



В.А. ПИЩАЛЬНИКОВА
Москва

Личностный смысл Л.С. Выготского и современная теория значения слова

Автор исследует возможности использования категории «личностный смысл» в построении общей динамической теории значения слова. Актуализируются положения Л.С. Выготского (1896–1934) о социальной детерминации индивида системой языковых знаков и радикальной перестройке психики в связи с употреблением знаковых структур, а также о роли знака в репрезентации непонятных форм мышления.

Ключевые слова: *личностный смысл; психологическое значение; теория значения слова; мотив; смыслопорождение; предмет деятельности; речевое действие; знак.*

В рамках современной антропоцентрической парадигмы проблема моделирования значения слова не стала менее актуальной. Лингвисты предлагают модели значения, включающие различные параметры: от специфического представления в них денотата до различных прагматических и фоносемантических компонентов¹. Некоторые так или иначе осознанные в моделях параметры «измерены» с большей или меньшей степенью адекватности в психолингвистических экспериментах и даже отчасти формализованы (например, с помощью методики шкалирования). Однако до сих пор не предложено такой модели, которая бы действительно объясняла антропоцентризм значения, то, что значение – существенно нестабильное психологическое образование, способное возникать только в конкретной речемыслительной деятельности человека. Для этого необходимо отобразить в модели, во-первых, принцип «запуска» процесса формирования актуальных для индивида смыслов в непосредственной или опосредованной коммуникации. В различных лингвистических направлениях, как правило, определяется та или иная совокупность условий, в которых формируется актуальный смысл, но эта совокупность

всегда ситуативна, а потому не может быть представлена в стабильной модели, обладающей достаточной объяснительной силой. Поэтому пока в рамках теории значения антропоцентризм оказывается только провозглашенным методологическим принципом, не находящим реализации в конкретных моделях.

Во-вторых, модель должна объяснять не только принцип объединения условий для начала формирования значения, но и процессуальность его становления. Следовательно, необходимо установить, какие факторы коммуникативной среды нужно учитывать в моделировании, от чего зависит их ситуативная иерархия, чем достигается принципиально динамичное соотношение этих факторов при относительной устойчивости иерархии элементов значения. Пока установлено, что «список» условий смыслообразования остается открытым (таким образом человек вроде бы включен в модель), компоненты смыслообразования иерархичны (и снова здесь проявляется роль человека), а стабилизация этой иерархии осуществляется использованием в процессе смыслопорождения единиц языка (что отражает естественную семиотичность языка). Но при всем включении в модель абстрагированных признаков коммуникативной ситуации, психологических характеристик человека и знаков языка степень инвариантности модели – а значит, степень ее объяснительного потенциала – не повышается. Конечно, всякая модель как интегративное образование

¹ О принципах создания таких моделей см., например: Пищальникова В.А., Сониин А.Г. *Общее языкознание*. – М, 2009.

Пищальникова Вера Анатольевна,
доктор филол. наук, профессор МГЛУ.
E-mail: pishchalnikova@mail.ru

намеренно отвлекается от частных способов реализации явления, и в случае моделирования значения это представляет серьезную трудность – показать в статичной модели принципиальную процессуальность явления. Вероятно, необходим новый принцип объединения всех уже выделенных существенных компонентов смыслообразования. Для этого надо найти параметры, являющиеся универсальными для формирования значения, толчком к которому, может быть, и является «среда», но осуществляться оно может только в определенных когнитивных механизмах «живой системы» – индивида. Каких? Как взаимодействуют в порождении смысла образное и понятийное содержание? Существенно ли наличие ассоциативной связи между ними? Почему все чаще исследователи говорят о том, что значение (смысл) порождается всей деятельностью нашего тела, и называют семантику корпоральной?

Представляется, что на многие из поставленных вопросов можно ответить, используя категорию личностного смысла Л.С. Выготского. Личностный смысл – это актуальная для индивида в рамках данной конкретной деятельности, в том числе вербальной, значимость *предмета деятельности*, которым может быть предмет, действие, событие и пр. Значимость предмета деятельности определяется системой психологических факторов, вызывающих устойчивую актуализацию цели по типу функциональной системы (см.: [Ухтомский 1966]). Это, с одной стороны, объясняет подключение «соматического компонента» к формированию значения, с другой – позволяет объяснить процесс интеграции различных обстоятельств смыслообразования (ценностей и компетентностей индивида, социальных условий и др.) подчинением функциональной (смысловой) доминанте. Поэтому один и тот же предмет / действие / событие может приобретать для индивида разную значимость в разных деятельности и порождать, следовательно, разные личностные смыслы.

Личностный смысл формируется под воздействием иерархической системы мотивов деятельности (ведущего и производных) и детерминируется ведущим мотивом. «Предмет потребности – материальный или идеальный, чувственно воспринимаемый или данный только в представлении, в мысленном плане – мы называем мотивом деятельности» [Леонтьев 1971]. Мотивы,

как правило, по А.Н. Леонтьеву, актуально не осознаются, но субъект вполне осознает значимость предмета деятельности – личностный смысл, который и делает доступным сознанию субъективное и «сиюминутное» значение тех или иных обстоятельств и действий. Следовательно, мотив выполняет функцию побуждения к смыслопорождению и, формируя смысловую доминанту, становится образующей личностного смысла. При этом субъективные переживания «соотносительны мотивам», но не являются ими.

По сути, личностный смысл – это функциональный смысл и вне внутренней активности субъекта не возникает («первая предпосылка всякой деятельности есть субъект, обладающий потребностями» [Там же]), хотя сама эта активность осознается индивидом далеко не всегда и может проявляться вообще как некое «значачшее переживание». Признание функциональности личностного смысла позволяет считать, что таковым обладает не только действие, в частности речевое, но и обстоятельства и условия, в которых оно совершается, в том числе и социальные: «никакая живая система как отдельность не может поддерживать своей внутренней динамической равновесности и не способна развиваться, если она выключена из взаимодействия, образующего более широкую систему, которая включает в себя также элементы, внешние по отношению к данной живой системе, отделенные от нее» [Там же].

Такая субъективная значимость предмета деятельности индивида не может осознаваться вне опосредствования языком. По мысли Л.С. Выготского, основная особенность психических свойств человека заключается именно в их опосредствованном характере. Функцию опосредствования обеспечивают знаки, с помощью которых осуществляется социальная детерминация индивида, поскольку с их помощью человек присваивает некоторое социально-культурно актуальное содержание, встраивает его «внутрь» своей психики, и тем самым данное содержание становится уже внутренним, психическим компонентом индивида. Поэтому применение знаков решительно перестраивает психику, давая возможность резко изменить сам характер психической активности человека. Л.С. Выготский отмечает, что основной частью процесса развития понятий и становления речи является функциональное употребление знака в качестве средства

активного направления внимания, расчленения и выделения признаков, их абстрагирования и синтеза, и подчеркивает, что образование понятия и приобретение словом значения – результат сложной активной деятельности, в которой участвуют все основные интеллектуальные функции. (Здесь уместно вспомнить положение Ч.С. Пирса, перекликающееся с представленной позицией Л.С. Выготского, о том, что сами знаки должны рассматриваться в их процессуальных характеристиках. Мысль никогда не совпадает со своей знаковой формой, а понимание знаков представляет собой процесс приближения к содержанию, фиксированному с помощью знака.)

Именно знак/слово дает возможность включать в мыслительный процесс не только сформированные понятия, но и другие различные формы реализации личностных смыслов, лишь функционально сходные с понятием. Это возможно потому, что коммуникация как социальный процесс существенно направлена на взаимопонимание. Вне взаимопонимания звуковой комплекс не способен приобретать определенное значение: «Без этого *функционального момента взаимного понимания никакой звуковой комплекс не мог бы стать носителем какого-либо значения и не могло бы возникнуть никакое понятие*» (курсив мой. – В.П.) [Выготский 1934: 108]. Только включаясь в процесс коммуникации, звуковой комплекс становится словом – звуковым комплексом, соотносимым с определенным содержанием. И этого достаточно для актуализации личностного смысла.

В отличие от значения, которое конвенционально закрепляется за тем или иным словом, личностный смысл может быть соотношен с разными словесными единицами, но обязательно и при восприятии, и при продуцировании речи человек фиксирует личностный смысл тем или иным словом – другого способа объективации смысла нет. Поэтому, будучи психологически реальным, личностный смысл может стать объектом познания только через объективацию в слове. Так, в контексте *Я от тебя не утаю: Ты прячешь губы в снег жасмина* (Б. Пастернак) метафора *снег (жасмина)* представляет синкретизм актуальных признаков цвета, прохлады цветов жасмина и эмоционального состояния личности. Возникает личностный смысл, содержание которого, скорее, наглядно-эмоционально, но представлен он может быть только

с помощью слова, которое, будучи конвенционально закреплено за определенным понятием, выполняет в конкретной речевой деятельности функцию интеграции разных, но значимых для индивида признаков объекта деятельности.

Главное для коммуникантов – не уяснить строгую иерархическую структуру некоего константного «лексического значения», а понять личностный смысл, актуализируемый говорящим с помощью слов, функционально замещающих какие-то смысловые образования, причем не обязательно понятия: «...слова, не достигшие ступени вполне развитых понятий, перенимают функцию этих последних и могут служить средством сообщения и понимания между говорящими людьми... <...> *развиваются те формы мышления, которые должны рассматриваться не как понятия, но как функциональные эквиваленты*» (курсив мой. – В.П.) [Там же: 123]. Эти формы способны, с одной стороны, представлять личностный смысл как содержание деятельности индивида, актуальное «здесь и сейчас», с другой – функционально замещаться словами в речевой деятельности, подобно понятиям, и тем самым обеспечивать коммуникацию.

О формировании таких функциональных эквивалентов понятий Л.С. Выготский подробно говорит, затрагивая проблемы онтогенеза речи. Начало использования ребенком первых слов показывает, что их содержание еще не совпадает со значениями, которые приписывает словам взрослый человек. Наблюдаемые различия связаны с особенностями детского мышления, которое в этом возрасте психологи называют наглядно-действенным. Это значит, что картина мира маленького ребенка пока состоит исключительно из тех впечатлений, которые он получает в процессе взаимодействия с предметами. Образ воспринимаемого при этом предмета и будет для него значением произносимого слова: «...понятие, особенно для ребенка, связано с тем чувственным материалом, из восприятия и переработки которого оно рождается; чувственный материал и слово являются оба необходимыми моментами процесса образования понятий, и слово, оторванное от этого материала, переводит весь процесс определения понятия в чисто вербальный план, не свойственный ребенку» [Там же: 117].

Интересно, что с этой особенностью детского мышления связаны два явления,

которые при поверхностном взгляде кажутся противоположными. С одной стороны, значения слов, используемых ребенком, могут быть более узкими, чем нормативные: слово *би-би* ассоциируется для него только с любимой игрушечной машиной и не распространяется на другие, а слово *ко* относится только к домашнему питомцу, к которому он искренне привязан, и другие кошки *ко* не называются. С другой стороны (и это по мере развития мышления и речи происходит чаще), значение «детского» слова может представляться взрослым «очень широким» и специфическим. Например, мальчик в возрасте одного года и двух месяцев озадачивал взрослых, называя воду, чай и дождь словом *дуф* (душ): мальчик любил купаться под душем и именовал так всё, что имеет свойство течь. Таким образом, даже только начиная использовать слова для обобщения, ребенок может выбирать для этого не тот категориальный признак, который принято соотносить с данным словом у взрослых; *ав-авом* может оказаться не только любое животное, внешне напоминающее собаку, но, как показывает опыт, неодушевленный меховой предмет и даже человек в шубе. И можно только догадываться о том, какие признаки легли в основу обобщения ребенком, который легко опознавал различные породы собак в книжках, а увидев впервые живую собаку, воскликнул: «Ой, она меховая!»

Эта способность пользоваться словом как категориальной меткой, постепенно складывающаяся у ребенка, вполне развита у взрослого носителя языка, а потому вполне понятно, что, пользуясь словом в речевой деятельности, индивид может использовать его для обозначения иного, нежели принято, категориального признака, и в этом специфика знаковой деятельности.

Уже в первых опытах использования слова для фиксации некоего обобщения выявляется главное: механизм обобщения «запушен» словом, опосредствован словом (любым звуковым комплексом, выполняющим у ребенка функцию слова; «всякое слово уже обобщает»). Категоризация может осуществляться по любому основанию, поэтому ее содержательная сторона принципиально ничем не ограничена. Однако именно связь со словом – общественно обусловленным знаком – приводит к тому, что, все больше социализируясь, ребенок использует те стратегии категориального мышления, которые частотны у взрослых, а детские слова

будут приближаться по значению к словам взрослых. Важно при этом, что все высказывания объединяются тем, что «включают в свою структуру как центральную и основную часть всего процесса в целом употребление знака как основного средства направления и овладения психическими процессами» [Выготский 1934: 124]. Так, по Л.С. Выготскому, зарождается смысловое строение сознания: происходит движение от восприятия мира к его осмыслению. При этом сначала «развиваются те формы мышления, которые должны рассматриваться не как понятия, но как функциональные эквиваленты» [Там же: 123].

Исследование онтогенеза речи позволяет приблизиться к ответу на важный для лингвистики и психологии вопрос, «почему при функциональном тождестве задач или целей формы мышления, с помощью которых ребенок разрешает эти задачи, глубоко отличны друг от друга на каждой возрастной стадии» [Там же: 126] и как формируются понятия, а значит, понятия и представить «формы существования» личностного смысла, а также характер их вербальной репрезентации, следовательно, наметить параметры динамической модели смыслообразования.

Путь образования понятий у ребенка, по Л.С. Выготскому, состоит из трех основных «ступеней», которые подразделяются на фазы (этапы).

Первая ступень – образование неформленного и неупорядоченного множества на основе любого значимого для ребенка признака, далеко не обязательно соотносимого с реальными свойствами вещей, например, *атя* – дерево, детская коляска, проходящий мимо человек. Значение у такого «слова» диффузное, может расширяться совершенно ненаправленно; оно заменяет ряд внешне связанных впечатлений ребенка. Такое значение Л.С. Выготский называет «неоформленным синкретическим сцеплением отдельных предметов» в единый образ, причем «крайне неустойчивый», или синкретом. Синкрет может совпадать / частично совпадать со значением слова у взрослых. Реализуется возникновение подобных значений в деятельности, которая сопряжена сначала «с периодом проб и ошибок» в определении оснований для образования синкретических образов, далее актуализируются пространственные и временные признаки предметов (при все той же субъективности оснований обобщения), наконец,

происходит объединение ранее сформированных групп.

Вторая ступень – образование комплексных значений (комплексов), «мышление в комплексах». Здесь предметы объединяются не на основании только субъективных связей, но также и на обобщении объективных связей между предметами. Но это еще не понятия: в основе комплекса «лежит не абстрактная и логическая, но конкретная и фактическая связь между отдельными предметами, входящими в его состав» [Выготский 1934: 139], например, ребенок употребляет слово *мех* для называния своей шубки и мягкой игрушки. Любая связь между конкретными предметами может стать основанием для образования комплекса, но эти предметы должны иметь реальный сходный признак: цвет, фактуру, расположение в пространстве, время, в которое они были замечены ребенком, и т.д. Причем формирование комплексов тоже связано с постепенным их усложнением: сначала комплексы возникают на основе любых ассоциативных связей между реальными признаками предметов (*жютя* 'желтый' – желтая игрушка уточка, желтый тюльпан, желтая чайная чашка), потом на основе взаимного дополнения по какому-то признаку (*эмё* 'утро' – стакан, салфетка, ложка, каша на столе). Такие связи устанавливаются уже не на основе субъективных эмоциональных связей, как синкреты, не на основе ассоциативных связей повторяющихся признаков реальных, а на основе связей и отношений, которые ребенок выявляет в своем практическом, действенном и наглядном, опыте. Далее комплекс еще более усложняется и становится цепным, когда, например, к зеленому треугольнику ребенок подбирает несколько «угловатых» фигур, и если последняя окажется, скажем, синего цвета, то может начать подбирать предметы синего цвета, но уже не «угловатые», а любой иной формы. Цепной комплекс отличается от понятия тем, что он «лишен всякого центра» и не имеет иерархической структуры, будучи в принципе открытым значением.

На следующем этапе образуются псевдопонятия – признак объединения является диффузным, неопределенным, и это происходит в областях уже не-наглядного и не-практического мышления. В функциональном смысле псевдопонятие эквивалентно понятию, но построено по иным законам обобщения. Л.С. Выготский подчеркивает, что детские комплексы как формы мышления, «соответствующие значению слов,

развиваются не свободно, не спонтанно, по линиям, намеченным самим ребенком, но по определенным направлениям, которые предначертаны для развития комплекса уже установившимися в речи взрослых значениями слов» (курсив мой. – В.П.) [Там же: 147].

Но взрослые, актуализируя в речи значения слов, не могут передать ребенку своего «готового» способа мышления; ребенку надо приобрести формы мышления, сходные со «взрослыми», однако возникающие в ходе своих, индивидуальных интеллектуальных операций, своим способом мышления: «акты мышления, совершаемые ребенком с помощью речи, не совпадают с операциями, производимыми в мышлении взрослого человека при произнесении того же самого слова» [Там же: 167].

Значит ли это, что формы мышления у детей и взрослых резко различаются? Да, потому что у ребенка только формируются многие характерные для «взрослого мышления» формы. Нет, потому что все перечисленные формы в действительном процессе мышления находятся в сложных и неоднозначных связях и не исчезают с взрослением ребенка: «В мышлении взрослого человека мы на каждом шагу наблюдаем переход от мышления в понятиях к мышлению конкретному, комплексному, к мышлению переходному»; «в псевдопонятиях (общих представлениях о вещах, по Л.С. Выготскому. – В.П.) происходит и мышление в нашей обыденной жизни чрезвычайно часто» [Там же: 167].

На всех этих ступенях формирования понятия «функция, выполняемая здесь словом, не есть функция семасиологическая, осмысливающая. Оно указывает, называет вещь. Другими словами, слово является здесь не знаком некоторого смысла, которым оно связано с актом мышления, а *чувственно данной вещи, ассоциативно связанной с другой чувственно воспринимаемой вещью*» (курсив мой. – В.П.) [Там же: 165], и актуализация этой ассоциативной связи и составляет в этом случае личностный смысл конкретной деятельности ребенка.

Наконец, последняя ступень в формировании понятий – «развитие расчленений, анализа, абстракций», что позволяет ребенку оторваться от конкретной ситуации, конкретной связи признаков и синтезировать ранее выделенные признаки на новой основе; «абстрактный синтез становится

основной формой мышления», и возможен этот процесс только на базе слова или другого знака. При этом различные генетические формы мышления сосуществуют, «как в земной коре сосуществуют напластования самых различных геологических эпох» [Там же: 175].

Генетически разнообразные формы мышления принципиально выполняют одну и ту же функцию фиксации личностного смысла, поскольку механизм обобщения развивается уже на первых этапах становления человеческого мышления благодаря использованию звуковых комплексов, функционально идентичных слову. Именно в силу своей разноприродности формы эти сосуществуют в мышлении взрослого человека; они не превращаются одна в другую, а обслуживают разные типы деятельности, требующие различной степени и характера обобщения. Более того, именно в силу сформированности механизма категоризации взрослый человек легко объединяет реалии по любым актуальным для него основаниям, а развитая языковая способность позволяет представлять / называть эти основания даже и эмблематически, когда важна не сама по себе номинация реалии, а ее прагматически понятная функция: *возьми эту штуковину, зацепи-ка этой цепуховинкой* и под. При этом Л.С. Выготский подчеркивает, что индивид может использовать знаки в своей деятельности или отказаться от них, использовать разные формы обращения со знаками и т.д. В инициативе индивида, обращающегося или не обращающегося к знаку как орудию мышления, в самом способе использования орудия проявляется активность индивида.

Для понимания того, почему в реальных мыслительных процессах для формирования личностного смысла реализуются все представленные (и, вероятно, иные) формы мышления, необходимо акцентировать, что процесс познания осуществляется на единой перцептивно-аффективно-когнитивной базе, содержание которой переструктурируется под воздействием конкретного мотива и целей деятельности индивида, и образуется смысловая функциональная система с доминирующим личностным смыслом. Следовательно, порождение значения языкового знака (и речевого произведения в целом) возможно только как интегрированное действие всех систем организма человека. Иначе объяснить, почему в мышлении взрослого объединяются различные

формы мышления в понятиях и мышления конкретного, комплексного, «переходного», невозможно.

Утверждение, в соответствии с которым в нашем теле всё существенно для познавательной деятельности, актуально для современной психолингвистики. Широкое признание в последние десятилетия получила так называемая корпоральная семантика, представители которой полагают, что тело присутствует в дискурсе во многих формах невербального «прочтения мира», которое зависит от контактов тела со средой. Невербальные знаки, по Хорсту Рутрофу, составляют глубинную структуру языка, а языковое значение – это ассоциация между вербальными и невербальными знаками (см.: [Ruthrof 1997]).

В формировании языковой способности огромную роль играет программа обобщения всех внешних и внутренних воздействий, перерабатываемых мозгом, в которой язык выполняет интегративную функцию, объединяя результаты переработки всех сенсорно-аффективно-когнитивных форм деятельности. В русле корпоральной семантики работают и сторонники теории воплощенного значения.

Центральная роль в формировании значения принадлежит движению, которое осуществляется в среде и предполагает поэтому постоянное взаимодействие с теми или иными аспектами среды, «значение формируется под воздействием органических процессов, происходящих в нашем теле, и в значительной степени обусловлено нашими сенсомоторными возможностями и способностью испытывать чувства и эмоции» [Johnson 1987: 9]. Все то, что мы традиционно приписываем разуму, – восприятие, концептуализация действительности, воображение, интенции и т.д. – возникло и эволюционирует как часть процесса, в котором организм стремится к выживанию, росту, эффективному функционированию в различных средовых условиях.

Сторонники корпоральной семантики, конечно, не ссылаются на Л.С. Выготского, но по сути никаких новых постулатов, кроме положений, выдвинутых и разработанных еще в его работах, не предлагают, хотя, что вполне естественно, терминологию используют иную.

Одной из продуктивных возможностей исследования содержательной стороны языкового знака для создания динамической теории значения можно считать подход,

основанный на противопоставлении психологического значения и личностного смысла, которое было предложено А.Н. Леонтьевым. Под психологическим значением понимается то, «что открывается в предмете или явлении объективно – в системе объективных связей, отношений, взаимодействий. Значение отражается, фиксируется в языке и приобретает благодаря этому устойчивость. В этой форме, в форме языкового значения, оно составляет содержание общественного сознания» [Леонтьев 1983: I, 297]. Основной и постоянной характеристикой психологического значения А.Н. Леонтьев считает «отражение действительности независимо от индивидуального, личностного отношения к ней человека» [Там же: 299]. Психологическое значение, следовательно, представляет обобщенный культурно-исторический опыт конкретного общества, репрезентированный в знаковых системах, в том числе и в языке. Поэтому подчеркнем, что слово А.Н. Леонтьев называет лишь частным случаем фиксации психологических значений, тем самым допуская возможность неязыковой (предметной) их фиксации. Очевидно, что психологическое значение А.Н. Леонтьева содержательно сопоставимо с понятием – мыслью, отражающей в обобщенной форме предметы и явления действительности и связи между ними посредством фиксации общих и специфических признаков, в качестве которых выступают свойства предметов и явлений и отношения между ними.

Отражение действительности индивидом и присвоение им психологического значения возникает только в системе его индивидуальных деятельностей. Поэтому А.Н. Леонтьев, вслед за Л.С. Выготским, определяет личностный смысл как «личное отношение субъекта к миру, фиксирующееся в субъективных значениях» [Там же: 147], акцентируя, что различение психологического значения и личностного смысла «относится не ко всему отражаемому содержанию, а лишь к тому, на которое направлена деятельность субъекта» (курсив мой. – В.П.) [Там же: 320]. Индивид, с одной стороны, уясняет знания о мире, закрепленные в системе «объективных» словесных значений, с другой – решает «задачу на смысл», осознавая содержание этих значений в рамках своей конкретной деятельности, для себя, «моего собственного действия, моего поведения, меня самого» [Там же: 237]. Выражение и передача личностного смысла другим индивидам необходимы, так как личностный

смысл – существенный момент познания, позволяющий выявить субъективно важные связи явлений и предметов.

Индивидуальное сознание, таким образом, представлено, по А.Н. Леонтьеву, системой личностных смыслов, и психологическое значение входит в личностный смысл как необходимая, но не исчерпывающая его часть. Именно во взаимосвязи психологического значения и личностного смысла заключена основная динамика сознания: «устранение личностного отношения... как бы подразумевает устранение сознания как феномена жизни, как подлинного регулятора ее» [Там же]. Поэтому между психологическим значением и личностным смыслом возможны разнообразные отношения:

а) включения, когда личностный смысл возникает как актуализация одного из содержательных компонентов психологического значения: *Когда ж трава, отряхиваясь, вскочит, / Кто мой испуг изобразит росе...* (Б. Пастернак), где актуализируется только один из существенных признаков психологического значения *вскочить* ‘внезапно подняться’;

б) пересечения: *Пусть ветер, по таволге веющий, / Ту капельку мучит...* (Б. Пастернак), когда семантически сопрягаются смысловые поля слов *мучить* и *трепать* по признаку ‘причинять боль’, который для первого и второго слов является ядерным (*мучить* – причинять кому-либо муки, страдания; *трепать* – дергать, тормошить, причиняя боль). Выделенный интегративный признак обоих смысловых полей определяет характер действия, актуального для продуцента речи, – личностный смысл;

в) исключения. Речь идет об использовании языковой единицы для репрезентации смысла, конвенционально с ней не соотносимого ни по ядерным, ни по периферийным семам, ни ассоциативно. Чаще отношения такого типа характеризуют символические художественные структуры, в которых слово (словосочетание) может стать репрезентантом эстетически содержательных личностных смыслов: *попынь* – символ мудрости в творчестве М. Волошина, *солнце* – символ поэзии у К. Бальмонта и др.

Современные исследователи активно интересуются именно характером включения личностных смыслов и психологического значения как динамичной познавательной структуры в речемыслительный процесс, включения, осуществляемого с помощью знака. Стабильные компоненты

такой структуры позволяют сохранять тождественность слова, другие же функционально перестраиваются для выражения субъективно актуального содержания данной речевой деятельности.

Таким образом, основания процессуальной модели значения задаются акцентированием следующих положений. Во-первых, личностный смысл как система субъективных значений, стоящих за словом в конкретной речевой деятельности, принципиально динамичен. Во-вторых, мышление человека способно оперировать разными непонятными формами, функционально соотносимыми со словом. В-третьих, личностный смысл, в отличие от психологического значения, не имеет стабильной закрепленности за одним и тем же словом и способен репрезентироваться разными вербальными единицами. Введение понятия личностного смысла в моделирование процессов смыслопорождения полностью реализует методологический принцип антропоцентризма, поскольку (а) личностный смысл порождается функционально под влиянием (б) ведущего мотива (речевой) деятельности индивида

на базе всей его (в) перцептивно-аффективно-когнитивной системы. Вместе с тем не исключается возможность моделирования инвариантных структур личностных смыслов – значений как научных объектов – на базе исследования социально обусловленных знаков языка, выполняющих функцию стабилизации личностных смыслов и репрезентирующих их в процессе коммуникации.

ЛИТЕРАТУРА

- Выготский Л.С. Мышление и речь. – М., 1996.
- Выготский Л.С. Мышление и речь: психологические исследования. – М.; Л., 1934.
- Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. – М., 1983. – Т. 1.
- Леонтьев А.Н. Потребности, мотивы и эмоции. – М., 1971.
- Ухтомский А.А. Доминанта. – М.; Л., 1966.
- Johnson, M. The Body in the mind. The bodily basis of meaning, imagination, and reason. – The University of Chicago Press, 1987.
- Ruthrof, H. Semantics and the Body: Meaning from Frege to the Postmodern. – Toronto, 1997.

КРИТИКА И БИБЛИОГРАФИЯ

А.Д. ДЕЙКИНА
Москва

Н.Л. Мишати́на, И.П. Цыбу́лько . Антропологическая лингвометодика: в поисках смысла, содержания и оценивания

Монография Н.Л. Мишатиной и И.П. Цыбулько об антропологической лингвометодике является ценным научным трудом, отражающим важнейшую проблему современной методике – проблему становления личности в новых социально-исторических условиях.

Позиция авторов современна, так как они рассматривают лингвометодику со стороны антропологического подхода как нового, интегрального и помогающего стратегически решать проблемы духовно-нравственного становления личности.

Под ред. Н.Л. Мишатиной. – Национальное образование, 2015.

*Дейкина Алеетина Дмитриевна, доктор пед. наук, профессор МПГУ.
E-mail: mpra_tpgu@mail.ru*

Авторы называют антропологический подход вектором развития лингвометодики на основе лингвоконцептологии (глава 1), рассматривают антропопрактики через обучение текстовой деятельности (глава 2), предлагают модель мониторинга личностных достижений учащихся (глава 3). В оглавлении нашли отражение взгляды авторов на современную образовательную ситуацию в ее многообразных проявлениях – «от постановки задач обучения и воспитания до диагностики и контроля» (с. 6).

В названии монографии определен диапазон исследовательской парадигмы: поиск смыслов, содержания и оценивания.

(Продолжение см. на с. 59)