

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования

«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ

им. В. П. Астафьева»

(КГПУ им. В. П. Астафьева)

Филологический факультет

Выпускающая кафедра общего языкознания

Низамутинова Татьяна Магесумовна

НАУЧНО- КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Языковое сознание школьников в содержательном и ценностном аспектах
(Экспериментальное исследование)**

Направление подготовки: 45.06.01 Языкознание и литературоведение

Направленность (профиль) образовательной программы:

Русский язык

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

зав. кафедрой общего языкознания

Мамаева Т. В., доцент, доктор

филологических наук



(дата, подпись)

Научный руководитель:

Васильева С. П.

профессор,

доктор филологических наук



(дата, подпись)

Дата защиты: 21.11.2020

Обучающийся: Низамутинова Т. М.

17.12.2020г.

(дата, подпись)

Оценка _____

(прописью)

Красноярск 2020

Общая характеристика работы

Актуальность исследования. Обращаясь к изучению языкового сознания, исследователи предполагают через языковые единицы выйти на уровень мышления, памятуя о том, что в основе значения слова лежит понятие, связывающее мысль с реальной действительностью как прямое отражение или как образ. Основным инструментом для этого стал свободный ассоциативный эксперимент и ассоциативные словари.

«Как правило, ассоциативные нормы (или ассоциативные словари) являются результатами обработки массовых экспериментов, проводимых по методике свободного ассоциативного эксперимента. Получаемое в результате проведения такого эксперимента ассоциативное поле того или иного этноса, отраженного в сознании «среднего» носителя той или иной культуры, его мотивов, оценок и, следовательно, его культурных стереотипов» [Уфимцева, 2003, с. 140].

Обращение к изучению языкового сознания (речевой способности) школьников обусловлено важнейшими задачами среднего общего образования. Согласно Федеральному государственному образовательному стандарту основного общего образования, основной задачей школы является воспитание гражданина страны, формирование личности учащегося, развитие его способностей и талантов.

А. А. Леонтьев во вступительной статье к «Словарю ассоциативных норм русского языка» (САНРЯ) отмечает, что «исследование ассоциаций является необходимой предпосылкой создания *теории речевой деятельности*, или, если смотреть на дело с точки зрения обучения языку, – *теории владения языком*» [Леонтьев, 1977, с. 10]. Исследователь подчеркивает особую важность и необходимость владения теоретическими и практическими объективными данными о типичных ассоциативных связях слов русского языка, однако А.А. Леонтьев при этом отмечал следующее: «Остановка за одним: располагаем ли мы в настоящее время этими объективными данными? [Леонтьев 1977: 11].

С тех пор прошло чуть больше сорока лет, но мы видим, что ситуация значительно изменилась: были созданы и вышли из печати «Словарь ассоциативных норм русского языка» (САНРЯ) [Леонтьев, 1977], «Ассоциативный тезаурус современного русского языка» (РАС) [Караулов, Черкасова, Уфимцева, Сорокин, Тарасов 2002], пермский «Лексикон младшего школьника» [Береснева и др., 1995; Овчинникова и др., 2000], омский «Ассоциативный словарь подростка» [Гуц, 2004], четырёхязычный «Славянский ассоциативный словарь» (САС) [Уфимцева и др., 2004], «Ассоциативный словарь школьников Саратова и Саратовской области» (АСШС) [Гольдин и др., 2011] «Ассоциативный словарь Приенисейской Сибири» (АСПС) [Васильева, Васильев и др., 2014], материал одного из словарей, «Ассоциативного словаря школьников Красноярска» (АСШК), лежит в основе данного исследования. Уже сегодня можно уверенно говорить о том, что складывается своя «особая отрасль словарного дела, русская ассоциативная лексикография» [Гольдин, 2006, с 149].

В основе освоения любой деятельности, особенно учебной, лежит развитие языковой / речевой способности. Современная лингвистика всё больше стремится стать объяснительной, то есть объясняющей функционирование языка как средства «овнешнения» мышления, непосредственного доступа к сознанию человека, рассматривая речевую деятельность как специфический когнитивный процесс.

Не требует доказательства положение о связи языка и мышления. Из этого следует, что интеллектуальное развитие человека, в том числе школьника, тесно связано с развитием его речевой способности, независимо от области предметной, т.к. освоение любого предмета осуществляется в форме устной и письменной коммуникации обучающего и обучаемого, а также самообразования на основе самостоятельного знакомства с текстами по предмету.

Необходимость определения содержания языкового сознания (речевой способности) школьников обусловила выбор темы и её актуальность.

Новизна исследования определяется выбором социального объекта – школьники 5 – 11 классов г. Красноярск; содержанием полученных результатов свободного ассоциативного эксперимента - «Ассоциативный словарь школьников г. Красноярск»; структурированием модели языкового сознания школьников 5 – 11 классов; описанием изменений содержания и ценностных представлений в языковом сознании трех возрастных групп школьников 5 – 11 классов.

Цель исследования: описать языковое сознание школьников 5–11 классов г. Красноярск в содержательном и ценностном аспектах на основе свободного ассоциативного эксперимента.

Предмет исследования: языковое сознание школьников 5 – 11 классов школ г. Красноярск

Объект исследования: ассоциативные поля, полученные методом свободного ассоциативного эксперимента (САЭ), информантами которого послужили школьники 5 – 11 классов школ г. Красноярск

Гипотеза исследования: материалы «Ассоциативного словаря школьников г. Красноярск» как модели языкового сознания позволяют:

- изучить отражение мышления и осмысления окружающего мира школьниками;
- изучить уровень сформированности когнитивных структур;
- наблюдать динамические процессы языкового сознания школьников.

Для достижения цели исследования были поставлены следующие **задачи:**

1. Изучить научную литературу по теме.
2. Провести массовый ассоциативный эксперимент среди школьников 5 – 11 классов школ г. Красноярск
3. Обработать результаты САЭ и создать ассоциативный словарь школьников 5 – 11 классов школ г. Красноярск.
4. Создать модель языкового сознания школьников 5 - 11 классов, выявить элементы динамики языкового сознания в рамках трех возрастных групп.

5. Описать структуру и содержание выявленных ассоциативных полей, представляющих собой проекцию языкового сознания школьников трех возрастных групп.

6. Выявить набор основных ценностей школьников 5 – 11 классов трех возрастных групп.

Методологическую основу исследования составили *теория речевой деятельности основоположников* Московской психолингвистической школы А. Н. Леонтьева, А. Р. Лурия; *психологическая теория восприятия и образа мира* А. Н. Леонтьева; *теория сознания* А. Н. Леонтьева, В. П. Зинченко; *теория языковой личности* Ю. Н. Караулова, представления Московской психолингвистической школы о закономерностях формирования и функционирования языкового сознания (Л. С. Выготский, А. Н. Леонтьев, А.А. Леонтьев, Е.Ф. Тарасов, Н. В. Уфимцева, Ю. А. Сорокин, В. А. Пищальникова).

Методы исследования:

1) методы психолингвистического эксперимента: свободный ассоциативный эксперимент

2) структурно-семантический анализ ассоциативных полей;

3) моделирование языкового сознания школьников

возрастных групп 5 – 11 классов;

Материалом исследования послужили результаты свободного ассоциативного эксперимента: общее количество слов-стимулов – 95; количество проанализированных реакций, представленных кодифицированными и некодифицированными языковыми знаками, – 45410, количество участников эксперимента – 478 человек: 258 девочек, 220 мальчиков – учащихся 5–11 классов школ №№ 18 и 156 г. Красноярск; результаты свободного ассоциативного эксперимента – ассоциативные поля, представленные в «Ассоциативном словаре школьников г. Красноярск» (АСШК).

Структура работы. Работа состоит из 2-х глав. Первая глава посвящена описанию научного аппарата диссертации (терминологии), основных проблем современной психолингвистики, проблем изучения языкового сознания (языковой способности), в том числе проблем развития речевой способности школьников разных возрастов.

Вторая глава посвящена анализу ассоциативных полей, представляющих собой содержание языкового сознания школьников.

Практическую ценность имеют экспериментальные материалы, «Ассоциативного словаря школьника г. Красноярска» и результаты исследования, которые могут быть использованы в области языкознания и педагогики для изучения динамики языкового сознания возрастных групп школьников 5 – 11 классов.

Положения, выносимые на защиту:

1. Материалы свободного ассоциативного эксперимента, представленные в виде ассоциативных полей в «Ассоциативном словаре школьников г. Красноярска» позволяют изучить уровень осмысления окружающего мира школьниками, уровень сформированности когнитивных структур.
2. Структура модели языкового сознания школьников 5 – 11 классов представлена следующими понятийно-семантическими блоками, отражающими жизненный опыт школьников и основные сведения о мире:
 - 1) ценностный аспект языкового сознания;
 - 2) образование;
 - 3) эмоциональный аспект;
 - 4) оценочная характеристика человека;
 - 5) семья;
 - 6) интеллект;
 - 7) свобода/воля;
 - 8) профориентация;
 - 9) культура, искусство (эстетические представления);

10) спорт.

3. Модель языкового сознания школьников включает аксиологические представления школьников, конкретизируя оценочные категории *хорошо – плохо, добро – зло*.

4. Психолингвистический анализ ассоциативных полей в содержательном и ценностном аспектах дает представление о динамических процессах языкового сознания школьников разных возрастных групп 5 – 11 классов.

Апробация работы. Основные положения и результаты диссертационного исследования обсуждались на следующих научных конференциях:

- *международном симпозиуме по психолингвистике и теории коммуникации «Теория речевой деятельности: вызовы современности» (Москва, 2019);*
- *на международных научно-практических конференциях: «Базовые ценности этноса в речи и тексте» (Красноярск, 2017); "Динамические процессы в языке и языковой картине мира", проводимой в рамках VII Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» (Красноярск, 2018); «Актуальные проблемы языкознания», проводимой в рамках XIX Международного научно-практического форума студентов, аспирантов и молодых ученых «Молодежь и наука XXI века» (Красноярск, 2018); XIX Международной научно-практической конференции "Динамические процессы в речи и языке ", проводимой в рамках VIII Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» (Красноярск, 2019); на заседании круглого стола «Изучение языкового сознания молодёжи», проводимого в рамках VIII Международного научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития» (Красноярск, 2019);*

- *всероссийской научно-практической конференции «Динамические процессы в языке и языковой картине мира»* (Красноярск, 2020).

По теме диссертационного исследования опубликовано 7 научных работ, 1 из них в списке рецензируемых изданий, рекомендованных ВАК.

СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во **введении** раскрывается актуальность темы исследования, определяются цель, объект, предмет, задачи, методы и этапы исследования; обосновывается научная новизна работы, методологическая и теоретическая база исследования; теоретическая и практическая значимость результатов исследования; формулируются положения, выносимые на защиту.

ГЛАВА 1. «Психолингвистические основы изучения динамических процессов внутреннего лексикона школьника» представлена тремя параграфами.

В параграфе 1.1. Понятие «языкового сознания» рассматривается понятие *языкового сознания* как важнейшего слоя сознания человека, как базовая категория философии и психологии, которая оперирует элементами языковой структуры. Речевое мышление содержит механизмы скрытые, которые затрагивают глубинные когнитивные и безъязыкие его пласты.

Научная квалификационная работа выполнена в рамках психолингвистической научной парадигмы, для которой сознание, образ мира человека, его психическая деятельность являются фундаментальными понятиями, в свою очередь выработанное в психологии положение о том, что «индивидуальное сознание как специфически человеческая форма субъективного отражения объективной реальности может быть понято только как продукт тех отношений и опосредований, которые возникают в ходе становления и развития общества» [Леонтьев, ...].

Понятие «сознание» – философская и психологическая категория: одно из основных понятий философии, социологии и психологии, обозначающее человеческую способность идеального воспроизведения действительности в мышлении. Сознание – высшая форма психического отражения, свойственная

общественно развитому человеку и связанная с речью, идеальная сторона целеполагающей деятельности. Выступает в двух формах: индивидуальной (личной) и общественной [БЭС, 2000].

Проникнуть в глубины сознания и подсознания – давняя мечта философов, психологов и лингвистов. Психологи утверждают, что сознание — это психическая деятельность, состоящая в рефлексии мира и самого себя. Единицей сознательного действия является целостный акт отражения объекта субъектом, включающий единство двух противоположных компонентов: знания и отношения [Рубинштейн, 1998]. «Сознание в своей непосредственности есть открывающаяся субъекту картина мира, в которую включен он сам, его действия и состояния» [Леонтьев, 1975, с. 280]. Функция сознания состоит в том, чтобы субъект мог действовать на основе возникающего субъективного образа. Однако «овнешнение» сознания возможно только при участии языка, речи, поэтому кроме процессов речепорождения, важно учитывать семантику языковых единиц, текста. На стыке психологии и лингвистики сформировалась интегративная наука — психолингвистика. Психолингвисты вводят понятие «языковое сознание», которое не может быть определено исходя лишь из простой суммы двух понятий «язык» (в данном случае это равноценно «речь») и «сознание» (высшая форма психической деятельности). «Языковое сознание в отечественной психолингвистике трактуется как совокупность образов сознания, формируемых и овнешняемых при помощи языковых средств — слов, свободных и устойчивых словосочетаний, предложений, текстов и ассоциативных полей. Главное в этой дихотомии «сознание и язык», естественно, сознание» [Тарасов, 2000, с. 26].

Т.Н. Ушакова, рассматривая сущность термина «языковое сознание» подчеркивает «объединение, слитность главных составляющих речевой деятельности: психологического и лингвистического элементов»; термин «языковое сознание», включающий в свое референтное поле две его основные

разновидности: динамическую — выражение состояния сознания в вербальной форме, воздействие на сознание с помощью речи, — а также структурную, образуемую языковыми структурами, формирующимися в результате ментального опыта субъекта, действия его сознания, «имеет свою специфику, подчеркивая момент смыкания, совокупности феномена сознания, мысли, внутреннего мира человека с внешними по отношению к нему языковыми и речевыми проявлениями» [Ушакова, 2000, с. 22]. Она рассуждает о том, что на основе метода вербальных ассоциаций исследователь подходит к новым структурам, «описываемым разными авторами с использованием различной терминологии: языковой тезаурус, вербальные сети, семантические поля» [Ушакова, 2000, с.15].

Как же можно «заглянуть» в глубины сознания, сделать их доступными для изучения? Психолингвистика располагает такими инструментами, как ассоциативный эксперимент, субъективное шкалирование и т.д., при которых в результате умелой интерпретации исследователем, можно получить данные о неявных, скрытых смыслах сознания, в частности, ценностные ориентиры человека или социальной группы, основополагающие черты мировоззрения, ментальности народа. Ментальность как раз и определяется ценностными и мировоззренческими особенностями жителей, объединенных определенной территорией, культурой, моделью поведения, обусловлена социальной средой, национальными традициями, складом ума, мировосприятием.

При изучении языкового сознания и выборе метода важно помнить, что структура языкового сознания изоморфна психике человека и соответственно подразделяется на область осознаваемого и неосознаваемого, или бессознательного. По З. Фрейду, «сознательная умственная жизнь представляет собой лишь довольно незначительную часть бессознательной душевной жизни» [Фрейд, 1990, с. 6]. Бессознательное является архаичной составляющей психики, на уровне которой воспринимаются простейшие элементы бытия, поэтому, по мнению ученых, оно едино для всего человечества [Вепрева, 2005, с. 25].

Структуры когнитивного бессознательного проявляются в ассоциативных связях между лексическими единицами, которые при определенном воздействии на сознание (например, с помощью слова-стимула) активируются. На этом явлении строится технология свободного ассоциативного эксперимента, суть которого заключается в следующем: на слово-стимул (S) информанты отвечают словами-реакциями (R), первыми пришедшими в голову (экспериментатор не ограничивает испытуемых ни формальными, ни семантическими особенностями слов-реакций), таким образом исследователь получает набор спонтанных реакций.

Одной из основных языковых единиц является слово, т.к. оно отражает то, как человек видит предметы или явления окружающей действительности через призму существующей в его сознании и детерминированной его культурой картину мира. Поэтому считаем, что слово является ключом в понимании всех аспектов культуры и мировоззрения, а значит исследование структуры внутреннего лексикона человека, или ментального лексикона, позволяющего моделировать языковую картину мира, языковое сознание человека, является актуальной проблемой современной науки.

В параграфе 1.2. Способы изучения развития языкового сознания школьников 5–11 классов г. Красноярска рассматривается вопрос развития языкового сознания (речевой способности) школьников в онтогенезе.

Развитие речевой способности школьников в онтогенезе – процесс достаточно многообразный, сложный и длительный. Понимание особенностей звукопроизношения, словоизменения, словообразования приходит к детям не сразу. Одни языковые знаки усваиваются раньше, другие – позже. Говоря о развитии детской речи, нужно учитывать тот факт, что дети не сразу овладевают лексико-грамматическим строем. Кроме того, освоение фонетического строя речи также связано с формированием грамматического и лексического строя русского языка. Таким образом, онтогенез языковой способности предстаёт как сложное взаимодействие

процесса общения ребёнка, школьника со взрослыми и процесса развития у него познавательной и предметной деятельности.

В основе освоения любой деятельности, особенно учебной, лежит развитие языковой/речевой способности. Значительными сведениями о речевой деятельности ребёнка располагает отечественная психолингвистика (С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович, Е. С. Кубрякова и др.) Достижения в данной области связаны преимущественно с онтогенезом словообразовательной системы, где в центре внимания оказывается ребёнок дошкольного возраста. Языковое сознание в других возрастных группах (подростки, молодые люди студенческого возраста) изучено в меньшей степени и исследовалось в основном со стороны отражённых в нём ценностей (Р. М. Фрумкина, Е. Н. Гуц, В. Е. Гольдин, А. П. Сдобнова, Л. О. Бутакова).

Наиболее эффективным способом изучения языкового сознания, следовательно, внутреннего лексикона, является свободный ассоциативный эксперимент(САЭ).

Так, Л. О. Бутакова пишет о том, что основная часть накопленных сведений была получена с помощью ассоциативных экспериментов: «ассоциативный эксперимент – наиболее оптимальное, дающее широкие возможности метод исследования, пригодный для изучения составляющих языкового сознания под разными углами зрения, включая возрастные особенности»[Бутакова,2010, с.10].

Словарь учащихся – является одним из показателей развития языка. Словарь, функционирующий у индивида, представляет собой специфическую сущность по сравнению с системой словарных единиц. Слово как составляющая лексико-семантической системы языка может выступать лишь в качестве коррелята (но не эквивалента) единицы лексикона [Золотова, 1997,69].

Основываясь на идеях московской психолингвистической школы считаем, что базовой частью речевой деятельности является внутренний

лексикон человека, или ментальный лексикон, который позволяет моделировать языковую картину мира, языковое сознание.

Используя понятия «лексикон» и «словарь», мы не противопоставляем, но и не отождествляем их. Лексикон определяется в лингвистике как «система, отражающая в языковой способности знания о словах и эквивалентных им единицах» [Краткий словарь когнитивных терминов, 1996,97], словарь рассматривается как «совокупность слов языка» [Кубрякова, 1991]. Если мы говорим о школе, то здесь используется понятие «словарь», под которым следует понимать «часть активно используемой лексики» [Львов,1988, с. 91]

В нашем исследовании мы понимаем под словарём активизированную (переведённую в активное состояние) часть внутреннего лексикона. Основываемся на следующем определении внутреннего лексикона: *«лексический компонент речевой организации человека, обладающий теми же свойствами, какие специфичны для речевой организации в целом, т.е. он должен пониматься не как пассивное хранилище сведений о языке, а как динамическая функциональная система, самоорганизующаяся вследствие постоянного взаимодействия между процессом переработки и упорядочения речевого опыта и его продуктами, поскольку новое в речевом опыте, не вписывающееся в рамки системы, ведёт к её перестройке, а каждое очередное состояние системы служит основанием для сравнения при последующей переработке речевого опыта»* [Залевская, 1999, с. 154].

При работе с развитием речевой способности, а следовательно – внутреннего лексикона – важно понимать, что: «Способ хранения знаний о языке и языковых единиц, механизмы переработки коммуникативного опыта ребёнком, организация доступа к освоенным языковым категориям и средствам их выражения отражены в ментальном лексиконе» [Овчинникова]

Исследователи считают возможным изучать внутренний лексикон человека на основе свободного ассоциативного эксперимента, результатом которого являются ассоциативные словари, представляющие собой

совокупность ассоциативных полей, составленных из реакций на заданные стимулы. Существенную роль при этом играет именно способ получения *свободных* ассоциаций, обеспечиваемый технологией проведения свободного ассоциативного эксперимента—ограничение времени при ответе на стимул. Ассоциативные поля, состоящие из свободных ассоциаций, отражают многообразный набор связей, характерных для организации внутреннего лексикона. Методом свободного ассоциативного эксперимента создан целый ряд известных ассоциативных словарей, начиная от «Ассоциативного словаря» Дж. Диза, который, как он считал, может показать, как мысль отражается в языке и первого созданного на русском языке ассоциативного словаря Леонтьева А. А. «Словарь ассоциативных норм русского языка». «Русский ассоциативный словарь».

Выбор метода свободного ассоциативного эксперимента определяется тем, что он позволяет наиболее достоверно описать фрагмент коллективного языкового сознания. Мы не можем получить прямого доступа к языковому сознанию, но можем изучить материал, где в той или иной мере нашло отражение личное и коллективное языковое сознание. Важно, то, что ассоциативный материал позволяет исследовать языковое сознание людей разного социального статуса, возраста и т.д. Ценность ассоциативного словаря, составленного по итогам САЭ, заключается в том, что в нём можно увидеть не только отдельные реакции-ассоциации, но и различные связи между ними. Ю. Н. Караулов назвал «Русский ассоциативный словарь» ассоциативной вербальной сетью (АВС), способной представлять модель языкового сознания, внутренний лексикон, языковую способность человека [Караулов].

Метод изучения внутреннего лексикона школьников на основе ассоциативных словарей доказал свою продуктивность. В настоящее время в России созданы несколько ассоциативных словарей школьников: «Русский ассоциативный словарь: ассоциативные реакции школьников I -XI классов» г. Саратова и Саратовской области, включающий результаты ассоциативных

экспериментов 1998-2008 гг. [АСШС], в котором представлена динамика развития языкового сознания школьников; «Ассоциативный словарь русской лексики: 1080 стимулов» [АСУРЛ, 20011], в котором испытуемые – студенты и школьники (разграничения по возрасту нет); «Материалы к ассоциативно- семантическому словарю города Омска» [Бутакова, 2012], время проведения эксперимента- 2009-2010 гг., испытуемые – студенты и школьники.

В параграфе 1.3. Проблемы ассоциативного направления и эффективные способы изучения языкового сознания школьника обсуждаются проблемы ассоциативного направления в психолингвистике и ассоциативной лексикографии, рассматриваются виды ассоциативного эксперимента и методики их применения. Свободный ассоциативный эксперимент представлен как наиболее эффективный способ изучения языкового сознания, следовательно, внутреннего лексикона школьника. Важно, что для исследования языкового сознания с применением свободного ассоциативного эксперимента (САЭ) большое значение имеет методологическая и теоретическая база, созданная в течение десятилетий в отечественной психолингвистике Московской психолингвистической школой. Наиболее известным в России ассоциативным словарём является «Русский ассоциативный словарь» (РАС) 1994–1998гг. [Караулов и др., 1994–1998]. С конца XX века в нашей стране начали создаваться ассоциативные словари школьников как инструмент для изучения динамических процессов языкового сознания школьников.

ГЛАВА 2. Экспериментальное исследование языкового сознания школьников

Цель экспериментального исследования – продемонстрировать диагностические возможности ассоциативного эксперимента в становлении внутреннего языкового сознания школьника.

В параграфе 2.1. Описание свободного ассоциативного эксперимента и «Ассоциативного словаря школьника г. Красноярска» (АСШК)

рассматривается вопрос изучения языкового сознания школьников 5–11 классов на основе свободного ассоциативного эксперимента. Представлено описание эксперимента и «Ассоциативного словаря школьника г. Красноярска» (АСШК).

Метод изучения языкового сознания школьников на основе ассоциативных словарей доказал свою продуктивность. Ценность ассоциативного словаря, составленного по итогам САЭ, заключается в том, что в нём можно увидеть не только отдельные реакции-ассоциации, но и различные связи между ними. Ю. Н. Караулов назвал «Русский ассоциативный словарь» ассоциативной вербальной сетью (АВС), способной представлять модель языкового сознания, внутренний лексикон, языковую способность человека [Караулов].

Построением модели языкового сознания (ментального лексикона) ребёнка занималась Н. И. Овчинникова, которая отмечала: «Термин ментальный лексикон весьма метафоричен, поскольку представление о значениях слов и их взаимосвязях в сознании человека лишено сходства с лексиконом, т.е. со словарём. Семантическая сеть – одна, востребованная при любой форме коммуникации, как устной, так и письменной» [Овчинникова].

Для реализации заявленной цели нами был проведён ассоциативный эксперимент в 2019–2020 гг. в школах № 18 и 156 города Красноярска, в котором приняли участие 478 школьников 5–11 классов, носители русского языка в возрасте 11–18 лет, из них 258 респондентов женского пола и 220 – мужского. Эксперимент проводился в устно-письменной форме: школьникам необходимо было заполнить анкеты, содержащие стимулы (устное предъявление), на которые они должны были ответить первым пришедшим в голову словом (письменно зафиксировать реакцию), следуя инструкции для испытуемых.

Во время САЭ обучающимся было предложено 95 слов-стимулов разных частей речи. В результате обработки результатов САЭ был создан

«Ассоциативный словарь школьников 5–11 классов г. Красноярска» (АСШК).

«Ассоциативный словарь школьников 5–11 классов г. Красноярска» отличается от других ассоциативных словарей тем, что в словарной статье, представляющей собой ассоциативное поле, реакции расположены дифференцированно: реакции–ассоциации следуют за заголовочным словом и распределены по четырём группам: три группы – в соответствии с возрастом школьников (реакции учащихся 5–6 классов; 7–8 классов и 9–11 классов), четвёртая группа – общее количество реакций, расположены в порядке частотности и разделены точкой с запятой. Реакции, где частота одинакова, даны по алфавиту. После каждой стоит цифра, которая указывает частоту в ответах учащихся. В конце каждого перечня реакций возрастной группы и общего количества приведены данные: первая цифра–общее количество реакций возрастной группы на каждый данный стимул, вторая–рядом с буквой Ж–означает количество реакций девочек, третья–рядом с буквой М–количество реакций мальчиков, четвёртая–количество единичных реакций, пятая–количество отказов от ответов, то есть «нулевых» реакций испытуемых на предложенный стимул.

2.2. Понятие модели языкового сознания

Модель в лингвистике – искусственно создаваемое лингвистом реальное или мысленное устройство, воспроизводящее, имитирующее своим поведением (обычно в упрощенном виде) поведение оригинала в лингвистических целях.

Понятие лингвистической модели возникло в структурной лингвистике, но вошло в научный обиход в 60-70 гг. XX в.

Чаще всего под термином понимают: модель-тип, модель-символы, модель – формализованная теория структуры с фиксированным метаязыком.

Модель-тип, образец каких-либо текстовых единиц (слов, предложений).

Главная цель моделирования в психолингвистике – это моделирование целостной языковой способности человека.

Считается, что наименования *модель* заслуживает лишь такая теория, которая достаточно эксплицитно изложена и в достаточной степени формализована. В единстве с другими методами изучения языка моделирование выступает как средство углубления познания скрытых механизмов речевой деятельности, его движения от относительно примитивных к более содержательным моделям, полнее раскрывающим сущность языка.

Внутри языка как системы существует принцип моделирования: одни его подсистемы моделируют другие, например, система письменной речи является моделью устной речи; внутри письменной речи мы имеем дело с несколькими моделями (печатной, рукописной).

Моделью языкового сознания человека можно считать ассоциативный словарь, созданный на основе свободного ассоциативного эксперимента.

2.3. Модель языкового сознания школьников 5–11 классов г. Красноярска.

За основу модели языкового сознания мы принимаем набор понятийно-тематических блоков, отражающих жизненный опыт, мирозерцание и мировосприятие школьника.

Модель языкового сознания школьников представлена следующими понятийно-тематическими блоками, содержание которых реализовано ассоциативными полями, полученными в результате свободного ассоциативного эксперимента:

- 1) ценностный аспект языкового сознания: плохо–хорошо, добро – зло;
- 2) образование: учитель, образование, наука, грамотный;
- 3) эмоциональный аспект: счастье, зажатый, унижение;
- 4) оценочная характеристика человека: растяпа, brutальный, независимый, жадный, лидер, тактичный, элегантный, реальный, душевный, наглый, деловой;
- 5) семья: дети, родители;
- 6) интеллект: глупый;

- 7) свобода/воля: можно– нельзя, хочу–не хочу;
- 8) профориентация: врач, юрист, адвокат, бизнесмен, дипломат, клерк, прокурор, артист, журналист, композитор, опер;
- 9) культура, искусство (эстетические представления): театр, культура;
- 10) спорт: чемпион, бороться.

Анализ ассоциативных полей в «Ассоциативном словаре школьников г. Красноярска» (АСШК) проводится с использованием методики «семантического гештальта», предложенной Ю. Н. Карауловым. Обращение к семантическому гештальту исследователь объясняет так: «... большинство ассоциативных полей обнаруживает особую внутреннюю семантическую организацию своего состава, названную мною «семантическим гештальтом» и характеризующую поле как единицу знания о мире» [Караулов, 2000, с. 192].

Далее рассмотрим алгоритм анализа одного фрагмента *модели языкового сознания школьников*.

2.3.1. Ценностный аспект языкового сознания представлен ассоциативными полями: ХОРОШО – ПЛОХО.

С точки зрения семантики и аксиологии ментальная оппозиция «хорошо–плохо» является аксиологическим центром любой культуры, любой личности. Ответ на вопрос, что такое «хорошо» и что такое «плохо», определяет набор ценностей [Васильев, Васильева и др., 2017, с. 89].

Первую позицию в ассоциативном поле ХОРОШО занимает реакция *плохо*, она характерна для учащихся трёх возрастных групп, причём больше ассоциаций парадигматических координаторных, представленных антонимами наблюдаем у учащихся 5–6 классов: идентифицирующая реакция «Что такое хорошо?» – *плохо* (5–6-е классы – 28,3 %; 7–8-е классы – 21,32%; 9 – 11-е классы – 16,7%).

Во всех возрастных группах испытуемых отмечается примерно одинаковый качественный и количественный состав парадигматических связей между стимулами ПЛОХО–ХОРОШО и представленными реакциями. В основном это антонимы: *хорошо, плохо, зло, добро*; внутренние качества, чувства:

ХОРОШО – *добро*, ПЛОХО – *зло*, ДОБРО – *хорошо*, ПЛОХО – *зло*. Что свидетельствует, по мнению философов, об антиномичности структуры человеческого разума [Карпицкий URL: <https://karpitsky.livejournal.com/47791.html>].

В средней группе испытуемых отмечаются позитивные реакции: *отлично, добро, хорошо* и, наоборот, резко негативные – *ужасно, ненависть*. В младшей и средней группах испытуемых личное местоимение: *я* – как бы отождествление себя с добром: *Я – добро (младшая группа)*, отождествление себя со злом: *Я – зло (средняя группа)*.

Третью и пятую позиции в ассоциативном поле ХОРОШО занимают реакции–глаголы: *учиться, жить*.

Старшая и младшая группа испытуемых отвечают на стимул *хорошо* реакцией: *учиться*, а у учащихся средней группы преобладает реакция *жить* (4,7%).

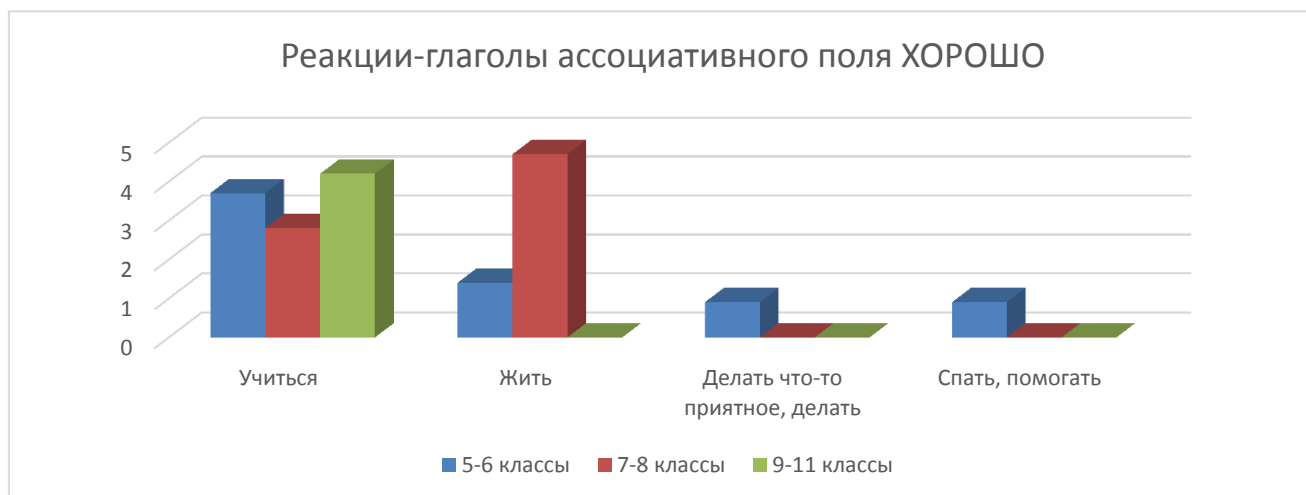
Интересно, что больше всего реакций *учиться* у учащихся старшей (4,2%) и младшей (3,7%) групп, у учащихся 7–8 классов их число меньше – 2,8%.

Школьники младшей группы более охотно готовы помогать старшим (учителям, родителям) об этом свидетельствуют реакции: *делать что-то приятное, делать, помогать*.

Синтагматические связи реализуются похожим образом у испытуемых младшей и средней групп, включают процессуальные отношения: *учиться, жить, делать что-то приятное, делать, спать, помогать, жить, учиться, победит, побеждает, пожаловать*; дескриптивные отношения: *добрый, хороший, плохой, злой, плохое*; у средней группы испытуемых дескриптивные отношения не представлены. В старшей группе испытуемых синтагматика представлена только процессуальными отношениями: *хорошо учиться*.

Школьники считают, что хорошо – это *добро*, то, что противопоставлено *злу* и ассоциируется в их сознании с чем-то положительным. Данная реакция полностью соответствует первому значению

толкового словаря. О том, что хорошо – *добро*, такую реакцию дают школьники всех возрастов, однако данная положительная оценка средней группы на 3,04% выше, чем у учащихся младшей группы и на 3,86% больше, чем у старшей (5 – 6-е классы – 5,02%, 7– 8-е классы – 8,06%, 9 –11-е классы –4,2%).



Высшая положительная оценка – реакция *отлично* занимает четвёртую позицию в ассоциативном поле ХОРОШО, и такую уверенность мы наблюдаем у учащихся 7–8 (4,3%), 9–11 классов (4,2%), учащиеся 5–6 классов не так уверены в себе, поэтому оценок-реакций *отлично*–всего 1,4%, реакций *плохо* на стимул ХОРОШО, напротив, больше – 28,3% (7–8-е классы – 21,3; 9 –11-е классы – 16,7%).

Преобладают идентифицирующие реакции «что такое хорошо». Синтагматические связи реализуются похожим образом у испытуемых младшей и средней групп, включают процессуальные отношения: *хорошо учиться, жить, делать, спать, помогать, отдыхать, быть на концерте BTS, поступать, играть*. В старшей группе испытуемых представлена также только процессуальными отношениями: *хорошо учиться*. Все они позитивны.

По методу на семантического гештальта в ассоциативном поле ХОРОШО выявлено 5 семантических зон.

1. Негативная оценка (антоним) 117: плохо 115; плохой 2.

2. Действия, направленные на достижение положительного результата, положительную коннотацию 41: учиться 16; жить 13; делать что-то приятное 2; делать 2; помогать 2; поступок 2; учёба 2; спать 2.
3. Внутренние качества 36: добро 30; добрый 3; хороший 3.
4. Положительная оценка 19: отлично 14; хорошо 3; хорош 2.
5. Чувства 6: счастье 2; согласие 2; настроение 2.

В ассоциативном поле ХОРОШО на первом месте по количеству ассоциатов находится семантическая зона **негативная оценка (антоним)** (53,4%), при этом самыми частотными в ней являются реакции: *плохо, плохой*. На втором месте семантическая зона **действия, направленные на достижение положительного результата** (18,7%), в которой ведущими реакциями являются слова: *учиться, жить*. На третьем месте – семантическая зона **внутренние качества** (16,4%), в которой первую позицию занимают реакции *добро, добрый, хороший*.

Из 478 реакций, полученных на слово-стимул ХОРОШО 24,5% (из 219 реакций 5–6 классов–23,3%; из 211 реакций 7–8 классов–28,4%; из 48 реакций 9–11 классов–10,4%) выражены вторым компонентом антонимической пары – ПЛОХО – и составляют ядерную зону поля.

Отвлечённое понятие *зло* категория состояния *ужасно* занимают вторую и четвертую позиции в ассоциативном поле ПЛОХО у учащихся 5 – 6 классов – *зло* (вторая–5,5%), *ужасно* (четвёртая–2,7%), у учащихся 7–8 классов – *ужасно* (вторая–4,7%), *зло* (четвёртая). У учащихся 9 –11 классов нет отвлечённых понятий в ядре ассоциативного поля ПЛОХО, но она отличается тем, что детализирует опосредованные тематические отношения между стимулом и реакцией с учётом возраста реализуются в реакциях, обозначающих вредные привычки: *плохо – курить* (вторая позиция), *наркотики, нельзя* (третья позиция), *плохо не нести ответственность за свои действия, слова – врать* (вторая позиция).

В ассоциативном поле ПЛОХО выявлено 6 семантических зон.

1. Положительная оценка (антоним) 116: хорошо 116.

2. Отвлечённые понятия негативного характера 18: зло 18.
3. Негативная оценка (синонимы) 23: нехорошо 19, ужасно 16, плохой 4.
4. Действия негативного характера 12: курить 9, врать 3.
5. Отрицание 6: нельзя 6.
6. Вредные вещества 2: наркотики 2.

На первом месте в ассоциативном поле ПЛОХО представлена семантическая зона **положительная оценка (антоним)**, самой частотной является реакция *хорошо*. Это свидетельствует об антиномичности восприятия мира школьниками. На втором месте – семантическая зона **отвлечённые понятия негативного характера** с реакцией *зло*. На третьем месте – семантическая зона **негативная оценка (синонимы)**, в которой самой частотной является реакция *нехорошо*. На четвертом – **действия негативного характера** 12: курить 9, врать 3.

Наибольший интерес представляет вид связей между стимулом и реакцией, которые можно наблюдать в околядерной зоне и единичных реакциях. Младшая группа испытуемых демонстрирует следующие различные чувства и эмоции у человека – *ай-ай-ай; слёзы; самочувствие*. В средней группе подростки 7–8 класса отождествляют себя со словом плохо – личное местоимение *я*. Старшая группа выдает реакции: *грабёж, вредные привычки, убивать*, оценивая не только негативные явления (*вредные привычки*), но и преступные действия (*грабеж, убивать*).

Выводы. Таким образом, анализируя семантические зоны ассоциативных полей ХОРОШО – ПЛОХО, приходим к выводу о зеркальном отражении оценок положительного и отрицательного характера.

Возрастная динамика ценностных представлений в языковом сознании школьников отражена следующим образом:

Школьники младшей группы более охотно готовы помогать старшим (учителям, родителям) об этом свидетельствуют реакции: *делать что-то приятное, делать, помогать*.

У школьников средней группы отмечаются резкие колебания в оценках, представленные реакциями: *отлично, добро, хорошо* и, наоборот, резко негативные – *ужасно, ненависть*.

В младшей группе наблюдается как бы отождествление себя с добром: *Я – добро*, у школьников средней группы – отождествление себя со злом: *Я – зло*.

Старшая и младшая группа испытуемых отвечают на стимул *хорошо* реакцией: *учиться*, а у учащихся средней группы преобладает реакция *жить*.

На стимул ХОРОШО школьники всех возрастов дают реакцию *добро*, у школьников средней группы эта реакция на 3,04% встречается чаще, чем у учащихся младшей группы, и на 3,86% чаще, чем у старшей.

В заключении отражены основные результаты исследования.

В Приложении I представлены материалы «Ассоциативного словаря школьников 5–11 классов г. Красноярск» (АСШК). **В Приложении II** – анализ структуры семантических связей между стимулом и реакцией (парадигматические / синтагматические, опосредованные) в зависимости от возраста.

Основные положения диссертации отражены в следующих публикациях **автора**:

Публикации в научных изданиях, рекомендованных ВАК РФ

1. Васильева С. П., Низамутинова Т. М. Изучение динамических процессов внутреннего лексикона школьника методом свободного ассоциативного эксперимента // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2020. № 3 [53]. С.203–209.

В рецензируемых журналах

2. Низамутинова Т. М. Ассоциативное поле КИНО // Сибирский филологический форум: научное периодическое электронное сетевое издание. 2019. № 1 (5). С. 39–46. URL: www.sibfil.ru

3. Низамутинова Т. М. Ассоциативное поле СИЛА: Эволюция содержания // Сибирский филологический форум: научное периодическое электронное сетевое издание. 2020. № 2 (10). С. 108 – 115. URL: www.sibfil.ru

4. Низамутинова Т.М. Семиотическая оппозиция «Я – НЕ Я» в языковом сознании школьников г.Красноярска (на материале психолингвистического эксперимента) // Сибирский филологический форум: научное периодическое электронное сетевое издание. 2020. № 4 (12). С. 45–55. URL: www.sibfil.ru

В других изданиях

1. Васильева С. П., Низамутинова Т. М. Языковое сознание школьников в содержательном и ценностном аспектах [Текст] / Васильева С. П., Низамутинова Т. М. // Базовые ценности этноса в речи и тексте: материалы Международной научно-практической конференции. – Красноярск. – 2017.– С. 75 – 80.

2. Низамутинова Т. М. Слово наше отзовется // Красноярская газета. 26.01.2018. № 5 (2501) С. 2.

3. Низамутинова Т. М. Языковое сознание школьников в содержательном и ценностном аспектах [Текст] / Низамутинова Т. М. // Теория речевой деятельности: вызовы современности. Материалы XIX Международного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации, Москва, 6–8 июня 2019г./ Ред. коллегия: Е. Ф. Тарасов (отв.ред.), Н. В. Уфимцева, В. П. Синячкин, У. М., Бахтикиреева, О.В. Балясникова, Е. С. Ощепкова, Л. С. Жукова, С. В. Дмитрюк. – М.: Издательство «Канцлер», 2019. – С. 148 – 149.