

На правах рукописи

КЛЕНОВА Анастасия Владиленовна

ОЦЕНОЧНЫЕ СМЫСЛЫ В АССОЦИАТИВНОМ СЛОВАРЕ

(на материале Ассоциативного словаря школьников Саратова
и Саратовской области)

Специальность 10.02.19 – теория языка

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата филологических наук

Саратов 2007

Работа выполнена на кафедре теории, истории языка
и прикладной лингвистики
Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского

Научный руководитель - доктор филологических наук, профессор
Гольдин Валентин Евсеевич

Официальные оппоненты - доктор филологических наук, профессор
Елина Евгения Аркадьевна
- кандидат филологических наук, доцент
Полякова Елена Владимировна

Ведущая организация - Воронежский государственный
университет

Защита диссертации состоится «30» мая 2007 г. в 16 часов на заседании диссертационного совета Д 212.243.02 по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора наук в Саратовском государственном университете им. Н.Г. Чернышевского по адресу: 410600, г. Саратов, ул. Астраханская, 83.

С диссертацией можно ознакомиться в Зональной научной библиотеке Саратовского государственного университета им. Н.Г. Чернышевского.

Автореферат разослан «25» апреля ____ 2007 г.

Ученый секретарь

диссертационного совета

Ю.Н. Борисов

Диссертационное исследование посвящено изучению оценочных смыслов в ассоциативном словаре.

Оценка и ее реализация в языке и речи активно изучается на протяжении последних лет в отечественной и зарубежной лингвистике. Данной проблеме посвящены работы Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюновой, Л.Г. Бабенко, А. Вежбицкой, Е.М. Вольф, В.Г. Гака, В.Е. Гольдина, Е.Н. Гуц, О.П. Ждановой, А.А. Залевской, А.А. Зализняк, Н.О. Золотовой, В.И. Карасика, Ю.Н. Караулова, Е.Н. Колодкиной, В.В. Красных, Н.А. Лукьяновой, Е.Ю. Мягковой, Е.В. Падучевой, Э. Рябцевой, И.И. Сандомирской, Э.А. Столяровой, Н.В. Уфимцевой, Н.С. Федосюткиной, В.И. Шаховского, А.Д. Шмелева, Diane Blakemore, Dick DeVos, S. Hayakawa, Geert Hofstede, Douglas Nelson, Cathie McEvoy, Clifford Sharp и многих других лингвистов.

Однако изучение оценочных смыслов на материале вербальных ассоциаций открывает дополнительные возможности исследования роли оценки в языковой картине мира различных культур и социальных групп.

В работе исследуется оценочный компонент концептосферы школьников – носителей русского языка. Известно, что категория оценки является универсальной для картины мира носителей любого языка, что обусловлено типичностью оценочной коммуникативной стратегии для любого языкового сообщества. В связи с этим также представляет интерес межкультурный компаративный анализ концептуализации оценки в языковой картине мира носителей русского и других языков.

Особенностью настоящего исследования, принимая во внимание его когнитивную направленность, является конструирование содержания не отдельного концепта или группы концептов, но оценочного компонента концептосферы. При постановке подобной задачи исследуется не концепт, а ценностные характеристики знаний о явлениях действительности.

Исследования картины мира представляются значимым инструментом анализа когнитивных процессов. Подобная работа осуществляется путем изучения системы ментальных единиц – концептов, включающих информационные, образные и интерпретационные компоненты [Попова, Стернин 2006].

Языковая объективация концепта в ходе ассоциативного эксперимента позволяет достаточно полно раскрыть базовые компоненты его структуры: образ, информационное содержание и интерпретационное поле. Это делает ассоциативный материал важным источником когнитивного лингвистического анализа, дополняющим языковой и речевой материал.

В работе осуществляется попытка выявления оценочного поля на основе анализа материала ассоциативных словарей и тезаурусов с целью определения в конечном итоге групп концептов, характеризующихся высокой степенью релевантности в рамках языковой картины мира.

Актуальность работы обусловлена повышенным вниманием современной лингвистики к оценочной стороне наивной картины мира человека, необходимостью получения данных об оценочных смыслах в сознании людей разного возраста, без чего невозможно полное

представление об основных тенденциях развития языкового сознания человека в целом. Исследование оценочных смыслов на материале ассоциативных экспериментов со школьниками позволяет конкретизировать оценочную составляющую языковой картины мира на важном этапе ее развития – на этапе обучения детей в школе, что придает работе особую актуальность.

Особой проблемой при осуществлении анализа детского языкового сознания является выделение общих черт реализации оценки в сознании школьников и взрослых, свидетельствующих о процессах усвоения существующих общественных установок, а также специфических особенностей, не прослеживаемых на взрослом материале. Кроме того, проведенный сопоставительный анализ данных русских, славянского и английского ассоциативных словарей позволил учесть национальную специфику реализации оценочной категории в картине мира.

Целью диссертационной работы является изучение оценочного компонента языковой картины мира российских школьников и выявление общих и специфических черт реализации оценки по двум параметрам – возрастному и национальному. Данная цель требует решения следующих **задач**:

1. сбор материала путем применения метода свободного ассоциативного реагирования и пополнение ассоциативной базы данных школьников Саратова и Саратовской области;
2. разработка методики выделения оценочного поля концептов, основанной на количественном и качественном анализе ассоциативных полей;
3. выделение тематических групп концептов, получивших оценку в ходе ассоциативных экспериментов со школьниками и взрослыми носителями русского языка, а также взрослыми представителями болгарского, украинского, белорусского и английского языковых сообществ;
4. проведение сопоставительного анализа оценочных компонентов выделенных групп концептов;
5. интерпретация полученных результатов с точки зрения качества и интенсивности оценки объектов языкового сознания, относящихся к выделенным тематическим группам.

В качестве **предмета** исследования выступают оценочные смыслы в языковой картине мира школьника как необходимая составляющая концептосферы.

Объектом исследования являются ассоциации русскоязычных школьников, рассматриваемые на фоне ассоциативных реакций взрослых носителей русского и некоторых других языков.

Материалом для написания диссертации послужили следующие ассоциативные словари и базы данных: Ассоциативный словарь школьников Саратова и Саратовской области (АСШС), Русский ассоциативный словарь (РАС), Славянский ассоциативный словарь (САС), Тезаурус ассоциативных норм университета Южной Флориды (словарь Florida), а также

Эдинбургский ассоциативный тезаурус Дж. Киша (ЕАТ).

Сбор данных для АСШС осуществляется с 1998 года, информантами являются школьники 1-11 классов. Важным отличием АСШС от других ассоциативных словарей как русского, так и других языков, является учет возрастного, гендерного и территориального факторов, а также возможность ограничивать поиск на массиве данных по каждому из них путем установления заданного возраста, пола или места проживания (город - село) испытуемых. Электронная форма словаря позволяет обращаться к индивидуальным анкетам, что оказалось особенно актуально при изучении оценочной стратегии ассоциативного реагирования.

РАС создавался в период с 1994 по 1999 годы, информантами послужили студенты многих городов России. Ассоциативный эксперимент для составления Словаря ассоциативных норм университета Флориды был закончен в 1994 году, всего в нем приняли участие более 6000 информантов в возрасте 17-22 лет, давших реакции на 5019 стимулов.

В связи с тем, что сбор ассоциаций для создания ассоциативного словаря Дж. Киша (ЕАТ) осуществлялся более чем за 30 лет до проведения русскоязычных ассоциативных экспериментов, в то время как мы располагаем более поздним англоязычным словарем, основным источником сопоставительных межкультурных исследований признается словарь Florida.

Все используемые источники были сформированы путем проведения свободного ассоциативного эксперимента. РАС, АСШС, САС и словарь Florida предоставляют доступ как к прямым, так и к обратным словарным статьям, допуская различные формы структурирования материала.

Репрезентативность материала обеспечивается его объемом: по состоянию АСШС на конец 2005 г. было опрошено более 9000 школьников, и всего к этому моменту в словаре содержалось 30478 различных реакций (общее число реакций составляло 291 061), данных на 1013 стимулов. Общее число различных оценочных реакций в АСШС с частотой встречаемости более 2 составляет около 580 единиц (из 13261 различных реакций с частотой >2), однако исследование не ограничивалось анализом только оценочных реакций и требовало обращения к ассоциативным полям из различных областей базы данных.

Основной **методикой**, использованной в работе, был семантико-когнитивный анализ ассоциативных пар «стимул-реакция» с привлечением количественных характеристик ассоциативных полей. Эта методика дополнялась описательными и сопоставительными процедурами, а также элементами полевого конструирования.

Исследование основано на результатах проведенного свободного ассоциативного эксперимента (сбор ассоциативного материала для пополнения базы данных АСШС осуществлялся автором работы на протяжении всего срока выполнения работы).

Научная новизна исследования заключается в том, что в работе впервые на материале ассоциативных словарей 1) проведено сопоставительное исследование языкового сознания российских школьников

и взрослых, а также некоторых славянских народов и носителей американского варианта английского языка; 2) разработаны методы выделения и анализа оценочного компонента концептосферы; 3) реализован анализ тематических групп концептов, соответствующих сферам социального существования ребенка, направленный на выявление ценностных ориентиров, а также их значимости в картине мира школьников.

На защиту выносятся следующие основные положения:

1. Интенсивность оценки в ассоциативном поле, обусловленная активизацией оценочной стратегии реагирования в ходе проведения эксперимента, указывает на высокую актуальность соответствующего концепта в рамках картины мира изучаемой социальной группы. Высокая насыщенность оценочного компонента концепта свидетельствует о его принадлежности к ядерной части концептосферы.

2. В процессе становления языкового сознания индивидуальный опыт освоения мира соседствует с процессами усвоения социальных установок и ценностей (знакомство с этическими и эстетическими ориентирами). Доминантным фактором при формировании *вектора* оценки явлений действительности является опыт усвоения социальных норм, в то время как главенствующим фактором, обуславливающим *интенсивность* оценки и актуальность концептов – индивидуальный опыт. В результате этого прививаемые социальные установки оказываются усвоенными школьниками, но эти знания слабо актуализированы.

3. Оценочный компонент активизирован по отношению к широкому кругу явлений, как содержащихся в личном опыте ребенка, так и усвоенных косвенным путем. Одна группа концептов охватывает сферу внутренней среды существования человека, область физического существования, сферу коммуникации, окружающего быта, а также природных явлений. Вторая связана с социальными и политическими явлениями. Данные группы концептов с оценочным компонентом выделяются на материале ассоциаций всех рассмотренных языковых сообществ. В ассоциациях взрослых к ним добавляются группы умственных и профессиональных достижений, а также религиозных ценностей.

В содержательном наполнении указанных тематических групп обнаруживаются как общие, так и специфические особенности, обусловленные факторами возраста и языковой принадлежности информантов.

Теоретическая значимость диссертации заключается в определении закономерностей формирования оценочных представлений о явлениях окружающей действительности в сознании школьников. Проведенный анализ особенностей реализации оценочной категории в языковой картине мира носителей русского, некоторых славянских и английского языков вносит вклад в развитие когнитивной лингвистики и психолингвистики, существенно уточняя представление о процессах формирования языкового сознания.

Практическая значимость работы заключается в возможности

применения ее результатов для дальнейших исследований языковой картины мира и процессов ее формирования. Кроме того, результаты психолингвистического анализа оценки могут быть использованы при разработке теоретических учебных курсов по психолингвистике, этнолингвистике, теории межкультурной коммуникации, а также в практике преподавания русского и английского языков как иностранных и в практике профессионального перевода.

Апробация работы осуществлялась при обсуждении результатов исследования

- на научном семинаре «Язык. Сознание. Культура» при Институте языкознания РАН (г. Москва, сентябрь 2006 г.)

- на Международной научной конференции «Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов» (г. Волгоград, 2005 г.)

- на межвузовской конференции молодых ученых при Саратовском государственном университете (г. Саратов, март 2005 г.)

- на заседаниях кафедры теории, истории языка и прикладной лингвистики СГУ (2005 – 2007 гг.).

Структура диссертации. Работа состоит из введения, четырех глав, заключения и библиографического списка.

Основное содержание работы

Глава I диссертации («Оценочность и языковое сознание человека») посвящена рассмотрению теоретических оснований изучения категории оценочности, ее характеру, составу, а также роли оценки в процессе концептуализации действительности. В главе даются определения понятиям ассоциативно-вербальной сети и языковой картины мира, рассматривается понятие и структура концептов как единиц картины мира и уделяется особое внимание интерпретативной зоне концепта, содержащей оценочный компонент.

Как показывают многочисленные исследования последних десятилетий [Арутюнова 1988; Вольф 1985; Золотова 1991; Мягкова 2000; Падучева 2004; Попова, Стернин 2006; Уфимцева 2004 и др.], категория оценки является общей для языковой картины мира носителей разных языков.

Традиционно под оценкой понимается «такое мнение о предмете, которое выражает характеристику его с точки зрения категории ценности» [Столярова 1988: 187], что отражает сложившийся функционально-семантический подход к рассмотрению оценки. Однако с учетом когнитивной ориентации настоящей работы и стоящей перед автором задачи изучения оценочных смыслов в языковом сознании, оценка (вслед за З.Д. Поповой и И.А. Стерниным) рассматривается как компонент концепта, интерпретирующий его информационное содержание с точки зрения нормы [Попова, Стернин 2006: 78]. При таком подходе к оценке исследуются ценностные характеристики знаний о явлениях действительности в сознании носителей языка, поскольку оценка является непосредственным отражением общей системы объективных и субъективных ценностей, свойственных картине мира человека.

В работе реализован психолингвистический подход к пониманию структуры языкового сознания, поскольку автора интересует индивидуальная картина мира и весь комплекс индивидуальных оценок и эмоциональных представлений в сознании школьников, сформированный как под влиянием социальных установок, так и под воздействием собственных эмоционально-психических переживаний ребенка – интересует как процесс отражения в сознании норм той культуры, в которой человек социализируется, так и влияние индивидуального опыта, полученного в процессе столкновения с окружающим миром.

Поскольку изучение языкового сознания возможно только в формах его овнешнения, для анализа оценочной категории был использован метод интерпретации ассоциаций, открывающий доступ к ментальному лексикону человека через реакции, получаемые в ходе свободного ассоциативного эксперимента.

В связи с этим **глава II** («Методы и источники исследования») посвящена анализу методов и источников проводимой работы, их валидности и границ применения. Основным методом исследования был признан ассоциативный, и данный выбор основан на представлении о том, что ассоциативный словарь является «средством доступа к системе энциклопедических знаний человека» [Залевская 1990: 151] и позволяет объективировать процесс исследования, поскольку обеспечивает исследователя материалом, выявляющим прямые связи между концептами в сознании человека [Залевская 2005 и др.].

Принципиально важным элементом методологии проводимого исследования является представление о коммуникативной природе ассоциативного эксперимента [Гольдин 2001, 2003, 2004; Залевская 2005, Караулов 1994, Миронова 2002], открывающее доступ к пониманию оценочных ассоциаций как проявлению оценочной стратегии реагирования, заимствованной из практики речевого поведения информантов.

Несмотря на ряд ограничений, накладываемых ассоциативным экспериментом (независимость выявленных связей от контекста употребления слов и связанные с этим затруднения в выявлении ассоциативных связей [Караулов 1994], утрата индивидуальности за счет высокой частотности [Сахарный 1989], утрата слабых ассоциатов [Nelson 2004]), анализ материала ассоциативных словарей позволяет выстроить обобщенную схему организации знаний о мире в сознании человека.

Анализ основных источников исследования включает сопоставление и выявление специфики представления материала в частотных и ассоциативных словарях. В работе делаются выводы о закономерных различиях в этих источниках и о границах их применимости по отношению к различным аспектам когнитивного анализа (пространственно-временное членение, дихотомическое членение, реализация оценочности, синонимия и некоторые другие).

Также осуществляется сравнение двух подходов к выделению лексических ядер ассоциативных словарей – от частотности реакций и от

разнообразия стимулов. На основании этого делается заключение о том, что подход к организации ассоциативного ядра, основанный на подсчете разнообразия связей, более эффективен при создании картины языкового сознания.

Глава III работы («Реализация оценочной категории в ассоциативном словаре») посвящена рассмотрению ряда общих вопросов, связанных с реализацией оценки в ассоциативном словаре.

Традиционная теория коммуникации указывает на то, что оценка реализуется только в ситуациях коммуникации, в связи с чем анализ оценки осуществляется на разнообразном языковом и речевом материале: это исследование книжной и разговорной речи, свободных единиц и фразеологизмов, паремий и другого материала разными методами (анализ сочетаемости слов, ЛП в разговорной речи (например в работах Э.М. Столяровой), социолингвистический анализ (например в трудах В.И. Карасика) и др.). Эти подходы используют текстовые и словарные источники, отражающие речевую реализацию категории оценки. Исследование оценки на ассоциативном материале представляет собой малоизученную область теории языка.

В главе III ставятся следующие задачи:

- 1) выявление иерархии типов оценки в сознании школьников;
- 2) определение «степени универсальности» оценочного компонента концептов;
- 3) вопрос о взаимосвязи интенсивности оценки и релевантности концепта;
- 4) разграничение рематических (предикативных) и нерематических (языковых) связей в ассоциативных парах.

Одним из первых шагов при проведении анализа было выделение списка всех реакций с указанием частоты их появления в АСШС. По состоянию АСШС на конец 2005 г. всего в словаре содержится 30478 различных реакций. Была поставлена задача выявления и регистрации связей оценочного характера. При присвоении категории оценочности той или иной ассоциативной связи и определении характера этой оценки была использована классификация, предложенная Н.Д. Арутюновой в работе «Оценка. Событие. Факт» [Арутюнова 1988: 71-77]. Разграничивались оценки общего (*хороший/плохой*) и частного типа с маркированием различных мотивационных подтипов внутри второй группы.

В результате решения ряда проблем, связанных с выделением оценочных реакций, была составлена иерархия различных типов оценок в языковом сознании русскоязычных школьников по материалам АСШС. Было выделено:

82,6% различных реакций частнооценочного типа, среди них

- 149 (25,6%) – психологические,
- 125 (21,5%) – прагматические,
- 103 (17,7%) – этические,
- 64 (11,0%) – эстетические,

38 (6,5%) – сенсорные;

17,4% реакций общеоценочного типа.

Преобладание оценок психологического подтипа (сюда относятся оценки интеллектуальные, активизирующие опыт деятельности сознания, а также эмоциональные, апеллирующие к опыту чувственному) указывает на то, что в сознании ребенка актуализируется в первую очередь личностно-субъективный опыт освоения мира.

Следующей по частотности группой оказываются прагматические оценки, базирующиеся на опыте практической деятельности ребенка. Кроме того, наличие и разнообразие оценок этического и эстетического типов свидетельствует о процессах освоения прививаемых ребенку социальных ценностей. При этом нет оснований утверждать, что школьниками не освоены общественные нормы, доказательством чего служит обращение к эмоционально нейтральным знаниям о мире в ходе ассоциативного эксперимента. Ребенок негативно оценивает как поступки, затрагивающие его личные интересы, так и действия, расцениваемые обществом как неприемлемые. В случаях, когда взгляды ребенка могут противоречить социальным нормам, актуализируется именно «социальный» опыт.

Для определения «степени универсальности» оценочного компонента концептов был проведен анализ выборок ассоциативных полей стимулов, относящихся к приведенным ниже группам. По утверждению ряда когнитологов, «не все концепты имеют ценностную составляющую <...> к примеру, пространственные и временные концепты не имеют ценностной составляющей» [Попова, Стернин 2006: 25], в то время как в речи, по утверждению Э.М. Столяровой [1988: 188], оценка «присутствует в каждом ЛСП».

Выделение групп основано на ценностной значимости указанных явлений для школьников, а также для общества в целом: 1) аксиологически нейтральные и амбивалентные стимулы: например, *антилопа, вещь, вселенная* и другие; 2) стимулы, обозначающие объекты действительности, представляющие ценность в рамках картины мира школьников, например, *бездельничать, друг, враг, школа* и другие; 3) стимулы, обозначающие социально релевантные понятия, отношение к которым передается от взрослых и копируется ребенком в процессе воспитания: например, *воровать, правительство, журналист, гражданин* и некоторые другие; 4) стимулы, называющие некоторые пространственные и временные отношения (например, *далеко, близко, быстро, медленно* и др.)

На основании полученных результатов можно утверждать, что категория оценки реализована во всех ассоциативных полях (от 3 до 55% всех реакций у школьников, от 3 до 40% у взрослых). Частотность и разнообразие оценочных реакций позволяют определить, относится ли аксиологическая составляющая рассматриваемого концепта к ядерной его части или к периферии.

Действительно, психолингвистические данные подтверждают, что для пространственных и временных концептов оценочная составляющая

располагается на максимальном удалении от ядра. Тем не менее материал АС фиксирует психологическую реальность данной составляющей этих концептов: например, при малочисленности (7% и 3% у школьников) и низкой частотности (равной 1) оценочных реакций на стимулы *далеко*, *близко* вектор оценки определяется информантами однозначно: *далеко* оценивается как *плохо*, а *близко* - как *хорошо*. Аналогичные результаты получены и на материале РАС: стимул *близко* получает прямую оценку *хорошо* (2), а стимул *далеко* - оценку *плохо* (1).

В целом, ассоциативная методика выявляет наличие оценочного компонента у каждого элемента концептосферы. Наибольшее число оценочных реакций вызывают стимулы, называющие реалии, знания о которых ребенок получает путем непосредственного столкновения с ними. У взрослых носителей языка наибольшее число оценочных реакций также возникают в ответ на стимулы, называющие реалии, представления о которых получены из собственного опыта человека и значимы в рамках его повседневной жизни.

В следующую очередь происходит активное усвоение «общественного мнения». Например, состав ассоциативного поля указывает на то, что содержание таких понятий как *гражданин* (13% оценок из общего числа реакций (9 из 70)), *честь* (15% (23 из 157) соответственно) освоено школьниками, однако стратегия оценивания активизирована достаточно слабо. У взрослых обнаруживается средняя степень активизации стратегии оценивания при выстраивании связей со стимулами, называющими социально-политические явления.

Наконец, объекты действительности, не имеющие значительных коннотаций и не характеризующиеся аксиологической релевантностью с точки зрения общества, также связываются в сознании школьников и взрослых с одним из векторов оценки (*хорошо* – *плохо*).

Следующий вопрос, а именно вопрос о взаимосвязи интенсивности оценки и релевантности концепта, представляется достаточно сложным. Привлекается ли стратегия оценки в случаях, когда знания об объекте неактивны, или наоборот, когда объект занимает одно из значимых положений в картине мира? Для его решения достаточно эффективным оказывается терминологический инструмент, предложенный Леонардом Талми. Противопоставление фигуры и фона оказывается весьма действенным при изучении ассоциативного словаря, поскольку, как и в отдельном высказывании, так и в сознании носителя языка, обнаруживается неравномерное распределение акцентов.

В качестве указателя на высокую степень актуальности выступает выделение объекта (ситуации) из числа подобных, что происходит при любых формах его индивидуализации.

Мы считаем, что при порождении оценочной реакции внимание испытуемого сосредоточено на самом объекте, а не на типичных ситуациях с его участием, что выделяет этот объект из фона. Наиболее мотивированные и значимые представления часто активизируются в процессе коммуникации и

деятельности человека, и в сознании информантов оценочная составляющая этих концептов имеет сформировавшийся, определенный и устойчивый характер. При условии, что некое явление действительности является актуальным для информанта, оно не нуждается в конкретизации или уточнении. Не возникает необходимости обращения к долговременной памяти, и именно оценка возникает в сознании в первую очередь в ответ на слово-стимул.

Оценка относится к легко воспроизводимому (активизируемому) слою знаний, и, следовательно, можно утверждать, что рекуррентность и частотность оценочных реакций в ассоциативном поле является маркером высокой степени значимости концепта, стоящего за словом-стимулом. Безусловно, при этом должны учитываться и аксиологические свойства самого стимула.

При обнаружении оценочных связей в условиях анализа языкового сознания школьников возникает необходимость разграничения рематических (предикативных) и нерематических (поверхностно-языковых) связей. При выражении актуальной оценки к слову присоединяется оценочный предикат (например, *хорошо(S) → не бывает(R)*, *власть(S) → хорошо(R)*, *взрослый(S) → дурак(R)*), в то время как при воплощении языковых связей информант воспроизводит логически правильные и типичные для данного языка сочетания (например, *день(S) → хороший, плохой(R)*). В работе предложен ряд критериев (сочетаемости, частотной неравномерности, стилистической маркированности), позволяющих разграничивать рематические и нерематические оценки.

Предикативные оценочные связи обладают большим потенциалом при выяснении характера оценочных компонентов языковой КМ. Безусловно, отказ от анализа поверхностно-языковых связей также неоправдан, так как невозможно с уверенностью утверждать, на основе какого опыта - когнитивного или речевого - была активирована оценочная реакция.

В главе IV («Анализ оценочных смыслов в ассоциативном словаре») рассматриваются оценочные смыслы в АВС школьников, построенной на основе Ассоциативного словаря школьников (АСШС), а также проводится сопоставительный анализ оценки в словарях русского, английского и некоторых славянских языков.

После выделения и квалификации оценочных компонентов ассоциативного словаря в целом, а также признания того факта, что реализация оценочной стратегии в ответ на слово-стимул свидетельствует об актуальности названного концепта для информанта, представляется значимым выявление конкретных элементов мира, которые связываются в сознании школьников с определениями «хороший - плохой». Для решения этой задачи первоначально были выделены списки слов, реакцией на которые являлись оценочные слова «хорошо», «хороший», «плохо», «плохой», а также списки реакций, данных школьниками на эти же оценочные слова.

Важной особенностью настоящего исследования является привлечение данных как прямого, так и обратного ассоциативного словаря и

сопоставление результатов их изучения. В связи с тем, что многие ассоциативные словари имеют ограниченный объем стимулов, большинство работ на ассоциативном материале составляются на основе прямого ассоциативного словаря, что сужает возможности анализа. В частности, как показало проведенное нами исследование прямого словаря, оценочные стимулы активизируют в сознании школьников достаточно бедный круг понятий и явлений, ограничивающийся исключительно сферой повседневного существования. Эти ассоциативные связи характеризуются предельно низкой специализацией, высокой степенью общности и стилистической маркированностью.

Анализ *обратного* ассоциативного словаря позволил выявить приписывание оценочных характеристик значительно более широкому кругу явлений, охватывающему сферу **внутренней** (морально-эмоциональной) деятельности ребенка, область **внешних явлений действительности**, как содержащихся в личном опыте ребенка (природные явления, предметы окружающего мира), так и усвоенных косвенным путем (социальные и политические явления), а также сферу взаимодействия, **коммуникации** между ребенком и внешним миром.

Выделение данных тематических групп концептов оказывается общим для всех рассматриваемых языковых сообществ. В содержании тематических групп наблюдаются как общие черты, так и расхождения, обусловленные признаком национально-языковой принадлежности. Компаративный анализ словарей школьников и взрослых носителей русского языка показал стремление языкового сознания в сторону нормированности и сближения с принятыми в обществе социальными ориентирами, что отмечается и в ряде других исследованиях языкового сознания [Гольдин 2002, Федченко 2005 и др.].

При проведении анализа тематических объединений концептов были сформулированы два вопроса, являющиеся общими для всех групп:

- 1) Насколько актуальными являются концепты - члены выделенной группы в рамках картины мира школьников?
- 2) Какова преимущественная окраска оценочной зоны концептов данной группы?

В Таблице 1 приведены ассоциации, связанные с одним из узлов оценки и распределенные в соответствии с вышеуказанным тематическим членением.

Таблица 1. Распределение ассоциатов, вызвавших оценочные реакции, по тематическим группам (по данным Ассоциативного словаря школьников).

Тематические группы	Ассоциативный словарь школьников Саратова и Саратовской области
Ингерентные внутренние свойства (положит. оценка)	вежливый(32), добрый(30), интересный(11), умный, смелый(4), справедливость(7), честный, сочувствие(1), разум (5), ум(4), добро, жадный, честь(2), гордый (3), глупый, дурак, застенчивый, корысть, наивность (1)

Ингерентные внутренние свойства (отрицат. оценка)	жадный(18), скупой(9), дурак(12), глупый(6), гордый(5), трус, робкий(1), корысть(11), жестокий (2), зависть, каприз(10), злость(5), лень(2), добрый (1), наивность(4), каприз (5), сочувствие, справедливость (1)
Эмоциональное состояние (положит. оценка)	счастье (8), радость(6), безмятежность, приятно, благоприятно, весело, радостный, классно, прикольно, супер, круто, жить
Эмоциональное состояние (отрицат. оценка)	унижение(6), стыд (14), ненавидеть(5), радость (1), страдание(7)
Физическое состояние и облик (положит. оценка)	здоровье; комфорт (2) изысканный (15), аккуратный, чистый, элегантный(7), красивый(7), изящный(4)
Физическое состояние и облик (негатив. оценка)	красивый (12), болезнь (15),страдание (7), болеть(3), больной (1), болит голова/нога, обморок, тошнит/ тошнота, усталость; страшная, толстый, изысканный(1), изящный(1)
Коммуникативная сфера (положит. оценка)	Поступки: относиться (26), спасти(2), уехать, помочь(8), молиться, врать, воровать(3), предавать(2), молчание (1), молчать(1) Поведение: вежливый(31), приветливый(19), добрый(3)
Коммуникативная сфера (отрицат. оценка)	Поступки: приперся, врать(14), воровать(51), бездельничать, ударить, курить, обман(11), предавать(16), обидеть(9), лгать(8), молчание(2), измена(1), мучить(1), помочь(1) Поведение: осторожный, робкий(1), обзывать(2), относиться(9), хулиган(22)
Трудовая деятельность и отдых (положит. оценка)	учиться(99), работать(11), мыслить(10), стараться (9), думаешь(8), думай, делать, знать (7), дежурить(6), соображать(6), уметь(5), думать (4), кумекать, понимать, сделай-ка(3), думаю(2), думаем, думали, думает(1); активный(1) бездельничать(5), играть (3), отдыхать, торжество (2), праздник, каникулы, перемена (1)
Трудовая деятельность и отдых (отрицат. оценка)	думаешь(10), учиться(7), работать(3), лень, урок(2), бездельничать(4), думай, думаю, игра, сделай-ка, уметь(1)
Социальные роли (положит. и отрицат. оценка)	Учитель(1-), родители(2+) – ученик(4+, 4-), ребенок(3+); друг(21+,1-), товарищ(13+,1-); гость/гости (4+/1-) мастер(10+), папа(9+), брат (8+), актер (7+), сын, брат, дядя, отец(4+), журналист (3+,2-), муж(3+), автор (2+), рабочий(2+), солдат(2+,1-), волшебник(1+,2-), воин(1+), чемпион(1+), дед(1+), житель(1+,2-), личность(1+) враг(12-), мошенник(1+,4-), вор(1+,7-), грабитель(10-), бандит(5-)
Сфера окружающих вещей (положит. оценка)	интересный(11), новенький, правильный, ясный(10), красивый(7), мягкий(9), чистый(7), новый(5), простой(4), открытый(3), блестящий, дорогой, железный(1), комфорт(3), нужный, передовой,

	русский, светлый, странный, толстый, шелковый(1), теплый(2); интересно, много, порядок, тихо(4), польза, просто, слишком(3), быстро, огромный(2), простота, точность(1)
Сфера окружающих вещей (отрицат. оценка)	новенький, темный(3), правильный, шумный, ясный(2), дорогой, древний, интересный, каменный, колючий, острый, современный, тяжелый(1), тяжесть, холодно(3), интересно, интересный, короткий, мягкий, простой, опасно, грязно(1); чужой
Природные явления (положит. и отрицат. оценка)	Погода (24-, 16+), природа (3+), ветер (2-, 2+), климат (5-), воздух (2-), буря (1-), снежинка (1-), ураган (1-), лес (1+), времена года: весна (1-, 5+), лето (1-, 3+)
Социальные явления (положит. и отрицат. оценка)	армия(2-, 2+), война(7-, 1+), власть(3+, 2-)
Социальные явления (отрицат. оценка)	государство(3-), выборы(3-), голосование(2-)

К сфере **внутренней среды существования человека** в работе были отнесены оценки качеств и свойств характера, а также эмоционального состояния человека.

В ядре представления школьников об «идеальном» представителе общества находятся такие качества личности как *вежливость, доброта, ум, честность, смелость*, а также *щедрость* (или, точнее, *не-жадность*). К области периферии можно отнести *честь* с общей положительной, но не частотной оценкой, а также *уравновешенность*.

Оценка данных свойств сохраняется и у взрослых, однако их набор увеличивается: повышается актуальность таких качеств, как *сила* и *воспитанность* (САС). Продолжая ряд характеристик «хорошего» человека, информанты Русского ассоциативного словаря (РАС) добавляют в него такие свойства, как *надежный* и *скромный*. По данным РАС понижается значимость таких концептов, как *щедрость* и *смелость*.

Неоднозначны оценочные зоны концептов *лень* и *гордость*. Школьники осознают отрицательное ценностное наполнение концепта *лень*, однако как школьниками, так и взрослыми русскоязычными информантами *безделье* оценивается амбивалентно без перевеса в сторону положительной или отрицательной оценки. В материалах белорусского, болгарского и украинского словарей САС *безделье* оценивается негативно.

Существует расхожее представление о том, что русский человек «долго запрягает, да быстро едет». Трудность начала действий также отмечается исследователями семантики языковых единиц в русле когнитивистики (в частности, А.Д. Шмелевым был сделан вывод о ключевом значении концептов *собираться* и *делать что-то заодно* в русской языковой картине мира [Шмелев 2002: 406-409]). С.Г. Воркачев по результатам опросов взрослых информантов отмечает *ничегонеделание* в качестве одной из составляющих счастья для носителей русского языка [Воркачев 2004: 105].

Данные ассоциативных словарей подтверждают значимость концептов *лень* и *неохота* для носителей русского языка, при этом указывают на тенденцию к восприятию школьниками *лени* и *неохоты* как синонимов, что нехарактерно для взрослых: для них *лень* – это черта характера, причем мучительная, а *неохота* – скорее, настроение.

По ассоциативным данным в сознании обобщенного носителя русского языка отсутствует единый ценностный ориентир в отношении понятия *гордый*. Признаки, наполняющие оценочную зону концепта *гордый*, прямо противоположны по знаку и в ряде случаев антонимичны по значению. Это свидетельствует о сложности структуры концепта и амальгамации его положительных и отрицательных оценок в русскоязычном обществе, что и усваивается детьми. Комплексность структуры концепта *гордый* в русском языке обусловлена также наличием двух ЛСВ данного прилагательного, связанных соответственно с существительными «гордость» и «гордыня».

Существенно, что изученный в работе ассоциативный материал приводит к выводам, которые соответствуют сделанным исследователями на другом, собственно языковом и речевом материале [Санников 2006, Шмелев 2002].

А.Д. Шмелев, анализируя концепт *гордость* в русской картине мира, ссылается на различие между гордостью как актуальным чувством и свойством характера человека [Шмелев 2002: 375-378]. При этом автор говорит об осуждении гордости как общей установки традиционной христианской этикой и ее одобрении этикой секулярной. Гордость как актуальная эмоция традиционно считается оправданной, если для этого имеются достаточные основания.

Путем анализа ассоциативных единиц выявляется актуализация в сознании школьников только современных светских, а не религиозных аспектов данного концепта. Гордость не связывается с понятием о грехе, а вместо *гордыни* актуализованными оказываются *заносчивость*, *зазнайство* и *высокомерие* – общественно неприемлемые черты поведения.

Основными отрицательными чертами личности являются, по представлениям школьников, *жадность*, *глупость*, *трусость*, *злоба*. По данным ассоциативных словарей взрослых к этому списку добавляются *высокомерие* и *грубость*, при этом *трусость* переносится на периферию.

Моральное и эмоциональное состояние описывается достаточно широким набором слов в ассоциативном словаре, при этом негативные эмоции характеризуются большей частотностью. Это свидетельствует о том, что опыт столкновения с негативными эмоциями накладывает большой отпечаток на формирование оценок и ценностей в сознании.

По результатам ассоциативных опросов носителей английского языка (словарь Florida) прототипическими негативными качествами являются *злой*, *глупый*, *нечестный*, *гордый*, при этом характеристика *злой* воспринимается как воплощение безнравственности. Представление о *гордости* отличается исключительно негативным знаком оценки, а *жадность* и *трусость* относятся к периферии оценки.

Наиболее актуальными положительными качествами для американцев являются *честный, добрый, благочестивый, скромный*. Скромность и благочестие по данным культурологических и межкультурных исследований (например, [Тер-Минасова, 2000; Федченко 2005]) - одни из ключевых представлений для американской культуры. В качестве основных составляющих концепта *благочестие* по данным ассоциативного словаря Florida представляются *порядочность, благодетельность и нравственность*.

Наибольшей интенсивностью оценочной зоны среди концептов эмоциональных состояний отличается *ярость* (*fury*). Это может быть объяснено религиозно-этическими установками англоязычного общества, не одобряющими проявления эмоциональных состояний, выходящих за рамки среднего, в то время как *ярость* является одной из наиболее сильных эмоций. Русскоязычные и славянские источники не выявляют связей оценочного характера со стимулами, называющими состояния гнева или ярости.

Это подтверждает выводы, сделанные на языковом материале В.И. Карасиком, о том, что маркированным, то есть менее типичным для русских, является выражение негативной оценки, выраженной в мягкой форме. Иными словами, носителями русского языка резкий характер порицания воспринимается как норма [Карасик 2002: 155-156].

Элементы группы **«Сфера физического существования человека»** сосредоточены вокруг двух основных компонентов, получивших оценку школьниками: *состояние здоровья и внешность*.

Концепт *болезнь* занимает одно из центральных мест в данной тематической группе. Высокая интенсивность оценки свидетельствует о его актуальности. В основном представление о болезни у школьников связано с *простудой, гриппом* и их симптомами, но неединичная частотность реакций *СПИД* (14), *свинка* (4), *рак* (3) указывают на осведомленность детей об опасности данных болезней. Судя по ассоциативным данным, можно также предположить, что в сознании ребенка *алкоголизм, курение и наркомания* не относятся к разряду заболеваний.

Для взрослых носителей славянских языков составляющими хорошего самочувствия являются прежде всего хороший сон, покой и хорошее питание. Состояние физического дискомфорта устойчиво ассоциируется с состоянием похмелья и усталости. При этом отмечается общая негативная оценка вредных привычек (пьянство, курение и другие).

Внешние качества характеризуются у школьников оценкой сравнительно высокой интенсивности в большинстве случаев с выделением таких характеристик, как *изысканный* (15), *аккуратный, чистый, элегантный*(7), *красивый*(7), *изящный*(4) (S) → *хороший* (R); *толстый* (S) → *плохой* (R).

Для взрослых, как видно из материалов ассоциативных словарей, характерно повышенное внимание к внешности по сравнению со школьниками, поскольку статус в обществе традиционно зависит от внешнего облика.

В коммуникативной сфере выделяется оценка поступков, поведения,

социальных ролей и межличностных отношений. Оценка поступков школьниками наиболее категорична: например, *приперся, ударить, курить, обман, обмануть (S) → плохо, плохой (R)*. Словарь фиксирует также незначительные, но не единичные случаи положительной оценки в ответ на такие стимулы, как *врать, воровать, предавать*. В качестве примера рассмотрим поле стимула *воровать*. Анализ показывает наличие отдельных элементов оправдания действия *воровать (бедность, нужда 2, болезнь, жалость 1)*, а также ассоциаций, указывающих на одобрение воровства (*круто, коммунизить, делать нужное дело 1*). Частотность их невелика, и в целом можно сделать вывод об усвоенности ценностных установок общества в отношении воровства. С другой стороны, налицо наличие элементов оправдания и прямого одобрения в оценочной зоне данного концепта.

Положительно оцениваются школьниками такие действия, как, например, *спасти(2), помогать(8), молиться(1)(S) → хорошо (R)*, но количество положительных оценок поступков несравнимо мало, что может быть объяснено традициями воспитания, в соответствии с которыми ребенку в первую очередь прививаются нормы запретов на плохие поступки и поведение.

При рассмотрении семантической группы поступков и поведения в ассоциативном словаре выделяется также оценка преступлений. Вопреки ожиданиям, связанным с однозначным отношением общества к преступлениям, САС обнаруживает только оценочную характеристику *убийства (РУС, БЕЛ, БОЛГ, УКР)*, а также *самоубийства и кражи (БОЛГ)*.

РАС содержит такие социальные понятия, ставшие синонимами преступлений, как *расизм, нацизм, война, донос (доносить, наговаривать), предательство, клевета, оскорбление*, а также *воровать, красть, самоубийство, убийство*.

Словарь Florida включает случаи оценки широкого круга преступлений, от кражи (*theft*) до угона самолета (*hijacking*) и взятия заложников (*hostage*). Высокая интенсивность оценок в словаре свидетельствует об актуальности этих понятий в американском обществе задолго до политических событий последних лет, поскольку с момента составления словаря прошло более десятилетия.

Из поведенческих паттернов наиболее однозначную оценку по данным англоязычного словаря получает *несдержанность* (данные ряда межкультурных исследований, например [Федченко 2005], также свидетельствуют об отрицательной маркированности оценки поведенческих норм, связанных с повышенной эмоциональностью).

Достаточно жесткие оценочные рамки накладываются школьниками на поведенческие нормы. При оценке поступков и поведения происходит взаимоналожение культурных установок и собственного опыта ребенка. Полагаем, что есть все основания делать вывод об общей усвоенности норм поведения, учитывая значительный количественный перевес отрицательных оценок поступков и вариантов поведения, осуждаемых обществом.

Концепты, обозначаемые стимулами *врать* и *лгать*, обладают

преимущественно негативной оценкой в сознании школьников, однако отмечены положительные оценочные реакции, выдающие толерантное отношение к данному явлению. А.Д. Шмелев, исследующий русскую языковую картину мира на языковом материале, отмечает неравномерность оценочных ориентиров в отношении *лжи* и *вранья*, выраженную в том, что «носители русского языка знают (и учат детей), что *врать*, вообще говоря, нехорошо; но в целом отношение к действию, обозначенному глаголом *врать*, больше соответствует установке на то, чтобы извинить и оправдать ложь как неизбежную уступку жизненным обстоятельствам» [Зализняк et.al. 2005: 505], в то время как «глагол *лгать* обозначает действие, безусловно предосудительное с точки зрения русской наивно-бытовой этики» [Зализняк et.al. 2005: 504].

Подтверждаются ли эти выводы ассоциативными данными? Рассмотрение ассоциативных полей указывает на то, что глаголом *врать* могут обозначаться действия, связанные с частичным утаиванием правды (*лукавить*) или импровизацией (*фантазировать, шутка*), что соответствует результатам анализа языкового и текстового материала. Однако ряд факторов (например, совпадение более 90% единиц словарных статей стимулов *лгать* и *врать* в АСШС; реакции *бесчеловечно, грех* на стимул *врать*; перекрестная встречаемость оценочных слов «лгун, лжец, врун, обманщик» в полях обоих стимулов) указывает на освоенность однозначно негативной установки по отношению как к вранью, так и к лжи. Иными словами, в сознании школьников не существует четкого разграничения между данными концептами.

Слова, обладающие «семантикой щепетильности» (термин И.Б. Левонтиной) – *стыдно, совесть, совестно, позор* – и выделяемые А.Д. Шмелевым в качестве ключевых концептов русской языковой картины мира [Шмелев 2002: 382-389], характеризуются лишь единичными прямыми оценочными реакциями *плохо* в РАС. Славянский АС также регистрирует одну оценочную реакцию на стимул *стыд*. В то же время словарь школьников содержит 14 негативных реакций на стимул «стыд».

В сфере **межличностных отношений** выделяются расхождения между оценками, представленными в русском, славянских и английском словарях. Для русских носителей языка значимым оказывается концепт *общность*. Статьи других словарей в составе САС не содержат никаких оценочных реакций, свидетельствующих об активизации данной ячейки АВС. Материал белорусского, болгарского и украинского языков отражает тот факт, что «общность, объединение» воспринимаются как средство достижения общей цели, а украинский материал обнаруживает также прямую позитивную оценку индивидуального, «одионого» положения в социуме.

Важной особенностью реализации оценочной категории в КМ англоязычных носителей является ориентация сознания на *индивидуальность* (individuality). Это выражается в четком противопоставлении «обычного» и «исключительного», а также в четком разграничении ролевых понятий *superior – inferior* (высший, старший –

низший, подчиненный).

Сфера окружающего быта и предметов обихода оценивается ребенком с двух точек зрения: «степени опасности/физического дискомфорта» и «степени психологического комфорта». По данным ассоциативного словаря окружающий мир не воспринимается русским школьником как враждебный и представляющий угрозу для жизни и здоровья, поскольку частотность оценок невелика. Значительно большей значимостью обладают свойства окружающей реальности, связанные с физическим дискомфортом.

Психологический комфорт обеспечивается такими свойствами окружающего мира, как *свет* и *тишина*. Прагматические оценочные свойства *интересности*, *правильности* и *порядка* актуальны для сознания школьников и, являясь залогом психологически комфортного существования, формируют образ «дружественного мира». С использованием «наивно-бытовых» формулировок идеальный мир для ребенка может быть обозначен как интересный, правильный, упорядоченный, чистый, теплый, безопасный, спокойный и новый.

Необходимо отметить высокую значимость понятий *своего* и *чужого* в картине мира детей. Они оказываются интенсивно маркированными, получая однозначную оценку школьниками (*свое* оценивается как *хорошее*, *чужое* – как *плохое*). Ассоциативные данные подтверждают психологическое утверждение о том, что характеристика «мое / чужое» закладывается в сознании ребенка в раннем детстве, превращаясь в дальнейшем в одно из центральных свойств мира.

В сознании взрослых носителей как русского, так и рассматриваемых славянских языков комфорт тесным образом связан с достатком и престижем.

Природные явления, такие как *погода*, *ветер*, *климат*, а также времена года (*весна*, *лето*) получают прямую, но амбивалентную оценку в реакциях школьников. В целом, актуальность природных явлений в сознании детей сравнительно невелика. По мере взросления в сознании закрепляется метафорическое осмысление природы (в результате которого выражение приобретает социальное значение, например, *хорошо (S) → под мирным небом, в стране дышится*).

В САС зарегистрированы ассоциативные цепочки, свидетельствующие об актуальности типичных для каждой нации природных условий проживания. Примечательно, что оценки природных явлений нечастотны, однако носят позитивный характер.

Оценка **социальных явлений и институтов** не активизирована в сознании школьников, поскольку стимулы этой группы актуализируют ситуации, не содержащиеся в опыте ребенка (например, «*государство, выборы, армия*»).

Появление оценочных реакций на стимулы данного тематического сектора объясняется тем, что школьники копируют связи, заимствованные из мира взрослых, в то время как в языковой картине мира ребенка они не

характеризуются значимостью.

Данные словаря САС указывают на низкий уровень активизации социальных знаний при заданной установке на оценочность. Социальные явления, упомянутые в словаре РАС с тем или иным знаком оценки, в большинстве своем относятся к реалиям эпохи существования Советского Союза и перестройки.

При рассмотрении взрослого англоязычного и славянского материала было также выделено тематическое объединение **«Умственные и профессиональные достижения»**. Словарь школьников содержит очень мало оценок, относящихся к данной сфере. На основании данных словарей РАС, САС и Florida был сделан вывод о том, что *успех* и *успешность* значимы не только в англо-американской КМ, но элементы этого поля все же более активизированы у американцев. Это обусловлено тем, что успешность традиционно входит в число базовых ценностей англоязычной культуры (данные ассоциативного словаря фактически подтверждают ее высокую значимость в рамках картины мира носителей английского языка).

Группа **«Религиозные ценности»** была также выделена при анализе материала, полученного при проведении эксперимента со взрослыми. Более того, русскоязычный материал вообще оказывается малочувствителен к этой тематике.

Наибольшая интенсивность оценки концептов группы религиозных ценностей регистрируется в англоязычном источнике, что объясняется традиционно глубокой взаимосвязью американской культуры с протестантской церковью. Сравнительно высокая частотность и разнообразие реакций, относящихся к группе религиозных ценностей, регистрируется и в ассоциациях носителей белорусского, болгарского и украинского языков, что свидетельствует о большей важности религиозных концептов как узлов АВС по сравнению с языковой картиной мира русских.

На основании проведенного исследования были сделаны следующие **выводы**:

1. Ассоциативно-вербальная сеть школьников, построенная на базе ассоциативного словаря, включает значительное количество связей оценочного характера. Традиционно оценка считается свойством речи, однако данная стратегия, заимствованная из речевой практики, активно реализуется и в ассоциативном эксперименте, в результате чего частотность оценки в ассоциативных полях весьма высока.

Оценочный компонент присутствует в интерпретационном поле каждого концепта, занимая в нем центральную либо периферийную позицию. Интенсивность оценки в ассоциативном поле свидетельствует о высокой актуальности соответствующего концепта в рамках картины мира изучаемой социальной группы и выделении его из области фоновых знаний в область фокальных.

2. В процессе становления языкового сознания индивидуальный опыт освоения мира соседствует с процессами усвоения социальных установок и ценностей. В первую очередь ребенок оценивает явления действительности,

имеющие непосредственное к нему отношение, то есть те элементы мира, которые усваиваются посредством индивидуального контакта, а не косвенного (объяснение родителей и т.п.).

Во вторую очередь актуализируются связи с прививаемыми культурно-социальными установками. Данные ассоциативного словаря указывают на освоенность, но невысокую актуализированность социальных норм и общественных установок у школьников.

Доминантным фактором при формировании вектора оценки явлений действительности является опыт усвоения социальных норм, а при формировании интенсивности оценки – индивидуальный опыт.

3. Оценочные стимулы типа *хорошо, плохо, хороший, плохой* активизируют в сознании школьников достаточно бедный круг понятий и явлений, ограничивающийся исключительно сферой повседневного существования. Эти ассоциативные связи характеризуются предельно высокой степенью общности, низкой специализацией и стилистической маркированностью.

Анализ обратного ассоциативного словаря позволяет выявить приписывание оценочных характеристик широкому кругу явлений, охватывающему сферу морально-эмоциональной деятельности ребенка, область внешних явлений действительности, как содержащихся в личном опыте ребенка (природные явления, предметы окружающего мира), так и усвоенных косвенным путем (социальные и политические явления), а также сферу взаимодействия ребенком с социумом.

4. В содержательном наполнении выделенных тематических групп наблюдаются как общие черты, так и расхождения, обусловленные признаком национально-языковой принадлежности. Компаративный анализ словарей школьников и взрослых носителей языка выявляет стремление языкового сознания в сторону нормированности и сближение с принятыми в обществе социальными ориентирами, что отмечается и в других исследованиях языкового сознания [Гольдин 2002, Федченко 2005 и др.].

5. Положительная оценка значительно менее специализирована и менее актуализирована, чем негативная.

Анализ ассоциативного материала предоставляет возможности для объективного анализа языкового сознания носителей того или иного языка, выявляя концепты и их наиболее актуализированные признаки, реально существующие связи между ментальными единицами, а также степень значимости концептов в языковой картине мира. Это открывает значительные перспективы для дальнейшего исследования концептосферы человека.

Выводы, полученные на ассоциативном материале, характеризуются, на наш взгляд, более высокой степенью достоверности, чем результаты исследований на паремическом материале. Ассоциативные данные не опровергают, а уточняют и конкретизируют эти результаты. Следовательно, ассоциативный метод позволяет лингвистам исследовать то, что ранее не изучалось на текстовом или языковом материале, с высокой степенью

надежности и достоверности.

Основные положения работы отражены в следующих публикациях:

1. Кленова А. В. Лексическое ядро ассоциативных словарей / А. В. Кленова // Русская словесность в контексте современных интеграционных процессов: материалы Международной научной конференции. – Волгоград, 2005. - С. 281-286.

2. Кленова А. В. К проблеме источников исследования языковой картины мира / А. В. Кленова // Реальность, язык и сознание. Тамбов, 2005. С. 576 – 581.

3. Кленова А. В. К проблеме выражения школьниками оценки явлений действительности (на материале ассоциативного словаря) / А. В. Кленова // Филологические этюды. Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2005. Вып. 8. С. 123-130.

4. Кленова А. В. Выражение оценки в ассоциативном словаре школьников / А. В. Кленова // Язык. Сознание. Культура: Сб. ст. М.: Издательство Эйдос, 2005. С. 183 – 193.

5. Кленова А. В. Сопоставление оценки в русском и английском ассоциативных словарях / А. В. Кленова // Вестник Саратовского государственного технического университета. Саратов, 2006. Вып. 22(1). С. 203-207. *Статья сдана в печать до 01 января 2007 г. и опубликована в издании, входящем в список ВАК до 01 января 2007 г.*