

УДК 81'23

МЕТАЯЗЫК ОБЫДЕННОГО СОЗНАНИЯ ЧЕЛОВЕКА КАК ФАКТОР ЕГО КОГНИТИВНОГО РАЗВИТИЯ

Н.О. Золотова

Обсуждается вопрос о рефлексии, благодаря которой человек постоянно рассматривает основания своих собственных мыслительных действий и тем самым опосредует одни другими, раскрывая их внутренние взаимоотношения. Особое внимание уделяется рассмотрению спецификации этого феномена применительно к обыденному сознанию. Развивается идея особого (первичного) метаязыка «обычного» человека, в качестве средств которого используются единицы ядра ментального лексикона.

Ключевые слова: рефлексия, первичный метаязык, ядро ментального лексикона, обыденное сознание, «обычный» человек, «наивный» носитель языка.

Акцент на изучении «ненаучных» представлений «обычных» людей о таких фундаментальных понятиях, как язык, культура, мышление, жизнь, смерть и т.п. обусловлен интересом к природе знания, в том числе языкового.

Наблюдения над осознанной рефлектирующей деятельностью «обычных» людей издавна привлекали внимание лингвистов разных лингвистических школ и направлений и оформлялись в виде таких областей исследования, как обыденное языковедение, бытовая, фолк-, или народная лингвистика, наивная философия языка и т.п. Изучение «форм активной рефлексии» носителя языка является предметом изучения лингвистики метаязыкового сознания, в задачи которой входит рассмотрение достаточно широкого диапазона вербализованных самонаблюдений индивида: «от спонтанных высказываний о языке и его элементах, отношениях, свойствах и т.п. до достаточно объёмного, иногда и глубокого теоретизирования по этому поводу (хотя нередко с различными уклонами в сторону мифологического мышления) [Голев 2008: 7].

Кроме устоявшегося обозначения феномена отражения в обыденном сознании «ненаучных» размышлений по поводу языка – «метаязыковое сознание» – в литературе можно наблюдать формальное варьирование термина при идентичном его наполнении. Например, по данным [Ростова 2008: 48] к вариативному ряду можно отнести такие обозначения, как «языковое самосознание» (Е.С. Никитина), «металингвистическая рефлексия» (И.А. Петухова., В.Ю. Шишкина), «аттитюды говорящих к языку» (М. Вингерден). Добавим сюда то, что Ю.Д. Апресян называл это «метаязыковой практикой говорящих», моделирование которой с помощью свободных дескрипций (свободных перефразов) допускается им при объяснении значений слов, в то время как собственно толкование лексем моделирует научно-лингвистическое знание языка [Апресян 1997].

Продукты метаязыкового сознания уже давно служат источником лингвистического материала не только для диалектологии, в которой принято иметь дело с «метатекстами» диалектоносителей, т.е. с «высказываниями суждений говорящих о своём языке, зафиксированных в графической, аудио-

или видеозаписи» [Блинова 2008: 13], но и, например, для социальной психологии, изучающей психологическое состояние общества на данный момент, его социокультурные настроения через языковую рефлекссию носителей культуры [Ведрева 2005].

Акцент на изучении «ненаучных» представлений «обычных» людей о таких фундаментальных понятиях, как язык, культура, мышление и т.п., обусловлен интересом к природе знания, в том числе языкового. Сложность анализа метаязыковой деятельности «наивных» пользователей языком связана с зыбкостью границ между «профессионалом» и «непрофессионалом»: и тот, и другой являются действующими языковыми субъектами, носителями одного языка и культуры. В то же время «рядовой» носитель языка и его языковое поведение представляют собой не что иное, как объект исследования лингвиста-профессионала. Подобная ситуация характерна для всего гуманитарного знания и связана с так называемым «парадоксом границы» (термин Лопе Гарсиа): «человек является и субъектом, и объектом в сфере гуманитарных исследований, граница между ними лишь функциональна и возникает в процессе деятельности, метакогнитивной по своей сути» [Кашкин 2002: 7].

Вопрос о влиянии наивных представлений людей (например, об «устройстве» иностранного языка) на их усилия по его изучению, решается такими исследователями, как В.Б. Кашкин, однозначно в пользу лингвистического просвещения, способного нейтрализовать метаязык-миф «непрофессионалов». Необходимость знакомства с основами науки о языке, в первую очередь, в сфере преподавания языков представляется автору первостепенной: «... в противном случае многие усилия наивных пользователей по изучению языков будут напоминать действия человека, незнакомого с основами физики и пытающегося засунуть пальцы в розетку» [цит. раб.: 31].

В то же время, в процессах так называемого «ословления мира» (И.Т. Ведрева) «рядовыми» носителями культуры, которые обостряются в переломные периоды жизни общества, наиболее ценным является сохранение именно «непрофессиональной» оценки: установление «градуса» социальной напряжённости в такие моменты возможно только с помощью анализа рефлексивов-толкований происходящих событий современниками. Высказывания-рефлексивы погружены в определённый общекультурный, конкретно-ситуативный, собственно лингвистический контекст и описывают некоторое положение вещей, отражая, кроме всего прочего, эволюцию ценностной системы языковой личности. Это позволяет говорить об их социально-оценочной функции [Ведрева 2005].

Особое место в ряду исследований метаязыкового сознания занимают дети, рефлектирующие по поводу языковых явлений. Высказывания ребенка, содержащие размышления о языке и речи, попадают в число наиболее обсуждаемых проблем в онтолингвистике, или лингвистике детской речи, пользующейся лингвистическими методами анализа, и собственно

психолингвистике, в частности психолингвистических исследованиях онтогенеза.

Интеллектуальное развитие ребёнка происходит вместе с процессом усвоения языка, которым ребенок овладевает в целом к трёхлетнему возрасту. В это же время формируются первые метаязыковые навыки, проявляющиеся в размышлении над языковыми фактами, что часто отражается в детском словотворчестве. В свое время К.И. Чуковскому удалось привлечь внимание соотечественников к этому удивительному феномену благодаря опубликованной книге «От двух до пяти», претерпевшей несколько изданий.

Цель исследований детской речи заключается не только в том, чтобы выявить структуру ее самой, но и в том, чтобы узнать, что думает ребёнок о своей и чужой языковой деятельности, т.е. выяснить, способен ли ребёнок к рефлексии над языком и речью. Наблюдения над фактами языка и высказывания по этому поводу в дошкольном возрасте носят яркий творческий характер и отражают становление языковой личности. Регистрируя рельефные примеры проявления метаязыковых способностей детей этого возраста, исследователи детской речи отмечают, что не все наблюдения над устройством языковой системы вербализуются: осознание маленькими детьми языка и речи происходит на уровне автоматического неосознанного контроля и регулирования ребёнком своей речи. По сведениям В.М. Швеца, уже в возрасте полутора лет ребёнок приходит к осознанию (на «скрытом» уровне) того, что все предметы имеют имена, позднее формируется осознание нормы как на фонетическом, так и на грамматическом уровне, осознание экспрессивной функции языка и т.п. [Швец 2000: 101–102].

Интересны размышления детей над лексическими значениями слов: дети часто задают вопросы о значении непонятных слов, они также сами дают толкования значений слов самостоятельно, когда их просят взрослые или когда это необходимо для осуществления успешной коммуникации [там же]. В целом метаязыковая деятельность ребёнка в раннем возрасте, по наблюдениям В.М. Швеца, включает следующие формы: комментарии своих высказываний в соответствии с особенностями коммуникативной ситуации, контроль за своей и чужой речевой деятельностью, оценку своих знаний языка, рефлексии над языковым материалом [цит. раб.: 103].

Обобщая известные факты, зафиксированные в ходе наблюдений над детской речью, Р.М. Фрумкина отмечает что, например, уже в четыре года дети в разговорах с двухлетними пользуются более короткими словами, чем в разговорах со сверстниками или взрослыми, что может свидетельствовать о способности уже в этом возрасте чувствовать, насколько удачно они общаются [Фрумкина 2001: 119]. Примеры слов лексикона трёхлетней дочери американского ученого Д. Слобина (*сказать, говорить, называть, слово, означать*) красноречиво свидетельствуют о способности ребенка весьма рано занять позицию «наблюдателя» по отношению к ситуации общения и использованию речи. Р.М. Фрумкина делает вывод, что маленькие дети значительно менее «эгоцентричны», чем полагал Ж. Пиаже, который

подчеркивал, что до определённого возраста ребёнок преимущественно адресует свою речь самому себе [там же].

Характеризуя метаязыковую способность детей с точки зрения отечественной онтолингвистики, И.Г. Овчинникова отмечает вторичность кода и оценку как своей речи, так и устройства языка [Овчинникова URL]. Признаком формирования метаязыковой компетенции выступают высказывания, касающиеся фактов языка. К таким высказываниям одни исследователи относят детские инновации, объясняемые самими детьми (С.Н. Цейтлин, Н.И. Лепская, Т.В. Базжина), другие – только высказывания на метаязыке (А.М. Шахнарович). Соответственно, колеблется и возраст проявления метаязыковой компетенции – от 2 – 3 лет в первом случае до 7 лет во втором [там же]. В школьном возрасте, с началом обучения ребёнка чтению и письму, а затем и иностранному языку сознательное отношение к закономерностям языка и речи выступает на первый план.

В контексте психолингвистических исследований, в частности, связанных с вопросами овладения родным и вторым (иностраным) языком, проблема метаязыка занимает важное место. С психолингвистической точки зрения, метаязык, которым пользуется человек в речемыслительной деятельности, рассматривается как особый механизм, роль которого в становлении и функционировании «живого» человеческого языка акцентировалась Н.И. Жинкиным. По мнению ученого, живой человеческий язык не фиксирован. Посредством ограниченного числа языковых средств может быть высказано бесконечное множество мыслимых содержаний. Это достигается благодаря особому механизму – механизму метаязыка, «который работает как пульс, в каждом языковом акте» [Жинкин 1998: 148].

Развитие языка ребёнка ставится Р.О. Jakobsonом в зависимость от его «способности вырабатывать в себе метаязык, т.е. сопоставлять языковые знаки и говорить о самом языке» [Jakobson 1985: 116]. Другими словами, ребёнок, осваивая язык, прибегает к метаязыковой и метакогнитивной деятельности, при этом происходит переживание понятия, которое фиксируется в специфических мозговых кодах, что не всегда доступно для вербализации. Полученные при этом продукты носят функциональный характер, связаны со знаниями процедурного типа и выполняют роль деятельностных ориентиров в процессах говорения и понимания речи ребёнком, который вырабатывает их «для себя», в своих индивидуальных кодах и использует на разных уровнях осознанности. Эти свойства функциональных ориентиров оказываются удобными и эффективными для пользующегося ими индивида, но, в то же время, трудно соотносимыми с вербальными формулировками прескриптивных правил и с лингвистическими терминами при школьном обучении родному языку, поскольку последние связаны со знанием качественно иного – декларативного типа. Взрослый человек, успешно окончивший школу и не являющийся лингвистом, продолжает пользоваться не столько заученными правилами, сколько функциональными ориентирами разных видов, успешно справляясь со многими проблемами взаимопонимания при общении, но испытывая

трудности, когда требуется установить или объяснить, как и почему правильно говорить и писать нужно так, а не иначе (см. подробно об этом: [Залевская 1991 и др.]).

Представляется, что ведущую роль в использовании человеком функциональных ориентиров играют единицы ядра его ментального лексикона, которые обладают свойствами своеобразного метаязыка.

В цитируемой работе обращается внимание на тот факт, что термин «метаязык» со всеми его производными возник именно в связи с задачами **формального** (выделено нами – Н.З.) описания языка [Залевская 1991: 24]. Очевидно, использование этого термина для ситуации, в которой язык рассматривается как достояние индивида, как элемент его психической жизни, требует уточнений. То же относится и к понятию рефлексии.

В работе М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорского [Мамардашвили, Пятигорский 1996] обсуждается проблема метаязыка как достояния самого сознания, а не теории (или науки о нем). Рассуждая о сознании, авторы разграничивают первичный и вторичный метаязык, полагая, что кроме метаязыка, который создаётся исследователем с целью построения метатеории сознания, существует и другой, первичный метаязык самого сознания как некоторая *естественно функционирующая сила*. Следы первичного метаязыка можно обнаружить в древнеиндийских трактатах о языке или других мифологических системах: индологи и лингвисты привычно рассматривают древнеиндийские грамматические представления как *знание о языке* и как зачатки научной грамматики языка, якобы содержащиеся в этих текстах. По мнению М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорского, фактически эти представления являются «естественными метаобразованиями», условиями «работы» самого языка, внутренней возможностью функционирования любого языка, независимо от существования какой-либо науки о языке [цит. раб.: 68]. Такого же рода параллель наблюдается и в древнеиндийских теориях сознания. Сознание и язык, в понимании авторов, относятся к такому типу предметов, которые могут функционировать, лишь при условии существования каких-либо представлений (метапредметов) о самих этих предметах, т.е. сознание функционирует лишь поскольку есть *нечто о сознании*. Язык функционирует, если есть *нечто о языке*. Важно отметить, что эти метавысказывания о предметах, являющиеся одновременно элементами функционирования самого этого предмета, могут существовать в совершенно объективной форме как метаобразования, условно называемые *прагмемами*.

Последние существуют в силу прагматической связи человека с ситуацией его деятельности и возникает в силу этой прагматической связи как объекты, обуславливающие её [там же].

Понимание первичного метаязыка сознания в терминах М.К. Мамардашвили и А.М. Пятигорского как нельзя лучше отвечает психолингвистическим представлениям о метаязыке сознания «рядового» человека как спонтанного механизма, создающего условия для рефлексии в ситуациях, требующих выхода в «окно сознания».

Обсуждения требует и понятие рефлексии в применении к описанию актов идентификации слов, задерживающих внимание воспринимающего их человека. На рефлексии как средство познания, которое использует субъект и в рамках научного мышления, и в сфере житейского, обыденного сознания указывает В.Ф. Петренко [Петренко 1997: 38]. Тем не менее, на то, что «рефлексия рефлексии рознь», указывает В.П. Зинченко [Зинченко URL], имея в виду необходимость спецификации этого феномена при описании разных форм мышления.

П. Тейяр де Шарден отводит рефлексии важное место и рассматривает её в качестве центрального феномена человека, необходимого для окончательного решения вопроса о его «превосходстве» над животным [Тейяр де Шарден 2002: 274]. С точки зрения автора, рефлексия является приобретенной сознанием способностью не просто познавать, а познавать самого себя, не просто знать, а знать, что знаешь. «Разумеется, животное знает, – уверенно констатирует П. Тейяр де Шарден, – но, безусловно, оно не знает о своем знании» [цит. раб.: 275]. Развивая мысль о качественном отличии психики рефлектирующего человека от психики существ, появившихся до него, П. Тейяр де Шарден формулирует суть инаковости человека по сравнению с животным: «Мы не простое изменение степени, а изменение природы как результат изменения состояния» [там же]. Другими словами, «человеческий индивид» в терминах Тейяра де Шардена становится полностью самим собой лишь на «ступени рефлексии» и именно в этой точке «резюмируется и уясняется вся кривая биогенеза» [цит. раб.: 373].

В отечественной психологии основы изучения рефлексии заложены в трудах Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна. Ученые рассматривают рефлексии как объяснительный принцип развития самосознания и психики в целом. Понятийно, процессуально и функционально рефлексия связана с *самонаблюдением, интроспекцией, ретроспекцией, самосознанием, метакогницией* и изучается в генетическом, когнитивном, личностном и коммуникативном аспектах.

Феномен рефлексии связан также со способностью к «особой форме умственной деятельности – толкованию явлений», на что в свое время специально обращал внимание И.М. Сеченов [Сеченов 2001: 299]. «Ум как истолкователь фактов», по выражению учёного, является важным ресурсом когнитивного развития человека и исследуется в современной психологии в русле изучения интеллектуальной рефлексии и с точки зрения особенностей формирования метакогнитивных механизмов интеллектуальной саморегуляции.

В настоящее время отчётливо осознаётся тот факт, что наряду с традиционно изучавшимися процессами переработки информации (такими, как восприятие, память, мышление) существуют метакогнитивные процессы, отвечающие за управление ходом текущей интеллектуальной деятельности. Введение в научный обиход термина «метакогниция» приписывается американскому специалисту в области возрастной психологии Дж. Флейвеллу, в понимании которого метакогниция (*metacognition*) представляет собой

познание о познании [Flavell 1981: 37] и выражается в осознании индивидом своих собственных когнитивных процессов и их продуктов [Flavell 1981: 232]. В отечественной науке специальное внимание изучению особенностей организации метакогнитивного опыта и роли интеллектуальной рефлексии в системе интеллектуальной деятельности уделяется М.А. Холодной [Холодная 2002].

Слишком многочисленные, по мнению В.П. Зинченко, трактовки рефлексии (В.А. Лефевр, Г.П. Щедровицкий, Н.Г. Алексеев, Э.Г. Юдин, А.М. Пятигорский, В.К. Зарецкий), уравниваются замечательной её характеристикой, предложенной И. Бродским: рефлексия – это постскрипtum к мысли (цит. по: [Зинченко URL]). Зинченко развивает образ Бродского в направлении возможностей рефлексии выступать и роли постскриптума и к рефлексу (рефлекс-и-Я), а также к действию. Весь процесс интеллектуальной деятельности выстраивается автором в соответствии с преобразованием рефлексии из постскриптума в прескрипtum: «постскрипtum, к мысли ли, к действию ли, не будет иметь смысла, если он одновременно с этим не будет прескрипtumом к следующей мысли или следующему действию» [там же].

Специальный интерес представляют собственно сами средства рефлексии, с помощью которых можно описывать языковые и неязыковые феномены разного уровня. В работе [Петренко 1997] сравниваются средства рефлексии научного, философского сознания, в качестве которых, выступают категории как наиболее общие формы значений, как метаязык по отношению к более частным значениям, и средства рефлексии, присущие субъекту, роль которых выполняют синкретические, расплывчатые обобщения, такие как образы, символы, поэтические метафоры [цит. раб.: 42–43].

Не останавливаясь здесь на рассмотрении историко-философских корнях программы описания любого содержания через ограниченный набор элементов человеческой мысли, обратимся к идее Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева об опосредованности высших психических процессов восприятия, памяти, мышления и т.п. системой значений.

Опосредование (опосредствование, медиативность) как качество психической реальности означает включённость всех психических актов в культурный контекст жизни и деятельности индивида. На теорию опосредования в развитии высших психических функций и – более широко – в развитии человека опираются современные исследования в области психологии развития, психологического диагностирования, психологической педагогики, теории овладения языком, психолингвистики и других областей знания, связанных с изучением становления и функционирования языка человека. Внутренняя психическая деятельность имеет такой же орудийный, инструментальный характер, как и деятельность внешняя. В качестве этих орудий выступают системы знаков и, прежде всего, языка, которые не изобретаются индивидом, а усваиваются им, т.е. наряду с орудиями труда, действиями, артефактами, знаками, символами, мифами и т.п. и культурой в целом в качестве средств опосредования (медиаторов) может выступать слово.

Способы использования медиаторов определяются как свойствами материала, из которого состоит медиатор, так и их функциональным назначением. Существуют и персонифицированные посредники – носители медиаторов: наиболее яркие примеры такого посредничества можно найти там, где эта проблема была выявлена и представлена антропологически – в Библии и заданной ею традиции. Августин назвал Иисуса Христа главным медиатором между Богом и людьми [Большая психологическая энциклопедия URL]. Не вдаваясь в религиозную тематику и проблематику, Б.Д. Эльконин [Эльконин 2001] использует цитату из «Исповеди» Блаженного Августина для акцентирования внимания на лаконично поставленной в ней задаче посредничества: «Молю Тебя во имя Господа нашего Иисуса Христа, Сына Твоего, сидящего одесную Тебя, Сына Человеческого, которого Ты поставил посредником между Тобой и нами, через Которого Ты искал нас, не искавших Тебя, чтобы мы искали Тебя...».

В современном представлении, по мнению Б.Д. Эльконина, посредник тот, кто выражает способ инициации «обратного» поиска и обращения: взрослый (учитель или родитель) лишь в той мере является посредником, в какой он ищет, опробует (первоначально именно он, а не ребёнок) ситуацию в которой его (взрослого) идея ... сама становится предметом детского обращения и опробывания. В этом смысле, вслед за Августином, Б.Д. Эльконин утверждает, что посредничество – это поиск способа инициации поиска [цит. раб.: 53–54]. Именно в способе построения опосредования, а не в его эффекте заключается субъективность акта развития. В опосредствовании, точнее, в посредническом акте заключена тайна развития, тайна превращения реальной формы в идеальную. Включение в натуральные формы поведения («живое движение») предмета, орудия, знака и т.п. трансформирует эти формы в идеальные, культурные. Они приобретают вид предметных, орудийных, знаковых, вербальных, символических – в широком смысле инструментальных форм действия и деятельности. Именно такое включение происходит в совместном, совокупном действии развивающегося субъекта с Другим – посредником [Зинченко, Эльконин URL].

Таким образом, место «между» идеей и реалией должно быть занято кем-то, кто является посредником и «передает» ребёнку идеальную форму. Л.С. Выготский писал: «Путь от вещи к ребёнку и от ребёнка к вещи лежит через другого человека» [Выготский 2000: 846]. В контексте бытового описания взаимоотношений «родители – ребёнок» идеальная форма это образец взрослого поведения и отношения к жизни: таким я пока не являюсь, но хотел бы стать со временем, а если я уже сейчас чувствую, что мы с родителями одинаковые, то мне некуда «расти». Историю психического развития ребёнка можно свести к другому высказыванию Л.С. Выготского: «Путь через другого человека – центральная трасса развития практического интеллекта... Речь играет здесь первостепенную роль» [там же].

Однако, несмотря на определённую социальную роль и наличных средств функционирования посредника, часто не удается передать ребёнку

идеальную форму, а это значит, что идея не «переправляется» из взрослой жизни в детскую. Опосредствующему надо найти способ видения опосредуемого, т.е. инициировать его поиск этого способа, соотнести свою и его позиции и в результате «дать» ему его позицию именно как положение в мире, а не случайно и сиюминутно занимаемое место [Эльконин 2001: 52].

Акт посредничества подразумевает совокупное действие и в этом смысле он больше, чем ассимиляция, усвоение. Это сотворчество, которое начинается с самого трудного – порождения языка, собственного медиатора – средства общения. Наиболее демонстративно такое сотворчество выступает в порождении младенцем знаков (различных видов плача, движения руки и тельца, в котором выражаются его интенции), понятных взрослому. В.П. Зинченко и Б.Д. Эльконин подчёркивают, что творчество и сотворчество – это не механические акты: они невозможны без страсти (страстотерпия, претерпевания, страдания). Если перевести это на язык психологической педагогики М. Монтессори, то родитель, педагог не только носитель образца, идеальной формы, но и источник смысла, страсти, возникающих у ребенка в посредническом действии [Зинченко, Эльконин URL].

В.П. Зинченко обращает внимание ещё на одну замечательную черту опосредования – деконтекстуализацию медиаторов. Деконтекстуализация медиаторов – это процесс, в ходе которого значение знаковых средств становится независимым от уникального пространственно-временного и социального контекста, где они первоначально были использованы [Зинченко 2009: 5–6]. Означенный процесс рассматривался Л.С. Выготским в качестве важнейшего принципа развития, которое, по сути дела, может быть названо, вслед за В.П. Зинченко, «пиром опосредования». Вместе с тем, возникает вопрос о том, какую же роль занимает непосредственное в развитии человека.

Драматические взаимоотношения между непосредственным и опосредованным есть психологическая реальность, не всегда легко различимая в жизни. Тем не менее, на преодолении непосредственности развитие не останавливается. Исходная, первоначальная непосредственность ребёнка есть необходимое условие овладения культурой: без непосредственного и природного невозможно порождение опосредованного и культурного. В.П. Зинченко подчёркивает, что такое порождение не разовый акт, а способ человеческого бытия. Автор считает уместным привести здесь высказывание О. Манделштама о том, что культура больше себя самой на докультурное бытие. При этом природные силы умножают уровни опосредования, в свою очередь порождающего новое непосредственное [Зинченко 2009: 17]. Именно «вторичная непосредственность», непосредственность-новообразование способствует в значительной степени наличию у человека способности к творчеству.

Психологическая идея о порождении опосредованным непосредственного даёт пищу для размышления психолингвистам, интерес которых может быть связан как с изучением медиативных форм развития языковой личности, так и с исследованием непосредственного восприятия индивидом языка как

собственной интимной принадлежности. Полагаем, что описание опознания слова человеком невозможно без обращения к обоим понятиям (метаязыка и рефлексии), которые трактуются с учётом особенностей обыденного сознания и мышления.

Медиативная роль слова проявляется в феномене разъяснения одних слов через другие, что можно наблюдать в экспериментальных ситуациях и ситуациях коммуникативных затруднений, когда «рядовые» носители языка и культуры пытаются разъяснить «для себя» или «для другого» незнакомые или плохо знакомые слова. По сути дела слова-идентификаторы, которые используются человеком в названных ситуациях и являются единицами метаязыка особого рода, но не для формального описания языковых феноменов, а служащего целям (рас)познавания слова и всего того, что стоит за ним в сознании человека. Выступая в качестве своеобразных опор (функциональных ориентиров) слова, используемые в функции метаязыка, представляют интерес для изучения их в контексте психолингвистической концепции ядра ментального лексикона. Как было показано в [Золотова 2005], единицы ядра ментального лексикона наилучшим образом выполняют метаязыковую функцию в силу своих специфических характеристик, к которым относятся ранний возраст усвоения, достаточно выраженная степень конкретности и образности, эмоционально-оценочная значимость для носителя языка как личности, что связано с субъективной частотностью и известностью/знакомостью их значений, обладание статусом наименований базовых категорий. Очевидно, этих свойств может быть достаточно для установления факта понимания и взаимопонимания при общении. Мы полагаем, что в процессе становления языковой личности опосредствование психики строится в первую очередь при помощи единиц ядра лексикона, а языковой образ персонифицированного посредника, эмоционально «помеченный», запечатлевается и «просвечивается» в ядре ментального лексикона взрослого человека всю его жизнь. Чтобы убедиться в этом, достаточно взглянуть на реакции испытуемых преклонного возраста, на фоне ассоциативного разнообразия которых сохраняются слова, зафиксированные в качестве реакций в эксперименте с детьми раннего и дошкольного возраста [Овчинникова и др. 2000; Рогожникова 2000; Соколова 1997; Спивак 2000]. Подтверждение высказанной мысли находим и в материалах экспериментов с учебными билингвами: в реакциях испытуемых наблюдается определённый набор лексических единиц английского языка, которые были усвоены ими на хронологически первом этапе изучения языка, что сохраняется на протяжении всего исследуемого автором возрастного диапазона (с первого по пятый курс) с неизменно высоким коэффициентом актуальности [Иванова 2004]. Тема слова как средства опосредования психической жизни человека, представляется неисчерпаемой.

Следует обратить внимание на то, что метаязыковая деятельность «рядового» носителя языка в норме протекает в скрытых как от исследователя, так и от самого человека формах и эксплицируется в ситуациях затруднений

при общении или экспериментальных ситуациях, когда возможно обнаружить вербальные «следы» рефлексивных актов испытуемых. Это подтверждается данными, полученными Т.В. Соколовой в эксперименте с говорящими детьми от трёх до шести лет [Соколова 1997]. Единицы «активной группы слов», трактуемой автором в качестве «ядра ассоциативного тезауруса ребёнка», характеризуются исследователем как утратившие свою «номинативную свежесть» в силу их полной освоенности. Фактически они стали незначимы для ребёнка в том смысле, что их значения полностью интериоризованы, свернуты, и не задерживают внимания ребёнка: при их использовании молчание как речевая тактика (универсальная и значимая в речевой деятельности ребёнка) не используется [цит. раб.: 33]. Рефлексия значения слова-стимула, не столь знакомого для ребёнка, выражается в задержке потока сознания и отмечается молчанием. Акт осмысления слов, не входящих в состав ядра, сопровождается использованием единиц ядра, освоенных ребёнком на данном этапе развития в полной мере, в качестве средств толкования стимула [цит. раб.: 41–42]. Таким образом, в ситуации эксперимента следы метаязыковой деятельности могут обнаруживаться в пространстве сознания, в то время как в рутинной ситуации она протекает на бессознательном уровне.

Скрытые формы протекания деятельности такого рода коррелируют с формой рефлексии, описанной В.П. Зинченко как «рефлексия без Я», или «процессуальной фоновой рефлексии», эффекты которой обнаружены психологами не в конце действия и не в начале, а по ходу его протекания [Зинченко URL].

Интересно отметить, что такая форма рефлексии квалифицируется Г.И. Богиным как обыденная и «дефектная» в том смысле, что при всем том, что последствия такой рефлексии осознаются («Я понял и знаю об этом», «Я решил и знаю об этом», «Я теперь знаю о своем незнании», «Я возненавидел это и теперь знаю о своем новом чувстве»), сам процесс остается неосознаваемым, т.е. не подотчётным субъекту действия [Богин 1990: 5]. По мнению автора, речь в таких случаях идёт о «понимании без понимания», когда «незачем понимать, когда и так понятно», т.е. когда возможно нерефлексивное смысловое восприятие автоматизмов разговорной речи [там же]. Таким ситуациям противопоставляются ситуации, понимание которых достигается на основе «учёной» рефлексии, которая ставится выше «неучёной», обыденной.

Полагаем, что оценочный характер названных типов рефлексии носит условный характер и не может препятствовать их изучению. «Ценность» того или иного типа рефлексии соотносится с точкой зрения на суть процесса понимания и условий его протекания. Вслед за А.А. Залевской [Залевская 2001], обратим внимание на принципиальность чёткого разграничения двух позиций, с которых можно обсуждать, например, те или иные аспекты понимания текста, а именно: позицию воспринимающего текст наивного читателя и позицию профессионала/исследователя, работающего с текстом. Соотношение уровней понимания и рефлексивных процедур можно наблюдать при работе с текстом в условиях спонтанного понимания «наивным» читателем

и в ситуации целенаправленного анализа «объективных» смыслов «подготовленным» читателем.

Характер процессов, имеющих место в первом и втором случаях подробно описан в цитируемой работе [Залевская 2001]. В первом случае речь идет о *спонтанных* процессах понимания текста «рядовым» носителем языка и культуры, при которых он осуществляет *первичную интерпретацию* воспринимаемого при слиянии значений и смысла, разграничение которых через *первичную рефлексию* может оказаться актуальным в случаях затруднений или рассогласований между ожидаемым и извлекаемым из текста. В отличие от этого во втором случае исследователь *целенаправленно* анализирует и интерпретирует вербализованные продукты понимания текста в русле определённого научного подхода и строит логичное и обоснованное вербальное описание того, что, по его мнению, делает носитель языка. Здесь осуществляется *вторичная интерпретация уже понятого* с опорой на *вторичную рефлексию* [цит. раб.: 154].

Уместно привести здесь мнение М.В. Холодной по поводу интеллектуальной рефлексии, роль которой в системе интеллектуальной деятельности автор считает парадоксальной: с одной стороны, способность к рефлексии позволяет человеку правильно оценивать ситуацию и принимать решения. С другой стороны, известно, чем закончилась попытка сороконожки отрефлексировать закономерности собственной ходьбы – полной неспособностью передвигаться [Холодная 2002: 133–134]. Автор ссылается на мнения некоторых исследователей, которые отмечают тот факт, что интеллектуально одаренные люди, как правило, нерефлексивны в своей актуальной интеллектуальной деятельности. Данное обстоятельство, на взгляд М.В. Холодной, отнюдь не противоречит предположению об их развитых метакогнитивных способностях. Ибо, как можно предположить, именно наличие сформированности метакогнитивных механизмов позволяет им быть в своих интеллектуальных контактах с действительностью, по выражению Р. Глезера, скорее «блестящими опознавателями», нежели «глубокими мыслителями» [цит. раб.: 134]. Поясним, что, скорее всего, под «нерефлексивностью» понимается «дефектная» рефлексия в духе Г.И. Богина, характерная для спонтанных «столкновений» с затруднениями в процессе понимания.

Тем не менее, прежде чем приступить к глубокому осмыслению чего-либо необходимо, чтобы это «что-то» попало в поле зрения индивида: для того, чтобы внимание задержалось на этом «что-то», его необходимо идентифицировать. В самом акте идентификации, связанном с фоновой рефлексией, заложен фундамент дальнейшего понимания как поиска смыслов. На наш взгляд, первичная рефлексия наивного читателя / носителя языка, несмотря на свою условную «дефектность», по сравнению с рефлексией ученого, пользующегося «арсеналом искусственных средств анализа» (И.М. Сеченов) представляет несомненный интерес для психолингвистики, в задачи

которой входит изучение «человеческого измерения языка и речи» (В.П. Белянин).

Таким образом, метаязыковая и метакогнитивная деятельность рефлексирующего человека осуществляется на разных уровнях осознаваемости по поводу той или иной фиксируемой ситуации (слово, высказывание, текст) в зависимости от условий и целей интеллектуальной деятельности, а также наличия / отсутствия профессионального опыта индивида.

В связи с этим предлагается выделять следующие формы протекания (мета)когнитивных процессов и связанной с ними метаязыковой деятельности: *первичную рефлексию* (во время усвоения родного языка в раннем детстве, при разъяснении значений слов рядовым носителем языка в экспериментальной ситуации или при столкновении с теми или иными трудностями опознания слова в спонтанной коммуникации); *активную рефлексию* (размышления «обычного» человека о сути таких феноменов, как «язык», «жизнь», «смерть» и т.п., выбор стратегий собственного обучения, оценка своих индивидуальных интеллектуальных качеств и т.п.); *профессиональную (вторичную) рефлексию* (например, поиск «объективного» инварианта понимания текста в русле определенного научного подхода, осуществляемого лингвистически компетентным индивидом).

Материалы ассоциативных экспериментов дают основание утверждать, что метаязыковая деятельность «обычного» человека, соотносимая с первичной или базовой рефлексией в отличие от метаязыковой деятельности лингвиста-исследователя, имеющего дело с вербализованными продуктами понимания, является условием естественной (спонтанной) работы речемыслительных механизмов, обеспечивающих автоматизм оперирования языком.

Психолингвистические эксперименты с использованием методики субъективного дефинирования предоставляют наглядный фактический материал «первичной рефлексии» испытуемых в форме «ненаучных» дефиниций как результат попытки разъяснить значение предъявленного стимула «для себя» и/или «для других». Ключевыми опорами в «наивных» толкованиях, по нашим многолетним наблюдениям, а также данным ассоциативных словарей разных языков выступают единицы ядра ментального лексикона человека, такие, например, как *человек* и др.

Обращение к слову *человек* и его коррелятам в разных языках как интенсивному идентификатору наблюдается в свободных и направленных ассоциативных экспериментах с разными испытуемыми. Анализ примеров толкования значений слов, предъявленных в эксперименте с инструкцией дать дефиницию, свидетельствует о стремлении испытуемых использовать слово *человек* для приписывания значения тому или ному стимулу. Однако, если в толковом словаре трактовка значения слова даётся через необходимые и достаточные признаки (например, *друг – человек, который связан с кем-нибудь дружбой*), то живые носители языка (в рассматриваемом случае – дети 11–12 лет; см.: [Палкин 2004]) в своей интерпретации основываются на индивидуальном опыте, с одной стороны, и использовании опоры, в

достаточной мере согласующейся для взаимопонимания, с другой. По признанию автора «Толкового словаря русского языка глазами детей» его испытуемые употребляли слово *человек* в каждой (выделено нами – Н.З.) словарной статье [Палкин 2004: 352].

Так, стимул ДРУГ толкуется детьми, участвовавшими в эксперименте, как: *человек*, который мне близок; самый близкий *человек* после родителей; *человек*, которому можно довериться; *человек*, которому мы можем рассказать свои секреты; *человек*, которому можно излить душу и т.п.

На стимул БАБУШКА дети дают следующие субъективные дефиниции: *человек*, который родил папу и маму; *человек*, увидевший многое за свою жизнь; старый *человек* женского пола; это *человек*, который меня сильно любит; *человек*, который воспитал дочь, и у нее родился сын; родной *человек*, который всегда поможет; это *человек*, который тебя воспитал; это пожилой *человек*, который является родственником; *человек*, имеющий внуков, детей и заботящийся о них; тот (*человек*), кто все время что-то покупает мне и т.п.

Стимул БОГ толкуется следующим образом: не *человек*; *человек*, которому все люди поклоняются; это *человек*, сотворивший мир; *человек*, который главнее всех нас; бессмертный библейский *человек*; это *человек*, который на земле самый главный; святой *человек*; идеал *человека*; это умерший *человек*, который в чем-то прославился; это человек или кто еще на том свете и т.п.

Стимул ДЯДЯ дефинируется как *человек*, похожий на родного папу; ЖЕНА – как любимый *человек* мужа. Значение слова Обман раскрывается через дефиницию: когда *человек* говорит неправду; один *человек* врет другому; это когда один *человек* соврал другому; это когда *человек* наврал кому-либо; выгода, полученная одним *человеком* через другого, но не честным путем и т.п. ВСТРЕЧА разъясняется испытуемыми как сближение одного *человека* с другим. В дефиниции слова ЛЮБОВЬ человек выступает в качестве опорного элемента в таких толкованиях как: это *человек*, которого ты любишь.

Идентификация огромного количества слов через единицу *человек*, обусловлена, с одной стороны, специфическими свойствами значений этого слова как единицы ментального лексикона (ранний возраст усвоения, достаточная степень конкретности значения, базисный уровень обобщения, способность без усилий включаться в более общую и в то же время более конкретную категории, высокая узнаваемость слова носителем языка, эмоциональная отмеченность и психологическая актуальность для личности), так и её важностью для культуры, с другой стороны. На последнее указывает Ю.С. Степанов, по мнению которого человек как важный культурный предмет имеет множество параметров: ничто так не параметризовано, как человек [Степанов 1997: 552]. Сотни, если не тысячи слов в каждом языке – это названия одного и того же – «человека», но в зависимости от его разных «параметров». Определения таких слов в словарях обычно начинаются словами «человек», вслед за которым следует указание сферы или ряда, в котором данное слово является в качестве специального имени «человека»: *мужчина* –

человек противоположный женщине по полу; муж – мужчина («человек» уже вошло в определение «мужчина»); отец – *мужчина* по отношению к своим детям; *учитель* – человек, который обучает чему-либо, преподаватель; *коммерсант* – человек, занимающийся коммерцией; *продавец* – человек, который продает что-либо в данный момент; *пациент* – человек, лечащийся у врача; и т.д. [там же].

В материалах Русского Ассоциативного Словаря (Обратный словарь) [1996; 1998] содержится большое количество примеров идентификации слов через уточнение какого-то из «параметров человека» (в терминах Ю.С. Степанова), через конкретизацию элементов образа ситуации, в которую обязательно включён человек. Например: ПАНК – *человек* с альтернативным для всех поведением; ИНТЕЛЛИГЕНТ – *человек* с образованием; ТАТАРИН – *человек* в узких глазах; ЖУРНАЛИСТ – *человек* с тетрадкой и микрофоном; УТОПЛЕННИК – *человек* умерший; УМНИК – *человек*, делающий вид, что он умен; ГУМАНОИД – *человек*, животное; ОСОБЫЙ – *человек*, которого не понимают; ХАПУГА – *человек*, которому все мало; РЫБАК – *человек*, которому нечем заняться; ШУСТРИК – *человек*, который все делает быстро; ЯБЕДА – *человек*, который жалуется; НЕРЯХА – *человек*, одетый неопрятно; ВАМПИР – *человек*, пьющий кровь; ШПИОН – *человек*, состоящий на военной службе государства; ЛИШНИЙ – *человек* (Печорин что ли); ПИСАТЕЛЬ – *человек* мысли; ЛЕНТЯЙ – *человек* разумный; СМЕЛЫЙ – *человек* в буденовке; ПСИХ – *человек* с больной нервной системой; НА РАБОТУ – *человек* с дипломатом; РАБ – *человек* СССР; ИДЕАЛ – *человек-бог*; АЛМАЗ – *человек*, с которым всем хорошо и т. п.

Исчерпывающий образ ситуации актуализован в ассоциативных парах типа: ВОН – *человек* типа Хлестакова, вытянувший руку и указательный палец; ОПЯТЬ – *человек* с закатанными к небу глазами, БАРАНКИ – *человек*, обвешанный ими; СОМНЕНИЕ – *человек*, чешущий в голове и т.п. Интересна «народная» идентификация, в которой используется формальная стратегия с опорой на часть слова, не совпадающая с его морфологической структурой: ПРОЛЕТАРИАТ – *человек*, который пролетает мимо; а также с опорой на звукобуквенный комплекс с ошибочным опознанием стимула – прецедентного имени: ШИЛЛЕР – *человек*, который крутит деньгами, картами или чем-либо. Для наглядности примеры ассоциативных пар здесь приведены в направлении от стимула к реакции.

Можно привести аналогичные примеры на материале других языков (по данным: [Славянский ассоциативный словарь 2004; Associative Thesaurus of English 1974]).

Так, в белорусском через лексему *человек* испытуемые уточняют представление о *друге* в ассоциативной паре: СЯБАР – *чалавек*, якому можна давяраць; СЯБАР – *чалавек*, які не падвядзе; жадный перетолковывается как «скупой человек»: ПРАГНЫ – *чалавек*, скупы; ГЛУПЫЙ опознается как *чалавек*, які не можа звязаць двух слов.

В болгарском *человек* участвует в идентификации таких слов, как, например, ВРАГ – *човек*, който мрази друг; глупый ассоциируется с человеком, которого водят за нос: ГЛУПАВ – *човек*, който се оставя да водят за носа. В украинском УМНИЙ (розумний) опознается как *людина* в окулярах, а ГЛУПЫЙ (ДУРЕНЬ) как *людина*, що не хоче думати.

В английском языке через слово *man* разъясняется имя собственное ADAM как *a man, who was created by God*.

Таким образом, рефлексивность сознания является необходимой основой когнитивных процессов и создаёт условия для использования метаязыка, функцию которого выполняют единицы ядра ментального лексикона. Материалы ассоциативных экспериментов обнаруживают тот факт, что метаязыковая деятельность «обычного» человека, соотносимая с первичной или базовой рефлексией, является условием естественной (спонтанной) работы речемыслительных механизмов, обеспечивающих автоматизм оперирования языком, в том числе и для понимания себя.

Список литературы

Апресян Ю.Д. Предисловие // Ю.Д. Апресян, О.Ю. Богуславская, И.Б. Левонтина, Е.В. Урысон, М.Я. Гловинская, Т.В. Крылова. Новый объяснительный словарь синонимов русского языка. Первый выпуск. Школа «Языки русской культуры», 1997. С. 5 – 7.

Блинова О.И. Обыденное метаязыковое сознание как источник лингвистической информации (на материале диалектной мотивологии) // Обыденное метаязыковое сознание и наивная лингвистика: сб. науч. тр. Кемерово – Барнаул: Кемер. гос. ун-т, 2008. С. 13 – 18.

Богин Г.И. Обыденная рефлексия как норматив акта понимания произведения речи // Нормы человеческого общения: Тезисы докладов межвузовской научной конференции. Горький: ГГПИИЯ им. Н.А. Добролюбова, 1990. С. 4 – 6.

Большая психологическая энциклопедия [Электронный ресурс]. URL: <https://psychology.academic.ru/> (дата обращения 18.10.2018).

Вепрева И.Т. Языковая рефлексия в постсоветскую эпоху. М.: Олма Пресс, 2005. 384 с.

Выготский Л.С. Психология. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2000. 1008 с.

Голев Н.Д. Орфографоцентризм как презумпция русского обыденного метаязыкового сознания // Обыденное метаязыковое сознание и наивная лингвистика: сб. науч. тр. Кемерово – Барнаул: Кемер. гос. ун-т, 2008. С. 19 – 28.

Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Жинкин Н.И. Язык. Речь. Творчество. Исследования по семиотике, психолингвистике, поэтике. Избранные труды. М.: Лабиринт, 1998. С. 146 – 162.

Залевская А.А. Вопросы теории обучения иностранным языкам. Тверь: Твер. гос. ун-т, 1991. 48 с.

Залевская А.А. Текст и его понимание: монография. Тверь: Твер. гос. ун-т, 2001. 177 с.

Зинченко В.П. Сознание и творческий акт. М.: Языки славянских культур, 2010. 592 с.

Зинченко В.П. Нужно ли преодоление постулата непосредственности? // Вопросы психологии, 2009. № 2. С. 3 – 20.

Зинченко В.П., Эльконин Б.Д. Психология развития (по мотивам Л. Выготского) [Электронный ресурс] / URL: http://thelib.ru/books/avtor_neizvesten/bdelkonin_vpzinchenko_psihologiya_razvitiya_po_motivam_lvigotskogo-read.html (дата обращения 18.10.2018).

Зинченко В.П. Опыт думания о думании [Электронный ресурс] URL: http://vphil.ru/index.php?option=com_content&task=view&id=227. (дата обращения 18.10.2018).

Золотова Н.О. Ядро ментального лексикона человека как естественный метаязык: монография Тверь: Лилия Принт, 2005. 204 с.

Кашкин В.Б. Бытовая философия языка и языковые контрасты // Теоретическая и прикладная лингвистика. Вып. 3. Аспекты метакоммуникативной деятельности. Воронеж: Воронежский гос. тех. ун-т, 2002. С. 4-34.

Мамардашвили М.К., Пятигорский А.М. Символ и сознание (метафизические рассуждения о сознании, символическом и языке). Иерусалим: «Малер», 1982. 276 с.

Овчинникова И.Г. Что такое метаязыковая способность [Электронный ресурс]. URL: http://philolog.pspu.ru/module/magazine/do/mpub_6_139 (дата обращения 10.11.2014).

Палкин А.Д. Возрастная психолингвистика: Толковый словарь глазами детей. М.: НОУ МЭЛИ, 2004. 360 с.

Петренко В.Ф. Основы психосемантики. М.: Изд-во Моск. Ун-та, 1997. 400 с.

Рогожникова Т.М. Психолингвистическое исследование функционирования многозначного слова: Монография. Уфа: Уфимск. гос. авиац. техн. ун-т, 2000. 242 с.

Ростова А.Н. Обыденное метаязыковое сознание: статус и аспекты изучения // Обыденное метаязыковое сознание и наивная лингвистика: Сб. науч. труд. Кемерово – Барнаул: Кемер. гос. ун-т, 2008. С. 45–53.

Русский ассоциативный словарь. Книга 2. Обратный словарь: от реакции к стимулу. Ассоциативный тезаурус современного русского языка. Часть II / Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова. М.: ИРЯ РАН, 1996. 324 с.

Русский ассоциативный словарь. Книга 6. Обратный словарь: от реакции к стимулу. Ассоциативный тезаурус современного русского языка. Часть II / Ю.Н. Караулов, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов, Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова. М.: ИРЯ РАН, 1998. 324 с.

Сеченов И.М. Элементы мысли // Элементы мысли. СПб: Питер, 2001. С. 209 – 355.

Славянский ассоциативный словарь: русский, белорусский, болгарский, украинский / Н.В. Уфимцева, Г.А. Черкасова, Ю.Н. Караулов, Е.Ф. Тарасов. М., 2004. 800 с.

Соколова Т.В. Ассоциации ребенка. – Часть 1. – Модель досемантического ассоциирования. Архангельск: Изд-во Поморского гос. ун-та им. Ломоносова, 1997. 165 с.

Степанов Ю.С. Константы: Словарь русской культуры. Опыт исследования. М.: Школа «Языки русской культуры», 1997. 824 с.

Тейяр де Шарден П. Феномен человека: Сб. очерков и эссе: Пер. с фр. / П. Тейяр де Шарден. М.: ООО «Издательство АСТ», 2002. 553 с.

Фрумкина Р.М. Психолингвистика: Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Изд. Центр «Академия», 2001. 320 с.

Холодная М.А. Психология интеллекта. Парадоксы исследования. 2-е изд. перераб. и доп. СПб: Питер, 2002. 272 с.

Швец В.М. О метаязыковой деятельности в раннем возрасте // Психолингвистика и проблемы детской речи 2000: Материалы Российской научной конференции. Череповец: ЧГУ, 2000. С. 101 – 103.

Эльконин Б.Д. Психология развития: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Издат. центр «Академия», 2001. 144 с.

Якобсон Р.О. Речевая коммуникация // Избранные работы /под. ред. В.А. Звегинцева. М.: Прогресс, 1985. 455 с.

Associative Thesaurus of English / Kiss G.R., Armstrong G., Milroy R. – Edinburg: Univ. of Edinb., MRC Speech and Communication Research Unit, 1972. 1539 p.

Flavell J. H. Cognitive monitoring // Children's oral communication skills / [ed. W. P. Dickson]. New York, 1981. pp. 35 – 60.

Flavell J. H. Metacognitive aspects of problem solving // The nature of intelligence / [ed. L. B. Resnick]. – Hillsdale, 1976. Ch. 12. pp. 231 – 236.

METALANGUAGE OF AN INDIVIDUAL'S EVERYDAY CONSCIOUSNESS AS HIS COGNITIVE DEVELOPMENT FACTOR

N.O. Zolotova

A matter of reflection, due to which a man is constantly considering his own mental activities and thereby mediates one by others, disclosing their inner interrelation, is being discussed. Particular attention is paid to specifying the phenomena under study with reference to everyday consciousness. The idea of an "ordinary" man's special (primary) metalanguage using units of the core of mental lexicon as its tools is developed.

Keywords: reflection, primary metalanguage, the core of mental lexicon, everyday consciousness, «ordinary» man, naïve speaker.