

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт филологии и языковой коммуникации
Кафедра теории германских языков и лингвокультурной коммуникации
45.03.02 Лингвистика

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой

_____ О.В. Магировская

« _____ » _____ 2017 г.

БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА

**РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВ СТУДЕНТА И
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА
ИСПАНСКИХ СТУДЕНТОВ**

Студент

М.А. Глушцова

Научный руководитель

канд. филол. наук, доц. А.А. Яковлев

Нормконтролер

А.В. Тарасенко

Красноярск 2017

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|---|-----------|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 4 |
| ГЛАВА 1. ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА..... | 6 |
| 1.1. Языковое сознание и языковая картина мира..... | 6 |
| 1.2. Образ мира и языковая картина мира..... | 17 |
| 1.3. Ассоциативный эксперимент..... | 23 |
| ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1..... | 31 |
| ГЛАВА 2. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА СТУДЕНТОВ..... | 33 |
| 2.1. Методика эксперимента и анализа результатов..... | 33 |
| 2.2. Образ студента..... | 34 |
| 2.3. Образ идеального студента..... | 36 |
| 2.4. Образ преподавателя..... | 37 |
| 2.5. Образ идеального преподавателя..... | 39 |
| 2.6. Образ учебной среды..... | 42 |
| 2.7. Образ идеальной учебной среды..... | 44 |
| 2.8. Образ будущей профессии..... | 46 |
| ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2..... | 48 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 49 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ..... | 51 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ А..... | 55 |

РЕФЕРАТ

Тема бакалаврской работы – «Особенности языковой картины мира испанских студентов». Выпускная квалификационная работа представлена в объеме 60 страниц, включает в себя приложение, а также список использованной литературы, состоящий из 55 источников, 10 из которых на иностранных языках.

Ключевые слова: ОБРАЗ МИРА, КАРТИНА МИРА, ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА, АССОЦИАТИВНЫЙ ЭКСПЕРИМЕНТ, ЯЗЫКОВОЕ СОЗНАНИЕ, АССОЦИАЦИЯ, СЕМАНТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ.

Цель: выявление особенностей представлений об окружающей учебной среде студента высшего учебного заведения и языковых средств их репрезентации.

Задачи: 1) очертить теоретическую базу исследования и проанализировать основные понятия, 2) провести свободный ассоциативный эксперимент, 3) проанализировать результаты эксперимента с позиции выработанной теоретической базы.

Актуальность работы состоит в недостаточной изученности языковой картины мира студента, и в частности, языковой репрезентации его отношения к учебной среде.

Основные выводы и результаты исследования:

1. Языковая картина мира обуславливает суммарное коммуникативное поведение, понимание внешнего мира природы и внутреннего мира человека и языковую систему.
2. Языковое сознание – совокупность структур сознания, в формировании которых используются социальные знания, связанные с языковыми знаками.
3. Языковое сознание является как общественным, так и индивидуальным. Человек зависим от общественных значений, они существуют в его сознании, хотя могут не совпадать с его личностными смыслами.
4. Единственно возможным изучение лексических значений возможно в рамках языкового сознания, как объекта анализа. Данные значения в свою очередь являются по сути образами сознания, ассоциированными с телами языковых знаков.
5. У индивидов, существующих в одном обществе, культурной среде или профессиональной группе есть сходства в языковой картине мира, то есть характерные для конкретной группы людей ядра значений.
6. Ядра значений возможно выявить с помощью обобщения результатов проводимых ассоциативных экспериментов.
7. Ассоциативный эксперимент – это прием, направленный на выделение ассоциаций, сложившихся у индивида в его предшествующем опыте.

Перспективные дальнейшего исследования: 1) сопоставление особенностей языковой картины мира студентов различных специальностей и направлений, особенно это касается образа будущей профессии, 2) сопоставление языковой картины мира студента и преподавателя.

ВВЕДЕНИЕ

Настоящая выпускная квалификационная работа посвящена изучению языковой картины мира студента вуза в культурно-сопоставительном аспекте. Данная тема была выбрана по причине личного интереса в испанской культуре, а также в актуальном для психолингвистики понятии «языковая картина мира».

Актуальность работы состоит в недостаточной изученности языковой картины мира студента, и в частности, языковой репрезентации его отношения к учебной среде.

Рассматривается языковая репрезентация образов студентов, преподавателей, учебной среды в целом, а через это – их отношение к себе, своему статусу, их требования к образовательной среде и т.д. с упором на то, какими языковыми средствами эти явления языкового сознания представлены. Также изучаются лингвокультурные различия между русскими и испанскими студентами.

Теоретической базой исследования послужили: концепция

Выбранная тема предполагает достижение следующей *цели*: выявление особенностей представлений об окружающей учебной среде студента высшего учебного заведения и языковых средств их репрезентации. В соответствии с поставленной целью определены следующие *задачи*: 1) очертить теоретическую базу исследования и проанализировать основные понятия, 2) провести свободный ассоциативный эксперимент, 3) проанализировать результаты эксперимента с позиции выработанной теоретической базы.

Объектом исследования является языковая картина мира студента как часть его образа мира, *предметом* исследования выступает вербализованное (выражаемое в ассоциациях на те или иные стимулы) отношение студента к явлениям, людям и взаимоотношениям, связанным с его учебной деятельностью.

Материалом исследования являются реакции, полученные от испанских участников эксперимента.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно вносит вклад в изучение языкового сознания такой специфической социальной группы, как студенчество. Результаты исследования носят уточняющий характер по отношению к Русскому ассоциативному словарю.

Экспериментальный характер исследования предполагает использование следующих **методов**:

1. Метод свободного ассоциативного эксперимента для проведения собственно экспериментальной части исследования;
2. Метод семантического анализа для обработки результатов эксперимента.

Практическая ценность работы заключается в возможности использования ее результатов в проведении дальнейших исследований языкового сознания студента, равно как и в преподавании психолингвистики, социолингвистики, когнитивной лингвистики.

Теоретической базой послужили: концепция сознания и значений Л.С. Выготского, концепция языковой картины мира Е. С. Яковлевой, Концепция языкового сознания А.А. Залевской, понятие образа мира А. А. Леонтьева концепция ассоциативного эксперимента Е. И Горошко.

Работа состоит из Введения, двух Глав, Заключения и Приложений. В первой главе приведена теоретическая часть, рассматриваются различные концепции таких понятий как «языковая картина мира», «языковое сознание», «образ мира», далее рассматривается понятие «ассоциативного эксперимента». Далее мы приводим вывод по первой главе. Во второй главе приведена практическая часть, сначала рассматривается методика эксперимента и анализа, затем приведен анализ результатов ассоциативного эксперимента, анализ реакций на каждый из семи стимулов. Далее мы приводим вывод по второй главе. В заключении рассматриваются основные выводы по теоретической и практической главам.

ГЛАВА 1. ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА КАК ЛИНГВИСТИЧЕСКАЯ ПРОБЛЕМА

1.1. Языковое сознание и языковая картина мира

Языковое сознание является основным понятием антропоцентрического направления в лингвистике в настоящее время. Данное понятие используется как зарубежными, так и отечественными лингвистами, тем не менее каждый использует разные подходы к его рассмотрению и пониманию. Изначально термин «сознание» начал изучаться в психологии, но его трактовка в рамках данной дисциплины отличается от лингвистического понимания, поэтому в рамках данного исследования мы не будем его затрагивать.

Для расширенного и адекватного исследования вышеупомянутого понятия в настоящее время лингвисты создают его психолингвистическую трактовку, преодолевая чисто психологический и лингвистический подходы [Никитина, 1993]. Как и в психологии, в лингвистике рассматриваются осознанное и неосознанное состояния личности. Понимание текста, а также выбор языковых средства зависит от бессознательных механизмов и от осознанных действий. Как правило, личность осознает лишь небольшую часть своего языкового поведения [Никитина, 1993]. Речевое поведение индивида не может полностью им контролироваться и обуславливается его языковым сознанием.

Человек индивидуальным образом вербализирует состояния сознания, проявляет психологическое содержание своего внутреннего мира, в зависимости от коммуникативной ситуации, языкового и культурного статуса, социальной принадлежности, профессиональной деятельности, пола, возраста и других параметров [Ушакова, 2003]. Таким образом, именно «тактика речевого поведения» [Ушакова, 2003] является основной характеристикой языкового сознания и языковой картины мира.

Множество учёных задаётся вопросом связи сознания и языка. Например, исследование Джона Люси посвящено тому, как грамматические конструкции могут влиять на формирование мысли [Lucy, 1992]. Следовательно, сознание и язык связаны теснейшим образом, первое является основным формирующим и составляющим язык и речевые знаки элементом.

Толчком к изучению языковой картины мира можно рассматривать гипотезу лингвистической относительности Сепира- Уорфа. Вильгельм фон Гумбольдт был первым ученым выдвинувшим идею о языковой картине мира и теорию о внутренней форме языка.

Э. Сепир дал описание языкам, близкое к понятию языковой картины мира: «языки являются по существу культурными хранилищами обширных и самодостаточных сетей психических процессов» [Сепир, 1993: 255]. В этом высказывании мы видим близкое к понятию языковой картины мира описание языка. В свою очередь, Б. Уорф обращал внимание на классификационную сторону языковой картины мира [Уорф, 1960: 135–198]. Окружающий человека мир отражается в языке с помощью различных классификационных схем. Следовательно, языковая картина мира - это система анализа окружающего мира.

Теория лингвистической относительности гласит о том, что определённый язык выражает не только формы поведения языкового коллектива, а в целом тип культуры, мышления и представления о мире данного коллектива.

В. Гумбольдт одним из первых показал зависимость языка от характера народа, акцентируя внимания на том, что «различные языки по своей сути <...> являются в действительности различными мировидениями» [Гумбольдт, 1985: 370]. Одной из многих важных функций языка для человека является то, что он является инструментом, посредством которого человек может передать свой «невидимый мир», субъективное представление о мире вокруг, образы предметов, которые никогда не бывают одинаковыми у людей.

Первым ученым, который ввёл понятие «языковая картина мира» в научную терминологическую систему, а также выделил его характеристики был Л. Вайсгерберг. Он дал множество определений, нам представляется, что одним из наиболее точных является следующее: языковая картина мира обуславливает суммарное коммуникативное поведение, понимание внешнего мира природы и внутреннего мира человека и языковую систему [Вайсгербер, 1993].

Впоследствии многие ученые объясняли по-своему данное понятие, тем не менее подход Вайсгерберга является базовым в изучении сознания вообще и его соотношения с языком в частности [R. G. Millikan, 1984].

Далее мы рассмотрим разные понятия сознания, данные учеными в разные периоды развития науки.

Дж. Серль определяет сознание как состояние бодрствования, он говорит о том, что сознание – это неотъемлемая часть непрекращающейся мозговой активности [Searle, 200: 8]. Сознание это не абстрактное понятие философии, а нечто имеющее внутренние качественные субъективные свойства, которые позволяют индивиду чувствовать и постигать.

Ученый Л. Талми не даёт четкого определения, но указывает на то, что сознания является чем-то что неминуемо сопутствует человеку [Talmy, 200: 6]. На протяжении всей своей работы использует метод интроспекции [Talmy, 200: 5–6].

Р. Джекендофф напротив считает, что сознание не связано ни с перцепцией, ни с мышлением, ни со структурами мозга напрямую [Jackendoff, 2007, p. 83–87]. Он указывает на то, что знаки языка и образы восприятия являются функциональными коррелятами сознания и уровнями ментальной структуры [Jackendoff, 2007: 104], что язык в большой степени определяет культуру [Jackendoff, 2007: 108–109], и этой точки зрения он придерживается не одно десятилетие, никак ее не изменяя, она разделяется и другими учеными [Jackendoff, Bloom, Wynn, 1999]. Однако и в этом случае сознание

остаётся интерсубъектным – то есть заключённым в «рамки» одного индивида.

Вопрос о сознании вне языка затрагивает в своей книге «Язык, мысль, сознание» П. Карратерс. Он отмечает, что, хотя язык вовлечён во все явления сознания, возможность существования сознания вне языка существует [Carruthers, 1996: 73–102].

Зарубежные авторы активно обсуждают вопрос о том, мыслим ли мы предложениями или образами. Их выводы указывают на то, что мы мыслим либо тем и другим, либо только предложениями. П. Карратерс склоняется к гипотезе о том, что человек мыслит предложениями реального языка или уподобленной реальному языку внутренней речью *Mentalese*, то есть концептами, представленными в сознании.

Человек оперирует как накопленными умственными знаниями, так и чувственными в своем языковом сознании. Умственные передаются при помощи коммуникативных актов, а чувственные являются результатом декодирования получаемой информации, отражаемой в сознании индивида.

Немногие ученые употребляют термины языковая картина мира, языковое сознание, однако, если сознание действительно является частью активности человеческого мозга, благодаря которому существует язык, то их связь очевидна. Следовательно, оба термина верно описывают предложенные с психолингвистической точки зрения концепции влияния сознания на язык человека.

Большое количество ученых лингвистов в своих исследованиях руководствуется мыслью о том, что образы сознания являются языковыми знаками в языковом сознании. Таким образом, акт коммуникации предполагает кодирование образов сознания одного коммуниканта и его декодирование при помощи своих образов, ассоциаций другим, что также можно назвать передачей мысли и её создания у обоих коммуникантов. Сторонники данной теории утверждают, что такие образы воплощены в сознании индивида в форме слов, которые затем кодируются в языковое

сообщение при помощи синтаксических и грамматических структур [Ушакова, 2003].

Л.С. Выготский считал, что сознание- это некое интерпсихическое, системное явление, существующее вне индивида в виде значений и знаков. Он сделал вывод о том, что его изучение возможно только путём «семического анализа», который служит для того, чтобы раскрыть структуру значений и смыслов [Выготский, 1959: 198]. В рамках психолингвистики сознание индивида изучается посредством анализа его речевой способности и конкретных актов коммуникации, в которых воплощены образы сознания. Точка зрения Л.С. Выготского стала опорой для научных исследований многих ученых, в том числе и психолингвистов с их трактовкой языкового сознания.

Согласно А.А. Залевской, языковое сознание формирует, хранит и преобразует языковые знаки, а также изменяет правила их употребления и сочетания, она отмечает, что взгляд на язык в целом и его элементы всегда является индивидуальным, поскольку мировоззрение не может быть одинаковым у двух людей. Акцент в её исследованиях ставится на то, как личность использует языковые знаки, соблюдая общие синтаксические и семантические особенности.

Таким образом, необходимо затронуть вопросы о языковой личности и его речевой способности, как неповторимого явления и изучить, что провоцирует появление этих дифференцирующих факторов [Залевская, 1998, с. 32–62].

Точка зрения Н.В. Уфимцевой вторит вышеупомянутой, она говорит о том, что единственно возможным изучение лексических значений возможно в рамках **языкового сознания, как объекта анализа**. Данные значения в свою очередь являются по сути образами сознания, ассоциированными с телами языковых знаков. Анализ такого типа позволит также «расширить наши знания о динамике развития значений слов в онтогенезе, сформировать

более адекватное понимание процесса языкового общения» [Уфимцева, 2011: 4].

Языковая картина мира рассматривается как основное понятие в рамках лингвокультурологии, следовательно, оно неизбежно затрагивает общество, народ, культуру. Общественные представления, то есть культурные, коммуникативные и языковые установки обязательно отражены в языке. Каждый языковой коллектив обладает своим сводом представлений о мире, способ концептуализации мироздания, зафиксированных в языке.

Е.Ф. Тарасов понимает языковое сознание как «совокупность структур сознания, в формировании которых были использованы **социальные знания, связанные с языковыми знаками**» [Тарасов, 1998: 176–177]. По его мнению, умственные и чувственные знания формируются преимущественно в ходе речевого общения, посредством обработки перцептивных данных. Таким образом создаются образы языкового сознания.

Е.Ф. Тарасов и Н.В. Уфимцева отмечают, что в формировании языкового сознания участвуют не только социальные знания, но вся деятельность и все состояния человека. Данные положения основываются на разработанной им теории деятельности. Авторы представляют сознание, как внутреннее движение его образующих, а его субстанцией – деятельность человека. Вслед за А.Н. Леонтьевым они выделяют три «образующие» сознания: чувственную ткань восприятия (или образа), значение и смысл. По их мнению, перцептивные категории создают чувственную ткань восприятия. Поэтому языковое сознание определяется как «...знания, ассоциированные с языковыми знаками для овнешнения в процессе общения первичных и вторичных образов сознания. Первичные образы, по А.Н. Леонтьеву, — это знания, формируемые личностью, в процессе восприятия объектов реального мира, а вторичные образы — это первичные образы, используемые в качестве перцептивных эталонов при последующих актах восприятия» [Уфимцева, Тарасов 2009: 20].

Значения, вслед за Л.С. Выготским признаются важнейшими образующими сознания, поскольку являются идеальной формой существования предметного мира. В индивидуальном сознании значения существуют в двух ипостасях: общественные смыслы («надиндивидуальные значения») и индивидуальные смыслы. Именно **присвоенные индивидуальным сознанием значения приобретают личностный смысл и индивидуализируются** [Леонтьев, 1975].

Важно отметить, что языковое сознание является как общественным, так и индивидуальным. Человек зависим от общественных значений, они существуют в его сознании, хотя могут не совпадать с его личностными смыслами. Из этого следует, что у индивидов, существующих в одном обществе, культурной среде или профессиональной группе есть сходства в языковой картине мира, то есть характерные для конкретной группы людей ядра значений, которые представляется возможным выявить с помощью обобщения результатов проводимых ассоциативных экспериментов.

А.А. Залевская отмечает, что через слова осуществляется всякая деятельность, поскольку, являясь частью перцептивно-когнитивно-аффективного опыта индивида, они позволяют выйти на образ мира в целом. Она, также, выделяет вторую значения слова, как продукт культурно-исторического развития общества [Залевская, 2010].

В.П. Зинченко имеет более философское понимание структур сознания и выделяет два взаимосвязанных слоя в его схеме: рефлексивно-созерцательный и бытийный слой [Зинченко, 1988: 22–31]. Рефлексивно – созерцательный представляет значение и смысл. Бытийно- созерцательный включает в себя «образующую биодинамическую ткань», в которой наблюдается и регистрируется внешняя форма живого движения, также данный слой включает в себя чувственную ткань образа.

А.А. Леонтьев также выделяет две стороны значений слова, его предметную (функция обобщения) и вербальную формы (функция общения) существования. Из этого следует, что «языковое сознание» всегда

опосредовано значениями и, значит, имеет опору для создания отдельной, «языковой картины мира» [Леонтьев, 1969: 23–24].

Понятие картины мира шире понятия языкового сознания, так как активно функционирует во многих областях: философии, психологии, языкознания, культурологии, литературоведении, лингвистике.

В.А. Маслова трактует понятие «языковой картины мира», как «общекультурного достояния нации», поскольку, в первую очередь, отражает и обуславливает способ речемыслительной деятельности в определенный момент истории, характеризующийся специфическими духовными, культурными, национальными особенностями. Языковая картина мира тесно связана с национальной, культурной, общественной, профессиональной средами, они накладывают определенные правила и установки видения на языковую личность. В.А. Маслова рассматривает языковую картину мира, как многоуровневое явление, имеющее определенную структуру её элементов [Маслова, 2001].

Е.С. Яковлева определяет языковую картину мира как «зафиксированную в языке и специфическую для данного языкового коллектива схему восприятия действительности» [Яковлева, 1994: 47]. Через схему индивид, принадлежащий к некоторому языковому коллективу, видит и объясняет мир, она является отражением общественных устоев.

В.Н. Манакин считает, что языковая картина мира – это «отраженный средствами языка образ сознания - реальности, модель интегрального знания о концептуальной системе представлений, репрезентируемых языком» [Манакин, 2004: 46]. Другими словами, тела языковых знаков являются той самой системой кодов, с помощью которой возможно отражение образов сознания. О.В. Магировская представляет картину мира, как «идеальный, целостный образ мира, существующий в сознании индивида в виде определенной системы кодов» [Магировская, 1996: 89].

Анна А. Зализняк, рассматривая языковую картину мира, понимает ее как «представление о действительности, отраженное в языковых знаках и их

значениях – языковое членение мира, языковое упорядочение предметов и явлений, заложенная в системных значениях слов информация о мире» [Зализняк, Левотина, Шмелев, 2005]. Языковые знаки имеют индивидуальный характер, они позволяют вербально передавать информацию о мире в зависимости от того, как видит ее отдельный индивид.

С целью выявления отдельной части языковой картины мира личности, исследователь ставит перед индивидом цель выразить вербально свои мысли и отношение относительно некоторой гипотетической речевой ситуации. Таким образом, можно говорить о существовании метода анализа вербально выраженных значений для распознавания языковой картины мира.

В своём роде оригинальной является позиция Е.В. Урысон, которая отделяет языковую картину мира (в её понимании она является наивной) и от научной картины мира, и от семантической системы языка в целом [Урысон 2003: 56, 115], хотя языковая картина мира является главной частью семантической системы языка, в которой закреплены обиходные представления говорящих.

«Тот факт, что языки различаются не только звуковыми, материальными оболочками смыслов и даже не этими смыслами (т.е. значениями лексем и граммем), но самим способом выделения значений, самим способом восприятия и осмысления мира, по-видимому, впервые был осознан В. Гумбольдтом... Согласно его учению, различные языки являются различными мировидениями и специфику каждого конкретного языка обуславливает „языковое сознание народа“, на нём говорящего» [Урысон 2003: 9]. Мы не будем подробно останавливаться на том, что Гумбольдт говорил скорее о духе народа в гегельянском смысле, чем об индивидуальном или общественном сознании в том его понимании, которое сложилось к настоящему времени, и тем более не о том разнообразном содержании, которое вкладывается в это понятие в разных науках — от нейрофизиологии до педагогики или социопсихологии. Для нас сейчас важно другое, а именно способ выделения значений, способ членения и

концептуализации мира. Любой способ суть становление; способ отражает то, как протекает некоторый процесс, некоторое действие, какие стадии оно проходит от начального своего состояния до конечного. Любой способ осуществления некоторой деятельности откладывается в результате, в продукте этой деятельности в виде тех или иных его характеристик и специфических форм, иначе говоря, не напрямую, а через некоторые промежуточные «состояния». В продукте же эти особенности способа осуществления деятельности или протекания процесса видны как характеристики самого продукта, причём очень редко в таком виде, в котором они были бы легко вычленимы из всей совокупности свойств и характеристик этого объекта, включая и имманентно ему присущие. Следовательно, в языке налицо не способы понимания, осмысления, концептуализации мира, а их результаты, причём прошедшие, возможно, несколько «промежуточных состояний», прежде чем устояться в языке в том виде, в котором мы их наблюдаем.

«...По нашей гипотезе, в семантической системе языка действуют два типа аналогии — полисемическая и концептуальная. Благодаря полисемической аналогии лексемы *ум*, *память*, *воображение* и т.п. развивают употребление, в котором обозначают орган. Благодаря концептуальной аналогии эти лексемы в данном специфическом употреблении сближаются с лексемой *душа* и тоже выступают как обозначение невидимой сущности внутри человека» [Урысон 2003: 55].

Во многих работах, посвященных языковой картине мира, неоднократно подчёркивается, что язык не просто дублирует, пассивно отражает мир, но конструирует его. Логично было бы предположить на этом основании, что оперирование с языком и оперирование с материальными объектами окружающего нас мира — не одно и то же, между ними нет прямого соответствия.

Часто акцентируется внимание на том, что языковая картина мира – это понятие интегративного типа, выводящее языкознание к другим областям

гуманитарного знания: «Исследование языковой картины мира находится, очевидно, на границе лингвистики и других наук: культурной антропологии, психологии, поэтики. Однако, как хотелось бы думать, это не означает, что границы лингвистики в этом месте расплываются. Наоборот, именно в силу пограничности данной проблематики здесь должны быть проведены чёткие разграничения: между информацией, содержащейся в самом языке и из него извлекаемой, и информацией, полученной путём анализа других объектов — прежде всего текстов на этом языке (т.е. поэтических метафор, мотивов и идей, содержащихся в произведениях литературы, фольклора и т.д.), а также информацией, полученной из тех наук, объектом которых является (говорящий на данном языке) человек, особенности его мышления, поведения и т.д., — использующих, в свою очередь, любые свидетельства. Все эти объекты должны исследоваться отдельно и независимо...» [Зализняк, Левонтина, Шмелёв 2005: 153].

Нельзя не согласиться с тем, что разные объекты должны чётко дифференцироваться, однако считаем необходимым обратить внимание на некоторые нюансы. Во-первых, речь здесь идёт об информации, содержащейся в языковых знаках и из них извлекаемой (не сказано, впрочем, о методе такого извлечения). Во-вторых, человек (т.е. собственно носитель языка!) объявляется объектом «других наук». Разумеется, лингвистика при этом не пострадает, оставшись в своих привычных, традиционных границах, потому что человек не входит в её объект, а также потому, что «...языковую картину мира образуют при этом лишь те смыслы, которые входят в значения языковых единиц...» [Зализняк, Левонтина, Шмелёв 2005: 153]. Привлечение другой информации является лишь хорошим подспорьем для лингвистического анализа: если лингвистические данные и данные других наук систематически совпадают, это является подтверждением правильности полученных результатов. «Соответственно, пословицы, поговорки и другие вошедшие в язык тексты, в том числе авторские... могут привлекаться к рассмотрению лишь в той мере, в какой они выражают те же идеи, которые

были выявлены при анализе собственно языковых данных» [Зализняк, Левонтина, Шмелёв 2005: 154].

Языковая картина мира, как и языковое сознание, отражают действительность при помощи языковых знаков и значений. Оба понятия представляют систему, проходя через которую окружающая действительность трансформируется, интерпретируется, категоризируется в зависимости от того, к какой группе (народу, общности) принадлежит индивид, поскольку значения слов опосредованы общественным сознанием.

Индивид передаёт образы окружающих явлений в речевом акте, кодируя их с помощью языковых знаков, в то время, как задачей собеседника является их декодирование, их расшифровка ассоциациями своего образа мира.

Понятия «языковой картины мира» схоже с понятием «языкового сознания». В своем исследовании мы будем рассматривать понятия как синонимичные.

1.2. Образ мира и языковая картина мира

Понятие «образ мира» изучается в психологии и принадлежит к данной области знания. В то время, как лингвисты рассматривают «образ мира», как периферийную область лингвистических исследований, они исследуют знания, используемые носителями языка в речевом общении при использовании языковых знаков. Изучение образа человеческого сознания является сферой исследования, прежде всего, психолингвистов, которые соединяют в своих работах, как психологический, так и лингвистический подходы.

Существует два типа исследований, направленных на изучение культурных и национальных особенностей картины мира- языковые и когнитивные. Ученые, работающие с языком, анализируют расхождения в языковой системности, целью других является раскрыть понятие «образа

мира», для чего они рассматривают культуру и языковое сознание представителей некоторого лингвокультурного сообщества.

Несмотря на различия этих подходов, исследователи зачастую описывают языковую картину мира с позиции языковой системы, не замечая различий между двумя подходами [Залевская, 2005]. Необходимо отметить, что понятие «образ мира» и понятие «языковая картина мира» не тождественны друг другу.

А.А. Леонтьев в своих исследованиях подчеркивал, что понятие «образ мира» в современной отечественной психологии и психолингвистике не имеют существенных различий. В обеих науках образ мира трактуется как отображенный в психике человека предметный мир. Он опосредован предметными значениями и соответствует когнитивным схемам. Образ мира поддается сознательной рефлексии [Леонтьев, 1988].

«Образ мира» понимается как воплощение окружающего мира в сознании в виде абстрактных образов, которые человек может осмысливать и понимать через них окружающую действительность. Из этого следует, что мир не дан человеку непосредственно, как нечто внешнее, а всегда дается через образ этого мира.

А.Н. Леонтьев дает определение образа мира в своей книге «Психология образа»: образ мира – методологическая установка, предписывающая исследование когнитивных процессов индивида в контексте его субъективной картины мира, как она складывается у этого индивида на протяжении развития познавательной деятельности. Это – многомерный образ мира, образ реальности. Необходимо отметить, что в данном определении ученый использовал термины «языковая картина мира» и «языковое сознание» как синонимичные. Он представляет «образ мира», как многомерное явление, которое создается непосредственно человеком, именно индивид наполняет его значениями, образ мира не является статической картиной некоторого «внешнего мира» [Леонтьев, 1979].

Динамичность образа мира обуславливается непрерывным развитием когнитивных способностей человека. А. Н. Леонтьев пишет: «Действительная противоположность есть противоположность образа и процесса, безразлично внутреннего или внешнего, а вовсе не противоположность сознания, как внутреннего, предметному миру, как внешнему» [Леонтьев, 1994].

С.Д. Смирнов полагает, что образ сознания отсылает к некоторому образу мира, сущность этого образа не в нём самом, а в том, какую функцию он выполняет для отражения реальности в целом. Образ мира не является совокупностью отдельных элементов, а представляет развивающееся и изменяющееся целое. С.Д. Смирнов акцентирует особое внимание на то, что деятельность является первичным началом, модифицирующим образ мира. Также он выделяет познавательную гипотезу, как главную составляющую образа, она формируется на основе широкого контекста образа мира в целом и формулируется на языке чувственных впечатлений [Смирнов, 1985].

В точке зрения А.А. Леонтьева отражены мнения А.Н. Леонтьева, С.Д. Смирнова, В.П. Зинченко и Б.М. Величковского, он определяет образ мира как «отображение в психике человека предметного мира, опосредованное предметными значениями и соответствующими когнитивными схемами и поддающееся сознательной рефлексии» [Леонтьев, 1993].

По мнению ученого, «человек не “номинирует” чувственные образы, – предметные значения есть компонент этих образов» [Леонтьев, 1993]. Говоря иначе, предметные значения являются центральными в деятельности человека, они обуславливают существование образов в сознании индивида. Предметы меняются в сознании в зависимости от той деятельности, которую осуществляет человек в конкретный момент. Важно отметить, что образ мира состоит из предметных значений и личностных смыслов. Первыми занимаются лингвисты, вторые исследуют психологи.

Л.С. Выготский, А.А. Леонтьев, А.Н. Леонтьев, Э. Бенвенист подчеркивали различие между смыслом и значением, указывая на то, что значение представляет инвариантную, надиндивидуальную категорию, которая является одинаковой для всех членов языковой общности для того, чтобы быть понятыми друг другом. Значение в речи - это отношение слова к тому или иному объекту или явлению действительности, оно является формой обобщения действительности и относится к миру объективных явлений. Смысл - это субъективное понятие, оно порождается в деятельности, зависит от контекста.

По А.А. Леонтьеву в понятии «значение» выделяются три формы: языковое, предметное, ролевое. Языковое значение, оно же вербальное, знаковое строится на чувственной базе языка как системы специфических квазиобъектов (знаков). К примеру, слово или любой иной знак являются формой для некоторого значения. Языковое значение реализуется в речи и, таким образом, воплощается в сознании. Предметное значение основывается на чувственной базе перцептивного образа. Оно опирается на реальный или воображаемый предмет, который является частью реальной или воображаемой ситуации. Третью форму можно условно назвать ролевым значением. Это значение существует на чувственной базе динамических компонентов самой деятельности. Примером подобного рода значений являются социальные нормы и социальные роли [Леонтьев, 2001].

Следовательно, можно сделать вывод о том, что образ мира шире, чем языковая картина мира, поскольку включает в себя не только языковые значения, но и предметные значения. Предметные значения могут выражать предмет, субъект, свойство, отношение, явление, ситуацию, действие, не всякое из вышеупомянутых явлений можно выразить знаком. Те явления, которые поддаются вербализации, образуют языковую картину мира, составляющую только часть находящихся в сознании предметных значений. В нашем исследовании мы можем делать выводы только о той части картины мира, которая выражена в речевой деятельности. Тем не менее, это также

позволяет психолингвисту делать более общие выводы о той части картины мира, которая выражается в предметных значениях слов, что означает правомерность судить об образе мира в целом.

Дж. Гамперц и С. Левинсон в книге «Переосмысляя теорию лингвистической относительности» пишут о том, что, в отличие, от синтаксиса, фонологии и других аспектов языка, проблема образа мира не была так тщательно исследована учеными лингвистами.

Дж. Гамперц и С. Левинсон указывают на то, что образ мира включает в себя такие явления, как язык, мысль, культуру человека. Человек воспринимает явления окружающего мира через призму образа мира в своем сознании. Авторы полагают, что понимание внешнего мира обусловлено языком, языковые средства определенного языка, а, следовательно, некая определенная культура обуславливает восприятие окружающего мира. В своих исследованиях они упоминают высказывание Чарльза Филмора, который указывает на бесполезность понятий и инструментов, которыми оперирует культура, без понимания того для чего они назначены. Также, как грамматика используется для создания текста, культура помогает находить смысл в явлениях, происходящих в мире.

Авторы подчеркивают важность вопроса о том, что же конкретно подразумевается под образом мира, не изученность данного вопроса не позволяет делать выводы о специфике образа мира некоторого языкового коллектива. Вопреки распространенному мнению о существовании образа мира, авторы ставят под сомнение естественность этого феномена сознания человека [Gumperz, Levinson, 1996].

Мы считаем, что смысл явления образа мира заключается в том, что под влиянием социальных, экономических, политических, географических, языковых, культурных и других факторов у некоторого языкового коллектива складывается определенный фон восприятия действительности. Следовательно, язык является, как продуктом этих факторов, так и преобразующим и создающим реальность.

Сравнивая оба понятия «картина мира» и «языковая картина мира», А.А. Залевская отмечает, что языковую картину мира «нельзя отождествлять с образом мира у пользующегося языком человека». Языковая картина мира основана только на знании, зависящем от родного языка, его категорий и единиц. Автор пишет: «Образ мира как достояние индивида симультанен, голографичен и многолик, он является продуктом переработки перцептивного, когнитивного и аффективного опыта, функционирует на разных уровнях осознаваемости при обязательном сочетании «знания» и «переживания» ...» [Залевская, 2005]. Таким образом, языковая картина мира— это часть образов сознания человека, которым можно придать вербальную форму. Также большинство авторов сходятся во мнении, что знание в принципе всегда обусловлено языком.

Е.С. Кубрякова высказывает мнение о том, что языковая картина мира является частью концептуальной. Она подчеркивает, что с помощью языковой картины мира, представления и знания человека о мире интегрируются в некое целое, благодаря которому возможна дальнейшая ориентация в познании [Кубрякова, 1988].

В.А. Маслова в своей работе сравнивает динамичность и постоянную изменчивость картины мира, и консервативность и медленное изменение её языковой версии. В процессе познания элементы языковой картины мира служат информационной базой для её дальнейшего обогащения, благодаря развитию обеих картин [Маслова, 2004].

В данной работе мы работаем с языковой картиной мира, и изучаем вербальную часть образов сознания.

1.3. Ассоциативный эксперимент

Ассоциативный эксперимент является одним из основных методов психолингвистики. Многие ученые, начиная с З. Фрейда подчеркивали эффективность неконтролируемых ассоциаций, как средства доступа к сознательному и несознательному.

Согласно определению Е.И. Горошко, ассоциативный эксперимент – это прием, направленный на выделение ассоциаций, сложившихся у индивида в его предшествующем опыте [Горошко, 2001]. По мнению А.А. Залевской, ассоциативный эксперимент позволяет обеспечить доступ к содержанию коллективного знания [Залевская, 2005].

Психологический словарь, упоминая трактовку К.Г. Юнга, которым был предложен данный метод, в свою очередь, даёт следующее понятие: «ассоциативный эксперимент – это термин, утвердившийся в психологии для обозначения особого проективного метода исследования мотивации личности» [Зинченко, Мерещяков, 1996].

В ходе ассоциативного эксперимента испытуемый должен быстро отвечать на некоторые слова стимулы любым пришедшим ему в голову словом. Таким образом, можно получить доступ к языковому сознанию человека, данные могут быть использованы в различных сферах: лингвистике, психологии, межкультурной коммуникации, психолингвистике и т.д. Также, он является одним из наиболее эффективных способов для сопоставления и выявления различий национальностей и культур в контексте языка, что позволяет сделать выводы об их языковой картине мира.

Ученым необходимо было найти такой способ изучения лексикона человека, который бы позволил охватить большие массы экспериментируемых, а, следовательно, не требующий использования специального оборудования. По словам Е.И. Горошко: «не ограничивающуюся этапом идентификации слов и не скованную рамками

заданного ассоциативного поля» [Горошко, 2001]. Ассоциативный эксперимент является наиболее подходящим данным критериям.

Е. И. Горошко выделил три вида данного вида эксперимента:

- В свободном эксперименте испытуемый отвечает первым пришедшим ему в голову словом на некоторое слово- стимул. Испытуемый не ограничен в выборе слова, оно может принадлежать к любой части речи, иметь любое число, относиться к любой сфере употребления и т.д.

- Направленный эксперимент обусловлен введением некоторых ограничений, к примеру, экспериментатор может поставить условие отвечать только определенной частью речи.

- В цепном эксперименте испытуемому предлагается указать реакцию или реакции на некоторые слово- стимул. Испытуемый не имеет никаких формальных и семантических ограничений.

Исследовательские методы в психологии подразделяются на дескриптивные, корреляционные и экспериментальные [Myers, 1996].

Рассмотрим также и классификацию зарубежных учёных Бауэрса и Кортрайта, приведённую ими в 1984 году [Bowers, Courtright, 1984]. Данная классификация более подробна:

- Дескриптивные- различные явления классифицируются, но связи между ними не устанавливаются.

- Экспериментальные- исследователь сам вмешивается в изучаемые им явления, манипулируя переменными величинами.

- Метод кейсов – наблюдение за ходом эксперимента без вмешательства исследователя.

- Этнографический метод – исследователь не опирается на некоторую гипотезу, предшествующую исследованию.

- Квазиэкспериментальный метод – изучение переменных, которыми сложно или даже невозможно управлять.

Самыми популярными экспериментальными методами являются экспериментальные и квазиэкспериментальные, данные методы позволяют утвердить теоретические предположения.

Мы полагаем, что метод свободного эксперимента (по классификации Е.И. Горошко) является наиболее эффективным в исследовании языковой картины мира студентов, поэтому используем его в данной работе.

В нашем исследовании мы уделяли особое внимание процедуре проведения эксперимента. В этой связи важно упомянуть этические принципы экспериментирования, правила, согласно которым проводятся опросы.

Следует упомянуть о существовании правил проведения эксперимента, которые называются этическими принципами экспериментирования. Они были приняты Американской психологической ассоциацией в 1992 году, а Британское психологическое сообщество приняло их в 1993 году [Myers, 1996]. Согласно этим принципам исследователю необходимо:

- получить согласие предполагаемых испытуемых, проинформировав их о характере и особенностях эксперимента;
- проследить, чтобы проведение не причиняло испытуемым дискомфорта или вреда;
- следить за формулировкой вопросов, избегая непонятных, двусмысленных или оскорбительных вопросов;
- не допускать того, чтобы испытуемый чувствовал себя оцениваемым, не чувствовал подавления и тщательного наблюдения за собой;
- не разглашать конфиденциальную информацию испытуемых, которая была получена в результате эксперимента;
- подробно объяснить цель исследования после проведения эксперимента.

Типичная процедура ассоциативного эксперимента состоит в том, что испытуемому предлагают ответить на вопрос (ряд вопросов) словами,

которые первыми придут в сознание участников, как реакция на предложенные стимулы. В зависимости от задач и целей исследования, параметры эксперимента по-разному сочетают, изменяя единичность или множественность, а также свободу или контролируемость ассоциаций [Experimental Psychology, 1972]. Сочетания различных параметров приводят к следующей классификации:

- единичная свободная ассоциация- респонденту необходимо написать или сказать первое пришедшее на ум слово на некоторый вербальный или невербальный стимул;
- единичная контролируемая ассоциация- респонденту необходимо написать или сказать первое пришедшее на ум слово, но с учетом требований экспериментатора, к примеру, указать антоним стимула или использовать слово той же части речи;
- множественные свободные ассоциации- респондент может давать столько реакций, сколько придёт в голову;
- множественные контролируемые ассоциации - респонденту необходимо дать неограниченное количество реакций с учетом требований экспериментатора, к примеру, дать синоним стимула.

Психолог Френсис Гальтон впервые использовал свободный ассоциативный эксперимент (САЭ) в 1870—х годах. Он начал свои исследования с многообразия ассоциаций и времени, которое требуется для их возникновения. Достигнутые им результаты не оставили такого следа в истории, как само изобретение этой экспериментальной методики.

Вильгельм Вундт создал первую лабораторию экспериментальной психологии, где происходила реализация данной методики. Ассоциативный эксперимент использовался в психологических экспериментах по всему миру, стоит отметить имена таких выдающихся ученых, как Дж. МакКинКеттелом, Э. Крепелиным, К. Юнгом, а также советскими психологами, к примеру, А.Р.Лурия. Х. Мюнстерберг использовал метод САЭ при определении индивидуальных особенностей личности.

Первыми указавшими на возможность использования САЭ не только в психологических исследованиях, но и лингвистических были психолог К. Марбе и лингвист А. Тумба. Они полагали, что процессы ассоциации связаны непосредственно с «проблемой образования языковых аналогий» [Горошко, 2001].

Позже САЭ стал применяться в психолингвистике с целью изучения результатов, то есть ассоциативных полей или норм. Ассоциативная норма- это первая реакция испытуемого на предложенный стимул. Ассоциативное поле- это совокупность всех ассоциатов на слово- стимул, ассоциативное поле имеет ядро, то есть самые частотные реакции на стимул, и периферию ядра. Различаются два вида ассоциативных полей: индивидуальное и коллективное. В данном исследовании мы акцентируем внимание на ассоциативном поле одного языкового коллектива.

Фундаментальной в изучении метода САЭ стала работа Джеймса Диза «Структура ассоциаций в языке и мышлении» (1965). По мнению Диза, ассоциативный эксперимент способен охватить множество дисциплин, в том числе, экспериментальную психологию и лингвистическую теорию. В своих исследованиях он использовал «горизонтальный» метод изучения ассоциаций, то есть не развитие ассоциаций в их «вертикальном» состоянии, а отношение между понятиями. Таким образом, в качестве объекта исследования выступали «пучки ассоциируемых слов», частотные реакции первого этапа САЭ становились словами- стимулами для второго этапа. Также Дизом было введено понятие «ассоциативное значение» – набор слов – реакций на предложенный стимул.

На основе САЭ стали создаваться словари. Первым таким словарем был словарь ассоциативных норм русского языка «САНРЯ» (1977) под редакцией А.А. Леонтьева. Практической значимостью словаря было «преподавание русского языка нерусским учащимся» [Леонтьев, 1977]. В сборе материала для данного словаря принимали участие ведущие психолингвисты страны, он включал в себя 500 слов- стимулов с наиболее

частотными реакциями на них, ассоциативные поля составляли до 650 слов-реакций на эти стимулы. Впоследствии словарь использовался не только как инструмент психологических исследований, но и в исследованиях смежных наук. Главным результатом создания этого словаря было признание метода свободных ассоциаций, как эффективного для исследований широкого масштаба, а не только для выявления частных субъективных ассоциаций.

Можно говорить о существовании некоторой системы, как конечного результата психофизиологической деятельности. Ассоциативный эксперимент является одним из способов её «фиксирования», однако в рамках «вербально- ассоциативных исследований» вопрос о формировании этой системы и формирующих её механизмов не затрагивается.

Сильными сторонами вербально- ассоциативного эксперимента можно назвать следующие:

- возможность в целом характеризовать структуру системы;
- обнаружение национальной специфики;
- выявление ментальной истории определенной популяции.

Таким образом, комплекс данных лингвистического эксперимента, в который входит психофизиологическое исследование межсловесных временных связей даёт возможность решить вопрос природы языкового сознания [Шелховская, 2008].

Метод ассоциативного эксперимента не ставит перед собой задач исследования зарождения ментального лексикона и сознания в целом, в настоящем исследовании вопрос о генезисе языковой картины мира также не рассматривается. Мы используем данный метод для изучения актуального состояния языковой картины мира, выявления синхронического среза ментального лексикона. М.Р. Шелховская верно указывает на то, что для более глубокого изучения сознания психолингвистические исследования необходимо дополнять соответствующими психофизиологическими исследованиями. Тем не менее, последние не входят в нашу компетенцию и поставленные перед нами цели.

В настоящее время Ассоциативный эксперимент является одним из эффективных приемов выявления языковой картины мира. Этим методом пользовалась Н.И. Береснева в работе «Доминанты образа мира русского ребенка», где проводился анализ картин мира взрослого и ребенка. Л.А Дубровская, И.Г. Овчинникова и Е.Г. Пенягина также проводили САЭ с целью изучения возрастных изменений в наивной и научной картине мира детей от шести до десяти лет.

Ассоциативный эксперимент также является способом выявления профессионального образа мира, но эксперимент является вербальным и языковым методом, что ограничивает исследователя, поскольку для выявления образа мира профессионала важно исследовать предметные значения. В данной связи, необходимо подчеркнуть, что наш метод является вербальным, те реакции, которые участник эксперимента даёт на некоторое слово- стимул выражаются в языковых знаках. Следовательно, изучая лишь языковые значения испытуемого, мы можем говорить только о его языковой картине мира.

В практической части данного исследования мы изучили ассоциаты, слова- реакции, студентов университета с целью выявления их языковой картины мира. Важно отметить, что языковая картина мира была исследована в текущем, актуальном состоянии и затрагивает только студентов одного ВУЗа Испании.

Настоящая работа также может послужить основой для любых исследований, связанных с изучением языковой картины мира студентов университета. К примеру, она позволяет открыть перспективы дальнейший исследований, целью которых является сопоставление языковых картин мира студентов различных факультетов, профессиональных языковых картин мира преподавателей, проследить зависимость изменения языковых картин мира студентов и преподавателей от гендерных различий и возраста, а также от их отношения к окружающей действительности и коммуникативных условий. Интересным вопросом для исследований в данной сфере является выявление

причин формирования некой определенной картины мира, изучение ключевых факторов.

В данном исследовании мы были сконцентрированы на восприятии студентами своей учебной среды, преподавателей, студентов, представлений о будущей карьере, а также на сравнении этих явлений с их идеальными образами у студентов.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В теоретической главе мы провели анализ таких понятий, как «языковая картина мира», «языковое сознание», «образ мира», «картина мира». Мы установили, что понятие «образа мира» относится к объекту изучения психологических явлений, оно шире понятия «языковое сознание», которое является лишь его вербализованной частью. Также, важно отметить, что понятия «языковое сознание» и «языковая картина мира» являются схожими с позиции психолингвистики.

Картина мира, также, как и языковая картина мира являются методологическими схемами, позволяющими исследователю выделять в сознании индивида (объекта исследования) некоторые знания в их определенной форме, которая, в свою очередь, зависит от точки зрения научной парадигмы исследователя. В этой связи, понятие языковой картины мира в большей мере соотносится со знаниями исследователя и с выбираемыми им методами исследования, то есть входит в более широкий методологический контекст.

Значения и смыслы, составляющие образ мира, предшествуют любой деятельности, направляют её, можно говорить о том, что они, в меньшей мере, являются результатом специальной познавательной деятельности индивида. В процессе конструирования образа мира, субъект конструирует знания, посредством выделения сущностных свойств объекта и статус значений, которые соотносятся с этим объектом (в рамках данного исследования акцентируем внимание на языковых значениях, соотносимых с некоторым объектом). Индивид приписывает значениям языковых знаков сущностный статус тех предметов «внешней» действительности, с которыми эти знаки ассоциированы. Действия с внутренними отражениями внешних объектов, операции со словами как образами реальных предметов, конструирование новых смыслов и значений в уже имеющейся системе происходят именно через образ мира индивида.

В нашем исследовании мы затрагиваем только часть образа мира- его языковое воплощение. Мы выявили, что метод свободного ассоциативного эксперимента является наиболее эффективным для изучения «языковой картины мира». Данный метод активно используется не только в рамках лингвистических исследований, но и в работах по другим гуманитарным наукам.

Таким образом, в практической части мы исследовали «языковую картину мира» посредством анализа реакций участников эксперимента на предложенные стимулы.

ГЛАВА 2. СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ИСПАНСКИХ СТУДЕНТОВ

В основе исследования лежит ассоциативный эксперимент, проведенный среди студентов Университета Аликанте в Испании. Участниками эксперимента стали 28 студентов в возрасте от 19 до 21 года, их гендерная принадлежность не учитывалась. Было получено 555 реакций.

2.1. Методика эксперимента и анализа результатов

В проведенном нами эксперименте в качестве стимулов были использованы следующие словосочетания: *vuestros profesores* 'ваши преподаватели', *estudiante típico* 'типичный студент', *vuestro ambiente académico* 'ваша учебная среда', *profesor ideal* 'идеальный преподаватель', *vuestra futura carrera* 'ваша будущая профессия', *estudiante ideal* 'идеальный студент', *ambiente académico ideal* 'идеальная учебная среда'. В бланках, в которых испытуемые (далее – Ии.) писали реакции, стимулы были расположены именно в таком порядке, чтобы снизить до минимума возможное влияние на реакции со стороны реакций на каждый предыдущий стимул. Ии. в письменном виде давалось следующее задание: напишите, пожалуйста, до трёх слов, которые ассоциируются у Вас с приведёнными ниже словосочетаниями. Ваши ассоциации могут быть словами любой части речи, главное – это должно быть ПЕРВОЕ, что придёт Вам в голову. Оно озвучивалось экспериментатором с просьбой ещё раз прочитать его и строго ему придерживаться.

Как видно по стимулам, часть из них касаются образа преподавателя и выявляют его характерные черты, другая часть – студента, часть – учебной среды, а также один стимул связан с образом будущей профессии. Анализ результатов эксперимента будет основан на этом объединении: сначала мы рассмотрим реакции, выражающие образ преподавателя в языковой картине

мира студентов, затем перейдем к образу студента, образу учебной среды и будущей профессии. Важно подчеркнуть, что реакции на каждый из стимулов могут быть распределены на группы по нескольким факторам, причем эти факторы неодинаковы для реакций на разные стимулы. Такая разница факторов распределения реакций на группы будет каждый раз указываться особо и обсуждаться.

Как и принято в психолингвистических публикациях, стимулы будут обозначаться заглавными буквами, реакции – строчным курсивом, перевод реакций будет даваться прямым шрифтом в одинарных кавычках. Цифра после реакции указывает на количество идентичных реакций, отсутствие цифры говорит о том, что такая реакция встречается лишь один раз.

2.2. Образ студента

В 77 реакциях на стимул ТИПИЧНЫЙ СТУДЕНТ также в основном присутствуют прилагательные, несущие позитивную (18 реакций) и негативную окраску (17 реакций).

Большинство позитивно окрашенных реакций на этот стимул могут быть объединены в группу по признаку описания качеств студента как прилежного: *listo4* 'умный', *aplicado4* 'добросовестный', *estudioso3* 'прилежный' и др. Сюда же можно отнести реакцию *responsable* 'ответственный'. Интересно, что все это реакции, связанные с прилежанием и трудолюбием.

Негативные характеристик студента более разнообразны. Классифицируя негативно окрашенные реакции на этот стимул, мы выделяем такую черту, как глупость: *estúpida* 'тупой', *mediocre* 'посредственный', *inculto* 'необразованный', *superficial* 'поверхностный'. Другой чертой является отсутствие интереса и трудолюбия: *desinterés* 'отсутствие интереса', *poco aplicado* 'отсутствие интереса', *desmotivado* 'немотивированный', *vago* 'ленивый', *aburrido* 'скучный', *irresponsable* 'безответственный'. Выделяется

группа, которую можно объединить такими качествами, как непокорность или мятежность: *contestón* 'пререкающийся', *matón* 'хулиган', *creído* 'самодовольный'. Другими, названными негативными характеристиками типичного студента были: *suspensó* 'провал(двойка)', *estresado* 'напряженный', *pija* 'насмешливый (любящий побалагурить)'. Также среди ответов была дана такая характерная для студента оценка как *vagoperolisto* 'ленивый, но умный'.

Студенты также дали такие реакции с семантикой предмета: *gafas*⁵ 'очки', *mochila*² 'рюкзак', *pc* 'компьютер', *lápiz* 'карандаш', *bebidas isotónicas* 'изотонические напитки'. С семантикой места были указаны следующие реакции: *biblioteca* 'библиотека', *universidad* 'университет'.

Интересно отметить ряд существительных, которые выражают характерные черты восприятия учебного процесса студентов: *obligación* 'обязательство', *concentración* 'концентрация', *actitud* 'отношение (настрой)', *modelo* 'модель'. Также фигурировали ответы с семантикой процесса: *futuro* 'будущее', *salidas* 'выходы', *examen* 'экзамен'. Нейтральные: *chico* 'парень', *persona* 'человек', *poco* 'немногие'. Также были даны реакции, выделяющие характерные черты для процесса обучения студентов: *todo a última hora* 'все в последний момент', *ley del mínimo esfuerzo* 'закон минимального усилия'.

Есть ряд важных реакций, которые хотя и не могут быть однозначно отнесены к той или иной группе, однако же они показывают, как образ студента оценивается в его же языковом сознании. Это реакции типа *mecánico* 'механический', *fiestero* 'тусовщик', *empollón*³ 'ботаник'. Как видно, образ типичного студента оценивается не только в отношении его занятий в университете, но и относительно других видов деятельности. Можно сказать, что студент – это не столько социальное положение или вид деятельности, сколько стиль жизни и мировоззрение.

Несмотря на то, что группы положительных и отрицательных реакций примерно одинаковы по количеству реакций, положительные реакции более плотно организованы вокруг ядра ассоциативного поля – реакций,

характеризующих студента как умного и добросовестного. Негативные же реакции не имеют четко выраженного ядра. При этом, если объединить реакции группы «мятежный дух» и другие негативные реакции, можно видеть, что негативные характеристики студента преобладают над позитивными, и последние довольно ограничены – три-четыре характеристики.

2.3. Образ идеального студента

Анализ реакций на стимул ИДЕАЛЬНЫЙ СТУДЕНТ показал, что на этот стимул была получено 78 реакций, многие реакции повторяющиеся. Реакции на этот стимул таковы: *aplicado*⁸ 'усердный', *inteligente*⁶ 'умный', *trabajador*⁵ 'трудолюбивый', *listo*⁴ 'сообразительный', *responsable*⁴ 'ответственный', *sobresaliente*⁴ 'отличник', *gracioso* 'забавный', *divertido* 'веселый', *dispuesto* 'готов', *amable* 'любезный', *entusiasmado* 'обладающий энтузиазмом', *entusiasmado* 'обладающий энтузиазмом', *concentrado* 'сконцентрированный', *puntual* 'пунктуальный', *curioso* 'любопытный', *estudioso* 'прилежный', *comprometido* 'приверженный', *ordenado* 'упорядоченный', *social* 'социальный', *preguntón* 'любопытный', *interesado* 'заинтересованный', *simpático* 'привлекательный', *abierto* 'открытый', *crítico* 'критичный', *participativo* 'участливый', *estresado* 'напряженный'. Прилагательные, относящиеся к физическому аспекту: *simpático* 'привлекательный', *sexu* 'сексуальный', *guapo* 'красивый'.

Интересно отметить ряд существительных, которые выражают характерные черты восприятия учебного процесса студентов: *obligación* 'обязательство', *concentración* 'концентрация'.

Существительные с предметными значениями: *libros* 'книги', *gafas* 'очки', *camisa* 'рубашка'.

Есть ряд важных реакций, которые хотя и не могут быть однозначно отнесены к той или иной группе, однако же они показывают, как образ

студента оценивается в его же языковом сознании: *emprendedo* 'самоучка', *autodidactica* 'автодидактичный', *inteligencia* 'ум', *yo* 'я'.

Интересной можно отметить реакцию *esonoexiste* 'такого не существует'.

Если сравнивать эти реакции с реакциями на предыдущий стимул, видно, что повторяющимися являются две из трёх основных положительных характеристик типичного студента – *listo* 'умный' и *aplicado* 'добросовестный'. Также на оба стимула были указаны реакции: *obligación* 'обязательство', *concentración* 'концентрация'.

2.4. Образ преподавателя

Число реакций на стимул ВАШИ ПРЕПОДАВАТЕЛИ составило 80. Данные эксперимента позволяют распределить реакции на несколько групп. В первую очередь, реакциями студентов на данный стимул оказались позитивные и негативные характеристики преподавателей.

Число позитивных реакций составило 17: *inteligentes2* 'умные', *profesionales2* 'профессионалы', *bueno* 'хороший', *apasionados* 'страстные', *acomodado* 'обеспеченный', *simpáticos* 'милые', *atentos* 'внимательные', *preparados* 'готовые', *felices* 'счастливые'. В реакциях на данный стимул можно выделить ряд реакций, выражающих отношение уважения к преподавателю: *respeto* 'респект', *ejemplo* 'пример', *referencia* 'ориентир', *conocimiento* 'знание'. А также глаголы, характеризующие отношения между преподавателем и студентом: *aprender* 'научиться', *ayudan* 'помогают'.

Негативные реакции, которых было выявлено 16, можно подразделить на следующие группы. Реакции, характеризующие преподавателей как незаинтересованных: *pasotas* 'апатичные', *desinterés* 'отсутствие интереса', *desmotivación* 'отсутствие мотивации', *vagos* 'ленивые'. Прилагательные, характеризующие преподавателей как неорганизованных: *desorganizados* 'неорганизованные', *irresponsables* 'безответственные', *impuntuales*

'непунктуальные'. Реакции, характеризующие преподавателей как неумных: *incompetentes2* 'некомпетентные', *aburrido2* 'скучный', *prepotente* 'всевластный', *mediocres* 'посредственные', *ineptor* 'дурачок'. Другими негативными реакциями также были: *poco espontáneo* 'не очень спонтанный', *algunos cabrones* 'некоторые козлы', *estrictos* 'строгие', *raros* 'странные'.

Как видно, в реакциях, характеризующих преподавателей тем или иным образом, смешаны реакции, относящиеся к профессиональной сфере и относящиеся к личностным характеристикам преподавателей. Это может означать, что образ преподавателя в сознании студента не относится только к сфере академического общения. Можно предположить предварительно, что преподаватель для студента – это не просто профессионал, выполняющий свою работу, но также в не меньшей степени личность, общение с которой обусловлено эмоциональными факторами, оценкой и т.п.

Бросается в глаза и то, что количество положительных и отрицательных реакций примерно одинаково, а также то, что реакций, связанных с личностными характеристиками преподавателя примерно одинаково в каждой подгруппе. Однако для того чтобы делать какие-то конкретные выводы по этому поводу, необходимы сопоставительные исследования.

Также преподаватели достаточно часто ассоциировались у студентов непосредственно с атрибутами учебной среды: *universidad4* 'университет', *examen2* 'экзамен', *colegio2* 'школа', *tiza* 'мел', *gramática* 'грамматика', *pizarra* 'доска', *deberes* 'домашняя работа', *pueblo* 'деревня', *asignatura* 'предмет'. Эти реакции говорят о том, что образ преподавателя представлен в сознании студента не обособленно, он связан с другими образами сознания, и ассоциативная связь слов активизирует целый комплекс связанных образов. Важен не преподаватель сам по себе и не только его характеристики (отрицательные или положительные), но и то, что он делает, в какой обстановке, что связано с его работой и обстановкой. А.А. Залевская указывает, что слова в ментальном лексиконе связаны не только напрямую,

но и через признаки признаков [Залевская 2005, с. 48, 103]. Реакции типа *universidad*⁴ 'университет', *pizarra* 'доска', *deberes* 'домашняя работа' связывают разные образы сознания по признакам признаков и отражают не просто отдельные образы, а их взаимодействие. За взаимодействием образов сознания, отражающимся в таких реакциях, скрывается взаимодействие преподавателя и студента в условиях учебной среды, которое переживается и оценивается студентом.

Также было выявлено 7 реакций – имен преподавателей: Pedro Aullón, Javier, Juanmi, Carla, Elena, Victor, Juanmi. Но для их интерпретации мы не обладаем достаточными сведениями. Возможно, что это те преподаватели, с которыми Ии. встречались в день проведения эксперимента, а возможно, это те, с которыми они видятся наиболее часто.

Некоторые реакции на стимул отличаются своей формальностью: *funcionario* 'сотрудник', *salario* 'зарплата', *trabajo* 'работа', *asignatura* 'предмет', *acomodado* 'обеспеченный'.

Также фигурировали такие слова, связанные в целом с процессом образования, как *educación* 'образование', *conocimiento* 'знание'.

Интересно отметить реакции, которые не связаны непосредственно со стимулом: *la vida es bella* 'жизнь прекрасна', *diez* 'десять'.

2.5. Образ идеального преподавателя

На стимул ИДЕАЛЬНЫЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ была дана 81 реакция. Все их можно подразделить на три группы: характеризующие внешность, отношение к ученикам, а также личностные качества, которые, в основном, выражают заинтересованность преподавателя в своей профессии. Студентами были упомянуты прилагательные с семантикой внешность: *joven*⁴ 'молодой', *apuesto*² 'привлекательный', *simpático*² 'милый', *guapo* (*apuesto*)² 'красивый'. Реакции, выражающие заинтересованность преподавателя в работе: *interesante*² 'интересный', *dedicado*² 'преданный

(посвященный)', *involucrarse* 'быть вовлеченным', *apasionado* 'страстный', *que le apasione la asignatura* 'которого увлекает предмет', *dinámico* 'динамичный'. Помимо отдельных слов студенты также использовали предложения для того, чтобы выразить свои ассоциации с тем, какое к себе отношение они хотели бы получать от преподавателя: *que lo vuelve a explicar* 'который останавливается и поясняет', *accesible*³ 'доступный', *amabilidad(amable, majo)*³ 'доброжелательный', *bueno*³ 'хороший', *atento*² 'внимательный', *agradable* 'приятный', *comprensivo* 'понимающий', *cercano* 'близкий', *querido* 'любимый', *ejemplo* 'пример', *referencia* 'ориентир', *empático* 'эмпатичный'.

Примечательно, что среди характеристик идеального преподавателя нет таких, которые были бы связаны с научной деятельностью. Реакции, связанные с чисто человеческими характеристиками и даже с внешностью явно превалируют над теми, которые характеризовали бы преподавателя как профессионала. Наблюдается почти полное отсутствие реакций, связанных с тем, что идеальный преподаватель в совершенстве владеет предметом, умеет его вразумительно объяснить и вообще является педагогом-профессионалом.

Тем не менее, в реакциях на данный стимул наблюдается огромное число таких, которые характеризуют не столько самого преподавателя, сколько его взаимодействие и взаимоотношения со студентом. Эта тенденция может говорить о том, что для испанских студентов на первом месте стоит взаимодействие с преподавателями именно как межличностное.

Также в реакциях фигурировали имена собственные преподавателей студентов: *Kbaled, Virginia, Francho*.

Таким образом, идеальный преподаватель для испанского студента – это красивый молодой человек, доступный и открытый для общения, с пониманием и добротой относящийся к студенту.

Сравнивая результаты на стимулы ВАШИ ПРЕПОДАВАТЕЛИ и ИДЕАЛЬНЫЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ, можно отметить, что чаще всего

совпадают следующие реакции: *intilegente* 'умный', *Bueno* 'хороший', *atento* 'внимательный', *comprensivo* 'понимающий'.

Примечательно также, что в реакциях на второй из названных стимулов крайне мало реакций, связанных с профессиональной деятельностью преподавателя. Таковыми с уверенностью можно назвать лишь две реакции: *que le apasione la asignatura* 'которого увлекает предмет', *involucrarse* 'быть вовлеченным'. В реакциях на первый стимул встречались такие, которые отражают умственные способности преподавателя, среди реакций на второй стимул таковые отсутствуют.

Кроме того, на стимул ВАШИ ПРЕПОДАВАТЕЛИ были реакции, связанные с несобранностью и низким уровнем дисциплины – *desorganizados* 'неорганизованные', *irresponsables* 'безответственные', *impuntuales* 'непунктуальные' и др. Среди реакций на стимул ИДЕАЛЬНЫЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ соответствующих реакций не встречается, словно идеальный преподаватель не должен быть ответственным и пунктуальным. Так же картина наблюдается и относительно реакции *incompetentes*² 'некомпетентные': ей нет соответствия среди реакций на стимул ИДЕАЛЬНЫЙ ПРЕПОДАВАТЕЛЬ.

Создается впечатление, что преподаватель, с точки зрения студента, должен обладать только особыми личностными качествами, но не качествами специалиста – педагога и ученого. Важно и то, что многим характеристикам преподавателей не находится соответствия среди характеристик идеального преподавателя, как если бы эти два образа вообще не соотносились в сознании испанского студента.

Также было упомянуты реакции, которые нельзя отнести ни к одной из групп: *vacilón* 'праздный (гуляющий, подвыпивший)', *verso del día* 'стих дня', *asignatura* 'предмет', *trabajar* 'работать'.

Можно отметить и реакции, которые не относятся непосредственно к стимулу или учебной среде: *vacación* 'отпуск', 2012.

2.6. Образ учебной среды

Была получена 81 реакция на стимул «Ваша учебная среда». Данные эксперимента позволяют распределить реакции на несколько групп. В первую очередь, реакциями студентов на данный стимул оказались позитивные (20) и негативные (22) характеристики учебной среды.

Студенты, охарактеризовавшие свою учебную среду, как негативную, использовали такие прилагательные, имеющие негативную окраску, как *deteriorado* 'ухудшенный', *sucio* 'грязный', *viejo* 'старый', *agotador* 'изнурительный', *rígido* 'жесткий', *aburrido*³ 'скудный', *pocoestimulante* 'мало стимулирующий', *hostil* 'враждебный', *incómodo* 'неуютный', *reprimido* 'подавленный', *triste* 'грустный', *intolerante* 'нетолерантный', *incomprensible* 'непонятный', *malo* 'плохой', *estresante* 'стрессовый', *trabajo* 'работа', *falso* 'лживый', *pobre* 'бедный', *egoista* 'эгоистический', *competitivo* 'соревновательный'. Примечательно, что среди этих характеристик не так много таких, которые характеризовали бы учебную среду через персонификацию, т.е. давали бы ей характеристики человека. Подобные реакции, конечно встречаются (например, *falso* 'лживый', *egoista* 'эгоистический'), но не являются наиболее частыми. Немало реакций, связанных именно с обстановкой, а не с людьми или деятельностью, осуществляемой в такой обстановке.

Среди позитивных можно выделить желание учиться в обстановке, способствующей продуктивной учёбе: *productivo* 'продуктивный', *motivador*² 'мотивирующий', *cómodo* 'удобный', *útil* 'полезный'. Также студентам важно наличие дружественного коллектива: *amigable* 'дружелюбный', *familiar* 'семейный'. Другими упомянутыми позитивными характеристиками были выделены: *sano* 'здоровый', *bonito* 'милый', *agradable* 'милый', *limpio* 'чистый', *bueno*³ 'хороший', *bien* 'хорошо

(нормально)', *tranquilo*² 'спокойный', *mejorable*² 'поддающийся совершенствованию', *despejado* 'ясный'.

Можно отметить, что восприятие студентов своей учебной среды зависит, в первую очередь, от эмоциональных факторов. Среди негативных реакций лишь 4 из 22-х реакций относятся к оценке физического пространства, *sucio* 'грязный', *viejo* 'старый'. В основном студенты ассоциировали учебную среду с теми ощущениями, которые они в ней испытывают: *hostil* 'враждебный', *incómodo* 'неуютный'. И это именно ощущения самих испытуемых, а не характеристики среды как таковой. Иначе можно сказать, что студент характеризует учебную среду через собственные ощущения и эмоции.

Бросается в глаза то, что количество положительных и отрицательных реакций примерно одинаково. Можно предположить, основываясь на предыдущем предположении, что студенты оценивали учебную среду в зависимости от того эмоционального состояния, в котором они находились в момент проведения эксперимента или в тот период своего обучения. Тем не менее для того чтобы делать какие-то конкретные выводы по этому поводу, необходимы сопоставительные исследования.

Помимо эмоционально окрашенной лексики, выражающей оценку студентов, были, также часто упомянуты формальные атрибуты учебной среды: *universidad* 'университет', *césped*² 'газон', *reloj* 'часы', *aulario*² 'аудитория', *almuerzo* 'обед', *pato*² 'утка', *clase* 'класс', *ordenador* компьютер, *sofá* 'диван', *notas* 'оценки', *créditos* 'кредиты', *árboles* 'деревья', *biblioteca* 'библиотека'.

Можно сделать предположение, что те формальные атрибуты учебной среды, с которыми она ассоциировалась у студентов, были выделены по причине наибольшей их важности для студента в данный момент проведения исследования или во время их учебной деятельности в целом.

Необходимо отметить, что учебная среда для студентов связана с людьми, находящимися в ней: *profesores*² 'учителя', *gente* 'люди', *gente nueva*

'новые люди', *compañeros* 'одногоруппники', но эти люди никак не характеризуются. При этом такие реакций довольно редки.

В результате анализа был выделен ряд слов, которые нельзя отнести ни к одной группе, можно отметить, что в них выражен индивидуальный взгляд на учебную среду: *revolución* 'революция', *silencio* 'молчание', *librar* 'избавить', *por la tarde* 'по вечерам', *en serio?* 'серьезно?'. Нельзя с уверенностью сказать, положительны эти реакции или отрицательны.

2.7. Образ идеальной учебной среды

Стимул «Ваша идеальная учебная среда» получил 79 ответных реакций. Многие студенты охарактеризовали её прилагательным *tranquilo* 'спокойный'. Также фигурировали такие ответы, как: *limpio*² 'чистый', *nuevo* 'новый', *divertido* 'веселый', *interactivo* 'интерактивный', *agradable* 'приятный', *ameno* 'занимательный', *buenrollo* 'хорошая атмосфера', *relajado* 'расслабленный', *libertad*² 'свобода', *guay* 'клевый', *intelectual* 'интеллектуальный', *cálido* 'теплый', *interesante* 'интересный', *bueno*² 'хороший', *sano* 'полезный'. Большинство, полученных реакций относилось к желанию иметь дружественную, товарищескую атмосферу: *amigos* 'друзья', *amistad*² 'дружба', *amigable* 'дружелюбный', *familiar* 'семейный', *competencia* 'соревновательность', *compañerismo*³ 'товарищество', *equipo* 'команда', *colaboración* 'сотрудничество', *equidistancia* 'равное расстояние', *conpersonassimpáticas* 'с привлекательными людьми'. Интересно, что большое количество реакций, связанных с друзьями и общением, не находят отражения в реакциях на предыдущий стимул. Иными словами, в языковой картине мира испанских студентов образ идеальной учебной среды включает в себя компоненты, связанные с общением и дружбой, но образ реальной учебной среды либо лишен таких компонентов, либо не испытывает с их стороны существенного влияния.

Также были перечислены существительные с семантикой предмета: *boli bic azul* 'синяя ручка боли бик', *subrayadores de colores* 'выделители для текста'. Студенты связывали образ идеальной учебной среды с определенным местом и временем: *por la mañana* 'по утрам', *en la montaña* 'в горах', *UA* 'университет Аликанте'. Как видно, образ идеальной учебной среды ассоциируется у студентов не только с эмоциональными и социальными факторами, но и с оценкой предметов, мест и времени, как наиболее близких и комфортных с личной точки зрения. Это говорит о слитости компонентов образа «идеальная учебная среда»: комфортная деятельность, осуществляемая в такой среде, подразумевает и комфортные орудия ее осуществления в комфортное для студента время.

Мы выявили, что на стимулы «Ваша идеальная учебная среда» и «Ваша учебная среда» одинаковыми реакциями стали такие слова, как *tranquilo* 'спокойный', *interesante* 'интересный', *amigable* 'дружелюбный', *sano* 'полезный', *agradable* 'приятный'. Как видно, только один из них относится к человеческим взаимоотношениям, а остальные являются характеристиками среды как таковой. Реакций, говорящих о том, что идеальная учебная среда – это, прежде всего, учебная среда, т.е. среда, в которой хорошо учиться, не выявлено.

Интересно отметить, что наличие большого количества слов с семантикой дружба, скорее всего, не говорят об её отсутствии в учебной среде испанских студентов, поскольку единственной негативной реакцией на стимул ВАША УЧЕБНАЯ СРЕДА, в этой связи, является *hostil* 'враждебный'. Таким образом, логично сделать вывод о том, что студенты довольны в этом аспекте той средой, в которой они обучаются.

2.8. Образ будущей профессии

На стимул «Ваша будущая профессия» было получено 79 реакций. Необходимо отметить, что слов с позитивной коннотацией было получено

больше – 19: *gusto* 'удовольствие', *satisfactoria* 'успешный', *motivante* 'мотивирующий', *interesante* 'интересный', *ambición* 'амбиция', *emoción* 'эмоция', *ideal* 'идеальный', *fructífera* 'плодотворный', *costosa* 'дорогостоящий', *magnífico* 'прекрасный', *interesante* 'интересный', *provechosa* 'плодотворный', *bien* 'хорошо', *bonita* 'прекрасный', *guay* 'крутой', *pensamiento* 'мысль'. Бросается в глаза, что среди реакций нет ни одной, связанной с какой-то конкретной профессией или сферой деятельности. Будущая профессия характеризуется «вообще», не имея характеристик какой-то конкретной сферы деятельности.

Негативных реакций было получено 9, из них можно выделить ироничные: *camarera* 'официантка', *dependienta* 'продавщица', *limpiadora* 'мойщица'. Мы полагаем, что эти реакции можно назвать отрицательными, поскольку эти профессии не являются высокооплачиваемыми и престижными в Испании. На данный стимул были также даны такие явно отрицательные реакции, как *inútil* 'бесполезный', *paro* 'безработный', *prefero oposición*² 'выбираю оппозицию', *fracaso* 'фиаско', *ninguna* 'никакая'.

Исходя из данных, можно сделать вывод о том, что у некоторых студентов присутствуют страхи относительно их будущего, что может объясняться как личными неуверенностями, так и экономической ситуацией в Испании. Возможно, студенты недостаточно хорошо знакомы с рынком труда, поэтому их реакции обусловлены представлениями, господствующими в коллективе, в котором они находятся.

Другой группой стимула ВАША БУДУЩАЯ ПРОФЕССИЯ является группа сфер деятельности, в которых студенты хотели бы работать, и профессии: *traducción* 'перевод', *médica* 'медицинский', *interpretación* 'устный перевод', *lingüística* 'лингвистика', *docencia* 'преподавание', *psicología* 'психология', *filosofía* 'философия', *historia del arte* 'история искусства', *trabajosocial* 'социальная работа', *ingeniería* 'инженерное дело', *experimentación cruelty free* 'эксперимент против жестокости', *intérprete* 'переводчик', *idiomas* 'идиомы', *policia* 'полиция', *criminología*

'криминология', *manga* 'манга', *profesora de ELE* 'учитель ЭЛЭ'. Мы отмечали выше, что среди реакций отсутствуют характеристики конкретных сфер деятельности или конкретных профессий. Наличие среди реакций наименований профессий и сфер деятельности может говорить о том, что образ будущей профессии в языковой картине мира испанского студента размыт и лишён содержательной определённости. Судя по реакциям, студенты вербализуют скорее образ, связанный с их желаниями, чем с реальной профессией, которую они должны получить по окончании университета. В пользу этого свидетельствует отсутствие характеристик. Грубо говоря, студент представляет себе, в какой сфере и кем он будет работать, но не представляет себе, чем характеризуется такая работа.

Мы полагаем, что следующие реакции являются атрибутами будущей профессии: *pijama* 'пижама', *texto* 'текст', *práctica* 'практика'. Но эти немногочисленные реакции не дают возможности сказать об эмоциональной составляющей образа будущей профессии.

Было получено несколько реакций, связанных с путешествиями: *Japón* 'Япония', *Rusia* 'Россия', *Barcelona* 'Барселона', *Sevilla* 'Севилья', *extranjero* 'иностранец', *lejana* 'отдаленный'. И это также может говорить и о размытости этого образа в языковой картине мира студента.

Анализируя данные реакции, можно отметить, что, большинство опрошенных нами студентов обучаются на гуманитарных факультетах, а также, что многие имеют достаточно четкие представления о том, в какой сфере и в какой стране они будут работать в дальнейшем. Но характер реакций говорит и об обратном: представления студента о будущей профессии продиктованы скорее стереотипными представлениями, чем его собственным опытом.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

В результате анализа анкет испанских студентов были выделены особенности их восприятия учебной среды. В реакциях студентов наблюдается восприятие через призму своего «я». Они не анализируют компоненты среды с объективной точки зрения, их реакции обусловлены личными отношениями, оценками. С одной стороны, это выявляет личностное отношение к основным субъектам учебной деятельности – к преподавателям и самим студентам. С другой стороны, это выявляет отсутствие чёткого понимания будущей профессии, поскольку студенты не имеют богатого опыта социальной жизни.

Следует заметить, что многие образы воспринимаются в комплексе с другими образами, учебная среда воспринимается как некое целое, а её образы взаимодействуют друг с другом в сознании испанских студентов. Среди реакций на стимулы ВАША УЧЕБАЯ СРЕДА есть такие, которые связаны с характеристикой студента и преподавателя. Это говорит о том, что элементы языковой картины мира не находятся в отрыве друг от друга, а постоянно взаимодействуют.

На протяжении всего эксперимента прослеживается, что количество реакций с положительной и отрицательной коннотацией примерно одинаково.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данном исследовании описываются особенности восприятия окружающей учебной среды студентов высшего учебного заведения в Испании. В настоящей работе не проводились сравнительные анализы, а также не рассматривалось динамическое развитие особенностей языковой картины мира студентов, тем не менее существует достаточное количество исследований по данным темам в других источниках.

Анализ теоретического материала позволил сделать вывод о том, что понятия «языковое сознание», «образ мира», «языковая картина мира» не совпадают между собой по их содержанию и что в рамках данного исследования целесообразно использовать понятие «языковая картина мира», в наибольшей степени отражающее языковые, словесные средства репрезентации способов отношения индивида к окружающей его действительности.

Поставленную цель можно считать достигнутой, т.к. анализ полученного языкового материала позволил установить, что языковая картина мира испанских студентов имеет свои особенности.

Общими чертами реакций оказалось стремление персонифицировать образы учебной среды, лично окрасить репрезентированные в языковых единицах образы типичного студента, преподавателя, будущей карьеры, учебной среды.

В работе было отмечено, что на первый план для студентов выступают межличностные взаимодействия с сокурсниками и преподавателями. Основными выделенными характеристиками преподавателя являются не его интеллектуальные способности, а отношение к студентам, стремление воодушевить, мотивировать, помочь, объяснить материал. Себя студенты охарактеризовали адекватно, выделяя и типичные негативные качества и позитивные. К общим чертам относится восприятие типичного студента вкупе с его мировоззренческими взглядами, не только основные

характеристики его социального положения. Студенты часто видят в учебной среде не столько среду, созданную для обучения и получения высшего образования, сколько среду, характеризующуюся определенными личностными ощущениями и тесно взаимосвязанную с эмоциональными факторами. Для испанских студентов важна возможность социализироваться, находиться в дружеской атмосфере. Реакции, связанные с будущей профессией, у некоторых характеризуются неопределенностью, обусловлены страхами, у других же имеются четкие представления относительно сфер и мест будущей работы.

В итоге было установлено, что выраженные в реакциях на стимулы ассоциации студентов с их учебной средой часто не совпадают с реакциями, конкретизирующими «идеальную» учебную среду.

Наиболее перспективными направлениями дальнейшей работы можно назвать сопоставление особенностей языковой картины мира студентов различных специальностей и направлений, особенно это касается образа будущей профессии, а также сопоставление языковой картины мира студента и преподавателя.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Апресян Ю.Д. Современные методы изучения значений и некоторые проблемы структурной лингвистики. «Проблемы структурной лингвистики». М., 1963.
2. Вайсгербер Й.Л. Язык и философия // Вопросы языкознания, 1993. №2. С. 114–124.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь // Выготский Л.С. Собрание сочинений в 6-ти тт. Том 2. Проблемы общей психологии. М., 1982. С. 5-361.
4. Выготский Л.С. Проблема развития психики. М., 1959. 198 с.
5. Гачев Г.Д. Национальные образы мира. М.: Советский писатель, 1988. 448 с.
6. Гумбольдт В. Фон. Язык и философия культуры. М.: Прогресс, 1985.с. 370
7. Гумбольдт В. Язык и философия культуры / В. Гумбольдт. М.: Прогресс, 1985. 452 с.
8. Дейк ван Т.А. Язык. Познание. Коммуникация. М., 1989. 312 с.
9. Залевская А.А. Введение в психолингвистику. М.: РГГУ. 1999. 382 с.
10. Залевская А.А. Значение слова и возможности его описания //Языковое сознание: формирование и функционирование. М.: Ин-т языкознания РАН, 1998.
11. Залевская А.А. Значение слова через призму эксперимента. Тверь: Тверской государственный университет, 2011. 240 с.
12. Залевская А.А. Межъязыковые сопоставления в психолингвистике. Калинин: Изд-во Калинин. гос. ун-та, 1979. 83 с.
13. Залевская А.А. Психолингвистические исследования. Слово. Текст: Избранные труды. М.: Гнозис, 2005. 543 с.
14. Зализняк, А.А., Левонтина И.Б., Шмелев А.Д. Ключевые идеи русской языковой картины. М.: Языки славянской культуры, 2005. 544 с.

15. Зинченко В.П. Проблема «образующих» сознание в деятельностной теории психики // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 1988. Т.3. С. 22–31.
16. Караулов Ю.Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно- вербальной сети // Языковое сознание и образ мира. М., 2000. С. 191- 2006.
17. Клименко А.П. Вопросы психолингвистического изучения семантики. Минск, 1970.
18. Колшанский Г.В. Семантика слова в логическом аспекте «Язык и мышление». М., 1967.
19. Кубрякова Е.С. Роль словообразования в формировании языковой картины мира // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. М.: Наука, 1988. С. 141-172
20. Ладо Р. Лингвистика поверх границ культур // Новое в зарубежной лингвистике, выпуск XXV. М., 1989. с. 32–62
21. Леонтьев А.А. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М.: Просвещение, 1969. 214 с.
22. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность. М., 1969. 136 с.
23. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. М.: Наука. 1975. 167 с.
24. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М., 2000. 509 с.
25. Леонтьев А.Н. Психология образа // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. 1979. № 2. с. 3–13.
26. Леонтьев А.А. Языковое сознание и образ мира. // Тезисы IX Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникаций. М., 1988, с.105-106.
27. Магировская О.В. К понятию «картина мира» // Теоретические проблемы лингвистики и методики преподавания иностранных языков :межвуз сб. науч. тр. Красноярск, 1996. С.84–90.

28. Манакин, В. Н. Сопоставительная лексикология / В. Н. Манакин. – Киев: Знания, 2004. 326 с.
29. Маслова, В.А. Лингвокультурология: уч. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Академия, 2001. 208 с.
30. Никитина С. Е. Устная народная культура и языковое сознание. М.: Наука, 1993.
31. Пименова М.В. Языковая картина мира. М.: ФЛИНТА, 2014. 108 с.
32. Постовалова В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека // Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира. М.: Наука, 1988. С. 8-69.
33. Розенталь Д.Э., Теленкова М.А. Словарь-справочник лингвистических терминов. М.: Просвещение, 2001. 589 с.
34. Сепир Э. Избранные труды по языкознанию и культурологии. М., 1993. 656 с.
35. Серебренников Б.А. Роль человеческого фактора в языке: Язык и мышление. М.: Наука, 1988. 244 с.
36. Смирнов С.Д. Психология образа: Проблемы активности психического отражения. М.: Изд-во МГУ, 1985.
37. Стернин И. А. Концептуальная картина мира и языковое сознание // Фундаментальные исследования в области гуманитарных наук. Екатеринбург, 2003. С.36-139.
38. Тарасов Е.Ф. Методологические проблемы языкового сознания // Тезисы IX Всесоюзного симпозиума по психолингвистике и теории коммуникации: Языковое сознание. М.: Ин-т языкознания АН СССР, 1998. С. 176–177.
39. Уорф Б.Л. Отношение норм поведения и мышления к языку. // Новое в лингвистике. Вып.1. М., 1960. С. 168.
40. Уорф Б.Л. Лингвистика и логика // Новое в лингвистике. Вып.1. М.: Прогресс. 1960. С. 63–75.

41. Уфимцева Н. В. Языковое сознание: динамика и вариативность. М., Калуга: Институт языкознания РАН, 2011. 252 с.
42. Ушакова Т.Н. Понятие языкового сознания и структура рече-мысле-языковой системы // Языковое сознание: теоретические и прикладные аспекты. М., Барнаул. 2004. С. 6-17.
43. Языковая картина мира и системная лексикография. / Ю.Д. Апресян [и др.]; отв. ред. Ю.Д. Апресян. М.: Языки славянских культур, 2006. 912 с.
44. Яковлева Е.С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени и восприятия). М.: Гнозис, 1994. 344 с.
45. Bowers J.W., Courtright J.A. Communication Research Methods. Scott, Foresman & Co, 1984. 367 p.
46. Carruthers P. Language, Thought and Consciousness: an essay in philosophical psychology. Cambridge University Press, 1996. 291 p.
47. Experimental Psychology. Vol. II. Winston Inc., 1972. 740 p.
48. Gumperz John J., Levinson Stephen C. Rethinking linguistic relativity. Cambridge University Press, 1996. 470 p.
49. Jackendoff R. Language, Consciousness, Culture: Essays on Mental Structure (Jean Nicod Lectures). Cambridge, MA: MIT Press, 2007. 403с.
50. Jackendoff R. Consciousness and the computational mind. Cambridge (Massachusetts), London, MIT Press, 1994 (1987), 356 p.
51. Jackendoff R., Bloom P., Wynn K., (Eds.) Language, logic, and concepts: essays in memory of John Macnamara. Cambridge (Massachusetts), London, MIT Press, 1999, 470 p.
52. Lucy John A. Grammatical Categories and Cognition: A Case Study of the Linguistic Relativity Hypothesis. Cambridge University Press, 1992. 208 p.
53. Millikan, R.G. Language, thought, and other biological categories. Cambridge (Massachusetts), London, MIT Press, 1984, 355 p.
54. Myers D.G. Exploring Psychology. New York: Worth Publishers, 1996. 544 p.

55. Испанско-русский словарь АБВУДlingvo. [Электронный ресурс]
URL: <http://lingvo.ua/> (дата обращения: 8.03.2016).

Результаты ассоциативного эксперимента

Реакции на стимул «Estudiante típico» 'Образ студента'.

*gafas*⁵ 'очки', *listo*⁴ 'умный', *aplicado*⁴ 'добросовестный', *empollón*³ 'ботаник', *estudioso*³ 'прилежный', *mochila*² 'рюкзак', *responsable* 'ответственный', *estúpida* 'тупой', *mediocre* 'посредственный', *inculto* 'необразованный', *superficial* 'поверхностный', *desinterés* 'отсутствие интереса', *poco aplicado* 'отсутствие интереса', *desmotivado* 'немотивированный', *vago* 'ленивый', *aburrido* 'скучный', *irresponsable* 'безответственный', *contestón* 'препекающийся', *matón* 'хулиган', *creído* 'самодовольный', *suspense* 'провал (двойка)', *estresado* 'напряженный', *pija* 'насмешливый (любящий побалагурить)', *vago pero listo* 'ленивый, но умный', *pc* 'компьютер', *lápiz* 'карандаш', *bebidas isotónicas* 'изотонические напитки', *biblioteca* 'библиотека', *universidad* 'университет', *obligación* 'обязательство', *concentración* 'концентрация', *actitud* 'отношение (настрой)', *modelo* 'модель', *futuro* 'будущее', *salidas* 'выходы', *examen* 'экзамен', *chico* 'парень', *persona* 'человек', *poco* 'немногие', *todo a ultima hora* 'все в последний момент', *ley del mínimo esfuerzo* 'закон минимального усилия', *mecánico* 'механический', *fiestero* 'тусовщик'.

Реакции на стимул «Estudiante ideal» 'Образ идеального студента'.

*aplicado*⁸ 'усердный', *inteligente*⁶ 'умный', *trabajador*⁵ 'трудолюбивый', *listo*⁴ 'сообразительный', *responsable*⁴ 'ответственный', *sobresaliente*⁴ 'отличник', *gracioso* 'забавный', *divertido* 'веселый', *dispuesto* 'готов', *amable* 'любезный', *entusiasmado* 'обладающий энтузиазмом', *entusiasmado* 'обладающий энтузиазмом', *concentrado* 'сконцентрированный', *puntual* 'пунктуальный', *curioso* 'любопытный', *estudioso* 'прилежный', *comprometido* 'приверженный', *ordenado* 'упорядоченный', *social* 'социальный', *preguntón* 'любопытный', *interesado* 'заинтересованный', *simpático* 'привлекательный', *abierto* 'открытый', *crítico* критичный,

participativo 'участливый', *estresado* 'напряженный', *simpático* 'привлекательный', *sexu* сексуальный, *guapo* 'красивый', *obligación* 'обязательство', *concentración* 'концентрация', *libros* 'книги', *gafas* 'очки', *camisa* 'рубашка'.

Реакции на стимул «Vuestros profesores» 'Ваши преподаватели'.

*universidad*⁴ 'университет', *examen*² 'экзамен', *colegio*² 'школа', *inteligentes*² 'умные', *profesionales*² 'профессионалы', *incompetentes*² 'некомпетентные', *aburrido*² 'скучный', *tiza* 'мел', *gramática* 'грамматика', *pizarra* 'доска', *deberes* 'домашняя работа', *pueblo* 'деревня', *asignatura* 'предмет', *bueno* 'хороший', *apasionados* 'страстные', *acomodado* 'обеспеченный', *simpáticos* 'милые', *atentos* 'внимательные', *preparados* 'готовые', *felices* 'счастливые', *respeto* 'респект', *ejemplo* 'пример', *referencia* 'ориентир', *conocimiento* 'знание', *aprender* 'научиться', *ayudan* 'помогают', *pasotas* 'апатичные', *desinterés* 'отсутствие интереса', *desmotivación* 'отсутствие мотивации', *vagos* 'ленивые', *desorganizados* 'неорганизованные', *irresponsables* 'безответственные', *impuntuales* 'непунктуальные', *prepotente* 'всевластный', *mediocres* 'посредственные', *ineptor* 'дурачок', *poco espontáneo* 'не очень спонтанный', *algunos cabrones* 'некоторые козлы', *estrictos* 'строгие', *raros* 'странные', *tiza* 'мел', *gramática* 'грамматика', *pizarra* 'доска', *deberes* 'домашняя работа', *pueblo* 'деревня', *asignatura* 'предмет', Pedro Aullón 'Педро Ауьон', Javier 'Хавьер', Juanmi² 'Хуанми', Carla 'Карла', Elena 'Елена', Victor 'Виктор', *funcionario* 'сотрудник', *salario* 'зарплата', *trabajo* 'работа', *asignatura* 'предмет', *acomodado* 'обеспеченный', *educación* 'образование', *conocimiento* 'знание', *la vida es bella* 'жизнь прекрасна', *diez* 'десять'.

Реакции на стимул «Profesor ideal» 'Идеальный преподаватель'.

*joven*⁴ 'молодой', *accesible*³ 'доступный', *amabilidad* (*amable, majo*)³ 'доброжелательный', *bueno*³ 'хороший', *apuesto*² 'привлекательный', *simpático*² 'милый', *guapo* (*apuesto*)² 'красивый', *atento*² 'внимательный', *interesante*² 'интересный', *dedicado*² 'преданный (посвященный)',

involucrarse 'быть вовлеченным', *apasionado* 'страстный', *que le apasione la asignatura* 'которого увлекает предмет', *dinámico* 'динамичный', *quelo vuelve a explicar* 'который останавливается и поясняет', , *agradable* 'приятный', *comprensivo* 'понимающий', *cercano* 'близкий', *querido* 'любимый', *ejemplo* 'пример', *referencia* 'ориентир', *empático* 'эмпатичный', *Kbaled, Virginia, Francho*, *inteligente* 'умный', *bueno* 'хороший', *atento* 'внимательный', *comprensivo* 'понимающий', *que le apasione la asignatura* 'которого увлекает предмет', *involucrarse* 'быть вовлеченным', *desorganizados* 'неорганизованные', *irresponsables* 'безответственные', *impuntuales* 'непунктуальные', *vacilón* 'праздный (гуляющий, подвыпивший)', *verso del día* 'стих дня', *asignatura* 'предмет', *trabajar* 'работать', *vacación* 'отпуск', 2012.

Реакции на стимул «Ambiente académico» 'Образ учебной среды'.

*bueno*³ 'хороший', *aburrido*³ 'скучный', *tranquilo*² 'спокойный', *mejorable*² 'поддающийся совершенствованию', *motivador*² 'мотивирующий', *césped*² 'газон', *pato*² 'утка', *aulario*² 'аудитория', *profesores*² 'учителя', *deteriorado* 'ухудшенный', *sucio* 'грязный', *viejo* 'старый', *agotador* 'изнурительный', *rígido* 'жесткий', *poco estimulante* 'мало стимулирующий', *hostil* 'враждебный', *incómodo* 'неуютный', *reprimido* 'подавленный', *triste* 'грустный', *intolerante* 'нетолерантный', *incomprensible* 'непонятный', *malo* 'плохой', *estresante* 'стрессовый', *trabajo* 'работа', *falso* 'лживый', *pobre* 'бедный', *egoísta* 'эгоистический', *competitivo* 'соревновательный', *productivo* 'продуктивный', *reloj* 'часы', *cómodo* 'удобный', *útil* 'полезный', *amigable* 'дружелюбный', *familiar* 'семейный', *sano* 'здоровый', *bonito* 'милый', *agradable* 'милый', *limpio* 'чистый', *bien* 'хорошо (нормально)', *despejado* 'ясный', *sucio* 'грязный', *viejo* 'старый', *hostil* 'враждебный', *incómodo* 'неуютный', *universidad* 'университет', *almuerzo* 'обед', *clase* 'класс', *ordenador* 'компьютер', *sofá* 'диван', *notas* 'оценки', *créditos* 'кредиты', *árboles* 'деревья', *biblioteca* 'библиотека', *gente* 'люди', *gente nueva* 'новые люди', *compañeros* 'одногоруппники', *revolución*

'революция', *silencio* 'молчание', *librar* 'избавить', *por la tarde* 'по вечерам', *en serio?* 'серьезно?'

Реакции на стимул «Vuestro ambiente académico» 'Образ идеальной учебной среды'.

*compañerismo*³ 'товарищество', *limpio*² 'чистый', *bueno*² 'хороший', *libertad*² 'свобода', *amistad*² 'дружба', *nuevo* 'новый', *divertido* 'веселый', *interactivo* 'интерактивный', *agradable* 'приятный', *ameno* 'занимательный', *buen rollo* 'хорошая атмосфера', *relajado* 'расслабленный', *guay* 'клевый', *intelectual* 'интеллектуальный', *tranquilo* 'спокойный', *cálido* 'теплый', *interesante* 'интересный', *sano* 'полезный', *amigos* 'друзья', , *amigable* 'дружелюбный', *familiar* 'семейный', *competencia* 'соревновательность', *equipo* 'команда', *colaboración* 'сотрудничество', *equidistancia* 'равное расстояние', *con personas simpáticas* 'с привлекательными людьми', *boli bic azul* 'синяя ручка боли бик', *subrayadores de colores* 'выделители для текста', *por la mañana* 'по утрам', *en la montaña* 'в горах', UA 'университет Аликанте', *tranquilo* 'спокойный', *interesante* 'интересный', *amigable* 'дружелюбный', *sano* 'полезный', *agradable* 'приятный'.

Реакции на стимул «Vuestra futura carrera» 'Ваша будущая профессия'.

gusto 'удовольствие', *satisfactoria* 'успешный', *motivante* 'мотивирующий', *interesante* 'интересный', *ambición* 'амбиция', *emoción* 'эмоция', *ideal* 'идеальный', *fructífera* 'плодотворный', *costosa* 'дорогостоящий', *magnífico* 'прекрасный', *interesante* 'интересный', *provechosa* 'плодотворный', *bien* 'хорошо', *bonita* 'прекрасный', *guay* 'крутой', *pensamiento* 'мысль'. Негативных реакций было получено 9, из них можно выделить ироничные: *camarera* 'официантка', *dependienta* 'продавщица', *limpiadora* 'мойщица'. А также такие реакции, как *inútil* 'бесполезный', *paro* 'безработный', *prefiero oposición*² 'выбираю оппозицию', *fracaso* 'фиаско', *ninguna* 'никакая', *traducción* 'перевод', *médica* 'медицинский', *interpretación* 'устный перевод', *lingüística* 'лингвистика',

docencia 'преподавание', *psicología* 'психология', *filosofía* 'философия',
historia del arte 'история искусства', *trabajo social* 'социальная работа',
ingeniería 'инженерное дело', *experimentación cruelty free* 'эксперимент
против жестокости', *intérprete* 'переводчик', *idiomas* 'идиомы', *policia*
'полиция', *criminología* 'криминология', *manga* 'манга', *profesora de ELE*
'учитель ЭЛЭ', *píjama* 'пижама', *texto* 'текст', *práctica* 'практика', *Japón*
'Япония', *Rusia* 'Россия', *Barcelona* 'Барселона', *Sevilla* 'Севилья', *extranjero*
'иностранный', *lejana* 'отдаленный'.

Федеральное государственное автономное
образовательное учреждение
высшего образования
«СИБИРСКИЙ ФЕДЕРАЛЬНЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Институт филологии и языковой коммуникации
Кафедра теории германских языков и лингвокультурной коммуникации
45.03.02 Лингвистика

УТВЕРЖДАЮ
Заведующий кафедрой
О.В. Магировская
« _____ » 2017 г.



БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА
**РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ ОБРАЗОВ СТУДЕНТА И
ПРЕПОДАВАТЕЛЯ
В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА ИСПАНСКИХ СТУДЕНТОВ**

Студент



М.А. Глуцова

Научный руководитель



канд. филол. наук, доц. А.А. Яковлев

Нормконтролер



А.В. Тарасенко

Красноярск 2017