

УДК 81'23:81"33+159.953.32

ЛЕКСИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА ОБРАЗОВАНИЕ (ПО МАТЕРИАЛАМ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

Бессонова Л.Е.

Лингвистика нового тысячелетия характеризуется переходом от изучения внешней формальной стороны языка к исследованию его глубинной структуры, связей и отношений с другими объектами научного познания. Это объясняется тем неоспоримым фактом, что в рамках современной антропоцентрической парадигмы конца XX века достаточно интенсивно развивается коммуникативно-прагматическая концепция лингвистического видения мира [1; 4; 9; 10; 11]. Эта концепция обуславливает и развитие самостоятельных лингвистических парадигм. «Проблема интерпретации происходящих в языке изменений может быть в той или иной степени решена лишь при условии фокусирования внимания на трех составляющих: мир как он есть, как воспринят, как вербализуются представления о нем» [16, с. 84].

Так, построение новой ассоциативной парадигмы концептуальной теории позволяет получить информацию о способах концептуализации языка и мира человека, о содержании и структуре концептов как комплексных мыслительных единиц, выявить не только концептуально значимые когнитивные признаки, но и образные, ценностные составляющие концептов. По мнению Ю.Н. Караулова, автора ассоциативной модели «языкового сознания», язык может быть представлен не только в виде системных отношений, не только в виде большой совокупности текстов, но и в виде ассоциативно-вербальной сети, соотносящейся с языковой способностью человека [8, с.9]. Таким образом, ассоциативная лингвистика, одно из приоритетных направлений в теории лингвистического описания, предлагает специфический методологический аппарат, в котором ассоциативный эксперимент выделяется как основной и перспективный метод исследования.

Цель статьи – построение ассоциативного поля концепта *образование* как предмета конструирования процесса познания, а также описание его структурно-семантического содержания.

Эта *цель* реализуется в следующих *задачах*: 1) раскрыть основные теоретические предпосылки построения ассоциативной модели языкового сознания; 2) определить и классифицировать концептуальные признаки понятия *образование*; 3) охарактеризовать ассоциативно-семантические зоны концептуального поля *образование* с использованием данных свободного ассоциативного эксперимента.

Постановка проблемы. При описании теоретико-методологических основ ассоциативного подхода к исследованию концептов в современной лингвистике принято обозначать общенаучные принципы теории отражения Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, А.Р. Лурия, Ж. Пиаже.

Разграничивая мышление и сознание, Л.С. Выготский в известной работе «Мышление и речь» (1934) справедливо отмечает, что единицы мысли и единицы речи не совпадают. Процесс отражения, по мнению ученого, происходит в сознании человека, и его связи с мышлением незначительны: действительность, воспринимаемая человеком, прежде всего проявляется в сознании в виде представления, а «всякое представление, проникшее в сознание, имеет тенденцию укрепиться, задержаться в нем» [3, с. 336].

ЛЕКСИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА ОБРАЗОВАНИЕ (ПО МАТЕРИАЛАМ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

Один из ценных моментов в теории Л.С. Выготского заключается в том, что он объясняет движение от личностного смысла, возникающего в процессе восприятия и отражения действительности отдельным человеком, к значению этого объекта. Иначе говоря, это путь от индивидуального смысла к тому, что понимается всеми носителями данного языка и что позволяет определять деятельностный фрейм в учении о порождении речи. А.Р. Лурия в работе «Язык и сознание» подтверждает идею о том, что за словом всегда стоит многомерная система связей (звуковых, ситуационных, понятийных), т.е. сеть многомерных смыслов, которые изменяются в зависимости от ряда факторов [13]. В рамках этой теории и сформировался деятельностный подход А.Н. Леонтьева. Для возникновения отражения, по убеждению исследователя, недостаточно одностороннего воздействия вещи на органы чувств субъекта, для этого необходимо еще, чтобы существовал встречный, активный со стороны субъекта процесс. Таким образом, мы можем уверенно говорить о том, что для возникновения отражения недостаточно простого раздражения органов чувств, т.к. воспринимают действительность не сами органы чувств, а человек при помощи этих органов. Действительно, вся жизнь человека фиксируется, интерпретируется и обобщается в категориях языкового сознания, которые вербализуются системой языковых единиц [12, с. 61].

На вышеизложенных позициях основывается ряд психолингвистических теорий, в том числе теория языковой картины мира. Одним из методов изучения языковой картины мира является анализ концептуальных блоков, которые определяют наше видение окружающего мира, наше восприятие и членение реальной действительности.

Актуальность. В современных лингвистических теориях исследование концепта с позиций комплексного подхода является общепризнанным фактом. Научное описание концепта сегодня включает в себя не только изучение языковых значений как части концепта, но и построение его ассоциативных полей. Информация, извлекаемая из ассоциативного словаря (как коллективного, так и индивидуального), относится ко всем трём уровням языковой личности: грамматико-семантическому, когнитивному, прагматическому. Так, Ю.Н. Караулов считает продуктивным обращение учёных к экспериментальным данным ассоциативных норм языка, так как ассоциативное поле составляет ядро языкового сознания носителей языка [6, с.190]. Кроме того, исследователь отмечает, что ассоциативный эксперимент позволяет получить тонкие наблюдения над субъективными смыслами и составить более или менее полную характеристику личности [7, с.102]. Анализируя отечественную теорию когнитивных процессов, Е.И. Горошко отмечает, что АЭ обладает достаточно большой валидностью и объяснительной силой [5, с. 5]. Поскольку ассоциативная связь как феномен определяется именно культурой во всём её многообразии, со всеми значениями, опытом, в том числе чувственным, в котором мы не отдаём себе отчёта, мы апеллируем к неосознаваемому глубинному слою нашей психики [17, с.192].

В ассоциативной лингвистике различают следующие основные виды ассоциативного эксперимента: 1. Свободный (САЭ), когда испытуемому предлагается ответить на слово-стимул S первым пришедшим в голову словом R. Свободный ассоциативный эксперимент считается самым простым и в то же время очень эффективным. На ассоциации, полученные в результате этого эксперимента, могут влиять два фактора: лингвистический, состоящий из характеристик слова-стимула, и парадигматический, определяемый личностью испытуемого. 2. Направленный (НАЭ), в котором экспериментатор некоторым образом ограничивает выбор ответа R: от испытуемого требуется дать слово, противоположное по значению, синоним или определённые синтагматические реакции. Считается, однако, что направленность эксперимента снижает его валидность. 3. Цепной (ЦАЭ), в котором испытуемому предлагают за ограниченный промежуток времени ответить любым количеством слов на слово-стимул S. Главный недостаток этого типа эксперимента заключается в том, что в нём наблюдается сильная зависимость между последовательно поступающими реакциями, таким образом, часто оказывается, что ассоциация является реакцией не на слово-стимул, а на предыдущее

слово. На наш взгляд, определяющим при исследовании социокультурных концептов, к которым относится и концепт *образование*, является СЭЭ.

В основе комплексного анализа концепта лежит положение о том, что «значение слова энциклопедично по своей сути» и «для характеристики значения слова необходима фоновая информация» [2, с. 28]. Это дает все основания для проведения полного лексикографического описания и семантического моделирования семантемы *образование*, в ходе которого были выделены такие слова-стимулы: «знание», «обучение», «культура», «наука», «чтение», «профессия», «университет», «студент», «диплом», «коллектив», «самореализация», «интерес», «деньги», «работа», «будущее» (всего 15 слов-стимулов).

Данные АЭ, проведённого со студентами – носителями русского языка, включают 854 реакции, причём возраст респондентов варьируется от 18 до 23 лет. Среди респондентов 60 лиц женского пола и 40 мужского. В процессе проведения эксперимента использовалась как групповая, так и индивидуальная формы. Эксперимент проводился в письменной форме и включал несколько этапов. Целью первого этапа было выявление глубинной структуры лексемы «образование» путём построения ее парадигматических моделей. Для этого испытуемым предлагалось подобрать два-три прилагательных и два-три синонима к слову *образование*. На втором этапе информанты должны были в свободной форме дать определение образованию. И третьим этапом был собственно ассоциативный эксперимент, когда опрашиваемым предлагалось дать реакцию на 15 слов-стимулов, которые были выбраны нами как вербализующие концепт *образование*.

Обратимся к результатам эксперимента. На первом этапе информанты наиболее часто использовали модель «высшее образование», что, очевидно, связано с идентификацией себя как студента высшего учебного заведения. Частотными также оказались атрибутивные характеристики «среднее» (48%) и «хорошее» (34%). Остальные определения менее частотны и составляют периферийную зону анализируемого фрагмента концептуальной картины мира.

Построение парадигматического ряда с доминантой *образование* позволило сделать вывод о том, что респонденты рассматривают образование и как *процесс* получения знаний, и как *результат* этого процесса, что соответствует данным, полученным в результате анализа словарных дефиниций. Так, синонимами слова «образование» выступают такие слова, как «обучение» (88%), «наука» (43%), «учённость» (34%), «просвещение» (34%), «образованность» (18%), «знание» (15%), «профессия» (8%), «эрудированность» (2%). Ответы респондентов практически не дают возможности многозначной интерпретации понятийной составляющей исследуемого концепта, что свидетельствует о чёткости представления образования в языковом сознании современника.

Реакции, полученные на втором этапе исследования, эксплицируют значения, зафиксированные в толковых словарях: 48% опрошенных рассматривают образование как *процесс* получения систематизированных знаний, 52% определяют его как *результат* этого процесса. Кроме того, как показывает эксперимент, 20% из 100% связывают образование с каким-либо учебным заведением (школа, гимназия, лицей, техникум, вуз и т.п.). И при этом студенты не представляют образование как процесс самостоятельного получения знаний. Интересно, что 21% информантов считает, что образование предполагает не только обучение, но и воспитание, развитие личности.

С базовым слоем концепта пересекается когнитивный слой, компоненты которого выявляются когнитивными ассоциатами. Рассмотрим некоторые из них. Ассоциативные реакции на стимул «*знание*» связаны с обучением (образование, наука, профессионализм), интеллектуальной сферой (книга, интеллект, уверенность в себе). Знания «нужны» (12%), они «прочные» и связаны с будущим. Заметим, что студенты связывают знание с определёнными перспективами своего жизненного пути. «*Обучение*» информанты связывают с учебным заведением (школа, университет, институт), средствами обучения (компьютер (11%), учебники (8%), книги (10%), библиотека(2%); рассматривают его как процесс (32%), связывают его со

ЛЕКСИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА ОБРАЗОВАНИЕ (ПО МАТЕРИАЛАМ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)

знанием и дают оценочную характеристику (качественное, эффективное, неинтересное). Следовательно, эти концептуально значимые признаки и составляют ядерную зону микросистемы «обучение».

Слово-стимул *«наука»*, к нашему удивлению, дало немного реакций (49 из 100). В большинстве ответов четко определяется ориентация на конкретную научную сферу (72%): биология, «колбы и пробирки», лингвистика, механика, интегралы; а также *и* обучение (15%) (университет, институт, знание, учёный, доктор наук, лингвист). Проанализировав частотность реакций и их семантику, можно сделать вывод о коммуникативной нерелевантности этих концептуальных признаков, что подтверждается слабым интересом студентов к научной жизни вузов. Понятие *«университет»* испытуемые связывают как с конкретным учебным заведением, так и воспринимают его более обобщённо: «родные пенаты», «где я учусь», «вуз», «Симферополь». Концептуальным признаком в этом ряду является локутивный признак, маркирующий в сознании студента прежде всего место обучения. Отмечалось также, что университет – это значит «рано вставать», «на первую пару», он «занимает много времени». Университет в сознании опрашиваемых связывается с образованием (54%), субъектами – преподавателем (12%) и объектами – студентом (28%). Интересно, что в этом ряду из 100 реакций только одна несёт положительную эмоциональную нагрузку. Можно предположить, что для респондентов университет выглядит как нечто временное, преходящее. *«Самореализацию»* информанты связывают как с материальной (34%) (карьера, КВН, бизнес), так и с духовной (42%) (творчество, удовлетворение, гармония с собой, уверенность) сторонами жизни, но отмечается возможность отсутствия времени. Интересно, что респонденты не связывают самореализацию с образованием и будущей карьерой, т.е. отмеченные концептуальные признаки не входят в базовый когнитивный образ. *«Деньги»* рассматриваются молодыми людьми как необходимое условие хорошей жизни (уверенность (27%), стабильность (25%), «можно тратить» (3%), главное (17%), благополучие (2%), покупки (2%), подарки (2%). Кроме того, деньги – это плата за труд (19%) (зарплата, «за работу») и нечто, дающее власть (5%). *«Работа»* в сознании современного студента связывается с возможностью получить материальное вознаграждение (64%) (средство зарабатывания денег, деньги, чтобы жить, заработок). Респонденты дают как негативные (59%) («с утра до вечера», рутинная, каторга, утомляет, трудно), так и положительные (41%) (самореализация, интересно, удовольствие, любимое занятие) характеристики этого понятия. Часто работа связывается с какой-либо конкретной профессией (журналист, учитель, бухгалтер).

Важным, на наш взгляд, является понятие *«будущее»*, которое также оценивается молодыми людьми двояко: с одной стороны, позитивно (24%): светлое, неплохое, обеспеченное, уверенность, счастье, счастливое, надежда, успех, прекрасное), с другой (32%) – оно «неясное», «неизвестное», «неопределённое», «туманное», «в тумане». Интересно, что 58% опрошенных дают такие реакции, как «семья», «дети», «работа», что демонстрирует желание молодых людей приобрести определённый социальный статус. Думается, что ассоциативная микросистема «будущее» у группы от 23 до 30 лет будет значительно отличаться от концептуальных представлений студентов.

Для выявления полного содержания концепта *образование* в русском языковом сознании нами были проанализированы и данные «Русского ассоциативного словаря». Набор ассоциативных признаков на слово-стимул «образование» представлен следующим образом: «Образование – высшее 60; среднее 9; школа 5; институт, учение 4; нужно, обучение, плохое 2; высокий, выше среднего, книги, министерство, наука, начальное, нет, одно из главных, очковтирательство, психолог, Союза, ум, учёба, ЭВМ 1; всего 102; разных 22; число отказов 0; число единичных реакций 14» [РАС, с.392].

Следует отметить, что реакции на слово-стимул *образование* в большинстве случаев совпадают с реакциями информантов на слова-стимулы, использованные нами при проведении эксперимента. Наиболее частотной также является реакция «высшее» (60 реакций

из 102), выделяется связь образования с учебным заведением, научной сферой. С учётом того, что информантами «РАС» выступали, в основном, студенты, можно говорить об универсальности ценностных характеристик образования в студенческой среде. Материалы ассоциативного эксперимента можно рассматривать и как «ассоциативный профиль» образов сознания определенной культуры и языка.

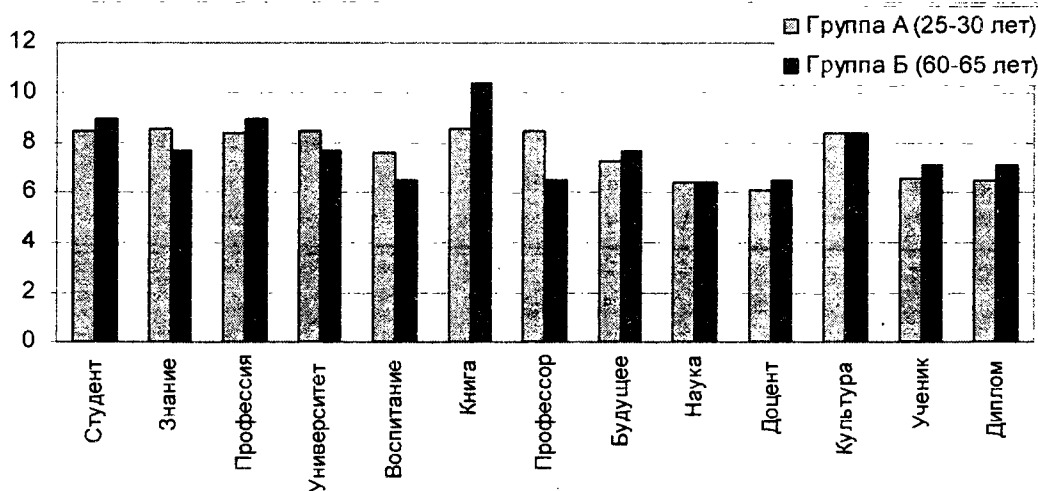
Выводы.

1. Когнитивное исследование социокультурных концептов представляется нам неполным без построения ассоциативных моделей сознания. Определение и систематизация концептуальных признаков, формирующих представление о мире и его ценностных ориентирах, является важным условием анализа языковой личности. 2. Качественная интерпретация результатов описанного в статье АЭ должна быть поддержана вероятностно-статистической базой, которая и определит влияние различных социальных факторов на концептуальное содержание языкового сознания современника, выявит его национальные особенности. В этом и состоят перспективы нашего исследования «Национальная специфика лингвокультурных концептов» (см. табл. 1).

Таблица 1. Национальная специфика репрезентации концепта *образование* в немецком языке

	Студент	Знание	Профессия	Унив-т	Воспитание	Книга	Профессор	Будущее	Наука	Доцент	Культура	Ученик	Диплом	Всего
Группа А (25-30 лет)	8,5	8,6	8,4	8,5	7,6	8,6	8,5	7,3	6,4	6,1	8,4	6,6	6,5	100
Группа Б (60-65 лет)	9	7,7	9	7,7	6,5	10,4	6,5	7,7	6,4	6,5	8,4	7,1	7,1	100

График 1. Количественная характеристика ассоциативных реакций концепта *образование* в немецком языке.



**ЛЕКСИЧЕСКАЯ РЕПРЕЗЕНТАЦИЯ КОНЦЕПТА ОБРАЗОВАНИЕ
(ПО МАТЕРИАЛАМ АССОЦИАТИВНОГО ЭКСПЕРИМЕНТА)**

Список литературы

1. Березин Ф.М. О парадигмах в истории языкознания XX в. // Лингвистические исследования в конце XX века.: Сб. обзоров. – М.: ИНИОН, 2000. – С. 9-25.
2. Болдырев Н.Н. Концепт и значение слова // Методологические проблемы когнитивной лингвистики / под ред. И.А. Стернина. – Воронеж: ВГУ, 2001. – 128 с.
3. З. Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 351 с.
4. Гак В.Г. О плюрализме в лингвистических теориях // Филологические науки. – 1997. – №6.
5. Горошко Е.И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента. Харьков – М.: Изд. Группа «РА – Каравелла», 2001. – 320 с.
6. Караулов Ю.Н. Показатели национального менталитета в ассоциативно-вербальной сети // Языковое сознание и образ мира. Сборник статей. – М., 2000.
7. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность. – М.: Едиториал УРСС, 2002. – 264 с.
8. Караулов Ю.Н. Активная грамматика и ассоциативно-вербальная сеть. – М.: ИРЯ РАН, 1999. – 180 с.
9. Кубрякова Е.С. Парадигмы научного знания в лингвистике и её современный статус // Изв. АН РФ. Сер. Лит. и яз. – 1994. – №2. – С. 3-15.
10. Кубрякова Е.С. Эволюция лингвистических идей во второй половине XX века // Язык и наука конца 20 в. / Под ред. Ю.С. Степанова. – М., 1995.
11. Кун Т. Структура научных революций. – М.: Прогресс, 1977. – 300 с.
12. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
13. Лурия А.Р. Язык и сознание. – М., 1979.
14. Попова З.Д., Стернин И.А. Очерки по когнитивной лингвистике. – Воронеж: Истоки, 2001. – 191 с.
15. Русский ассоциативный словарь: В 2-х т. Т.1. От стимула к реакции / Ю.Н. Караулов, Г.А. Черкасова, Н.В. Уфимцева, Ю.А. Сорокин, Е.Ф. Тарасов. – М.: ООО «Издательство Астрель», 2002.
16. Синельникова Л.Н. Подвижность вербальной среды как свойство языка и возможность манипуляции сознанием // Культура народов Причерноморья. – 2003. – №37. – С. 83-87.
17. Фрумкина Р.М. Психоллингвистика. – М.: Изд. Центр «Академия». 2003.
18. Частотный словарь русского языка / Под ред. Л.Н. Засориной. – М.: Русский язык, 1974. – 534 с.

Поступила в редакцию 22.02.2005 г.