

34. Степун Ф. А. Мирозерцание Достоевского // О Достоевском: Творчество. — М., 1991.
35. Степун Ф. А. Мысли о России // Новый мир., 1991. №6.
36. Струве П. Б. Достоевский — путь к Пушкину // Русская идея: В кругу писателей и мыслителей русского зарубежья. — М., 1994.
37. Тихомиров Б. Н. Творческая история романа Ф. Достоевского “Преступление и наказание”. — Л., 1986.
38. Фасмер М. Этимологический словарь русского языка. Изд. 2-е. В четырех томах. — М.: Прогресс, 1986.
39. Флоренский П. А. Столп и утверждение истины. — Берлин., 1929.
40. Фудель С. Наследство Достоевского. — М., 1998.
41. Яценко Т. А. Концепт причины в “Толковом словаре живого великорусского языка” В. И. Даля // Т. Концептосфера русского языка: константы и динамика изменений. — С-Петербург, 2003. — С. 283-289.
42. Яценко Т. А. Концептуальное представление “Причины” и “Цели” в “Толковом словаре живого великорусского языка” В. И. Даля // Вісник Черкаського університету. — Серія “Філологічні науки” Черкаси, 2003.
43. Яценко Т. А. Семантика “ради” как область пересечения культурных концептов `радость`, `цель` и `причина` // Язык и культура. — вып.6, т.3. ч.1. — К., 2003. — С. 381-388.
44. Яценко Т. А. О некоторых особенностях реализации культурного концепта “Цель” в романе Ф. М. Достоевского “преступление и наказание” // Культура народов Причерноморья. №3, сентябрь 2004. — С. 86-90.
45. Wrigt G. H. Von. The varieties of goodness. N. Y.; L, 1963, с. 5-7.
46. Evdokimov P. La nouveauté de l'esprit. Abbaye de Bellefontaine. — Paris, 1979.
47. Evdokimov P. Golol et Dostoevskiy. — Paris, 1961.

Статья поступила в редакцию 18 октября 2004 г.

81'23:81'33+159.953.32

Л. Е. Бессонова, А. Ю. Зелинская

**СТРУКТУРНО-СЕМАНТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ
АССОЦИАТИВНОГО ПОЛЯ КОНЦЕПТА «ОБРАЗОВАНИЕ»
(из опыта проведения экспериментальных методик)**

Постановка проблемы. 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, которую принято называть суперпарадигмой,

в последней трети XX века достаточно интенсивно развивается коммуникативно-прагматическая концепция лингвистического видения мира [1; 3; 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, и как вербализуются представления о нем» [16, с. 84]. Так, по справедливому замечанию Е. И. Горюшко, на смену психолингвистической парадигме постоянно приходят более «антропоориентированные», культурологические и ментальные парадигмы, одной из которых является ассоциативная модель «языкового сознания» (концепция Ю. Н. Караулова и авторов Ассоциативного тезауруса современного русского языка)» [5, с. 299].

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. Более того, эта концепция прямо базируется на идее Ю. Н. Караулова о том, что 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. 8-9; с. 13]. Таким образом, ассоциативная лингвистика, одно из приоритетных направлений в теории лингвистического описания, отработывает 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.

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, 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. На наш взгляд, важными для понимания механизмов концептуализации мира являются также его размышления о содержании так называемого «черного ящика» — когнитивного и речемыслительного действия, которое разворачивается от мысли к слову. Процесс отражения, по мнению

Л. С. Выготского, происходит в сознании человека, а его связи с мышлением незначительны. Согласно его теории действительность, воспринимаемая человеком, вначале проявляется в сознании в виде представления, а “всякое представление, проникшее в сознание, имеет тенденцию укрепиться, задержаться в нем” [2, с. 336].

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. В рамках этой теории и сформировался деятельностный подход А. Н. Леонтьева. Отражение возникает в сознании только в том случае, когда субъект проявляет определенную активность в познавательной деятельности. И когда он при помощи органов чувств и мозга воспринимает окружающий мир, происходит “вычерпывание реальной действительности, ее свойств и отношений” [13, с. 61]. По мнению А. Н. Леонтьева, для возникновения отражения 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.

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 предопределяют наше видение окружающего мира, наше восприятие и членение реальной действительности.

Анализ научной литературы показывает, что современная лингвистика характеризуется многообразием подходов и приемов изучения концепта (Анна Вежбицкая, Н. Д. Арутюнова, Д. С. Лихачёв, Ю. С. Степанов, А. Д. Шмелёв, Е. С. Кубрякова, И. А. Стернин, Э. Д. Попова, Г. Г. Слышкин, В. И. Карасик, Н. Н. Болдырев, С. Г. Воркачёв, Е. А. Селиванова, Л. Н. Синельникова, Г. Ю. Богданович, Г. М. Яворская).

Исследование может начинаться с некоторого выбранного концепта, рассматриваются все возможные средства его выражения. Научное описание концепта совершенно справедливо начинают с выделения некоторого ключевого слова — имени концепта — к которому подбираются различные контексты его употребления. Это позволяет изучить семантику данного слова, выявить набор семантических признаков, которые чётко проявляются в процессе употребления. Таким образом выявляется специфика концепта, репрезентируемого этим словом.

В рамках этого направления выделяются несколько способов исследования, наиболее эффективных в совокупности.

Наиболее полным образом концепт слова и его когнитивная модель определяются посредством построения ассоциативных полей слов. Информация, извлекаемая из ассоциативного словаря (как коллективного, так и индивидуального), относится ко всем трём уровням языковой личности: грамматико-семантическому, когнитивному, прагматическому. Основные теоретические положения ассоциативного эксперимента (АЭ) подробно раскрыты в работах Ю. Н. Караулова и Е. И. Горошко. 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. 194]. Кроме того, в работе «Русский язык и языковая личность» 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 [4, с. 5]. Более того, метод свободных ассоциаций является одним из самых мощных инструментов исследования специфики языкового сознания малых социальных групп [4, с. 292]. По мнению С. Л. Мартинек, «ассоциативный эксперимент является методом, позволяющим получать психологически релевантные результаты» [12, с. 131]. Исследовательница убеждена в том, что «ассоциативные связи между словами не являются случайными, они детерминированы всей познавательной деятельностью человека» [12, с. 130]. Поскольку ассоциативная связь как феномен определяется «именно культурой во всём её многообразии, со всеми значениями, опытом, в том числе чувственным опытом, в котором мы не отдаём себе отчёта», поэтому изучая ассоциации, мы «апеллируем к неосознаваемому глубинному слою нашей психики» [17, с. 192].

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», т. е. характеристики слова- стимула, и «парадигматический», т. е. личность испытуемого.

2. Направленный (НАЭ), в котором экспериментатор некоторым образом ограничивает выбор ответа R, например, от испытуемого требуется дать слово, противоположное по значению, синоним и т. п. или же 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 реакция-

ми и часто оказывается, что ассоциация является реакцией не на слово-стимул, а на предыдущее слово [4, с. 16-17].

На наш взгляд, определяющим при исследовании социокультурных концептов, к которым относится и концепт “образование”, является САЭ.

В результате лексикографического описания и проведённого семантического моделирования семантемы ключевого слова “образование” 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, проведенного со студентами, носителями русского языка, включают 854 реакции, причем возраст респондентов варьируется от 18 до 23 лет. Среди респондентов 60 лиц женского пола и 40 мужского. В процессе проведения эксперимента использовались как групповая, так и индивидуальная формы.

Эксперимент проводился в письменной форме и включал несколько этапов. На первом этапе нашей целью было выявление глубинной структуры лексемы “образование” путем построения его парадигматических моделей. Для этого испытуемым предлагалось подобрать два-три прилагательных и два-три синонима к слову “образование”. На втором этапе информантам необходимо было 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, позволяют эксплицировать значения, зафиксированные в толковых словарях: 48% опрошенных рассматривает 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 студен-

ты не связывают образование с процессом самостоятельного получения знаний. Интересно, что 21% информантов считает, что образование предполагает не только обучение, но и воспитание, развитие личности.

Далее мы обобщаем реакции на представленные слова-стимулы, что позволяет эксплицировать определённую концептуальную информацию.

Ассоциативные реакции на стимул **«знание»** позволяют сделать вывод, что знания связаны с обучением (образование, наука, профессионализм), знания дают уверенность (сила, свет, уверенность в себе), они связаны с интеллектуальной сферой (книга, интеллект). Знания **«нужны»** (12%), они **«прочные»** и связаны с будущим. Здесь следует заметить, 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 знанием и дают оценочную характеристику (качественное, эффективное, неинтересное). Следовательно, эти концептуально значимые признаки и составляют ядерную зону микросистемы **«обучение»**.

«Культура» у 90% респондентов ассоциируется с нравственностью (этика, вежливость, нравственные ценности, воспитание) и с искусством (театр, искусство, фильм, музей, музыка, книги). Кроме того, отмечается связь культуры с традициями народа и необходимостью создания культурного пространства в современном украинском обществе. Интересно, что у 4% опрошенных культура ассоциируется со знанием.

Слово-стимул **«наука»**, к нашему удивлению, дало немного реакций (49 из 100). В большинстве ответов даётся ориентация на конкретную научную сферу (72%): биология, **«колбы и пробирки»**, лингвистика, механика, интегралы; также наука связывается с обучением (15%) (университет, институт, знание), субъектами науки (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.

«Чтение» 80% информантов связывают с книгой, 3% — с периодическими изданиями (газета, журнал). Многие отмечают, что чтение — это **«то, что я люблю»**, говорят об интересе, определяют чтение как захватывающее. 34% опрошенных дают ассоциацию **«знание»**.

Реакцией на слово **«профессия»** у большинства респондентов является название конкретной профессии (учитель, биолог, эколог, журналист, физик, переводчик). Кроме того, отмечается, что профессия связана с будущим (23%): после учёбы, то, к чему стремлюсь, работа. В этих ассоциациях логично проявляется и оценочность: **«престижная»**, **«высокооплачиваемая»**. Следует также отметить, что 20% респондентов дали ассоциацию **«призвание»**.

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 яв-

ляется 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 (преподаватель (12%)) и объектами (студент (28%)) образования. 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.

Студент определяется следующими словами: коллега, умный, очкарик, хлявщик, юноша, весёлый, общительный, юный, труженик, т. е. испытуемые выделяют возрастные особенности, душевные качества, отношение к учёбе. Кроме того, часто имеет место самоидентификация (“я”) (54%), чётко прослеживается связь студента с традиционным местом проживания (общечитие) и отмечается его участие в процессе обучения (образование, получает образование, учится).

Понятие *“диплом”* вызывает две наиболее частотные ассоциации: “красный” (33%) и “конец учёбе” (28%). Кроме того, диплом связывается в сознании опрашиваемых с сессией, экзаменами, комиссией и, наконец, дипломной работой.

В понятии *“коллектив”* наиболее часто отмечается необходимость наличия “общих интересов”, “общих целей и взаимопонимания”. В коллективе должны быть “дружеские отношения”, а члены коллектива — “друзья”, “студенты”. Коллектив — это “группа” (21%), “моя группа” (11%), “наш курс” (8%), “коллеги” (3%). Присутствует и оценочный компонент (положительная оценка): “хороший”, “дружный”.

“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.

Понятие *“интерес”* испытуемые связывают с интеллектуальной сферой (78%) (информация, история, книга, “к знаниям”), а также человеческими отношениями (11%) (новые люди, человек, жизнь). Интерес — это “важно”. 30% опрошенных дали реакцию “к деньгам”:

“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, каторжная, 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, очковительство, психолог, Союза, ум, учёба, ЭВМ 1; всего 102; разных 22; число отказов 0; число единичных реакций 14” [15, 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.

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. В этом и состоят перспективы нашего исследования.

Литература

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. Выготский Л. С. Мышление и речь. — М.: Лабиринт, 1999. — 351с.
3. Гак В. Г. О плюрализме в лингвистических теориях // Филологические науки. — 1997. — №6.

4. Горошко Е. И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента. Харьков — М.: Изд. Группа “РА — Каравелла”. 2001. — 320 с.
5. Горошко Е. И. Языковое сознание: гендерная парадигма. — М.: Издат. дом “ИНЖЭК”, 2003. — 440 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 века / Под ред. Ю. С. Степанова. — М., 1995. С. 144-238.
11. Кун Т. Структура научных революций. — М., 1977.
12. Мартинек С. Л. Экспликация валентностей слова в ассоциативном эксперименте // Культура народов Причерноморья. — 2003. — №44. — с. 130-134
13. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. — М.: Полит. издат., 1997. — 303 с.
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. Сипельникова Л. Н. Подвижность вербальной среды как свойство языка и возможность манипуляции сознанием // Культура народов Причерноморья. — 2003. — №37. — с. 83-87.
17. Фрумкина Р. М. Психолингвистика. — М.: Изд. Центр “Академия”, 2003.
18. Частотный словарь русского языка / Под ред. Л. Н. Засориной. — М.: Русский язык, 1974. — 534 с.

Статья поступила в редакцию 20 октября 2004 г.

УДК 801. 558

Н. А. Лантух

СЕМАНТИКА НАЧАЛА И КОНЦА В ФУНКЦИОНАЛЬНОМ РАССМОТРЕНИИ

На рубеже XX и XXI веков семантике “начала” и “конца” была посвящена большая научная дискуссия, завершившаяся конференцией (2000 г.) и выпуском сборника “Логический анализ языка. Семантика начала и конца” (2002 г.) [8].