выше тенденцию: реакции концентрируются вокруг семантических центров «лень», «голод», «недосып», «алкоголь». Приведем здесь только наиболее показательные примеры. Реакции первокурсников: голодный (24); ленивый (19); сонный (15); уставший (13); голод (9); лентяй (8); лень (7); бедный (6); усталость (4); алкоголь (4); тупой (4); недосып (4); не выспавшийся (3); нищета (3); опоздание (3); недосып (3); бессонница (3); неуспевающий (2); нет денег (2); бедность (2); бомж (2); спящий; без сна; усталый; недовольный; боль; идиот; лох; расизм; пьяный; бухой; глупый; жмых; бухло; трудности; даун; задрот; бездельник; неимение денег; скучный; больной; без денег; серый и др. Реакции старшекурсников: ленивый (16); прогульщик (7); голодный (6); лентяй (5); сонный (4); раздолбай (4); халюшник (4); замученный (2); уставший (2); бедный (2); голод (2); без денег; нет денег; должник; ленив; лодырь; пьян; не готов; прожигатель; безумец; усталый; не выспавшийся; дезориентированный; неуверен; без работы; тупой; прокрастинатор; алкоголь и др. Отметим, что здесь регулярно появляются реакции, которые совпадают с частотными реакциями на стимул СТУДЕНТ (например, голодный (2); сонный; усталый).

В группе нейтральных реакций немало таких, которые близки обозначенным семантическим центрам. Например: сон (14); еда (7); шаурма (7); доширак (3); лапша; бич-пакет; дешевая еда; энергетик; недостаток сна (1 курс); доширак (2); дошик; еда; сон (4 курс). Здесь появляются обозначения не столько характеристик, сколько атрибутов студента: в очках и рубашке; рюкзак; много тетрадей; цейтнот; дедлайны и др. (1 курс); зачетка (4); стипендия (2); сумка и др. (4 курс).

Реакции группы «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 курс); общага (5); сессия (4); общежитие; тусовки и др. (4 курс).

Помимо самой очевидной тенденции интересно, что в образе типичного студента (в стереотипе студента) отсутствует осмысление себя через успешность, творчество, потенциал, свободу действий и мыслей.

Анализ результатов эксперимента методом незаконченных предложений

Для более глубокого изучения образа 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 ассоциативного эксперимента, в которых почти не отражается аспект образа студента, связанный с учебой. Однако и реакции на другие предложения выражают в явной степени этот аспект образа ЯС.

Начнем с первого из названных предложений и отметим, что реакции на него распределялись только по семантическим критериям, поэтому в одну группу попадали реакции типа *Лентяй* и *Ленится*, *Уставший* и *Устает*. Всего было выделено три группы реакций. Количественный анализ результатов этой части эксперимента представлен в табл. 2.

Таблица 2

Реакции на предложение *Типичный студент обычно...*

Table 2

Responses to the sentence *A typical student usually...*

Группа реакций Group of responses	1 курс 1 year	4, 5 курсы 4, 5 years
Нулевые Zero responses	5	1
Еда и сон Food and sleep	36	31
Учеба Studies	47	60
Преодоление трудностей Coping with difficulties	19	16
Остальные Others	12	26

В первую группу (не считая, разумеется, нулевых реакций), как видно из названия, вошли реакции, так или иначе указывающие на место еды и сна в образе типичного студента, причем в реакциях старшекурсников оба этих аспекта нередко соседствуют. Приведем несколько примеров реакций первокурсников: *Хочет спать* (3); *Мало спит* (2); *Не высыпается* (2); *Не спит* (2); *Голоден и хочет спать*; *Всегда голоден и хочет спать*; *Голодный и уставший* и др. Реакции старшекурсников менее многочисленны и три из них апеллируют к алкоголю: *Спит* (4); *Хочет спать*; *Мало спит и много тусит*; *Бухает*; *Кушает, ест и спит, но все равно вечно устает*; *Хочет поесть, поспать и побыстрее закончить универ* и др.

Реакции второй группы связаны с учебной деятельностью, сюда же вошли все реакции типа *Ленится*. Реакции первокурсников: *Учится* (2); *Ленив* (2); *Опаздывает* (2); *Прогуливает пары* (2); *Прогуливает «неважные» пары*; *Откладывает все на потом, а в конце семестра очень об этом жалеет*; *Прокрастинирует*; *Ленивый, смекалистый*; *Все равно сдает экзамены*; *Несерьезно относится к получаемым знаниям и до последнего не использует возможности* и др. Реакции старшекурсников: *Делает все в последний момент* (3); *Делает все в последнюю ночь* (2); *Прогуливает* (2); *Не ходит на занятия, но все равно каким-то образом с грехом пополам заканчивает университет*; *Прогуливает пары и защищает диплом на 5*; *«Просыпается»¹ перед сессией*; *Опаздывает на занятия, иногда не делает д/з, иногда пропускает лекции*; *Готовится к экзамену* ~~нормально~~ парится, только когда петух в одно место клюнет; *Знает меру, когда «халявить», а когда учиться* и др.

С этой группой реакций по содержанию связаны реакции группы «преодоление трудностей», в которую вошли следующие: *Уставший* (2); *Пытается выжить*; *Загружен, но невзирая на это, хочет верить, что у него есть, возможность отдохнуть*; *прокрастинирует*; *Делает все возможное* и др. (1 курс); *Не спит, не ест, но остается при этом жив*; *Честно*

¹ Кавычки и зачеркивания, обозначенные в приведенных примерах реакций, принадлежат респондентам.

старается изо всех сил, но быстро устает; Живет надеждой на волю случая и не осознает, как много он упускает из вида; Тяжело встает с кровати по утрам и выполняет домашние задания в самый последний момент; Не знает, «зачем ему все 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, 5 курсы).

Судя по проанализированным реакциям, основной чертой образа типичного студента является определенного рода парадоксальность: несмотря на лень, безответственность и т. п., ему удается более или менее нормально учиться.

В группе «остальные» привлекают внимание две реакции, апеллирующие к стереотипам: *Голодный, бедный и ленивый, но это всего лишь стереотип* (1 курс); *Идет на экзамен, надеясь, получить 3, в итоге получает 4 и удивляется, почему не 5* (5 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.

При сравнении этих реакций с приведенными выше данными ассоциативного эксперимента нетрудно заметить малое количество реакций, выражающих такую черту типичного студента, как бедность. Таковых только три: *Нищ, голоден и вечно в депрессии; Бедняк, троечник, любит подзагулять* (1 курс); *Сидит без денег и никогда ничего не успевает* (4 курс). По-видимому, эта черта воспроизводится как часть бытующего в обществе стереотипа, но далеко не всегда конкретными студентами приписывается самим себе.

Перейдем теперь к анализу реакций на второе предложение – *В университете студент...* Подавляющее большинство из них основано на семантике главного предиката, что весьма полезно для целей нашего исследования: ассоциативный эксперимент выявляет характеристики типичного студента, а наличие в эксперименте с незаконченными предложениями его действий позволит говорить о степени целостности этого образа ЯС. Распределение реакций по группам представлено в табл. 3.

Таблица 3

Реакции на предложение *В университете студент...*

Table 3

Responses to the sentence *At the university a student...*

Группа реакций Group of responses	1 курс 1 year	4, 5 курсы 4, 5 years
Нулевые Zero responses	3	0
Действия Activities	79	87
Модальность Modality	20	34
Страдания и усталость Stress and fatigue	8	8
Остальные Others	8	6

Большинство реакций группы «действия» связаны с учебой, хотя имеются и переходные случаи. Реакции первокурсников: *Учится* (20); *Получает знания* (6); *Получает новые знания; Получает необходимые знания для жизни; Получает знания, знакомится с новыми интересными людьми; Изучает необходимые ему предметы и получает образование; Раскрывает себя; Саморазвивается; Проводит свои лучшие годы; Часто прогуливает пары; Постоянно опаздывает, не успевает сдать работы; старается изо всех сил; Спит, ест, живет, иногда*

учится; Учится, кушает, сдает экзамены и др. Реакции старшекурсников: Учится (10); Получает знания (2); Получает образование (2); Учится и ест (2); Учится или пытается учиться; Получает высококвалифицированные знания; Учится, получает знания, взрослеет, а также седеет и треплет все нервы; Ходит на лекции, ночами делает домашнюю и постоянно хочет спать. Становится умнее! :); Развивается и растет интеллектуально; Получает образование и проводит лучшие годы своей жизни; Сталкивается с неизвестным, так как в школе его никто к этому не готовил. Сюда входит критическое мышление, самодисциплина и представление о своем будущем; Получает знания по разным областям жизни, развивается как личность, приобретает новые знания и «учится быть человеком» и др. Уже приведенных примеров достаточно, чтобы увидеть обогащение этого образа в ЯС старшекурсника не новыми чертами, а более разнообразными средствами выражения. Кроме того, образ лишается стереотипности, а значит, личностный смысл приобретает в нем большую важность.

В реакциях этой группы, данных старшекурсниками, более рельефно проявляется та парадоксальность, амбивалентность образа типичного студента, о которой говорилось выше. Например: Занимается всем, чем угодно, кроме обретения знаний: учится хитрости, [неразборчиво] планов и шаблонному мышлению; Учится и мучается; Спит на семинаре, который делал всю ночь и др. Таковых очень мало среди реакций первокурсников, например: Ждет, когда же закончатся пары, пытаясь в это же время освоить новый материал; Пытается учиться; Устает, но пытается выжить, должен чувствовать себя комфортно и получать полезные знания и некоторые др.

Отметим, что среди реакций первокурсников нет ни одной с явно негативной семантикой, в то время как реакции старшекурсников подобного рода составляют очевидную тенденцию – таковых не менее 15, например: «Получает» знания; Пробеживает; Нужен только сам себе; Понимает, что выбрал не ту профессию; Пытается найти себя, определить свое будущее, но успешно это проваливает; Тратит 5 лет для того, чтобы получить профессию, а потом оказывается, что все было бесполезно, и он никому не нужен со своим высшим; Не имеет никаких прав; Всегда грустит; Ходит и боится и др.

Многие реакции на это предложение содержат маркеры модальности (в лингвистическом смысле), и такие случаи преобладают в реакциях старшекурсников. Причем реакции первокурсников во многом однотипны, можно сказать, даже стереотипны, и выражают только модальность долженствования и возможности (за единственным исключением): Должен учиться (10); Должен учиться и постигать основы своей будущей профессии; Должен чувствовать себя комфортно и свободно, ходить туда по своему желанию, с отличным настроением; 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.

Реакции старшекурсников куда более разнообразны и выражают разные типы модальности: Должен учиться (4); Должен стремиться получить знания, а не хорошие оценки; Должен выполнять все требования учебного договора и сдавать все экзамены и зачеты в нужное время; 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; Должен всем; 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 подходить к делу; Обычно просто хочет поехать домой и выспаться; Вынужден выполнять все и посещать все занятия, иначе ему не удастся продержаться до конца учебы; Не может получить достойное образование, если в этом университете не выполняются первостепенные нужды человека; Ничего не может сделать; Любит ходить в столовую и др.

Особая группа реакций была условно обозначена как «страдания и усталость». Их немного в каждой группе Ии., приведем их все. Реакции первокурсников: *Учится и веселится! И немного страдает; Утомляется; Не высыпается; Ученик, игрок на выживание (отчисление); Грустит и хочет кушать; Жертва; Страдает большую часть времени, а в перерывах пытается найти покушать; Мучается из-за прорех в системе образования и вынужден страдать от нищеты.* Реакции старшекурсников: *Страдает (5); Страдает из-за очередей в буфет; Страдает от недосыпа, ожидает окончания учебного дня; Мучается впустую.*

Как и на предыдущее, многие реакции на предложение *Когда студент учится, он...* выражают действия студента. По этой причине мы выделили группы тематически (табл. 4).

Таблица 4

Реакции на предложение *Когда студент учится, он...*

Table 4

Responses to the sentence *When a student studies, he/she...*

Группа реакций Group of responses	1 курс 1 year	4, 5 курсы 4, 5 years
Нулевые Zero responses	2	3
Учеба Studies	79	59
Страдания и усталость Stress and fatigue	22	27
Характеристика Characteristics	8	0
Остальные Others	8	46

Видно, что подавляющее большинство реакций в той или иной степени связано с учебой, в частности, с получением знаний и саморазвитием. Реакции первокурсников: *Развивается (10); Устает (3); Умнеет; Работает над собой; Развивается, преодолевает встающие на его пути трудности, становясь не только умнее, но и сильнее; Становится лучше; Получает знания, тратит много времени; Изучает много интересного; Получает необходимые знания для будущей работы; Мучается, но саморазвивается; Старается (или не очень); Умнеет и глупеет одновременно и др.* Реакции старшекурсников: *Развивается (5); Получает знания (2); Тренирует мозг; Совершенствует себя, улучшает работу мозга, тренирует самодисциплину, проходит «демо-версию» своего будущего, в идеале; Становится образованнее; Посещает занятия, делает д/з, интересуется предметами за стенами университета; Познает жизнь, а не те шаблоны, которым мы должны следовать в процессе обучения; Много времени посвящает изучению того, что ему действительно интересно; Получает знания, которые, вероятно, пригодятся ему в будущем; Получает знания, которые вряд ли пригодятся ему в дальнейшем, но внесут некий вклад в расширение кругозора и др.* Обращает на себя внимание большое число реакций с упоминанием общего личностного развития, а не просто накопления информации в процессе учебы, чего почти не наблюдается в реакциях первокурсников.

В эту же группу вошли все реакции с различными маркерами модальности. Таких реакций первокурсниками дано 7, и все они выражают долженствование, например: *Должен своевременно и прилежно выполнять задания; Должен быть сосредоточен; Обязан ответственно выполнять задания для достижения максимально возможного результата* и др. У старшекурсников подобных реакций в этой группе нет, однако они встречаются в других группах

реакций (всего их 10), причем выражают не только долженствование. Приведем несколько из них сразу: *Должен быть полностью погружен в процесс; Также обязан менять сферу деятельности во избежание перегруза, а еще он должен СПАТЬ; Не должен страдать, чтобы был толк; Может завалить сессию; Хочет поскорее отдохнуть; Тратит свои нервные клетки, а потом хочет сдохнуть* и др.

Многие реакции группы «страдания и усталость» однотипны и связаны с семантикой голода. Реакции первокурсников: *Не спит* (4); *Страдает* (2); *Мало спит; Уставший; Грустный; Всегда занят; Забывает о личной жизни...; Не спит, переживает, недоедает; Страдает, но не всегда...* и др. Реакции старшекурсников: *Устает* (3); *Страдает* (2); *Мучится; Испытывает стресс; Плачет; Не живет; Отделен от всего мира, у него нет друзей, зато есть проблемы со здоровьем из-за большой нагрузки; Лишается личной жизни и отдает все силы учебе; Часто чувствует нехватку свободного времени и нередко испытывает стресс, чувствует усталость* и др. Создается впечатление, что самим студентом время, проведенное в стенах университета, осмысливается не как личное, не как «его» время, а, наоборот, как время, которое он «кому-то» отдает или на «кого-то» тратит. Парадоксальность ситуации усиливается из-за большого числа реакций с упоминанием саморазвития и личностного роста.

Реакции группы «характеристика» были даны только первокурсниками, и все они явно позитивны: *Сосредоточен* (4); *Молодец; Сконцентрирован; Сосредоточен, активен, (желательно) заинтересован; Сосредоточен на самосовершенствовании.*

Таблица 4 явственно демонстрирует большое число реакций группы «остальные», данных старшекурсниками. В них можно выделить две основные тенденции. Первая состоит в наличии реакций с общей семантикой голода и сна, например: *Не спит* (3); *Хочет спать; Мало спит; Много ест; Ест много сладкого* и др. Вторая состоит в наличии реакций с отрицательной оценкой: *Не живет; Забывает о реальной жизни; Тратит время; Теряет время на жизнь; Забывается, потому что либо учеба, либо личная жизнь и нормальный сон; Выпадает из жизни, потому что не остается времени ни на что кроме учебы и подработки; Не понимает, зачем это все надо.* Видно, что эти реакции в еще большей степени говорят об оторванности личной жизни от учебы как о стойком аспекте образа студента.

Некоторые выводы

Общий взгляд на результаты двух экспериментов оставляет противоречивое впечатление. Судя по реакциям наших Ии., типичный студент живет как бы в двух мирах или двумя жизнями: он получает новые знания, но страдает (пусть иногда это слово нужно брать в кавычки), самосовершенствуется, но не понимает, зачем ему «это надо», прогуливает занятия, но, потратив лишь ночь на то, чтобы «выучить все», в целом успешно сдает экзамен. При этом время, проведенное в университете, оценивается как потраченное зря, как отделенное от личной жизни студента, как будто это не часть его же собственной жизни.

Однако все наблюдения и первые выводы, представленные выше, намечают лишь определенные тенденции, скрытые в полученном эмпирическом материале. Необходимо понять, какой психолингвистический смысл они имеют, чтобы с этих позиций говорить о месте данного образа в ЯС студента. Противоречивость семантики средств выражения образа типичного студента, а следовательно, и самого образа накладывает определенные трудности на уяснение психолингвистического смысла, вытекающего из приведенных экспериментальных данных. Как представляется, этот смысл может быть выражен в двух выводах.

Первый вывод – социопсихолингвистический. Глядя на приведенный материал, можно подумать, что наши Ии. просто воспроизводят стереотипные представления о студенте. На наш взгляд, этот вопрос должен ставиться и решаться в обратном направлении: «Не потому ли эти черты студента являются стереотипными, что они с постоянством воспроизво-

дятся в различных видах деятельности студентов и в их осмыслении самих себя?». Мы склонны отвечать на этот вопрос утвердительно: стереотипные представления о студенте так устойчивы именно потому, что, даже сам того не желая, студент воспроизводит их в актах осмысления себя как личности и как студента, т. е. носителя определенных социальных функций в учебной среде.

Второй вывод – личностный. Противоречивость семантики языковых средств выражения образа типичного студента (аутостереотипа, по другой терминологии) в ЯС студента говорит об амбивалентности, можно сказать, парадоксальности личностного отношения студента к самому себе и комплексу своих учебных и досуговых действий. Комплекс взаимодействий с другими людьми включает много неприятных, даже мучительных для студента актов и действий, однако переживаются они в целом положительно. Действительно, если выйти за рамки эксперимента и обратиться к социальному опыту, то мы признаем, что большинство людей вспоминает о годах своего студенчества как о наиболее ярких и насыщенных, с чем контрастирует множество реакций и реакций наших Ии. Мы склонны объяснять эту ситуацию тем, что комплексная деятельность в университете осмысливается выпускниками с позиций заверщенного, а студентами – незавершенного опыта обучения в вузе. Стандартные ситуации и обязанности студенческой жизни в масштабе самих этих ситуаций и явлений (университетской жизни и внутренних критериев ее оценки) переживаются как тяготы и потому эмоционально оцениваются негативно, но ретроспективно, т. е. в масштабе жизни в целом или значительной ее части, – позитивно. Как представляется, эта амбивалентность переживания самого себя закладывается еще в сознании абитуриента, т. е. еще до того момента, когда человек становится собственно студентом. Она же лежит в основе распространенных стереотипов.

Следовательно, напрашивается вывод, что образ типичного студента не лишен стереотипности, притом не лишен и личностного смысла. Именно личностные смыслы, общие и одновременно наиболее значимые для множества студентов, лежат в основе возобновляемых и устойчивых стереотипов. Исследование их культурно-этнических различий является многообещающей перспективой.

Что касается комплекса языковых средств выражения образа типичного студента в ЯС, то за годы учебы он обогащается связями с самыми разнообразными языковыми формами, в первую очередь экспрессивными. Однако возрастающее от первокурсников к старшекурсникам разнообразие языковых средств выражения не позволяет еще говорить о существенном качественном изменении образа (новых черт, новых аспектов образа анализ материала не выявил), можно говорить лишь о количественном изменении. Различные языковые средства выражения (обозначающие как действия, так и характеристики студента) говорят о внутренней противоречивости этого фрагмента ЯС студента, причем его амбивалентность (*Учится и мучается; Умнеет и глупеет одновременно*) усиливается от первокурсников к старшекурсникам. Мы полагаем, что это происходит за счет влияния личностных смыслов, поскольку у студента накапливается опыт неравнозначного переживания и оценивания разных ситуаций и явлений учебной среды. Об этом же говорит и дифференциация маркеров модальности в реакциях старшекурсников: студент начинает осознавать, что он не просто что-то может или не может сделать, но также хочет, обязан или вынужден что-то делать.

Список литературы

- Выготский Л. С.** Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1983. Т. 3: Проблемы развития психики. 368 с.; 1984. Т. 6: Научное наследие. 400 с.
- Залевская А. А.** Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. М.: Гнозис, 2005. 543 с.
- Леонтьев А. А.** Деятельный ум (Деятельность, Знак, Личность). М.: Смысл, 2001. 392 с.

- Леонтьев А. А.** Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2003. 536 с.
- Леонтьев А. Н.** Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2001. 511 с.
- Леонтьев Д. А.** Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности. М.: Смысл, 2007. 511 с.
- Поливанов Е. Д.** Введение в языкознание (для востоковедных вузов). 3-е изд., стереотип. М.: КомКнига, 2006. 232 с.
- Поливанов Е. Д.** Труды по восточному и общему языкознанию. М.: Наука. Гл. ред. вост. лит., 1991. 623 с.
- Фортунов Ф. Ф.** Избр. тр.: В 2 т. М.: Гос. учеб.-пед. изд-во, 1956. Т. 1. 450 с.
- Щерба Л. В.** Языковая система и речевая деятельность. 2-е изд., стереотип. М.: Едиториал УРСС, 2004. 432 с.
- Яковлев А. А.** «Языковое сознание» и «языковая картина мира»: совместимость понятий // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018б. Т. 16, № 2. С. 57–69.
- Яковлев А. А.** Взаимодействие между разными аспектами языковых явлений // Вестник Твер. гос. ун-та. Серия «Филология». 2018а. Т. 16, № 4. С. 108–117.
- Яковлев А. А.** Две тенденции в ассоциациях на словосочетания // Вестник Твер. гос. ун-та. Серия «Филология». 2019б. № 2. С. 133–141.
- Яковлев А. А.** Лингвистическая основа общей теории языкового сознания // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018в. Т. 16, № 3. С. 57–69.
- Яковлев А. А.** Об одном методологическом изъяне при проведении свободного ассоциативного эксперимента // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2018г. Т. 16, № 4. С. 16–25.
- Яковлев А. А.** Языковое сознание – часть индивидуального сознания или часть теории? // Вопросы психолингвистики. 2019а. № 2 (40). С. 157–171.

References

- Fortunatov, F. F.** Izbrannye trudy [Selected works]. In 2 vols. Moscow, Gosudarstvennoe uchebno-pedagogicheskoe izdatel'stvo, 1956, vol. 1, 450 p. (in Russ.)
- Leontiev, A. A.** Active mind (Activity, Sign, Personality). Moscow: Smysl, 2001. 392 p. (In Russ.)
- Leontiev, A. A.** Iazyk i rechevaia deiatel'nost' v obshchei i pedagogicheskoi psikhologii: Izbrannye psikhologicheskie trudy [Language and Speech Behaviour in General and Pedagogical Psychology. Selected works]. Voronezh, MODEK Publ., 2003, 536 p. (in Russ.)
- Leontiev, A. N.** Lectures on general psychology. Moscow, Smysl, 2001, 511 p. (in Russ.)
- Leontiev, D. N.** Psychology of Sense: Nature, Structure, and Dynamics of the Sense Reality, 12007. 511 p. (in Russ.)
- Polivanov, E. D.** Izbrannye raboty: Trudy po vostochnomu yazykoznaniyu [Selected works: Studies in Eastern Linguistics]. Moscow, Nauka, 1991, 624 p.
- Polivanov, E. D.** Introduction to Linguistics (for students of oriental languages). Moscow, KomKniga, 2006, 232 p. (in Russ.)
- Shcherba L. V.** Language System and Speech Performance. Moscow, Editorial URSS, 2004, 432 p. (in Russ.)
- Vygotsky, L. S.** The collected works: In 6 vols. Moscow, Pedagogika, 1983, vol. 3: Problems of psyche development, 368 p.; 1984, vol. 6: Scientific legacy, 400 p. (in Russ.)
- Yakovlev, A. A.** Compatibility of the terms “linguistic consciousness” and “language worldview”. *Vestnik NSU. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, 2018, vol. 16, no. 2, p. 57–69. (in Russ.)

- Yakovlev, A. A.** Interaction between different language aspects. *Journal of Tver State University. Series: Philology*, 2018, no. 4, p. 108–117. (in Russ.)
- Yakovlev, A. A.** Language consciousness: is it part of consciousness or of a system. *Journal of Psycholinguistics*, 2019, no. 2, p. 157–171. (in Russ.)
- Yakovlev, A. A.** Linguistic Basis for the General Theory of the Linguistic Consciousness. *Vestnik NSU. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, 2018, vol. 16, no. 3, p. 45–55. (in Russ.)
- Yakovlev, A. A.** On a procedure error in the free association experiment. *Vestnik NSU. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, 2018, vol. 16, no. 4, p. 16–25. (in Russ.)
- Yakovlev, A. A.** Two trends in associations to words combinations. *Journal of Tver State University. Series: Philology*, 2019, no. 2, p. 133–141. (in Russ.)
- Zalevskaya, A. A.** Psycholinguistic studies. Word. Text. Selected works. Moscow, Gnozis, 2005, 543 p. (in Russ.)

Материал поступил в редколлегию
Date of submission
30.07.2019

Сведения об авторе / Information about the Author

- Яковлев Андрей Александрович**, кандидат филологических наук, доцент кафедры английского языка, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева (ул. Ады Лебедевой, 89, Красноярск, 660049, Россия)
- Andrey A. Yakovlev**, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev (Ada Lebedeva st., Krasnoyarsk, 660049, Russian Federation)
- mr.koloboque@rambler.ru
ORCID 0000-0003-1491-0577