

Системное описание языкового сознания студента: реальный образ преподавателя

А. А. Яковлев

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

Аннотация

Обсуждаются результаты серии экспериментов, нацеленных на изучение того, как изменяется образ преподавателя в сознании студента. Гипотеза исследования состояла в том, что образ преподавателя за годы обучения в университете претерпевает существенные изменения, обусловленные не только фактором взаимодействия студента с преподавателем, но и личной оценкой этой деятельности, выступающей как второй не менее важный фактор. Эта гипотеза проверялась серией экспериментов, проведенных методом свободных ассоциаций и методом незаконченных предложений, результаты которых дополняют друг друга. Гипотеза подтвердилась: деидеализация образа преподавателя в языковом сознании студента обусловлена не просто увеличением опыта взаимодействия с преподавателем, но и в значительной степени его эмоционально-личностным переживанием этого процесса. Реальный образ преподавателя, выявленный в ходе очередного эксперимента, «состоит» в основном из специфических черт, свойств, характеристик, а не из действий и взаимодействий, осуществляемых преподавателем в процессе выполнения своих профессиональных обязанностей. Образ преподавателя в языковом сознании старшекурсника более конкретен и индивидуален и менее стереотипен, чем тот же образ в языковом сознании первокурсника.

Ключевые слова

преподаватель, студент, образ преподавателя, языковое сознание, личностный смысл

Для цитирования

Яковлев А. А. Системное описание языкового сознания студента: реальный образ преподавателя // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. Т. 19, № 1. С. 53–66. DOI 10.25205/1818-7935-2021-19-1-53-66

Systemic Description of the Student's Language Consciousness: Teacher's 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 teacher image changes in the student's mind with time. The hypothesis of the study was as follows: during the years of study at the university the image of the teacher undergoes significant changes not only due to the student teacher interaction, but also due to the personal evaluation of this activity. This hypothesis was tested by a series of experiments conducted by the methods of free associations and unfinished sentences, the results of which complement each other. The hypothesis was confirmed: a change in the teacher image in the student's linguistic consciousness is due not only to gaining experience of interaction with the teacher, but also, to a large extent, due to his personal emotional experience. The image of the teacher "consists" of specific features, properties, and characteristics rather than of the actions carried out by the

teacher. The image of the teacher in the undergraduate's linguistic consciousness is more specific and individual and less stereotypical than the same image in the linguistic consciousness of the first-year student. Negative evaluation of images increases with the first-year and fourth-year students, but not dramatically, because positive judgments and attitudes, also found in the answers of the undergraduates, receive greater differentiation. In general, both the modality and the emotions become more diverse in the associations and answers of the fourth-year students during their stay at the university, which indicates a certain development in the images of consciousness under study.

Keywords and phrases

teacher, student, teacher image, language consciousness, personal sense

For citation

Yakovlev, Andrey A. Systemic Description of the Student's Language Consciousness: Teacher's Image. *Vestnik NSU. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, 2021, vol. 19, no. 1, p. 53–66. DOI 10.25205/1818-7935-2021-19-1-53-66

Вводные замечания

Изменения в обществе и, в частности, в системе образования последних лет не могли не оказать влияния на то, как оцениваются, характеризуются и вообще осмысляются люди и явления, непосредственно вовлеченные в образовательную систему. Так, например, в психолингвистическом исследовании Л. П. Иноземцевой показано, что учитель и преподаватель всё менее ассоциируются с умом, образованностью, грамотностью, знаниями и т. п., а сами слова *учитель* и *преподаватель* утрачивают в сознании обывателя эмоциональную окраску [2012. С. 92].

К иным выводам приходит Д. В. Павленок, которая исследовала ассоциации на стимул ПРЕПОДАВАТЕЛЬ, данные именно студентами. Она отмечает существенное число реакций, отражающих профессиональные и личностные качества преподавателя [2019. С. 11]. Большое количество реакций типа *учитель*, *наставник*, *педагог* автор интерпретирует как свидетельство актуализации личностного смысла и оценки, характерных для соответствующего образа сознания. Такие реакции автор называет «определятельными»: они якобы отсылают к личности преподавателя, наполняют соответствующий образ сознания личностным смыслом и даже подчеркивают влияние преподавателя на будущее самоопределение студента [Там же]. Реакция *ученик* оценивается как положительная тенденция, свидетельствующая о прямой актуализации в языковом сознании (ЯС) студентов субъект-субъектных отношений в учебном процессе [Там же. С. 12]. Сюда же, видимо, можно отнести и реакцию *студент*, о которой автор умалчивает.

При этом, интерпретируя результаты экспериментов, нельзя забывать, что значение слова, с психолингвистической точки зрения, не статично, оно развивается с развитием личности и той деятельности, в которой слово регулярно используется. Значение слова – это процесс, обладающий определенной динамикой: «Мысль и слово не связаны между собой изначальной связью. Эта связь возникает, изменяется и разрастается в ходе самого развития мысли и слова» [Выготский, 1982. С. 295]. Значение слова не задано раз навсегда; значение слова **развивается**, изменяясь с изменением характера деятельности, особенностей достигаемой цели и специфических черт личности. Разумеется, значение изменяется не само по себе, а благодаря тому, что изменяется лежащий за ним образ сознания. Изменение образа сознания тоже происходит не случайно, а обусловлено изменениями в деятельности (шире – жизни) человека и изменением его личностной оценки этой деятельности. Следовательно, всякий образ сознания и соответствующие ему слова следует рассматривать в динамике, если мы хотим понять, какие факторы влияют на его изменение и наличное состояние.

Кроме того, в исследовании Д. В. Павленок, как и в очень многих других подобных работах, студент рассматривается как некая абстракция, так сказать, «студент вообще». Еще Е. Д. Поливанов отмечал, что во многих работах его современников «язык описывается как принадлежность одного какого-то абстрактного индивидуума... для исторического объяснения языка привлекается опять-таки язык такого же абстрактного индивидуума более древней

или древнейшей (из доступных анализу) эпохи; о каких-либо соотношениях между коллективом – носителем данного языка и самим описываемым или объясняемым языком нет и помину (в наиболее распространенном типе лингвистических работ)» [Поливанов, 1968. С. 183]. Аналогично принадлежность индивида к некоторой социальной группе и характер взаимодействий внутри нее некоторыми авторами психолингвистических исследований попросту игнорируется. Как игнорируется факт личностного переживания человеком явлений, характерных и важных для группы, членом которой он является. Чтобы в наблюдаемых фактах можно было увидеть их связи с различными внешними по отношению к ним явлениями, также полезно рассматривать их в динамике развития.

Поскольку анализируемый в настоящей статье материал входит в состав комплексного исследования ЯС студента, мы не будем останавливаться на его теоретико-методологическом базисе, который подробно описан в одной из предыдущих статей [Яковлев, 2020].

Наша точка зрения состоит в том, что ЯС является таким понятием, которое связывает два аспекта языка (индивидуальный и социальный) и позволяет проследить связь между динамикой языковых явлений, рассматриваемых как с групповых позиций, так и с позиций индивидуально-личностных. Цель проведенного нами исследования состояла в выявлении социальных и эмоционально-личностных факторов, влияющих на изменение образа преподавателя, происходящее в сознании студентов и получающее выражение через языковые формы. Следовательно, гипотеза проведенного эксперимента была следующей: образ преподавателя за годы обучения в университете претерпевает существенные изменения, обусловленные не только взаимодействием студента с преподавателем, но и личностной оценкой этой деятельности.

Мы начнем с результатов свободного ассоциативного эксперимента (САЭ), стимулом в котором было слово ПРЕПОДАВАТЕЛЬ, затем проанализируем результаты САЭ со стимулом ВАШИ ПРЕПОДАВАТЕЛИ и материалы эксперимента методом незаконченных предложений (*Преподаватель для студента...; В отношении студента преподаватель...; Студент и преподаватель вместе...*).

Анализ результатов ассоциативных экспериментов

Реакции на стимул ПРЕПОДАВАТЕЛЬ (всего 166, включая 6 нулевых) тоже тяготеют в основном к выражению характеристик преподавателя, однако среди таковых редко встречаются отрицательные: *умный* (5); *добрый* (4); *строгий* (3); *молодой* (2); *злой* (2); *одинаковый* (2); *суровый*; *добр*; *добро*; *зло*; *вредный*; *важный*; *любимый*; *хороший*; *забавный*; *требовательный*; *мудрый*; *талантливый*; *терпеливый*; *друг студента*; *советчик*; *профессионал*; *садист*; *изверг*; *своенравный*; *интерес*; *статус*; *уважение*; *несправедливость* и др.

Здесь также имеются реакции, связанные с деятельностью преподавателя и с местом ее осуществления (причем только положительно окрашенные): *лекция* (3); *учит* (3); *университет* (2); *учить*; *давать*; *дать*; *преподнести*; *объяснять*; *не пришёл*; *урок*; *рассказывает*; *оценивает* и др.

Чрезвычайно интересен следующий момент. Психолингвистическое изучение образов сознания, стоящих за наименованиями профессий, показывает, что они «состоят» в основном из актуализации в нем, выдвигении на первый план места деятельности представителя данной профессии (ВРАЧ – *больница, поликлиника*; ПОВАР – *ресторан, кухня, столовая*; МЕНЕДЖЕР – *офис, магазин, компания*) или орудия деятельности (ВРАЧ – *шприц, стетоскоп*; ПОВАР – *поварёшка, сковорода, нож*; САНТЕХНИК – *ключ, вантуз*); подробнее см.: [Яковлев, Манхирова, 2017; Башанова и др., 2019]. Однако таких реакций чрезвычайно мало на использованный нами стимул ПРЕПОДАВАТЕЛЬ. Мы полагаем, это объясняется тем, что данный образ сознания наполнен эмоционально-личностным отношением студента, которое и занимает место простой констатации того, где и как осуществляется его деятельность. Подтверждением данного предположения является малое количество формальных реакций типа ПРЕПОДАВАТЕЛЬ – *учитель* (13), *наставник* (4); *tutor* (2), *сенсей* (2), *лектор, профессор*,

тренер, препода, не учитель. Следовательно, этот образ связан с другими образами не формальными, а смысловыми связями, выражающимися в ментальном лексиконе через связи с экспрессивной лексикой.

В отличие от Д.В. Павленок, мы не склонны считать подобные реакции выражением личностного смысла и оценки, поскольку они не свидетельствуют о появлении серьёзной тенденции, а отражают лишь формальные связи слов, всегда наличествующие на поверхностном ярусе ментального лексикона.

Еще одним важным моментом нашего первого САЭ является малое количество реакций, связанных с научной деятельностью преподавателя: *наука* (2), *диссертация*. Это обстоятельство будет рассмотрено ниже на другом материале.

Второй САЭ состоял из двух частей, в первой принимали участие первокурсники (всего 236 человек), во второй – старшекурсники (всего 117 человек) Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета (Красноярск). Одни и те же стимулы предъявлялись первокурсникам в конце сентября или начале октября, старшекурсникам – в середине или конце апреля. Это было сделано с целью охватить целиком учебный опыт старшекурсников, а первокурсников застать в самом начале их учебного опыта, но на той стадии, когда они уже имеют об университете представление как студенты, а не как абитуриенты. Среди предъявленных стимулов был интересующий нас сейчас стимул ВАШИ ПРЕПОДАВАТЕЛИ. Нетрудно посчитать, что непосредственным материалом этой части исследования стали 508 реакций (включая 10 нулевых), полученных от первокурсников, и 253 реакции (включая 3 нулевые), полученные от старшекурсников.

Все реакции были распределены на следующие семантико-тематические группы: «действия преподавателя», «характеристики преподавателя», «имена собственные» и «остальные реакции», не вошедшие ни в одну группу. Количественное сравнение групп реакций приведено в табл. 1.

Реакции на стимул ВАШИ ПРЕПОДАВАТЕЛИ
Reactions to the stimulus YOUR TEACHERS

Таблица 1
Table 1

Группа реакций Group of reactions		1 курс 1 year	4 курс 4 year
Действия преподавателя Teacher's activities	Положительные Positive	4	1
	Отрицательные Negative	3	12
Характеристики Characteristics	Положительные Positive	238	89
	Отрицательные Negative	39	34
	Нейтральные Neutral	77	46
Остальные Others		130	61

Как видно из табл. 1, реакций, положительно характеризующих действия преподавателя, мало: *помогают; учится; обязан; стараются* (реакции первокурсников) и *понимать* (реакции старшекурсников). Последняя реакция может быть отнесена не столько к преподавателю,

сколько к самому студенту, и в таком случае приходится признать, что положительно окрашенных действий преподавателя в ЯС старшекурсников нет.

Таблица 1 не отражает некоторые важные качественные изменения в реальном образе преподавателя. Так, резко увеличивается число негативно окрашенных реакций старшекурсников, особенно если учесть разницу в количестве Ии. двух групп (236 против 117). Реакции первокурсников: *плохо преподают; задают слишком много; очень много задают*. Реакции старшекурсников: *опаздывают (2); оскорбляют; унижают; выпендриваются; торжествуют; страдают; зачастую самоутверждаются за счёт студентов; мучить; много требуют; бесят; отчислять*. Реакция *торжествуют* формально-семантически относится к положительным, однако в бланке ответа она стоит в контекстуальном ряду *опаздывают; выпендриваются; торжествуют*, что не позволяет, как мы полагаем, охарактеризовать ее как положительную.

Наиболее многочисленной является группа реакций «положительные характеристики преподавателя», в которой заметна подгруппа реакций «ум и профессионализм», которая включает в себя реакции типа *умные (26); профессионализм (3); профессионалы (3); компетентные (2); мудрые (2)* и др. – реакции первокурсников; *умные (11); знания (4); образованные (4); высокообразованные; квалифицированные; профессионалы; компетентные* и др. – реакции старшекурсников.

Можно также выделить подгруппу реакций «личностные качества», в которую попадают реакции первокурсников типа *добрые (11); интересные (10); хорошие (8); классные (7); весёлые (7); понимающие (6); справедливые (5); прекрасные люди; клёвые; добродушие; доброта; нормальные; хорошие люди; хорошие и умные; прекрасные; приятные; креативные* и др. Соответствующие реакции старшекурсников таковы: *хорошие люди (2); понимающие (3); справедливые (3); учителя; опытные; общительные; советчики; классные; респектабельные; разносторонние личности* и др. Как видно, часть реакций выражает не только собственно черты преподавателя, но и характеристики его взаимодействия со студентом (*понимающие; справедливые* и т. п.).

Кроме того, у старшекурсников появляются особенные реакции, выражающие такую черту преподавателя, как внешний вид: *стильные (2); модные; от иголки*, чего совсем не наблюдается в реакциях первокурсников.

Таблица 1 показывает также, что по мере взросления от первокурсников к старшекурсникам и приобретения социального опыта возрастает доля отрицательно окрашенных реакций. Приведем их все.

Реакции первокурсников: *злые (4); хитрые; не всегда нормальные; наглые; злой; суки; угрюмые; самолюбивые; твари; высокомерные; безумный; шабаш; ад; преисподняя; козлы; изверги; угроза; предвзятость; некомпетентность* [ниже приписано: *(не про всех)*]; *безответственные; нудные; тяжело; плохие; недопонимание; глупость; скучные; неадекватность; необразованность; кошмар; несправедливые* и др.

Реакции старшекурсников: *жестокие (2); напыщенные; упёртость; изверги; людоеды; безразличные; злые; вредные; не всегда готовы пойти навстречу; лузеры; надменность; сука; ветреные; высокомерие; сплетники; за*бали; предвзятые; неуравновешенные; непунктуальные; источники ненависти; мало хороших; ленивые; хамы; угнетатели; монстры* и др. Подобные реакции не проявляют какой-то устойчивой тенденции, кроме, пожалуй, той, что среди реакций старшекурсников существенная доля подпадает под категорию «отношение преподавателя к студенту», поскольку они выражают также и оценку.

Подгруппа, условно названная «нейтральные характеристики», включает в себя такие реакции, которые невозможно однозначно интерпретировать как отрицательно или как положительно окрашенные.

Реакции первокурсников: *требовательные (15); строгие (14); строгость (6); люди (5); женщины (3); разные (2); китайцы (2); взрослые (2); странные (2); требовательный; про-*

фессора; разнообразные; домашнее задание; противоречивое отношение; иностранцы; необычные; конкретные; требование; самые разные и др.

Реакции старшекурсников: *строгие* (10); *требовательные* (5); *разные* (4); *люди* (3); *женщины* (2); *доктора наук* (2); *своеобразные; профессора; учитель; были студентами; лингвисты; учёные; учёная степень* и др. Обращает на себя внимание появление у старшекурсников реакций, связанных с научной деятельностью преподавателя, чего нет в реакциях первокурсников.

В группу «остальные» попали реакции, не вошедшие ни в одну из вышеназванных групп. В них можно выделить такие, которые относятся к учебной среде, к тем ситуациям, в рамках которых происходит взаимодействие студента и преподавателя. Например: *сессия* (2); *зачёт* (2); *университет* (2); *учёба; экзамен; универ* и др. Подобных реакций у первокурсников 12, у старшекурсников 13. В целом же реакции этой группы не проявляют каких-либо тенденций и являются, по-видимому, сугубо индивидуальными, а повторение таких реакций в разных анкетах носит характер случайности. Примерами могут служить следующие реакции: *английский* (4); *учёба* (3); *фонетика* (2); *свет; бессонница; «неуд» близко; время; предмет; шоколад; преподаватель; доска; стол; впечатления; фиолетовая рубашка; учебники; Колмогорова; София Елизарова* и др.

Итак, можно констатировать, что реакции первокурсников и старшекурсников различаются. Но это лишь констатация видимой тенденции в конкретном эмпирическом материале, которая сама по себе еще ничего не объясняет. Следует уточнить, какой психолингвистический смысл имеет этот факт.

Оттолкнемся в нашей интерпретации от следующего положения: связи слов, выражаемые через ассоциации, проявляют средние итоги использования данного слова в общении и познании [Залевская, 2005. С. 45–46]. Поскольку эмоции и личностные смыслы выражаются в реакциях без опоры на конкретный вербальный и/или ситуативный контекст, лишь на основе обобщенного внутреннего ощущения или умозаключения, есть основания полагать, что выражаемые эмоции, а также и отношение студентов к соответствующим явлениям действительности стали устойчивыми. Акты познания и взаимодействия (в том числе речевого), в которые вовлечен образ преподавателя, многократно происходили со схожим эмоционально-личностным переживанием и закрепили это переживание в их средних итогах, отражаемых в ЯС. Наличие эмоциональной и личностно-смысловой составляющей в проанализированных реакциях является закономерным, регулярно возникающим в сознании при активации образа преподавателя даже вне конкретного контекста.

К этому выводу можно добавить, что в образе преподавателя довлеющими являются скорее его характеристики, а не его действия по отношению к студенту (ср. соответствующие группы реакций в табл. 1). Тем не менее, логично полагать, что характеристики преподавателя и языковые средства их выражения порождены именно многократным взаимодействием преподавателя и студента, в котором эти черты и проявляются. Следовательно, акты взаимодействия с конкретными преподавателями, сопровождаемые определенной эмоцией, повторились достаточное количество раз, чтобы эта эмоция закрепились за образом самого преподавателя, а не его конкретных действий в разных ситуациях.

Психолингвистический смысл выявленных тенденций состоит в том, что образ преподавателя изменяется, обогащаясь негативными чертами, и дифференцируется в целом. Старшекурсники видят в преподавателе больше разных черт и свойств, чем первокурсники, в частности больше негативных черт. Эта часть нашего исследования подтверждает сформулированную гипотезу: образ преподавателя изменяется не только за счет накопления опыта взаимодействия студента с ним, но и в значительной степени за счет эмоционально-личностного переживания этого опыта.

Анализ результатов эксперимента методом незаконченных предложений

Предварительные выводы требуют проверки и подтверждения, поскольку невозможно дать гарантии, что выявленные тенденции не являются случайными. Для их проверки и уточнения была проведена серия экспериментов методом незаконченных предложений. Среди них были такие, которые связаны именно с образом преподавателя: *Преподаватель для студента...*; *В отношении студента преподаватель...* В данной серии экспериментов было также одно предложение, которое связано со взаимодействием студента и преподавателя – *Студент и преподаватель вместе...*

В экспериментах этой серии приняло участие 119 первокурсников и 133 старшекурсника (студентов 4-го и 5-го курсов) Института филологии и языковой коммуникации Сибирского федерального университета (Красноярск). В первой группе Ии. эксперимент проводился в начале октября, а во второй группе – в апреле. Материалом этого этапа исследования послужили 357 ответов, полученных от первокурсников, и 399 ответов, полученных от старшекурсников.

Гипотеза второй части исследования была следующей: если эмоционально-личностная составляющая в общем и целом в двух экспериментах будет иметь схожую тенденцию изменения от первокурсников к старшекурсникам, то результаты первого эксперимента подтверждаются результатами второго, и это значит, что, методика САЭ приемлема для подобных исследований и не искажает реальной картины. Однако вторая часть исследования не только имеет это методологическое значение, но и направлена на уточнение специфики образа преподавателя в ЯС студента.

Начнем с ответов на предложение *Преподаватель для студента...* В данном случае ответы невозможно разделить на тематические группы, потому что многие из них объединяют в себе несколько тем. Однако четко вырисовываются группы ответов, выражающих отношение преподавателя к студенту посредством именных и глагольных форм, посредством выражения модальности и т. д. Ответы, содержащие существительные как главную характеристику преподавателя, объединены нами по семантическим признакам с теми ответами, которые содержат вообще семантику бытийности. Таким образом, выделяются три группы, в которых выражены наиболее значимые характеристики или черты преподавателя, его действия по отношению к студенту и некоторая модальная коннотация, о которой подробнее см. ниже. Поэтому группам ответов были даны условные названия «характеристики», «действия» и «модальность». Сопоставление ответов первокурсников и старшекурсников приведено в табл. 2.

Таблица 2

Ответы на предложение *Преподаватель для студента...*

Table 2

Responses to the sentence *Teacher for student...*

Группа ответов Group of responses	1 курс 1 year	4, 5 курсы 4, 5 years
Нулевые Zero responses	8	3
Характеристики Characteristics	96	99
Действия Activities	7	2
Модальность Modality	5	29
Остальные Others	2	3

В группе ответов «характеристики» наиболее частотные ответы первокурсников таковы: *Наставник* (11); *Авторитет* (6); *Помощник* (4). Ответы старшекурсников: *Авторитет* (4); *Бог* (4); *Наставник* (3); *Это наставник* (2); *Является наставником* (2); *Пример для подражания* (2); *Role model* (2). В данной группе ответов и первокурсники, и старшекурсники характеризуют преподавателя как человека, который помогает студенту в усвоении материала: *Наставник и проводник в изучаемый предмет*; *Источник знаний, который может их донести*; *Человек, дающий необходимые знания*; *Проводник в мир нового* – 1 курс; *Это человек, который контролирует процесс его обучения*; *Человек, у которого можно получить знания по предмету*; *Является куратором в его самостоятельной учебной деятельности*; *Является своеобразным «ведущим» «проводником», который направляет ведёт его дорогой знаний и указывает верный путь* – 4-й, 5-й курсы. При этом имеется множество ответов, характеризующих преподавателя просто как помощника (не обязательно в учебе) и даже как друга: *Это учитель, наставник, пример и авторитет*; *Наставник и друг*; *Пример для подражания*; *Приходится помощником* – 1 курс; *Друг, брат, товарищ*; *Это критик, советник и наставник*; *Это человек, который вдохновляет и учит своих учеников, а также способен прислушиваться и развиваться вместе с ними* – 4-й, 5-й курсы. Следует отметить, что ответы старшекурсников в целом разнообразнее ответов первокурсников, что вполне объяснимо, поскольку их опыт общения с преподавателями богаче.

Обратим внимание на различие в восприятии и составе отрицательных черт преподавателя, отмеченных первокурсниками и старшекурсниками. Некоторые ответы такого рода невозможно охарактеризовать как однозначно отрицательные, поэтому мы сконцентрируемся только на тех, которые не оставляют сомнений в своей отрицательной коннотации (и даже не просто коннотации, а непосредственно выражаемом смысле). Интересно, что стойкой тенденции к отрицательным характеристикам преподавателя в ответах первокурсников нет. Напротив, в ответах старшекурсников отрицательные черты преподавателя проявляются как совершенно явная тенденция, таковых не менее 15. Например: *Подобен зверю*; *Ирод*; *Как лучший друг, который не знает, как дружить*; *Является самой большой угрозой*; *Это кто-то далёкий* и др.¹ Кроме того, в ответах старшекурсников частотны такие, которые характеризуют преподавателя амбивалентно, чего почти не наблюдается у первокурсников. Здесь можно выделить три явных примера: *Это пример. Хотя не всегда...*; *Друг, товарищ, боль*; *Либо как удав для кролика, либо как мама для ребёнка. Иногда мама-удав*. В ответах старшекурсников подобных не менее 13, например: *Пример или антипример*; *Наставник, с одной стороны, и мучитель, с другой*; *Это, в первую очередь, наставник и пример, а не злейший враг, коим его все считают. Жаль, что не все преподаватели в курсе*; *Это пример, наставник и вдохновитель или камень, тянущий ко дну* и др.

В целом нарастание отрицательного отношения к преподавателю можно представить как движение от одного полюса – прежнего идеального, к другому – нынешнему реальному. Первый, положительный, полюс, прекрасно семантизируют два ответа первокурсников: *Это врач для пациента*; *Как учитель для школьника*. Содержание второго, отрицательного, полюса со всей определенностью отражено в двух ответах старшекурсников: *Как редька для язвенника*; *Как поп для дурака*.

Ответы группы «действия» немногочисленны, и только в ответах первокурсников имеется некоторая специфика. Во-первых, 4 из 7 являются, так сказать, чисто формальными: *Преподаёт свой предмет*; *Преподаёт предмет*; *Преподаёт*; *Преподаёт информацию*. Во-вторых, один ответ имеет явно отрицательную семантику: *Считается как бы ресурсом, но на самом деле надуманный царь и Бог, со словом которого нужно считаться настолько, что нельзя ставить его под сомнение*. В ответах старшекурсников не зафиксировано особой спе-

¹ Здесь и далее мы говорим «не менее», поскольку некоторые ответы не могут быть интерпретированы однозначно, мы же рассматриваем те, которые не оставляют сомнений в своей интерпретации.

цифики: *Выступает в роли куратора; С переходом на более старший курс имеет всё меньше авторитета.*

Среди ответов первокурсников, как явствует из табл. 2, встречаются 5 с модальностью долженствования: *Должен понятно объяснять материал; Должен стать верным другом и помощником, умеющим понять, простить ошибки, исправить, направить на верный путь; Должен быть примером* и др. В ответах старшекурсников подобных случаев значительно больше, причем среди них есть два и с другой модальностью: *Не должен быть богом; Может стать навигатором в мире науки (если студент выберет для себя эту стезю) и просто хорошим примером для подражания.*

Отметим, что интерпретация ответов со словом *должен* сильно затруднена в силу того, что в них может выражаться семантика либо собственно долженствования, либо оптатива (желание говорящего, чтобы имела место обозначаемая ситуация) (ср. [Казарина, 2016]). Хотя однозначные случаи и имеются, далеко не всегда можно с определенностью сказать, какое значение заложено в конкретном ответе. Вот ответы, выражающие оптатив, причём часто с противопоставлением: *Должен стать ролевой моделью, а не псом-цербером, от которого учащийся будет дрожать и плохо спать; Должен стать наставником, но оказывается ключником от клетки, где тот сидит; Должен быть примером, но это редко случается; Должен быть примером и наставником, но почему-то всё не так; Должен быть наставником, но на деле всё часто иначе* и др. Примеры, выражающие долженствование, имеют более простую формально-семантическую структуру: *Должен быть наставником и примером для подражания; Должен быть заинтересован в его обучении; Должен быть наставником, вдохновителем и учителем; В первую очередь должен стать наставником, открывать двери в знания, чтобы внутрь студент зашёл сам* и др.

Однозначная интерпретация таких ответов, по-видимому, невозможна. Первый вариант интерпретации (оптатив) говорит о том, что описываемых ситуаций студентам недостает, что они ирреальны, а сами студенты испытывают разочарование (и поэтому добавляется предложение с противительным союзом *но*), и подобными предложениям они выражают семантику необходимости. Второй же вариант интерпретации (долженствование) свидетельствует в пользу достаточно четкого представления студентов о том, какую роль по отношению к ним играет преподаватель.

Рассмотрим теперь ответы на второе интересующее нас предложение – *В отношении студента преподаватель...*

Основные группы ответов остаются теми же – см. табл. 3.

Таблица 3

Ответы на предложение *В отношении студента преподаватель...*

Table 3

Responses to the sentence *In relations to the student a teacher...*

Группа ответов Group of answers	1 курс 1 year	4, 5 курсы 4, 5 years
Нулевые Zero responses	31	16
Характеристики Characteristics	32	22
Действия Activities	12	22
Модальность Modality	41	73
Остальные Others	3	2

Большое количество нулевых ответов у первокурсников наводит на мысль, что они никогда не задумывались над тем, чем является преподаватель для студента.

Все основные тенденции остались те же, что и в ответах на предыдущее предложение, кроме наибольшей частотности характеристик преподавателя в ответах старшекурсников. Здесь тоже имеется 3 явно отрицательных ответа первокурсников (*Не всегда прав; Бомба, минное поле*) против 16 у старшекурсников (*Почти всегда ведёт себя надменно; Часто несправедлив; Властвует, доминирует, унижает; Вечно недоволен* и др.). Отрицательные ответы, как видим, чаще всего связаны с человеческими, а не с профессиональными качествами преподавателя.

Хотя группы ответов остались теми же, их качество существенно иное. Характеристики преподавателя, выраженные в ответах на это предложение, не совпадают с характеристиками, выраженными в ответах на рассмотренное выше предложение. Появляются и другие немаловажные черты преподавателя, например: *Старшие, серьёзнее; Строг; Справедлив; Требователен; Хладнокровен* и др. (1-й курс); *Сухой и насмешливый; Обычно строг; Справедлив; Добр и учтив; Не всегда компетентен* и др. (4-й, 5-й курсы). Забегая несколько вперед, укажем, что эти различия в ответах на два предложения имеют взаимодополняющий характер.

В качестве особого пункта также следует рассмотреть модальность, выраженную в ответах. Во-первых, модальность часто выражена и в ответах первокурсников, во-вторых, в подавляющем большинстве таких ответов, полученных как от первокурсников, так и от старшекурсников, общий смысл концентрируется вокруг своего рода морально-этических смысловых осей «понимание», «справедливость», «помощь».

Приведем несколько ответов первокурсников: *Должен быть справедлив (2); Должен быть лояльным (2); Должен быть объективным (2); Должен быть понимающим; Должно присутствовать взаимопонимание; Должен соблюдать профессионализм и относиться с пониманием; Должен относиться по-человечески; Должен быть компетентен; Должен быть справедливым, но гуманным* и др.

Ответы старшекурсников: *Должен быть объективным (4); Всегда должен быть справедливым (2); Должен быть объективен (2); Должен быть беспристрастным (2); Должен проявлять уважение; Должен оказывать поддержку; Должен быть строг и мягок* и др.

Интересно и появление ответов с семантикой запрета или нежелания, выражающейся через отрицание. Например, 1-й курс: *Не должен быть предвзятым; Не должен принимать во внимание какие-то личные вещи; Не должен проявлять физической и психологической агрессии* и др.; 4-й, 5-й курсы: *Не должен быть предвзятым; Не должен превозносить себя; Не должен проявлять высокомерие и не должен самоутверждаться за его счёт; Не должен проявлять агрессию; Не должен судить его за отсутствие того, чему не научила школа (критическое мышление, креативность); должен подсказать, как это развить; Не должен проявлять неуважение* и др.

Сюда же относятся более выразительные и экспрессивные примеры: *Не имеет права оскорблять первого (1-й курс); Не имеет права совершать какие-либо действия, которые могут оскорбить честь и достоинство студента (насмешки, замечания, которые слушает вся остальная группа); Не должен судить его за отсутствие того, чему не научила школа (критическое мышление, креативность); должен подсказать, как это развить (4-й, 5-й курсы).*

Количество ответов с семантикой долженствования у первокурсников 28, у старшекурсников 45; с семантикой запрета или нежелания (*не должен*) 7 и 19 соответственно.

Кроме этого, в ответах обеих групп Ии. появляется семантика желательности / вероятности. Например: *Мог бы быть немного лояльнее; Может вести себя предвзято; Может видеть результат своей работы* и др. (1-й курс); *Может быть несправедлив; Может применять собственные «санкции» на своё усмотрение* и др. (4-й, 5-й курсы). Таких ответов по 5 в каждой группе Ии. Однако у старшекурсников появляется два ответа с отрицанием: *Не может что-либо предпринять; Не может иметь личного мнения.*

Наконец, проанализируем ответы на предложение *Студент и преподаватель вместе...*, в которых сохраняются те же основные группы. Количественное соотношение ответов приведено в табл. 4.

Таблица 4

Ответы на предложение *Студент и преподаватель вместе...*

Table 4

Responses to the sentence *Together student and teacher...*

Группа ответов Group of responses	1 курс 1 year	4, 5 курсы 4, 5 years
Нулевые Zero responses	25	15
Характеристики Characteristics	20	15
Действия Activities	51	76
Модальность Modality	23	27
Остальные Others	0	2

Вполне объяснимо, что в ответах преобладает глагольная, а не именная семантика, поскольку само предложение изначально подталкивает к представлению взаимодействий преподавателя и студента. При этом общие тенденции остаются теми же, что и в двух предыдущих случаях.

Так, увеличивается число негативно окрашенных ответов: 2 у первокурсников и не менее 12 у старшекурсников. Ответы первокурсников: *Не дружат, не на одной волне; Страдают*. Ответы старшекурсников: *Не сила; Никогда не будут; Как кошка с собакой; НЕ ВМЕСТЕ!!! Или трудно себе представить; Тратят время друг на друга бесполезно; Составляют чрезвычайно унылое сочетание в большинстве случаев* и др. Как видно, это не просто констатация некоторого способа взаимодействия студента и преподавателя, но всегда выражение его эмоционально-личностной, негативной в нашем случае, оценки.

Группа ответов «характеристики» отражает в основном единение и сплоченность преподавателя и студента. Например: *Сила (5); Команда (3); Навсегда (2); Сила, мощь, гении; Ум и сила* и др. (1-й курс); *Как один механизм; Сила; Отличная пара; Как инь и ян; Лучшие друзья, которые друг без друга бесполезны* и др. (4-й, 5-й курсы). Такие ответы в большинстве своем позитивны.

Здесь также следует особо сказать о модальности. В ответах обеих групп Ии. Часто выражается модальность возможности – в 12 ответах первокурсников и в 14 ответах старшекурсников. Например: *Могут свернуть горы (2); Могут помогать друг другу, делиться знаниями; Могут стать здоровской командой; Могут многое* и др. (1-й курс); *Могут достичь отличных результатов в написании научных работ; Могут достичь больших успехов; Могут делать процесс обучения намного интереснее и эффективнее; Могут достичь многого – при наличии четкой осознанности и желания; Могут свернуть горы! Если не умрут на койке в коридоре больницы* и др. (4-й, 5-й курсы).

Семантика долженствования не менее частотна – по 11 ответов в каждой группе Ии. Ответы первокурсников: *Должны понимать друг друга (3); Должны иметь четкий профессиональный контакт; Должны работать слаженно во избежание задержек; Должны сотрудничать; Должны образовывать союз, который был бы выгоден студенту в обучении;*

Должны работать слаженно и др. Ответы старшекурсников содержательно более разнообразны: Должны заниматься общим делом, препод. должен направлять студента, однако чаще всего этого не происходит; Должны составлять идеальный тандем, где для каждого будет своя польза и опыт; Должны кооперироваться, обсуждать ошибки ученика, достигать совместных положительных результатов; Должны быть заинтересованы в процессе обучения; Должны прийти к пониманию того, какая стратегия обучения будет наиболее эффективной и др. Это разнообразие объясняется, очевидно, опытом отвечающего и его личностным переживанием.

Психолингвистический смысл приведенных тенденций может быть сформулирован следующим образом. Образ преподавателя в основном «состоит» из специфических черт, свойств, характеристик, а не из действий, осуществляемых преподавателем. Эти последние овнешняются только тогда, когда само задание эксперимента (структура и смысл незаконченного предложения) подталкивает Ии. к выражению своей позиции. Однако эти свойства и характеристики преподавателя не проявляются сами по себе, а только в актах взаимодействия со студентом и закрепляются затем, обособляясь от конкретных актов взаимодействия, за языковыми средствами с семантикой бытийности.

Мы подробно остановились на ответах, содержащих маркеры модальности (в основном лексические), так как этот компонент семантики не выявляется в результатах ассоциативного эксперимента. К тому же именно они чрезвычайно показательны для описания эволюции образа преподавателя. Частотность выражения модальности в ответах старшекурсников говорит, по нашему мнению, о таком изменении образа преподавателя, когда студент всё более осознаёт «неоднозначность» множества реальных преподавателей и невозможность подвести их под один шаблон. Образ преподавателя, судя по этой тенденции, лишается по мере приобретения социального опыта стереотипной идеализации и наделяется уникальным личностным отношением. Такой вывод подтверждается наличием большого числа ответов с амбивалентной семантикой именно у старшекурсников.

Выводы

Как показал анализ эмпирического материала, главная тенденция обеих частей исследования едина: в общем и целом ответы и ассоциации старшекурсников значительно разнообразнее ответов и ассоциаций первокурсников. Причем, судя по языковым средствам, это разнообразие обусловлено не просто увеличением опыта взаимодействия с преподавателем, но и в значительной степени его эмоционально-личностным переживанием. Следовательно, общая гипотеза исследования в целом подтверждается.

Напомним, что ЯС определяется нами как понятие, показывающее влияние внешних и внутренних факторов на язык как достояние человека, выраженное в значениях и личностных смыслах слов. С этой точки зрения, можно заключить, что внешние факторы, влияющие на изменение образа преподавателя в ЯС студента, – это акты взаимодействия в учебной среде, а внутренние факторы – это акты эмоционально-личностного переживания данного взаимодействия. Динамика образа преподавателя состоит в возникновении в ЯС старшекурсников тех фрагментов, тех граней образа преподавателя, которые не замечаются первокурсниками, хотя нередко это одни и те же преподаватели. И эти изменения происходят при одновременном влиянии внешних (взаимодействие в рамках учебной среды) и внутренних (эмоционально-личностное переживание) факторов. Эволюция образа преподавателя невозможна при отсутствии эмоционально-личностного переживания тех ситуаций, в которых этот образ задействован.

Для понимания динамики образа преподавателя чрезвычайно важно, что в сознании старшекурсников возникает большое число разнообразных эмоций и вообще случаев выражения личностного отношения к преподавателю, которые закрепляются за соответствующими языковыми средствами их выражения. Этот вывод подтверждается результатами как ассоциативного эксперимента, так и эксперимента с незаконченными предложениями. Он также под-

тверждается тем, что экспрессивная лексика, отсутствующая в ответах первокурсников и появляющаяся у старшекурсников, наличествует не в отдельных анкетах отдельными словами, а представлена в целых группах ответов из разных анкет. Следовательно, дело не только в том, что студенты накапливают опыт взаимодействия с преподавателями, но и в том, что они переживают этот опыт закономерным, а не случайным образом.

За годы обучения в университете акты взаимодействия с преподавателем всё больше переживаются сознанием студента негативно, что и закрепляется за языковыми средствами выражения этого переживания, имеющими соответствующую, негативную, семантику. Разумеется, у первокурсника еще нет столь богатого и разнообразного опыта взаимодействия с преподавателем, чтобы в его ЯС накопились акты неудачного взаимодействия. Нельзя сказать, что опыт взаимодействия студента и преподавателя обогащается только негативными составляющими, но можно утверждать, что акты их неудачного взаимодействия имеют не случайный, а закономерный характер, что и выражается в результатах обеих частей нашего исследования. Причем характеристики этих актов обобщаются и переносятся на характеристики самого преподавателя.

Поскольку у старшекурсников имеет место статистически явная тенденция к выражению образа преподавателя негативно окрашенными и при этом разнообразными языковыми средствами, то можно утверждать, что она достоверно показывает направление, в котором изменяется образ преподавателя в его ЯС, а также то, какими дополнительными связями он обогащается.

О возрастающей личностной отнесенности образа преподавателя говорит в первую очередь дифференциация ответов, выражающих как модальность, так и эмоции, по двум категориям. Количественное увеличение предложений с модальностью должностования или опатива говорит об изменении образа преподавателя в сознании студента, которое состоит в возникновении понимания многомерности, а иногда и неоднозначности роли преподавателя.

Можно с уверенностью утверждать, что результаты двух частей нашего исследования дополняют друг друга: в обоих случаях образ преподавателя в сознании старшекурсника более конкретен и индивидуален и менее стереотипен, чем образ преподавателя в сознании первокурсника. При этом, в полной мере столкнувшись со всеми тяготами студенческой жизни, старшекурсники склонны в большей степени выражать негативные эмоции. И все эти изменения происходят неравномерно и неодинаково, на что влияет, как мы полагаем, личностный фактор. К тому же дифференциация ответов от первокурсников к старшекурсникам говорит о том, что образы студента и преподавателя связаны с большим числом «граней» многогранного образа мира старшекурсников, чем те же образы в образе мира первокурсников: первые менее стереотипны и более лично окрашены, чем вторые.

Список литературы

- Башанова М. А., Юй Чжан, Яковлев А. А.** Наименования профессий в языковом сознании русских и китайских студентов // Вестник Челяб. гос. ун-та. Серия: Филологические науки. 2019. № 2. С. 21–30.
- Выготский Л. С.** Собр. соч.: В 6 т. М.: Педагогика, 1982. Т. 2. 504 с.
- Залевская А. А.** Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. М.: Гнозис, 2005. 543 с.
- Иноземцева Л. П.** Отражение корпоративной культуры преподавателей вуза в языковом сознании носителей русской культуры: Дис. ... канд. филол. наук. Челябинск, 2012. 208 с.
- Казарина В. И.** Модификатор *должен*: субмодусы, условия реализации // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2016. Т. 14, № 4. С. 5–17.
- Павленок Д. В.** Когнитивный механизм формирования образа преподавателя в национальном языковом сознании студентов: Автореф. дис. ... канд. филол. наук. М., 2019. 21 с.
- Поливанов Е. Д.** Статьи по общему языкознанию. М.: Наука, 1968. 376 с.

Яковлев А. А. Системное описание языкового сознания студента: образ самого студента // Вестник НГУ. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2020. № 2. С. 117–131.

Яковлев А. А., Манхинова В. В. Элементы обыденной картины мира в языковом сознании студента по данным ассоциативного эксперимента // Экология языка и коммуникативная практика. 2017. № 1. С. 38–56.

References

Bashanova, M. A., Yu Zhang, Yakovlev, A. A. Names of professions in the Language Consciousness of Russian and Chinese Undergraduate Students. *Journal of the Chelyabinsk state university. Series: Philology*, 2019, no. 2, p. 21–30. (in Russ.)

Inozemtseva, L. P. Reflections of the corporative culture of university teachers in the language consciousness of Russian speakers. Thesis ... candidate of philology. Chelyabinsk, 2012, 208 p. (in Russ.)

Kazarina, V. I. The modifier ‘must’: sub-modi and conditions of realization. *Vestnik NSU. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, 2016, vol. 14, no. 4, p. 5–17. (in Russ.)

Pavlenok, D. V. Cognitive mechanism of the teacher’s image in the national language consciousness of students. Thesis ... candidate of philology. Moscow, 2019, 21 p. (in Russ.)

Polivanov, E. D. Articles on general linguistics. Moscow, Nauka, 1968, 376 p. (in Russ.)

Vygotsky, L. S. The collected works. In 6 vols. Moscow, Pedagogika, 1982, vol. 2, 504 p. (in Russ.)

Yakovlev, A. A. Systematic description of the student’s language consciousness: student’s self-image. *Vestnik NSU. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, 2020, no. 2, p. 117–131. (in Russ.)

Yakovlev, A. A., Mankhirova, V. V. Elements of the everyday worldview in the student’s language consciousness according to the associative experiment data. *Ecology of language and communicative practice*, 2017, no. 1, p. 38–56. (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
17.05.2019*

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 (Красноярск, Россия)

Andrey A. Yakovlev, Cand. of Philol. Sci., Associate Professor, Krasnoyarsk State Pedagogical University named after V. P. Astafiev (Krasnoyarsk, Russian Federation)

mr.koloboque@rambler.ru

ORCID 0000-0003-1491-0577