

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»**
(Н И У « Б е л Г У »)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
ИСТОРИКО-ФИЛОЛОГИЧЕСКИЙ ФАКУЛЬТЕТ
КАФЕДРА РУССКОГО ЯЗЫКА И РУССКОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

АССОЦИАТИВНЫЕ ДОМИНАНТЫ КОНЦЕПТА «ШКОЛА» В СОВРЕМЕННОЙ РЕЧИ

Выпускная квалификационная работа
обучающегося по направлению подготовки
44.04.01 Педагогическое образование,
магистерская программа «Языковое образование»
заочной формы обучения, группы 02031654
Таран Дарьи Васильевны

Научный руководитель
доктор филологических наук,
профессор Озерова Е.Г.

Рецензент
преподаватель МБУ ДО «Детская
школа искусств поселка Майский
Белгородского района
Белгородской области»
Стручалина Г.В.

БЕЛГОРОД 2019

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Концепт как объект лингвистического исследования.....	10
1.1. Концепт – основное понятие когнитивной лингвистики.....	10
1.2. Концептуальная и языковая картины мира. Понятие «поле концепта» и «семантическое поле».....	22
Выводы по 1 главе.....	30
Глава 2. Лингвокатитативные параметры концепта «Школа» в современной речи.....	33
2.1. «Лингвистический паспорт» слов-репрезентантов в современной русской лексикографии.....	33
2.2. Ассоциативные поля концептов «ОГЭ», «ЕГЭ», «Семья» в речи школьников, их родителей и педагогического коллектива.....	38
2.3. Ассоциативное поле концепта «Школа» в речи школьников, их родителей и педагогического коллектива.....	47
2.4. Применение ассоциативного метода на уроках русского языка и литературы.....	50
Выводы по 2 главе.....	52
Заключение.....	54
Библиографический список.....	57
Приложение № 1.....	64
Приложение № 2.....	68
Приложение № 3.....	70
Приложение № 4.....	75
Приложение № 5.....	76
Приложение № 6.....	77
Приложение № 7.....	78

ВВЕДЕНИЕ

Настоящая диссертация посвящена исследованию специфики ассоциативных доминант концепта «Школа» в современной речи школьников, родителей и педагогического коллектива. В современной обстановке лингвистика изучает отражение познания в русском языке. Люди языковыми средствами классифицируют уникальные фрагменты концептуальной картины мира, используя познавательную деятельность. Внимание ученых-языковедов концентрируется как раз-таки на проблемах сравнения и изображения участков языковой картины мира. Общенациональная отличительная черта частей языковой картины мира и самой языковой картины в целом поднимается в лингвокультурологических работах ученых как в ретроспективе, иногда и в восстановлении архаического понимания о мире (В.В. Иванов, Н.И. Толстой, В. Н. Топоров и т.д.), и в актуальном периоде (А. Вежбицкая, В.Н. Телия, Е.С. Яковлева, Б.А. Серебренников и т.д.).

Связь языка, сознания учеников, их родителей, учителей и культуры – именно в этом русле разработана диссертация в границах концептуального исследования. Современные языковеды инициативно работают как раз в этом направлении (И.И. Макеева, В.З. Демьянков, И.Б. Левонтина, Н.Д. Арутюнова, А.Д. Шмелев и т.д.).

Ментальное национально-специфическое образование, идея сути которого – сумма представлений об определенном объекте, а идея языкового изображения – сумма ассоциаций и лексем, называющих и объясняющих этот объект – так нами видится термин «концепт» в данной магистерской работе.

Концепт в современной когнитивистике понимается как единица «...той информационной структуры, отражающей опыт и знания людей» [Кубрякова 1996: 90], как «квант структурированного знания» [Попова,

Стернин 1999: 4], как «сгусток культуры в сознании человека» [Степанов 1997: 40].

В трактовке Н.Ф. Алефиренко концепт – «сложное и многоярусное ментальное образование, в дискретный состав которого помимо некоего смыслового содержания входит еще оценочная и релятивно-оценочная семантика, содержащая информацию об отношении человека к отражаемому объекту» [Алефиренко 2006: 144].

Уникальность заключается в том, что в языковой картине мира не всякий фрагмент концептуальной картины мира выражается и подкрепляется, хотя их множество. Возникающие концепты просто не могут быть тождественны в своем содержании, ведь опыт разных людей кардинально отличается друг от друга. Конечно, не стоит забывать о том, что концепт может быть довольно узким или же обобщенным. Нами может быть выведено заключение о значимости определенных концептов, находящихся за конкретными словами, на основе сравнения и анализа всякого рода лексем, частоте их использования в речи.

Концепт в качестве языковой сущности исследуется многими учеными в границах концептуального анализа. По мнению И.М. Кобозевой, «концептуальным анализом является анализ сочетаемостных свойств лексической единицы, в которых проявляется закрепленный в ее значении коллективный опыт носителей языка» [Кобозева 2000: 84]. Эмоциональный опыт и наивная картина мира первоначально отмечается в языке.

Когнитивные и языковые категории почти неразделимы, именно на данное положение мы будем ориентироваться в нашей работе. Нельзя изучить в языковые формы полностью, не ссылаясь на когнитивную сферу. Когда речь идет о когнитивных структурах, противопоставление лингвистических и экстралингвистических знаний не будет иметь значения (А.Н. Баранов, А. Вежбицкая, Д.О. Добровольский, В.С. Кубрякова, Дж. Лакофф). Когнитивный подход являет собой интеграцию знаний о лингвистических исследованиях с содержательной стороной предмета, он

является существенным параметром при изучении группы слов, которые связаны значением «школа» для более ясного понимания ценности концепта, который исследуется в процессе жизнедеятельности и познания человеком окружающей действительности. Когнитивная лингвистика сравнительно молодой раздел науки о языке. Основное понятие, которым он оперирует, является «концепт». Анализ концепта «Школа» изученный не в полной мере, а также новизна и разработка научного аппарата данного раздела делают **выбор темы диссертации** достаточно актуальным.

Объект исследования – концепт «Школа». **Предмет исследования** – ассоциативные доминанты концепта в речи обучающихся, родителей и учителей, которые раскрывают предложенный концепт.

Интерес к исследованию когнитивных структур, т.е. потребность исследования лексической системы в ее тесной связи с действительностью обусловили **актуальность нашего исследования**. В человеческом сознании «Школа» - один из базовых концептов, который нуждается в осмыслении, что также определяет актуальность исследования.

Целью исследования является анализ ассоциатов к концепту «Школа», выделение системы языковых средств концепта, описание и структурирование.

Цель работы определила постановку и решение следующих **задач**:

- 1) дать лексическую интерпретацию лексемы *школа*;
- 2) сгруппировать выбранные лексемы в группы и дать их характеристику;
- 3) провести анализ концептосферы слов-стимулов;
- 4) проследить деятельность когнитивных структур с помощью установления специфики функционирования лексем в речи обучающихся, родителей и педагогического коллектива;
- 5) проследить взаимодействие с другими концептами;
- 6) репрезентировать ассоциативное поле концепта;

7) представить структуру концепта, определить логику осмысления концепта «Школа» в современном русском языке.

Методологической основой нашего исследования стали:

- *общефилософский подход*, который содействует пониманию онтологии объекта;
- *когнитивный подход*, который представляет язык как «культурный сгусток» и средство познания;
- *антропоцентрический подход*, помогающий выявить «человеческий фактор» в языке;
- *системный подход*, который позволяет рассматривать семантическую сферу, представляющую исследуемый концепт, в целостности ее составных элементов;
- *аксиологический подход*, который открывает возможность понять, как с помощью этого концепта человек выражает свое отношение к миру.

Теоретической основой диссертации стали труды ученых в области языкознания, когнитивной лингвистики, социологии и философии. Труды по когнитивной лингвистике (А. Вежбицкая, З.Д. Попова, И.А. Стернин, Ю.С. Степанов и др.), психолингвистике (исследования А.А. Леонтьева, А.А. Залевской и др.), философии языка и семантике (Н.Д. Арутюнова, Ю.Д. Апресян и др.).

Наше исследование основано на следующих положениях, доказанных в лингвистике:

- 1) человек мыслит концептами, и язык представляет собой одно из средств доступа к содержанию и структуре концепта (А.П. Бабушкин, Н.Н. Болдырев, Е.С. Кубрякова, И.А. Стернин и др.);
- 2) язык, сознание и культура находятся в неразрывном взаимодействии (В. фон Гумбольдт, Дж. Лакофф, А. Вежбицкая, В.Н. Телия и др.);
- 3) концепт является сложной ментальной единицей (Н.Д. Арутюнова, А. Вежбицкая, В.В. Колесов, Г.Г. Слышкин, И.А. Стернин и др.);

- 4) совокупность концептов образует концептосферу (Н.Д. Арутюнова, С.Г. Воркачев, Д.С. Лихачев, Ю.М. Лотман, И.А. Стернин и др.);
- 5) концепты в плане выражения представлены целым рядом языковых реализаций и могут быть изучены посредством применения различных методов и приемов (Н.Д. Арутюнова, А. Вежбицкая, А.П. Бабушкин, В.И. Карасик, В.П. Нерознак, Г.Г. Слышкин, Ю.С. Степанов и др.).

В диссертации используются следующие **методы и приемы** исследования:

- 1) описательный метод, включающий в себя наблюдение, интерпретацию, обобщение и классификацию анализируемого материала;
- 2) комплексный метод концептологического анализа, включающий компонентный анализ;
- 3) классификационный метод;
- 4) метод свободного ассоциативного эксперимента, в ходе которого испытуемым не дается никаких ограничений на словесные реакции.
- 5) метод непосредственного наблюдения и описания.

Научная новизна работы определяется тем, что в ней найдено развитие теории языковой личности, учение о концептуализации знания и его языковой объективации при помощи лексических средств русского языка, впервые ассоциативные доминанты концепта «Школа» изучаются в современной речи обучающихся, родителей и учителей.

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что оно вносит вклад в теорию когнитивной структуры языка. Диссертация представляет видение фрагмента действительности, присущее русскому языковому сообществу, который именуется «школой». Описание этого фрагмента мира – неотъемлемая часть общего описания концептуальной картины мира, а также языковой картины мира, характерной для современного русского языка. В нашем исследовании представлена модель

концепта «Школа» и проанализированы его связи с другими ментальными категориями.

Практическая ценность работы. Основные положения диссертации могут быть объектом теории и практики преподавания современного русского языка и стилистики. Представленные в исследовании материалы могут найти применение в курсе лексикографии, лексикологии русского языка, при написании учебных пособий. Также материал работы значим для практики преподавания в школах. Результаты исследования могут быть интересны психологам, социологам и педагогам.

Апробация работы. Основные теоретические положения и выводы диссертации отражены в 1 научной публикации автора и представлены в виде выступлений на Международном молодежном научном форуме «Белгородский диалог: проблемы истории и филологии» в НИУ «БелГУ».

Структура работы. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

Во **введении** представлена характеристика основных параметров исследования, обосновывается актуальность поставленной проблемы, определяются объект, предмет и материал исследования, обозначается его цель и определяемые ею задачи, описываются методы проведения исследования, раскрывается научная новизна диссертации, ее теоретическая и практическая значимость, формулируются положения, выносимые на защиту, и приводятся сведения об апробации работы.

Первая глава рассматривает всяческие подходы к термину «концепт» в современном языкознании, когнитивную лингвистику и ее функцию в исследовании значения слова, рассматривается проблема взаимосвязи языковой и концептуальной картины мира, дается определение «поля концепта», исследуется отличие поля концепта от семантического поля.

Во **второй главе** проводится исследование функционирования концептуальных полевых единиц на основе анализа большого количества

контекстов из эксперимента с обучающимися, их родителями, и педагогическим коллективом, взаимосвязь с другими концептами.

Заключение содержит общие итоги диссертации, определены перспективы последующего исследования концепта «Школа».

Библиографический раздел содержит список словарей, справочников и использованной научной литературы. Магистерская работа также включает в себя **приложения**. Их составляют диаграммы ко второй главе и результаты эксперимента.

ГЛАВА I. КОНЦЕПТ КАК ОБЪЕКТ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ

Одной из задач данной главы является обоснование теоретической базы магистерской работы, характеристика понятийного аппарата, пути описания концепта «Школа».

1.1. Концепт – основное понятие когнитивной лингвистики

Концептологическое описание – главная задача когнитивистики. В когнитивной лингвистике язык рассматривается как когнитивный механизм, который выполняет функцию кодирования и трансформирования информации. При всем этом «когнитивная лингвистика отличается от других когнитивных наук именно своим *материалом* – она исследует сознание на материале языка (тогда как другие когнитивные науки исследуют сознание на своем материале) [Кабаченко 2007: 12]. Также она отличается своими *методами* – она исследует концепты и когнитивные процессы, делает выводы о типах и содержании концептов в сознании человека на основе применения к языку имеющихся в распоряжении лингвистики собственно лингвистических методов анализа с последующей когнитивной интерпретацией результатов исследования» [Антология концептов Т.1. 2005: 7].

Если брать за основу предложенный тезис, то объект исследования нового направления – «различные структуры знания, механизмы и способы их обработки, передачи, хранения, способы концептуализации и познания окружающего мира и их выражение в языковых единицах и категориях» [Болдырев 2004: 18]. «Современные исследователи отмечают, что «предмет

когнитивной лингвистики – особенности усвоения и обработки информации с помощью языковых знаков – был намечен уже в первых теоретических трудах по языкознанию в XIX веке» [Попова, Стернин 2002: 3]. Уже в работах В.Вундта, Г. Штейнталя, А.А. Потебни, И.А. Бодуэна де Куртене есть предпосылки для формулирования объекта когнитивной науки» [Таран 2016: 9].

«Психологические и лингвистические данные сравниваются в когнитивной лингвистике. Психолингвистика, лингвистическая семантика являются важными ресурсами когнитивной лингвистики, предметом которой является функционирование и структура человеческого знания» [Таран 2016: 9].

«Установленного определения термина «когнитивный» по-прежнему нет, хотя когнитивная лингвистика рассматривается во многих научных работах [Кабаченко 2007: 14].

По мнению Р.М. Фрумкиной, «термин «когнитивный», к несчастью, почти пуст и размыт» [Фрумкина 1995: 76], а вот по утверждению Е. С. Кубряковой « не только термин «когнитивный» расплывчат и неясен, но и когнитивная лингвистика также размыта» [Кубрякова 1999: 4]. Следовательно, «большинство семантических исследований, не ставящих каких-либо когнитивных задач, реализуют их (труды Ю.Д. Апресяна, Н.Д. Арутюновой, Т.В. Булыгиной, И.Б. Левонтиной, А.Д. Шмелева и др.), а вот многие когнитивные лингвистические труды не относятся к таковым» [Рябцева 2000: 109].

Представленные сведения заставляют сравнивать практические и теоретические результаты деятельности разных лингвистических школ, переводить их терминологический аппарат на один язык. В этом плане нам представляются довольно интересными исследования данного типа у Е.В. Рахилиной [Рахилина 2000], в чьей статье рассматривается «перевод» основных терминов и задач когнитивного направления на язык Московской семантической школы, и у А.П. Чудинова [Чудинов 2001], который в одном

из разделов своей монографии осуществляет сравнительный анализ теорий правильной полисемии и когнитивных метафор. Подобные исследования способствуют выявлению общности когнитивной лингвистики и семантических направлений русского языка, ранее скрывавшихся за терминологией, характерной для каждого подхода. Достижения национальной лингвистической традиции и западной когнитивной науки способствуют обогащению исследования и являются довольно перспективными.

Все вышесказанное позволяет нам установить, что «область когнитивных исследований еще окончательно не сложилась» [КСКТ 1996: 54]. На данный момент активно изучается словообразование, морфология и синтаксис с когнитивной стороны. Развиваются всевозможные виды семантики – концептуальная, фреймовая, прототипическая [см.: Баранов, Добровольский 1997; Берестнев 1997; Кубрякова 2004; Ченки 1996].

Круг проблем, который требует рассмотрения в когнитивном аспекте, Е.С. Кубряковой описывается так. Проблема соотношения концептуальной системы с языковой, научной картины мира и обыденной – с языковой, проблемы роли языка в осуществлении процессов познания и осмысления мира, в проведении процессов категоризации и концептуализации, проблемы соотношения концептуальных или же когнитивных структур нашего сознания с объективирующими их единицами языка [Кубрякова 1999: 4-5].

В рамках нашего исследования термин «концептуализация» будет занимать центральное место. В нашем исследовании процесс концептуализации реальности понимается как определенный способ обобщения опыта человека, который реализуется говорящим в определенном высказывании. «Ситуация может быть одной и той же, но человек будет говорить о ней неодинаково. А зависит это от того, как он её воспринимает в данный момент – эти представления как раз являются концептуализацией» [Рахилина 2000: 7].

Таким образом, «целью процесса концептуализации является понимание всех ощущений, всей информации, которая поступает к человеку в результате работы органов чувств и оценки данной деятельности в терминах концептов» [Кубрякова 2004: 319].

Процесс концептуализации действительности, объективация концептов в языке, способ образования концептуальной картины мира является областью исследования современной когнитивистики. «Лингвокогнитологические исследования имеют типологическую направленность и сфокусированы на выявлении общих закономерностей в формировании ментальных представлений. В тенденции они ориентированы семасиологически: от смысла (концепта) к языку (средствам его вербализации)» [Воркачëв 2004: 44].

С начала 1990-х начинается бурное применение в российской лингвистике термина «концепт» [Арутюнова 1998; Лихачев 1993; Ляпин 1997; Степанов 1997; Нерознак 1998 и др.]. С.А. Аскольдов-Алексеев был первым ученым, который применил данный термин в 1920-е годы. До сих пор обсуждаемым вопросом является определение содержания данного понятия когнитивистики. «Утверждение термина «концепт» в науке связано с размытостью границ, определенной произвольностью его употребления, смешением с близкими по значению или же по языковой форме терминами» [Кабаченко 2007: 14]. Некоторые исследователи считают, что «это обусловлено, прежде всего, его статусом общенаучного термина, используемого в разных областях научного знания (в культурологии, психолингвистике, психологии, математике, логике, философии), связанных с различной его трактовкой» [Топорова 2004: 33].

Например, С.Г. Воркачëвым концепт рассматривается как «зонтиковый термин», «покрывающий» предметные области нескольких научных направлений: лингвокультурологии, когнитивной психологии и когнитивной лингвистики [Воркачëв 2004: 41-49].

Поскольку концептуальные исследования продолжают активное развитие, то и в лингвистике появляется много дополнительных понятий концепта. Понятие «концепт» плодотворно исследуют Р.М. Фрумкина, В.Н. Телия, Г.Г. Слышкин, С.Е. Никитина, Е.С.Кубрякова, В.И. Карасик, А. Вежбицкая, А.П. Бабушкин, Н.Д. Арутюнова и мн. др.

Перед тем как приступить к анализу определений концепта, нам надо обозначить прежде всего границы термина «концепт» и его отличие от *значения* и *понятия*. С.Г. Воркачѳв считает, что «концепт как семантическая сущность отправляет к плану содержания определенной знаковой единицы и тем самым соотносим с категориями значения и смысла» [Воркачѳв 2004: 32]. Лексическое значение слова, на первый взгляд, можно назвать концептом, но сейчас уже считается доказанным тезис, что значение слова, которое представлено в словарной статье, является недостаточным, узким и далеким от когнитивной действительности. И.А. Стерниным значение рассматривается как часть концепта, которая обозначается регулярно используемым в данном сообществе языковым знаком. По его мнению, концепт – единица мышления, а значение – единица семантики. Он говорит о том, что «содержание концепта шире как лексикографического, так и психологически реального значения» [Стернин 2005: 259]. Мы также считаем, что термин *лексическое значение* и *концепт* неравны между собой.

Термины *концепт* и *понятие* в своем значении также различны. По А. Соломонику концепт – сущность более высокого уровня абстрактности, чем понятие [Соломоник 1995: 246]. На сегодняшний день термины *концепт* и *понятие* разграничиваются по признаку реконструируемость – конструируемость. «Понятие – то, о чем люди договариваются, их люди конструируют. Концепты существуют сами по себе, их люди реконструируют с той или иной степенью (не)уверенности на основе наблюдений над употреблением тех или иных языковых единиц, обычно – лексем, называемых реализациями концептов в разных интеллектуальных культурах» [Демьянков 2005: 168].

Обратим наше внимание на наиболее актуальные определения концепта.

Концепт по С.Г. Воркачёву «синтезирующее лингвоментальное образование, методологически пришедшее на смену представлению (образу), понятию и значению, которое включило их в себя в «снятом», редуцированном виде. В качестве «законного наследника» этих семиотических категорий лингвоконцепт характеризуется гетерогенностью и многопризнаковостью, принимая от понятия дискурсивность представления смысла, от образа – метафоричность и эмотивность этого представления, а от значения – включённость его имени в лексическую систему языка» [Воркачев 2005: 11].

В.А. Маслова и А.А. Залевская акцентируют способность концепта постоянно модифицироваться.

В.А. Маслова считает, что концепт – «живое знание, то есть динамическое функциональное образование – продукт переработки вербального и невербального опыта, и как всякое знание, он текуч, изменчив, подчас неуловим» [Маслова 2004: 70].

По мнению А.А. Залевской, концепт – «спонтанно функционирующее в познавательной и коммуникативной деятельности индивида базовое перцептивно-когнитивно-аффективное образование динамического характера» [Залевская 2001: 39].

Также на модификацию концепта обращает внимание М.В. Никитин. «Концепт – дискретная многофакторная ментальная единица со стохастической (вероятностной) структурой» [Никитин 2004: 256]. Тем самым он подчеркивает его изменчивость.

Большинство исследователей (П.А. Бабушкин, Т.А. Голикова, В.А. Лукин, Д.С. Лихачев, Р.М. Фрумкина, Т.В. Радзиевская и др.) полагают, что основные единицы передачи и хранения знания о реальном и воображаемом мирах – концепты – должны быть достаточно подвижными и гибкими. Человек непрерывно конструирует, модифицирует и уточняет

концептуальную систему. Всё это объясняется таким свойством концепта, как способность к изменчивости в сознании. Оказываясь частью системы, концепты попадают под влияние других концептов и сами видоизменяются. Со временем изменяется и число концептов, и объем их содержания [см. Павиленис 1983: 102-120].

И.А. Стерниным обращается внимание на то, что концепт как «принадлежность сознания, дискретное ментальное образование, являющееся базовой единицей мыслительного кода человека, обладает упорядоченной внутренней структурой и представляет собой результат познавательной (когнитивной) деятельности общества» [Стернин 2005: 257].

Л.О. Чернейко концепт определяется как целостная совокупность образов, ассоциирующихся с определенной абстрактной сущностью, т.е. концепт в этом понимании представляет собой совокупность метафор, которые ассоциируются с определенным абстрактным именем [см. Чернейко 1995].

По мнению В.И. Карасика, концепт – «хранящаяся в индивидуальной или коллективной памяти значимая информация, обладающая определенной ценностью» [Карасик 2002: 128].

В.Н. Телия считает, что концепт является продуктом человеческой мысли и идеальным явлением, а значит, присущим человеческому сознанию вообще, а не только языковому. Концепт не воссоздается – это конструкт, он «реконструируется» через собственное языковое выражение и внеязыковое знание. Следовательно, В.Н. Телия понимает под концептом совокупность типичных признаков представителя некоторого класса объектов [см. Телия 1996: 94-97].

М.В. Пименовой обращается внимание на то, что концепт способен быть представлением о фрагменте мира, тем самым определяя концепты как «единицы концептуальной системы в их отношении к языковым выражениям, в которых заключается информация о мире», «национальный

образ, который осложнен признаками индивидуального представления» [Пименова 2005: 16].

«Определения, приведенные выше, позволяют нам увидеть следующие его инвариантные признаки, которые чаще других отмечаются современными исследователями:

- 1) минимальная единица человеческого опыта в его идеальном представлении, которая вербализуется при помощи слова и имеет упорядоченную внутреннюю структуру;
- 2) основная единица обработки, хранения и передачи знаний;
- 3) динамичное ментальное образование с подвижными границами;
- 4) основная единица человеческого сознания, обладающая способностью представлять мир в голове человека, тем самым образуя концептуальную картину» [Кабаченко 2017: 20].

Наиболее спорным и представительным в когнитивной науке является точка зрения, на основе которой концепция утвердилась как термин, обозначающий «определенный объем не жестко структурированного знания» [КСКТ 1996]. Если смотреть с позиции когнитивной лингвистики, то концепт будет пониматься как заместитель понятия, как «отклик на предшествующий языковой опыт человека», как «намёк на возможное значение» [Лихачев 1997: 282].

В нашем исследовании, используя понятие «концепта», мы обращаемся к теории лингвокультурологической науки.

Слова-стимулы *школа, учитель, ученик, ОГЭ, ЕГЭ, русский язык, литература*, относятся к концептологическому положению понятий. Об этом свидетельствуют такие показатели как синонимия, довольно большой круг сочетаемости, фразеология и т.д. Концепты создают действительность, выражающуюся в содержании понятия.

Структура концепта: для современных ученых (С.Г. Воркачев, В.И. Карасик, З.Д. Попова, Г.Г. Слышкин, И.А. Стернин, Ю.С. Степанов)

очевидным остается факт, что концепт – многомерное ментальное образование, его сложное строение упоминается во многих монографиях.

У понятия концепт, по мнению Ю.С. Степанова, довольно непростая структура. Все, что относится к структуре понятия, принадлежит ей, но также и все, что делает ее фактом культуры – этимология – также входит в структуру понятия; сжатая до ключевых признаков содержания история, актуальные ассоциации оценки и т.д. Ю.С. Степанов выделяет три компонента в системе концепта:

- 1) пассивные признаки, которые уже неактуальны;
- 2) внутренняя, не совсем осознаваемая форма, отображенная в словесной форме;
- 3) актуальный признак (основной).

Для людей определенной культуры, концепты будут по-разному реальны, учитывая вышеизложенные признаки. Концепт как феномен духовной культуры принадлежит к коллективным ценностям и являет элементы коллективного сознания, но в уникальном преломлении в отдельных сознаниях носителей русского языка. Концепты для носителей одной культуры имеют достаточно много общего и приобретают множество личных ассоциаций.

У каждого концепта определенное «слоистая» структура. Эти слои являются неким «осадком» культурной жизни разных эпох. Концепт, как средство общения и взаимопонимания для носителей, фактически существует в активном слое. И только лишь для узких групп носителей концепт становится актуальным в пассивных признаках. Только исследователи могут раскрыть этимологию и внутреннюю форму концепта. И для носителей определенного языка данный признак содержания также существует, но только в качестве некой основы, на которой появились и сохраняются другие слои значений [см. Степанов 1997: 45].

В.И. Карасик говорит о том, что концепт имеет ценностную, образно-метафорическую и фактуальную грани. Языковая дефиниция концепта

относится к понятийной стороне, характеристики предметов, событий, явлений, отражающихся в памяти носителей языка, относятся к образной стороне. Важность определенного психического образования для личности и коллектива – это ценностная сторона [см. Карасик 2004: 129].

В структуре концепта Г.Г. Слышкиным определяется «нейтральный компонент – сумма ассоциаций, формирование которых протекало естественным путем, без целенаправленного воздействия какого-то социального института, и идиологемный компонент (идиологема)» [Слышкин 2004: 121].

Исследователи при изучении концепта как многомерной категории репрезентируют его в языке с помощью единиц, но только лишь с одной составляющей концепта. Концепты могут изучаться и в лексическом варианте, и индивидуально-авторском, и в текстовом, а также в других, а не только целиком.

Методика исследования и методы описания ассоциативных доминант концепта «Школа»: «слоистое» строение и динамичность содержания объясняет разнообразие методов его изучения.

После того, как мы проанализировали описания концептов, выполненных разными авторами, пришли к выводу, что ученые исследуют языковые единицы, репрезентирующие концепт, используя один или несколько следующих методов:

- 1) метод лексикографического исследования, который осуществляется с помощью данных различных словарей (толковых, этимологических, фразеологических, синонимических и т.д.). Так, с точки зрения В.И. Карасика, описание концепта – это специальные процедуры толкования значения его имени и ближайших значений [см. Карасик 2004];
- 2) метод ассоциативного анализа, который чаще всего выступает как дополнительный при описании концепта с помощью

лексикографического метода, заключается в том, что при проведении анкетирования выявляется ассоциативный компонент концепта;

- 3) метод построения гипотезы, предполагающий определение доминантной идеи по отношению к анализируемому концепту и проверку гипотезы на языковом материале;
- 4) описание художественного концепта;
- 5) метод построения концептосферы, который ориентирован не на описание отдельного концепта, а на моделирование фрагмента концептуальной картины мира. Анализ концептосферы предполагает исследование языковых единиц, которые репрезентируют изучаемый концепт как ментальную сущность.

Выбор необходимого метода при описании концептов обуславливается тем, какая цель ставится перед исследователем.

Наше внимание сосредотачивается на образной стороне концепта, поэтому мы используем в своей работе метод лексикографического исследования, метод ассоциативного анализа, а также метод построения концептосферы.

Классификация концептов. С нашей точки зрения наиболее удачной является классификация Г.Г. Слышкина по трем основаниям:

- 1) образовательные концепты [Толочко 1999], эмоциональные концепты (с точки зрения тематики) [Красавский 2001] и т.д.;
- 2) принадлежность к определенному типу дискурса (концепты политического дискурса, педагогического, религиозного и т.д.);
- 3) с позиции носителя необходимо различать индивидуальные, микрогрупповые, макрогрупповые, этнические, цивилизационные, общечеловеческие концепты [Слышкин 2004: 50-51]. В.П. Нерознак считает, что «о национальном концепте надо говорить лишь тогда, когда при переводе на другой язык нет дословного эквивалента соответствующего концепта» [Нерознак 1998: 85]. Но необходимо учитывать, что культурные концепты различаются по принадлежности

определенному слою общества, т.е. «существуют ментальные образования, актуальные для этнокультуры в целом, для той или иной группы в рамках данной лингвокультуры и, наконец, для индивидуума» [Карасик 2004: 118].

Учеными различаются концепты в зависимости от метода представления языка: концепты могут получить лингвистическое выражение в лексической, фразеологической системе языка или найти грамматическое выражение. «Сумма языковых средств, которые применяются для обозначения отдельных компонентов концепта или его в целом, обозначается номинативным полем концепта. Соответственно, отдельные компоненты концепта могут быть представлены разными средствами – совокупностью слов, поговорками, фразеологическими выражениями и т.д.» [Стернин 2005: 259]. По мнению М.В. Пименовой, «представление концепта происходит при помощи содержания понятия, внутренней формы слова и лексического значения» [Пименова 2001: 11].

Концепт соотносится более чем с одной лексической единицей, в итоге он соотносится с планом выражения лексико-семантической парадигмы [см. Панченко 1999: 6]. Таким образом, полное семантическое описание концепта будет состоять из описаний парадигматических и синтагматических связей концепта [Кубрякова 1991: 118].

Итак, центром нашей исследовательской работы станут следующие концепты: образовательные (с семантической точки зрения), макрогрупповые (функционируют в сознании обучающихся, родителей и учителей); концепты, которые отразились в лексической системе языка.

В представленном параграфе мы проанализировали различные мнения к определению термина «концепт», показали аспекты анализа концепта, раскрыли его структуру, отметили различные методы описания и классификации концептов, а также обосновали методику исследования ассоциативных доминант концепта «Школа» в речи обучающихся, родителей и педагогического коллектива.

1.2. Концептуальная и языковая картины мира. Понятие «поле концепта» и «семантическое поле»

В современной лингвистике понятие «поля» уже давно и достаточно хорошо закрепилось. Оно вполне «удобно», ведь его можно использовать в отношении многих микросистем языка, с помощью него можно представить различное множество каких-либо единиц в определенном единстве. Поэтому мы считаем применимым термин «поле» к концепту «Школа» в современной речи школьников, родителей и педагогического коллектива.

Естественно, что концепт «Школа» в современной русской речи представлен множеством единиц, объединенных в *поле концепта* или, по-другому, *концептуальное поле*. Поле концепта будет определяться нами как совокупность множества единиц, в которых на языковом уровне представляется концепт.

Надо сказать о том, что «поле концепта» и «семантическое поле» не являются тождественными понятиями. Конечно, в исключительных случаях они могут совпадать, как бы накладываясь друг на друга, но при всем этом понятие «поле концепта» шире, чем понятие «семантическое поле». В качестве составной части поле концепта включает в себя одноименное семантическое поле, но нисколько не ограничивается им. Следовательно, анализ и характеристика поля концепта «Школа» включают в себя также анализ соответствующего семантического поля, но только этим не заканчиваются на этом. «Семантическое поле – иерархическая структура множества лексических единиц, объединенных общим (инвариантным) значением и отражающих в языке определенную понятийную сферу» [Энциклопедия «Русский язык» 1997: 458]. Концепт же – «оперативная содержательная единица памяти, ментального лексикона, концептуальной системы и языка мозга, всей картины мира, отраженной в человеческой психике» [КСКТ 1996: 90]. Таким образом, поле концепта содержит в себе не

только лексические единицы, которые объединяются инвариантным значением, но и различные представления, ассоциации, образы и т.п. Семантическое поле, исходя из этого, относится к семантической системе языка, а поле концепта – к концептуальной.

В.И. Постовалова считает, что при характеристике картины мира мы должны различать три ее ипостаси:

- 1) саму реалию (феномен) картины мира;
- 2) понятие;
- 3) термин.

«Феномен, именуемый «картина мира» является таким же древним, как и сам человек. Создание первых картин мира у человека совпадает по времени с процессом антропогенеза. Но, тем не менее, реалья, называемая термином «картина мира», стала предметом научно-философского рассмотрения лишь в недавнее время. Понятие картины мира находится в настоящий момент в стадии своего формирования» [Постовалова 1988: 12]. По ее наблюдениям термин «картина мира» был введен в науку на рубеже XIX–XX веков. «Ученые начали употреблять его в отношении физической картины мира, физическому «образу». В лингвистике и философии термин стали употреблять Л.Вайсгербер, Л.Витгенштейн, К. Ясперс» [Даниленко 1997: 29].

Теоретические проблемы описания картины мира в настоящий момент активно разрабатываются в философии. Философы охарактеризовали содержание понятия «картина мира», систематизировали разные толкования этого термина, установили соотношение близких понятий «мировоззрение» и «картина мира», описали структуру, виды картин мира и их функции, их взаимодействие (большинство работ посвятили характеристике научной картины мира). Этот термин входит в «Краткую философскую энциклопедию», там под ним понимается «совокупность мировоззренческих знаний о мире» [КФЭ 1994: 201], совокупность, которая сформирована в процессе оценивания субъектом результатов познания окружающей

действительности. Лингвистические исследования освещают историю вхождения в науку о языке термина «картина мира», а также аспекты изучения картины мира.

Концепция «способа видения мира» и «картины мира» восходит к учению В. Гумбольдта о «духе народа» и «внутренней форме». Эту концепцию забыли на определенное время, но изучение «картины мира» снова привлекло внимание ученых в последние десятилетия (Почепцов, 1990; Цивьян, 1990; Колшанский, 1990 и др.). «Понятие «картина мира» (синонимами также выступают «образ мира», «модель мира») становится одним из основных в новой лингвистической парадигме. Если смотреть в общем смысле, то картина мира – понятие, выражающее специфику человека, его бытия, взаимодействия с миром, важнейших условий его существования в мире» [Постовалова 1988: 11]. Картина мира может быть объективной и субъективной, она отражает особенности мировидения и познания, также бывает общей и индивидуальной (личной), реальной и мифологической, научной и практической, целостной и локальной, ограниченной и глобальной и т.д.

«В виде целостного образа картина мира у человека возникает в результате всех его контактов с миром, в различных актах мирочувствия и мироощущения, мировидения, мирозерцания, мирооценки. Она – результат всей духовной активности человека. Человек познает мир, созерцает его, понимает, интерпретирует, осмысляет, воображает, отражает и отображает, пребывает в нем. С помощью языка классифицируются явления объективного мира, и все знания о нем приводятся в систему» [Таран 2016: 23]

Проблема типологии картины мира остается одной из самых сложных. Традиционно выделяются такие картины мира:

- научная (биологическая, физическая, химическая и т.д.);
- философская;
- религиозная.

Возможность такого выделения языковой картины мира часто вызывает споры (Яковлева 1994; Серебренников 1988 и т.д.). Термин «языковая картина мира» в последнее время вызывает огромное количество дискуссий насчет его содержания и возможностей использования. Единой точки зрения на статус языковой картины мира в лингвистике нет: одни исследователи считают ее самостоятельным образом мира, а другие – средством выражения концептуальных картин мира.

Мышление и язык – это две самостоятельные области, несмотря на тесную связь между собой. Следуя данному положению, выделяют две картины мира – знаковую (языковую) и концептуальную. Лингвистические исследования последних лет проявляют повышенный интерес к проблемам соотношения языковой картины мира и понятийной (концептуальной). Рассматривая соотношение данных моделей мира, современные ученые (Е.С. Кубрякова, Б.А. Серебренников, Ю.Н. Караулов, Г.А. Брутян и др.) определяют концептуальную картину мира как «язык мозга», «язык мысли», но расходятся во мнениях относительно природы, корреляций и статуса между представленными системами.

Концептуальная картина мира – «образ» мира, не облеченный в какую-либо систему знаков, но ее можно перевести в знаковую форму. Вместе с насыщенной концептуальной картиной мира, которая в сознании человека находится в виде представлений и понятий, параллельно с ней существует языковая картина мира или вербальная. Язык связывается с действительностью через знаковую соотнесенность, то есть он отображает её знаковым способом. Важность изучения языка не самого по себе, а в связи с его культурными функциями подчеркивается неогумбольдтианцами, ими же в лингвистику вводится понятие языковой картины мира. Большинство исследователей сходится на том, что картины мира, которые складываются в сознании носителей различной культуры, вовсе не одинаковы, а национально-специфичны.

Следовательно, понятия «языковое видение мира» и «языковая картина мира» уже прочно вошли в лингвистический обиход. В каждом естественном языке отражается определенный способ восприятия и концептуализации мира. Значения, выраженные в нём, складываются в некую единую систему взглядов, в определенную коллективную философию, навязываемую в качестве обязательной абсолютно всем носителям языка. Существенно также и то, что «свойственный языку способ концептуализации действительности отчасти универсален, отчасти национально специфичен, так что носители разных языков могут видеть мир немного по-разному, через призму своих языков» [Апресян 1995: 40]. Следовательно, языковая картина мира представляет собой знаковый образ действительности. В соотношении с научной картиной мира языковая может рассматриваться как наивная, но при этом надо отметить её не менее интересный и сложный характер, но совсем не примитивность наряду с научными представлениями.

На основе противопоставления языковой и концептуальной картины мира написаны книги «роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира». «Концептуальная картина мира богаче языковой картины мира, так как в её создании участвуют разные типы мышления, в том числе и невербальные» [Роль человеческого фактора в языке 1988: 6]. Концептуальная картина мира, отраженная в сознании человека, представляет собой чрезвычайно сложное явление. Она необычайно вариативна, непостоянна и изменчива. В это же время в ней есть элементы общности, обеспечивающие взаимопонимание людей. Мышление, по сравнению с языком, богаче своим содержанием и наиболее подвижно. Для мышления характерна постоянная «текучесть», процесс мышления состоит в образовании новых связей между различными понятиями и представлениями. Слова, в свою очередь, консервативнее, устойчивее, чем понятия, и в этом смысле менее адекватно отражают процесс развития действительности – языковые средства несовершенны. Языковая картина мира – только часть концептуального мира человека, имеющая «привязку к

языку». Когда исследуют проблемы отражения картины мира в человеческом языке, то исходят из простой триады:

- 1) окружающая действительность;
- 2) отражение этой действительности в сознании человека;
- 3) выражение результатов этого отражения в языке.

Язык определенным образом отражает процесс познания реальности человеком, но не копирует её.

Г.А. Брутян (1973), говоря о соотношении и различии языковой и концептуальной моделей мира, делает такие выводы: содержание концептуальной модели мира полностью покрывается основным содержанием языковой модели мира. Периферийные участки, остающиеся за пределами концептуальной модели мира, выступают носителями дополнительной информации о мире. При всем этом границы между концептуальной моделью мира и языковой неопределенные и зыбкие. «Мысль – связующее звено между языком и действительностью. Всё идет от действительности через мысль в язык, и всё от языка превращается через мысль в действительность» [Гак 1993: 22]. «Между мыслью и словом есть этап номинации, связывающий мир действительности с миром языка и устанавливающий корреляцию между предметом и выбранным для его номинации звуковым отрезком» [Кубрякова 1978: 8].

Исходя из всего вышесказанного, большинство исследователей обращают внимание на сложность взаимодействия языковой и концептуальной картины мира, на уникальную роль языка как особого кода концептуальной картины мира. Концептуальная картина мира содержит в себе разнообразный личностный и познавательный опыт – довербальный, вербальный, а также невербальный, а значит концептуальная картина мира содержательно шире, чем языковая, отражающая лишь зафиксированные в содержании языковых форм знания человека об окружающем мире и о самом себе.

Среди определений языковой картины мира, существующих в лингвистике, наиболее удачным, на наш взгляд, представляется определение Н.Ю. Шведовой: «Языковая картина мира – это выработанное многовековым опытом народа и осуществляемое средствами языковых номинаций изображение всего существующего как целостного и многочастного мира, в своем строении и в осмысляемых языком связях своих частей представляющего, во-первых, человека, его материальную и духовную жизнедеятельность, и, во-вторых, все то, что его окружает: время и пространство, неживую и живую природу, область созданных человеком мифов и социум» [Шведова1999: 15].

Для современных исследователей актуальной является «мысль об истоках обыденного языка, о времени его синкретичного существования, когда он был основой семиотической системы, впитывающей в себя разнообразные представления и знания народа. Накапливаемая информация лишь со временем, пройдя путь развития и дифференциации, сложится в своеобразные сферы, обозначенные как наука, религия, искусство и т.д.» [Симашко 1999: 52].

Знания, которые отражаются в языковой картине мира, не всегда могут совпадать с современными представлениями о том или ином фрагменте мира, так как в семантике языковых единиц может оставаться информация об особенностях мировидения носителей языка разных исторических эпох и, прежде всего, обыденные, наивные представления людей [см. Урысон 1995, 1996, 1999]. Анализ сочетаемости существительных, которые обозначают фундаментальные способности человека (воображение, совесть, рассудок, память, разум, ум и т.д.), показал, что сочетаемость обусловлена древнейшими представлениями об устройстве человека, не соответствующими современным знаниям носителей языка и отражающими «наивную анатомию» первоначальной картины мира [см. Урысон 1995]. Многие лингвисты отмечают, что языковая картина мира отражает

существенные черты мифологического мышления [см. Касевич 1996: 127; Цивьян 1990: 32].

Языковую картину мира исследуют по двум направлениям:

- 1) выявление и описание отдельных концептов, характерных для данного языка;
- 2) ведение поиска и реконструкции присущего языку цельного, хотя и «наивного», донаучного взгляда на мир.

При изучении языковой картины мира особое внимание отводится лексико-семантической системе, так как она наиболее ярко показывает, как членится действительность, какие ее фрагменты выделены языковым сознанием и как репрезентированы в лексико-семантических единицах, благодаря процессу номинации (Е.С. Яковлева, А.Д. Шмелев, Т.В. Булыгина, Ю.Д. Апресян).

Таким образом, языковая картина мира существует как часть более широкой и целостной картины мира, в ней зафиксирована специфическая для данного языкового коллектива схема восприятия действительности [см. Яковлева 1994].

ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ

Анализ когнитивных основ исследования, который был изложен нами в данной главе, а также представленные понятия «концепт», «концептуальная и языковая картина мира», «поле концепта» дают возможность прийти к следующим выводам, которые важны для последующего исследования ассоциативных доминант концепта «Школа» в современной речи школьников, родителей и педагогического коллектива.

В границах лингвистической науки одно из ведущих направлений – когнитивная лингвистика. Данное направление зародилось в конце XX века и выходит за рамки привычного понимания языка как средства коммуникации. Оно сконцентрировано на прочной связи ментальных и языковых процессов, на способах восприятия, мышления и хранения информации. Концепты и способы языковой репрезентации исследуют в рамках данной науки.

Термин «концепт» выступает центральным объектом современной когнитивной лингвистики. Очень важным является изучение концептов на современном этапе развития лингвистики, чтобы понимать процессы представления и категоризации знаний. Осмысление в качестве когнитивных категорий и изучение концептов обладают многими аспектами. Для ученых бесспорный интерес представляют поиск и выявление реализаций концептов не только на материале какого-то одного языка, но и на материале нескольких языков.

Следовательно, мы говорим о следующих признаках концепта:

- 1) концепт является ментальным образованием, которое собирает знание субъектов о конкретном фрагменте действительности. Эти знания являют собой разнотрантные единицы сознания;
- 2) все концепты несут на себе след определенной культурной системы, в рамках которой они были сформированы. Концепт является частью концептосферы человека, и в нем находит отражение ценностная ориентация субъекта (личности, коллектива).

Научные работы, посвященные концепту или касающиеся этой проблематики, растут довольно в скором темпе. На современном этапе исследований методы и процедуры исследования концепта в большей степени остаются индивидуально-авторскими и интуитивными и требуют упорядочивания.

Вовлечение новых методов анализа предполагает когнитивный подход, что позволяет основательно расширить границы лингвистического описания. Новый метод лингвистических исследований, который начал формироваться не так давно, концептуальный анализ, который все еще требует тщательной разработки. Он позволяет более детально изучить многие сферы культурного мира и культурные ценности.

В магистерской работе мы будем применять комплексный подход к описанию концепта. Подход объединяет системоцентрический и антропоцентрический принципы описания языка. Ни один концепт не выражается в речи полностью, и даже если мы будем использовать несколько методов, то сможем описать лишь определенную часть содержания концепта.

Таким образом, обработка языком информации об окружающем мире будет разрабатываться в рамках антропоцентрической парадигмы. Описание концептов дает нам право увидеть особенности национального мировидения с одной стороны, а с другой – мы можем описать особенности языка как кодирующей системы, ознакомиться с механизмами и законами языковой концептуализации.

Понятие картины мира мы строим на основе исследований представлений человека о мире. Человек и среда в их тесном контакте и является окружающим миром, а картина мира выступает в качестве результата переработки информации об отражении реального мира в сознании людей. Картина мира, представляемая нами в качестве знаний о мире, находится в основе индивидуального и общественного сознания и участвует в формировании общего когнитивного пространства, благодаря которому становится осуществимым процесс коммуникации.

У разных людей концептуальная картина мира может категорически отличаться. Например, у возрастных категорий, профессиональных и социальных групп, категорий разных эпох. Но все же люди, говорящие на разных языках, вполне могут при определенных условиях иметь похожие концептуальные картины мира, а вот говорящие на одном языке, например, имеют разные. Данный факт дает нам право сделать вывод о том, что существует вариативная и инвариантная части в картине мира.

Таким образом, сумма знаний и представлений о мире организуется и упорядочивается в концептуальную систему, где объединяются знания, полученные невербальным и вербальным путём. Концептуальную картину мира с уверенностью можно считать намного богаче и сложнее, чем языковую картину мира. Именно поэтому роль импульса в их взаимодействии принадлежит концептуальной картине мира.

Из всего вышесказанного мы можем сделать вывод о том, что исследование концепта весьма значимо не только как результат мысли (в его когнитивной трактовке), но и как культурный феномен (культурологическая трактовка).

ГЛАВА 2

ЛИНГВОКВАТИТИВНЫЕ ПАРАМЕТРЫ КОНЦЕПТА ШКОЛА В СОВРЕМЕННОЙ РЕЧИ

Во второй главе магистерской работы мы анализируем ассоциативные доминанты концепта «Школа» в современной речи, используя материал ассоциаций педагогического коллектива, школьников и их родителей. Но для начала обратимся к «лингвистическому паспорту» концептов, которые выбрали для исследования, чтобы проследить, находят ли отражение полученные результаты исследования в лексикографии.

2.1. «Лингвистический паспорт» слов-репрезентантов в современной русской лексикографии.

Для исследования мы предложили реципиентам такие слова-стимулы: *школа, учитель, ученик, семья, литература, русский язык, ОГЭ, ЕГЭ*. Наше внимание сосредоточилось на концептах педагогического дискурса, а также на том, какую роль играют семейные ценности в сфере образования. Полные результаты эксперимента представлены в *Приложении №1, №2, №3, №4*.

Лексикографическая представленность выбранных слов такова:

Школа

1. Учебное заведение, которое осуществляет общее образование и воспитание молодого поколения, а также здание, в котором помещается это заведение. *Начальная школа. Средняя школа. Ходить в школу. Валентина Михайловна упомянула о крестьянской школе и указала на Марианну как на будущую учительницу. Тургенев, Новь.*

2. Какое-л. специализированное учебное заведение. *Музыкальная школа. Детская спортивная школа.*

3. *только ед. ч.* Система общего образования, совокупность учреждений для обучения. *Общество ощущает крайнюю нужду в школе и учении.* Гл. Успенский, Концов не соберешь.

4. *чего* или *какая*. Приобретение опыта, а также сам приобретенный опыт, выучка. [Гурмыжская:] *Я хотела, чтоб этот мальчик сам прошел суровую школу жизни; я приготовила его в юнкера и предоставила его собственным средствам.* А. Островский, Лес. [Юрий:] *У вас первоклассная школа. Где вы учились спорту?* Леонов, Половчанские сады. || То, что дает такую выучку, опыт. *То была жизнь, бедная, трудовая, тяжелая ---. Из этой школы труда и лишений Базаров вышел человеком сильным и суровым.* Писарев, Базаров. — *А океан — превосходная школа, особенно для такого бравого офицера, как Николай Алексеич.* Станюкович, В море!

5. Система практических приемов изучения чего-л., овладения чем-л. — *Я училась в студии пластического танца по школе Айседоры Дункан.* Панова, Времена года.

6. Направление, течение в науке, искусстве, литературе, общественно-политической мысли, связанное единством основных взглядов, общностью или преемственностью принципов и методов. *Новая школа французских историков образовалась под влиянием шотландского романиста [В. Скотта].* Пушкин, История русского народа, соч. Н. Полевого. *Н. И. Романов выставил на девяти отдельных щитах гравюры иностранных художников различных школ.* Остроумова-Лебедева, Автобиографические записки.

7. С.-х. Питомник, где выращиваются растения (сеянцы или саженцы) до посадки на постоянное место [Словарь русского языка, Т.4 1999: 721].

Литература

1. Вся совокупность научных, художественных, философских и т. п. произведений того или другого народа, эпохи или всего человечества. *Слово «литература» мы употребляем не в смысле беллетристики, а в самом*

обширном значении, разумея тут и поэзию, и науку собственно, и публицистику и т. д. Добролюбов, Литературные мелочи прошлого года.

2. Вид искусства, отличительной чертой которого является создание художественных образов при помощи слова, языка. *Происходит он от старинной дворянской фамилии – , играющей заметную роль в истории нашей литературы и просвещения.* Чехов, Скучная история. || Произведения этого вида искусства. *Русский народ создал огромную изустную литературу: мудрые пословицы и хитрые загадки, веселые и печальные обрядовые песни, торжественные былины.* А. Н. Толстой, Родина. – *Вы читайте, читайте русскую литературу, как можно больше, все читайте! – Это лучшая литература в мире.* М. Горький, Н. Е. Каронин-Петропавловский.

3. Совокупность печатных произведений какой-л. отрасли знания, по какому-л. специальному вопросу. *Политическая литература. Техническая литература. [Васильев] припомнил историю вопроса, его литературу.* Чехов, Припадок. *[Книгохранилища] содержали обширную справочную литературу на самых разнообразных языках мира.* Марков, Сибирь. [Словарь русского языка, Т.2 1999: 188].

Учитель

1. (мн. учителя́). Тот, кто преподает какой-л. учебный предмет в школе; преподаватель. *Учитель математики. Сельский учитель. Учитель средней школы. Да, это была школа, здесь взрослые люди, учителя, учили детей знанию и тому, как надо жить на свете.* Фадеев, Молодая гвардия. || Тот, кто наставляет, поучает. *В нашем отечестве роль писателя — есть прежде всего роль учителя и, по возможности, заступника за безгласных и приниженных.* Н. Некрасов, Письмо Л. Н. Толстому, <22 авг. 1856>. *Михаил Семенович говорит почти сам с собой и не похож на ответственного руководителя, на старого боевика, на всеобщего учителя, каким он бывает на людях.* Павленко, На Востоке.

2. (обычно мн. учители). Человек, являющийся высоким авторитетом для кого-л. в какой-л. области, имеющий последователей. *[Художник]*

оставил себе в учителя одного божественного Рафаэля. Гоголь, Портрет. *Исполнилось ровно десять лет с того момента, когда нашему историческому городу было присвоено имя нашего великого учителя: Петроград был переименован в Ленинград.* Киров, Статьи и речи 1934 [Словарь русского языка, Т.4 1999: 543].

Ученик

1. Учащийся начального или среднего учебного заведения. *Ученик железнодорожного училища.* □ *Ученик, красный от волнения и напряжения, решал у доски задачу ---. Учитель молча следил за ходом.* Серафимович, Сережа.

2. Тот, кто обучается какой-л. профессии у кого-л., проходит профессиональную выучку где-л. *Ученик токаря. Не желая отставать от приятеля, попросился в забойщики и Андрей. Им пообещали, что завтра же их свезут в шахту и приставят к мастерам учениками.* Горбатов, Донбасс.

3. чей. Последователь чьих-л. общественных, научных и т. п. взглядов, учения, деятельности. *Адам Смит был в сущности учеником французских энциклопедистов. Чернышевский, Капитал и труд. Все более уверенно, крепче, успешней делают великое дело ученики Ленина, наследники его силы.* М. Горький, В. И. Ленин [Словарь русского языка, Т.4 1999: 542].

Экзамен

Проверочное испытание по какому-либо учебному предмету. *Вступительный экзамен. Государственные экзамены. Сдать экзамен. Завтра, в понедельник, ему предстояло держать экзамен по математике.* Чехов, Володя. || *на кого-что.* Испытание, выдержав которое, экзаменующийся получает соответствующие официальные права. *Экзамен на аттестат зрелости. [Профессор] убеждал его держать экзамен на магистра.* Писемский, Тюфяк. – *Нужно посоветовать ему сдать экзамен на учителя.* М. Горький, Рассказ Филиппа Васильевича. || *перен.* Вообще проверка, испытание. – *Самодержавная Россия с ее феодальными порядками, с ее глубочайшими язвами деспотического строя не выдержала*

экзамена на поле брани. Новиков-Прибой, Цусима [Словарь русского языка, Т.4 1999: 747].

Семья

1. Группа людей, состоящая из мужа, жены, детей и других близких родственников, живущих вместе. *Кроме нашей семьи, то есть моей матери, сестер и брата, --- у нас в доме проживал один отставной моряк.* И. Гончаров, Воспоминания. *В Гаспре собралась вся семья Толстого: дети, зятья, снохи.* М. Горький, О С. А. Толстой.

2. перен.; кого или какая. Группа людей, объединенных общей деятельностью, общими интересами. *Живой, общительный, он быстро вошел в семью подпольщиков.* И. А. Козлов, В крымском подполье. *Сидят у печурки друзья — Солдатская наша семья.* Сурков, Лирическая песня.

3. Группа животных, состоящая из самца, самки (самок) и детенышей, живущих вместе. *Семья скворцов. Семья бобров. Волчья семья.* || Группа одинаковых растений, растущих рядом. *Семья опят.* □ *Семья кактусов богаче всех: она занимает целую лужайку.* И. Гончаров, Фрегат «Паллада».

4. Лингв. Группа родственных языков. [Добровский] указал на обширную семью славянских языков, между которыми чешский занимает одно из почетнейших мест. Пыпин, Два месяца в Праге [Словарь русского языка, Т.4 1999: 76].

В словарных статьях представлено разное количество дефиниций к данным определениям. Если обратим внимание на слово «школа», то там представлено семь дефиниций, а у слова «семья» мы видим четыре дефиниции. Это указывает на многообразие понятийных и семантических модификаций, на возможности интерпретировать это понятие, отталкиваясь от индивидуальной языковой картины мира, языкового сознания, интенций личности и т.д.

Таким образом, после рассмотрения «лингвистического паспорта» слов-репрезентантов мы переходим к их анализу и систематизации.

2.2. Ассоциативные поля концептов «ОГЭ», «ЕГЭ», «Семья» в речи школьников, их родителей и педагогического коллектива.

Если мы посмотрим с точки зрения психолингвистики, то «в числе ведущих направлений при описании концепта можно назвать ассоциативный подход с ключевым для него понятием ассоциации» [Залевская 1998: 36]. «Ассоциация – связывание двух представлений, двух явлений, объектов и т.д., обычно – стимула и сопровождающей его реакции. Понятие ассоциации детально разрабатывалось в классической психологии и широко изучалось экспериментальными методиками» [КСКТ 1996: 13]. В нашем исследовании мы рассматриваем концепты при помощи ассоциативного эксперимента. Данный эксперимент – один из способов выявления специфики отражения представлений о том или ином слове в обыденном сознании носителей русского языка.

«Способ ассоциации, который основан на принципе смыслового сближения или сходства, обслуживает универсальную потребность человеческого духа в осмыслении несознаваемого» [Чернейко, Долинский 1996: 33].

При рассмотрении ассоциативных связей слов может быть обнаружена специфическая внутренняя структура концептов, глубинная модель связей и отношений, которая складывается у людей при помощи речи и мышления, которая лежит в основе «когнитивной организации» их разностороннего опыта. При помощи ассоциаций мы можем понять, как мысль отражается в языке. Г.О. Винокур считает, что «сколь бы ни были разнообразны ассоциации слова, в основе их лежит один и тот же смысл, раскрывающийся сознанию с разных сторон в зависимости от направленности нашей мысли» [Винокур 1990: 39]. Так как стоит проблема закрытости сознания, то учеными предпринимаются попытки исследовать его через способы вербальной фиксации: ассоциативно – вербальную сеть [см. Ушакова 1985; Сорокин 1994; Уфимцева 1996; Караулов 1996], лексикон человека [см.

Залевская 1985; 1990], прецедентные тексты [см. Караулов 1987; Сорокин 1993].

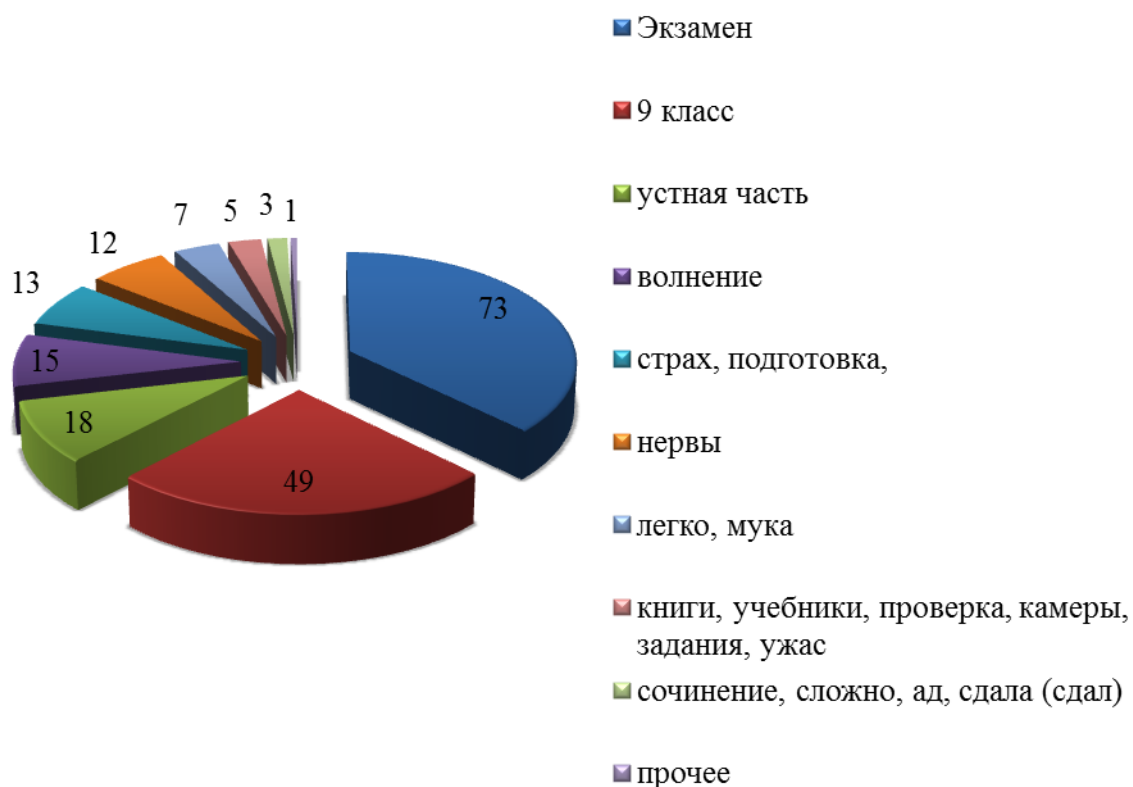
Эффективность использования методики ассоциативного эксперимента для исследования лексики была доказана рядом авторов. Высокую оценку в свое время ассоциативный подход получил со стороны А.А. Леонтьева. Он постоянно отмечал «принципиальное единство психологической природы семантических и ассоциативных характеристик слов» [Леонтьев 1969: 268]. «Всё большее признание находит идея о генетическом родстве и принципиальном сходстве психологической основы ассоциации и семантических компонентов значения» [Чернейко, Долинский 1996: 32]. Ассоциативный эксперимент является эффективным средством доступа к языковому сознанию человека.

Возникшая ассоциативно совокупность слов осмысливается в лингвистике как поле. «Слово как единая психофизическая и семантическая сущность воплощается в своем ассоциативном поле – специфичном, проницаемом, иерархически упорядоченном множестве других языковых единиц, соединенных с данным словом ассоциативными связями, присущими не только индивидууму, но и языковому коллективу» [Чернейко, Долинский 1996: 32]. Из ассоциативных связей также исходил и основоположник теории лексико-семантических полей, Й. Трир. Когда произносится слово в сознании человека, в этот момент «возникает множество других слов, более или менее соседствующих по смыслу с произнесенными. К таким относятся понятийные родственники произнесенного слова. Вместе с произнесенным словом, а также между собой они образуют совокупность, которую называют словесным полем» [Верещагин, Костомаров 1980: 47].

При проведении нашего исследования мы предложили реципиентам 8 слов-стимулов (даже косвенно связанных со школой). Группу испытуемых составили педагогический коллектив Муниципального образовательного учреждения Ильинская средняя общеобразовательная школа Алексеевского района Белгородской области, ученики 5 – 11 классов и их родители. Общее

количество испытуемых составило 204 человека. Мы предложили реципиентам письменно зафиксировать все слова-реакции на предложенные стимулы (в редких случаях нами были зафиксированы и словосочетания).

Обратимся к результатам ассоциативного эксперимента. Рассмотрим для начала слово-стимул ОГЭ (основной государственный экзамен). Полученные результаты для наглядности представлены на Диаграммах 2.1, 2.2, 2.3 и будут ранжироваться.



**Диаграмма 2.1 – ассоциации на слово-стимул ОГЭ
у учеников 5 – 11 классов**



Диаграмма 2.2 - ассоциации на слово-стимул ОГЭ у педагогического коллектива школы

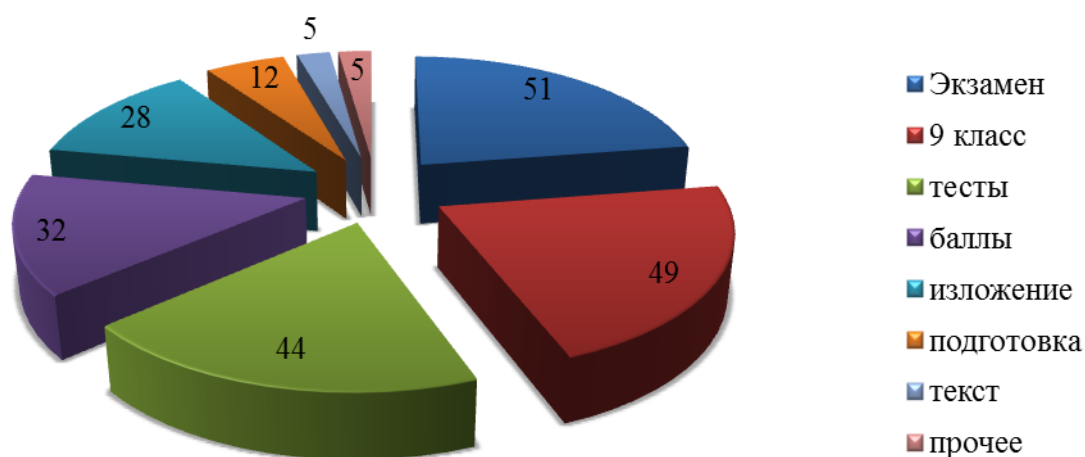


Диаграмма 2.3 – ассоциации на слово-стимул ОГЭ у родителей школьников

Смотря на приведенные выше диаграммы, мы приходим к следующим выводам. Лидирующую позицию по количеству ответов на данное слово-стимул среди всех групп реципиентов занимает слово «экзамен». Обратим внимание, что у учеников и их родителей на втором месте по ассоциациям

стоит «9 класс», а вот у учителей «ответственность, переживание». Если говорить об ассоциатах, относящихся к группе «Психологическое состояние», то они превалируют и у школьников и у педагогического коллектива. Тогда как у родителей не было отмечено ни одной ассоциации, которую бы мы смогли отнести к группе «Психологическое состояние». Это вполне объяснимо, так как родители воспринимают данный экзамен, не как решающий этап в жизни ребенка, а скорее что-то промежуточное, как точку перехода из среднего звена в старшее, даже если школьник уходит после 9 класса. В результате чего, родители более спокойно относятся к этому экзамену.

Также стоит обратить внимание, что у обучающихся данное слово стимул вызвало ассоциации, обладающие положительной коннотацией. Например, «легко», «дала (сдал)», «не сложно», «самое легкое, что только может быть» и т.д. Такие ассоциации преимущественно возникали у 10 – 11 классов, но встречались и в среднем звене. У педагогического коллектива не было отмечено ни одной положительной ассоциации к данному стимулу.

Не остались без внимания ассоциации «устная часть» и «собеседование». Данный допуск к экзамену появился не так давно, но уже прочно ассоциируется у учеников и учителей с ОГЭ.

Не забудем отметить редкие, но достаточно интересные ассоциации, встретившиеся при обработке результатов эксперимента. У учеников это «радость при мысли, что все это закончилось», *помогите(!!!)*, «SOS», «шанс на свободу», «ожидания не оправдывают реальность». У родителей «юность», «что это?», «понятия не имею, что это».

Обратимся к анализу ассоциаций, вызванных словом-стимулом ЕГЭ. Результаты наглядно продемонстрированы на Диаграммах 2.4, 2.5, 2.6.



Диаграмма 2.4 – ассоциации на слово-стимул ЕГЭ у школьников

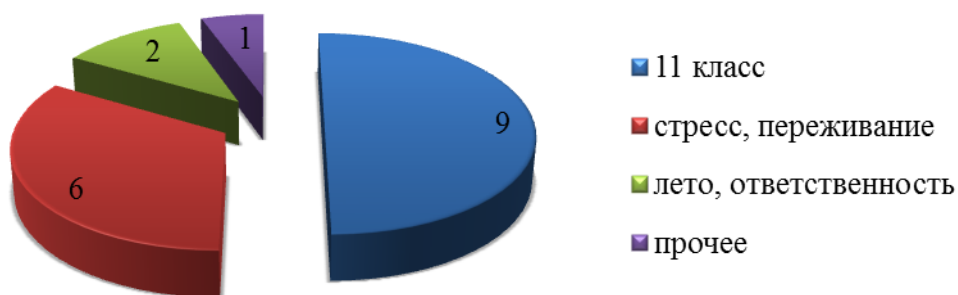


Диаграмма 2.5 – ассоциации на слово-стимул ЕГЭ у педагогического коллектива

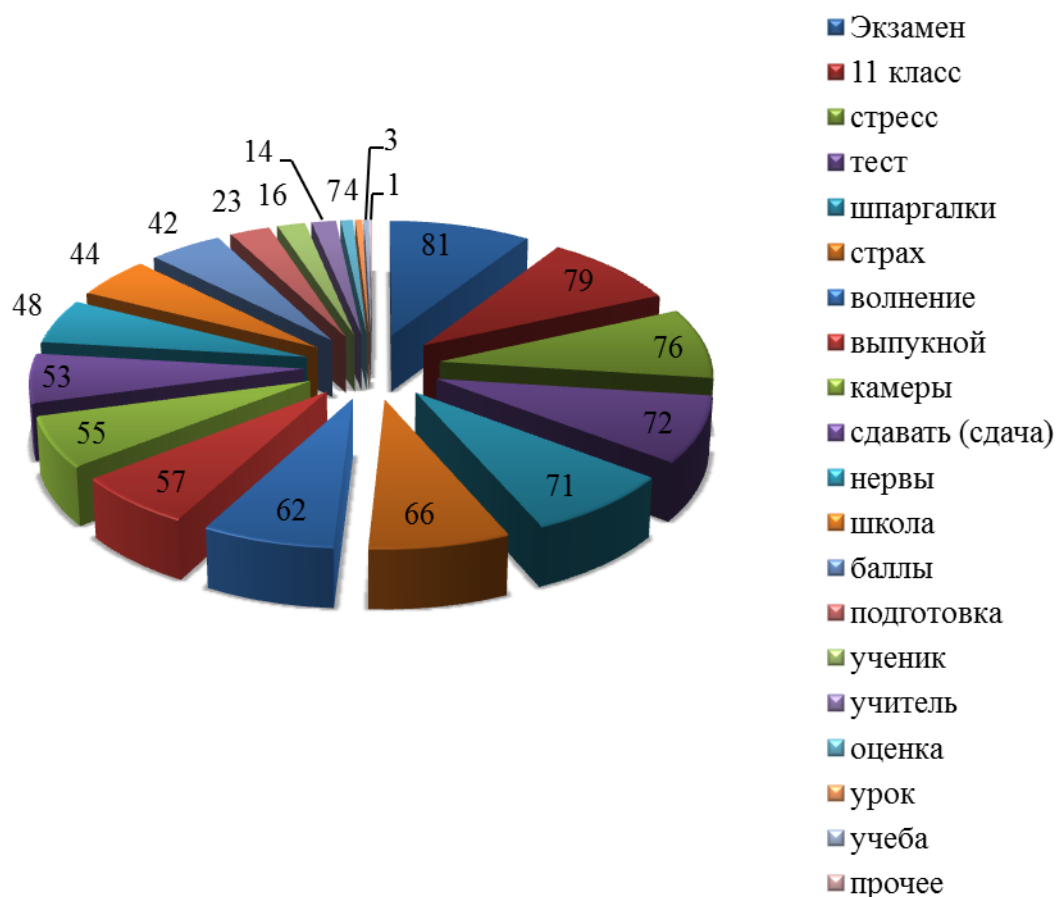


Диаграмма 2.6 – ассоциации на слово-стимул ЕГЭ у родителей школьников.

На данное слово стимул возникло гораздо больше ассоциаций, чем к стимулу ОГЭ. Причем эти реакции весьма разнообразны. Конечно, на первом месте стоит ассоциат «экзамен» (за исключением педагогического коллектива, там лидирующую позицию занял «11 класс»).

Если к стимулу ОГЭ у школьников встречались положительные реакции, то здесь они почти отсутствуют. Лидирующую позицию здесь занимает категория «Психологическое состояние», так как у всех групп реципиентов, без исключения, встречались такие слова как «страх», «стресс», «нервы», «переживание», «волнение», «страдание», «мучение», «мука» и т.д.

Обратим внимание, что в группе испытуемых, где были родители, на третьем месте появляется ассоциация «*стресс*». Именно этот экзамен воспринимается родителями как решающий этап в жизни их детей, а не как переходный от школы к другому учебному заведению (как, например, со словом-стимул ОГЭ). Поэтому достаточно много испытуемых в группе родителей писало «*стресс*» (76), «*страх*» (66), «*волнение*» (62), «*нервы*» (48). Встретилось и словосочетание «*переживание за своего ребенка*».

К слову-стимулу ОГЭ были редкие интересные ассоциации, но к ЕГЭ их было гораздо больше. Особенно в группе школьников. Например, «*нельзя дышать*», «*бомж*», «*буду бомжом*», «*фитнес отдыхает*», «*отстой*» и т.д.

Анализ полученных данных и словарной статьи из Словаря русского языка позволяет сделать вывод, что реакции испытуемых так или иначе перекликаются с дефинициями словарной статьи об экзамене. Данная словарная статья была взята нами не случайно, так как именно эта ассоциация занимала лидирующие позиции к двум словам-стимулам, а также потому, что ОГЭ и ЕГЭ в своей расшифровке и обозначает собственно экзамен.

Еще одно слово-стимул, которое было предложено реципиентам, СЕМЬЯ. Данный стимул мы использовали не с целью узнать у испытуемых о семье, как социальном институте общества, а для того, чтобы рассмотреть отношение ученика с семьей, как она влияет на процесс обучения. Ведь от этого во многом зависит и настрой самого ребенка на получение знаний, прохождение таких испытаний, как экзамены. С помощью этого эксперимента мы не только можем познать картину мира, но можем еще и провести исследование психологического и морального настроя школьника.

Реакции в данном случае были не так однозначны. Поэтому для убедительности отразим это в Диаграмме 2.7 нейтральных, отрицательных и положительных коннотаций.

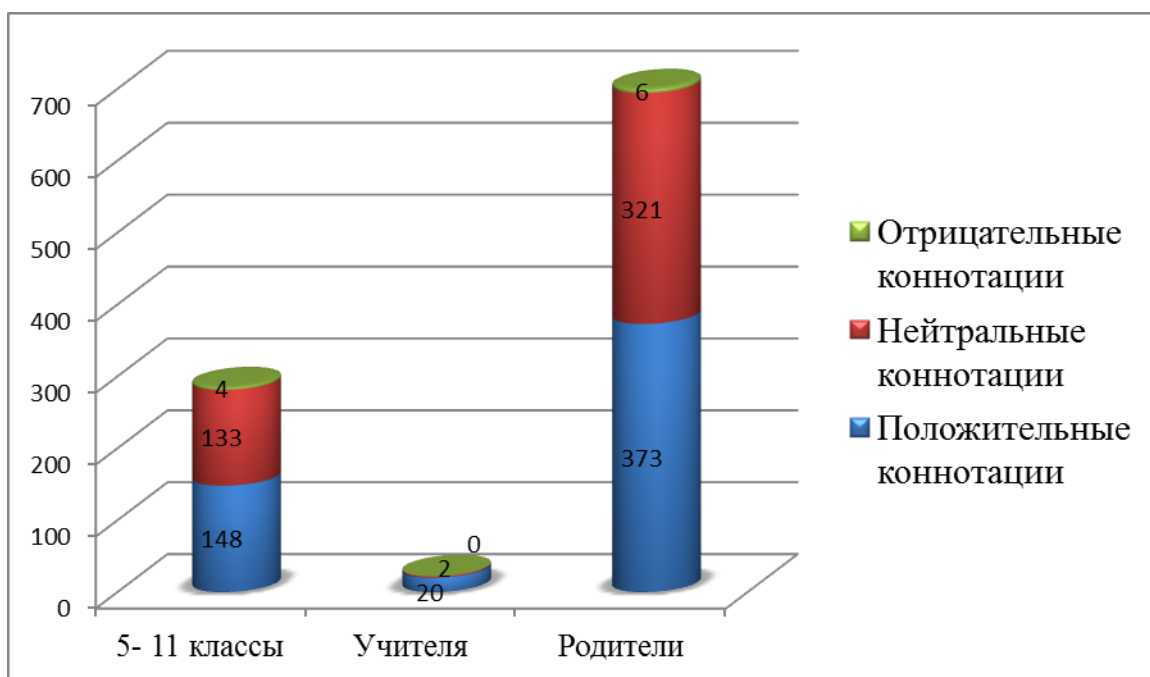


Диаграмма 2.7 – коннотации на слово-стимул СЕМЬЯ

На диаграмме мы видим, что положительных и нейтральных коннотаций, конечно, намного больше. Они занимают лидирующее положение у всех групп испытуемых, что позволяет нам сделать вывод о положительной атмосфере отношений в кругу семьи как школьников, так и педагогического коллектива. Но все же в группах учеников и родителей присутствуют и отрицательные коннотации: «ссоры», «непонимание», «потеря», «бессмысленность», «ноша», «обуза», «непослушание», «стресс», «тяжесть». Отрицательные реакции присутствовали у учеников старшего звена. Это может говорить, что напряженная обстановка, которая связана с приближающимися экзаменами, находит отражение и в семейных отношениях. Не каждый родитель в полной мере осознает, насколько его детям эмоционально тяжело в данный период жизни. Некоторые грозят наказанием за неудовлетворительный результат, давят на них, что оказывает еще большее негативное давление на ребенка.

Школьный психолог был ознакомлен с полученными результатами и провел беседу с родителями о важности и стрессовости данного периода в жизни их детей.

Исходя из полученных результатов, мы можем сделать вывод о том, что данный эксперимент дает хорошие результаты для учителя. Подобранные подходящие слова-стимулы, учитель может оценить психологический климат в классе, моральное и психологическое состояние определенного ученика.

2.3. Ассоциативное поле концепта «Школа» в речи школьников, их родителей и педагогического коллектива.

Такой социокультурный институт как школы выполняет функцию социализации индивида. Так как школы существуют уже много веков, претерпевают эволюцию, то в сознании человека развился и сформировался концепт «Школа».

Рассматривая ассоциативное поле концепта, образуемое количеством реакций на слова-стимулы, мы сопоставим содержание, строение данных полей с комплексом коллективных образов, оценок, переживаний, с системой речевой компетенции, которые и создаются данными стимулами.

Итак, обратимся непосредственно к слову-стимулу ШКОЛА. В ходе проведения эксперимента были получены такие результаты (рядом со словом-реакцией или словосочетанием указывается количество его упоминаний всеми реципиентами, если их больше одного). Ассоциаты будут рассматриваться в группах. Начнем с группы, где больше всего упоминаний. Обозначим ее «Лица». Сюда вошли реакции, занимающие лидирующие позиции в группе испытуемых: *учитель (122), ученик (79), дети (56), друзья (55), директор (27), одноклассники (17), коллеги (5)*.

Переходим к группе «Учебный процесс». Здесь представлены следующие реакции: *уроки (118), перемена (77), учеба (73) звонок (57), ОГЭ – ЕГЭ (26), каникулы (21), контрольная (19), экзамены (16), планы (10)*.

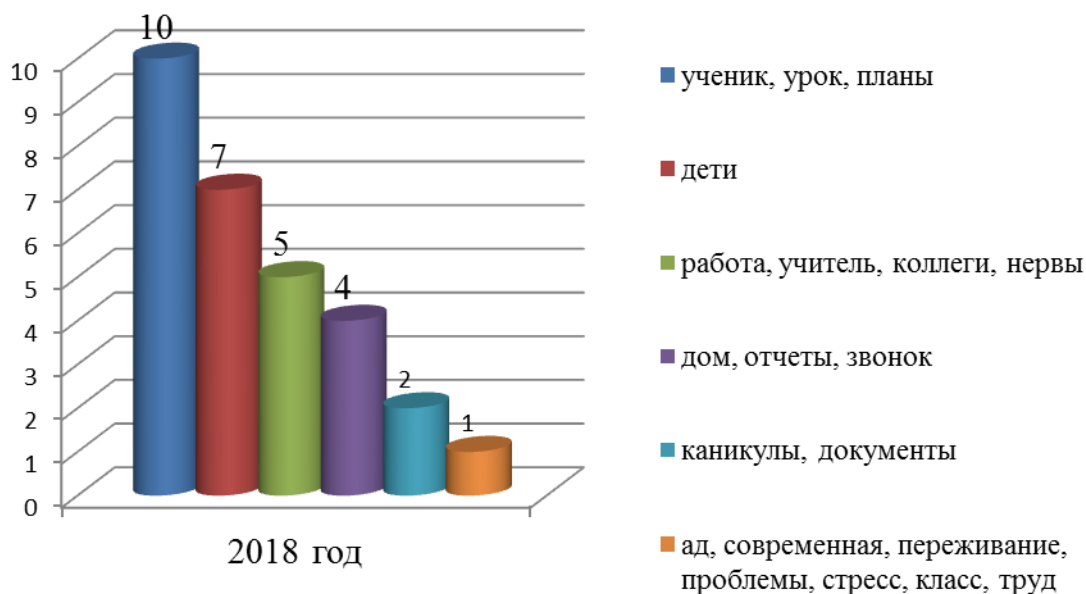
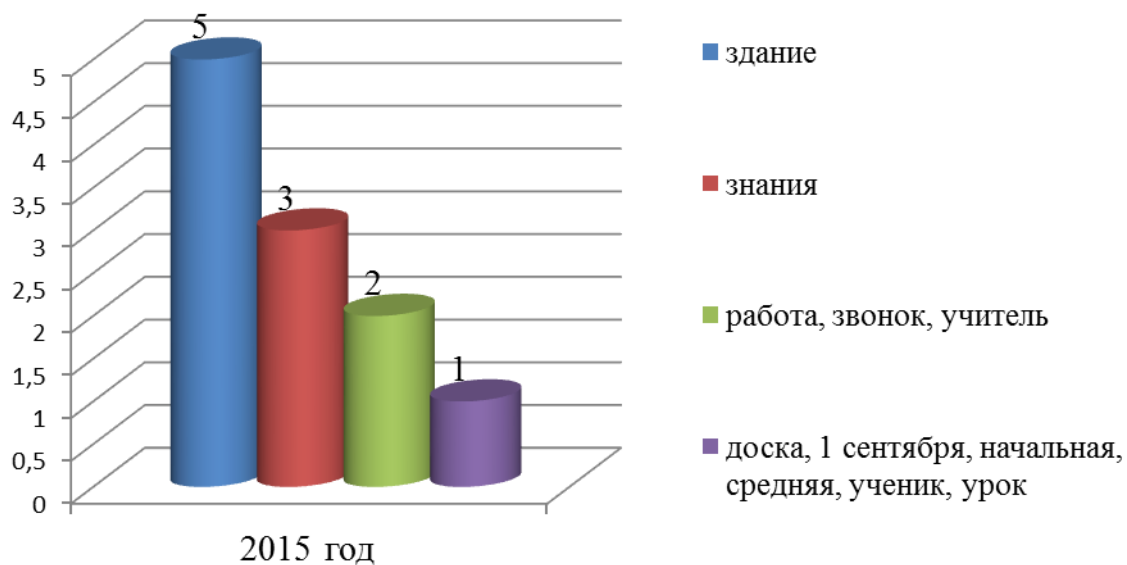
Следующая группа будет обозначена нами как «Предметы»: *парта (61), тетрадь (44), доска (35), дневник (32), книги (29), пенал (19), журнал (15), мел (15), учебник (9), ручка (8), портфель (4)*.

В группу «Эмоциональное состояние» вошли такие ассоциаты: *нервы* (5), *радость* (4), *веселье* (4), *страх* (4), *ужас* (2), *переживание*, *стресс*.

Последняя группа, которую мы выделим, «Постройки». К данной группе отнесем следующие реакции: *здание* (21), *класс* (18), *столовая* (18), *дом* (14).

Обратим внимание на то, что наибольшее количество упоминаний отмечается в группе «Лица». Это говорит о том, что в сознании всех носителей русского языка ШКОЛА прочно ассоциируется с наличием в ней учителя и ученика.

Достаточно интересной для анализа представляется группа «Эмоциональное состояние». Если у группы учеников мы встречаем помимо отрицательных и положительные реакции: «*радость*», «*веселье*», то педагогический коллектив не указал ни одной положительной эмоции, только лишь отрицательные: «*нервы*», «*переживание*», «*стресс*». Таким образом, мы приходим к выводу, как учитель воспринимает место своей работы. Учитывая, что помимо негативных эмоций учителями были предложены такие реакции: «*отчеты*», «*документы*», «*ад*», «*проблемы*», «*требования*». Если сравнить результаты двух ассоциативных экспериментов, которые были проведены с разницей в три года (результаты первого эксперимента отражены в дипломной работе), то мы увидим, как резко изменились реакции педагогов на одно и то же слово-стимул. Для наглядности отразим данные результаты на Диаграмме 2.8.



**Диаграмма 2.8 – реакции на стимул ШКОЛА
за 2015, 2018 годы**

Результаты за 2015 год не содержат никаких субъективных оценок и эмоциональных реакций. Результаты за 2018 год отражают уже отличающуюся картину.

Проанализировав языковой и словарный материал, мы определили, что он в большей степени согласуется с теми данными, которые были получены в ходе ассоциативного эксперимента.

Тем не менее, мы должны не забывать о том, что концепт – это конструкт, репрезентирующий ассоциативное поле имени, но не равный ему. Это парадигматическая структура, выводимая из синтагматических отношений имени, отмеченных в тексте. Ассоциативное поле показывает отношения слов и явлений, а также системные и несистемные связи. По Чернейко и Долинскому концепт абстрактного имени, который реконструируется, является средством формализации его ассоциативного поля. [Чернейко, Долинский 1996].

Таким образом, выходит, что разные подходы – концептуальный анализ и ассоциативный эксперимент – к определенному концепту обеспечивают более объемные и глубокие представления о способах его наличия в языке, сознании и на бессознательном уровне.

2.4. Применение ассоциативного метода на уроках русского языка и литературы

Ушинский К.Д. говорил о том, что учитель, который хочет что-то запечатлеть в памяти ученика должен сделать так, чтобы ребенок при запоминании задействовал как можно больше органов чувств (голос, ухо, глаз, мускульные движения, а может вкус и обоняние). Применяя ассоциативный метод в процессе обучения, мы тем самым включаем в работу несколько способов восприятия. На вкусовой и обонятельный канал на уроках русского языка и литературы воздействовать проблематично, но вот на другие каналы комплексно мы можем оказать воздействие для лучшего запоминания. Это является большим плюсом, так как ученики смогут хорошо запомнить полученную информацию, так как у каждого доминирующий канал может отличаться.

При помощи ассоциативного эксперимента мы можем продуктивно развивать мышление ученика, учить находить связи между понятиями и аргументировать их, расширять словарный запас обучающихся, строить ассоциативные цепочки и развивать логику.

Ассоциативный метод хорош тем, что дает ученику полную свободу мысли, предоставляет возможность творить и стать даже соавтором урока.

Ассоциативный метод хоть и кажется несерьезным, но с помощью него можно перейти от детского восприятия к понятиям и представлениям. У ассоциативного метода есть сторонники, прежде всего учителя-новаторы. Метод приводит к таким результатам: творческая активность учеников, пополнение словарного запаса, улучшение памяти обучающихся, развитие логического мышления и т.д.

Метод ассоциативного эксперимента удачно можно применить, например, на уроке развития речи. Мы предлагаем разработку урока русского языка в 6 классе (Приложение №7) с применением ассоциативного эксперимента.

ВЫВОДЫ ПО 2 ГЛАВЕ

Языковой концепт представляет собой когнитивную информацию о каком-либо фрагменте мира, выявляемую в семантике языковых единиц, которые называют и характеризуют этот фрагмент действительности.

Анализируя любой концепт, мы непременно обращаемся к лексикографическим данным, потому что эта информация помогает обнаружить начальный мотивирующий признак, лежащий в основе смысловой структуры концепта. Именно по этой причине перед началом исследования мы обратились к «лингвистическому паспорту» выбранных лексем.

Анализируя какой-либо концепт, мы не только можем построить определенную концептуальную модель, но также нами могут быть отслежены особенности ментальности носителей русского языка. В нашей работе обосновываются концепты педагогического дискурса, во главе которого стоит концепт «Школа».

Понятия «поле концепта» и «семантическое поле» мы дали в первой главе, а также рассмотрели их отличия друг от друга. В рамках современного языкознания термин «поле» достаточно давно получил право на существование. Именно поэтому его в пору применить при исследовании концепта (многие авторы уже с успехом использовали этот термин в отношении других концептов). Мы понимаем, что концепт «Школа» представляется в русском языке множеством единиц, поэтому всю совокупность этих элементов в виде определенного единства нам позволил представить термин «поле концепта». Таким образом, концепт будто бы «рассеивается» в пределах личного поля.

К «полю» мы можем применить системный подход, так как оно является динамическим системным образованием.

Вторую главу мы посвятили приведению состава поля определенных концептов, распределению ассоциаций по группам, которые объединены

каким-то общим признакам. Границы полей концептов «Школа», «Семья», «Экзамен» (как и рамки любого другого поля) проницаемы, также «размыты» и переходы между группами поля.

Поле концепта «Школа» составляют образования, которые составляют «отрицательный» компонент значения (*двоечник, скука, ад, надоело, потраченное время* и т.д.). Синонимические и антонимические отношения тоже свойственны для единиц поля концептов.

Данное исследование мы посвятили ассоциативным доминантам концепта «Школа», используя ассоциативный эксперимент. Данный эксперимент является одним из способов установления специфики выражения представлений об ОГЭ, ЕГЭ, учителе, ученике, школе и т.п. в сознании носителей русского языка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В данной магистерской работе мы изучили специфику ассоциативных доминант концепта «Школа», а также структуриации данного концепта в современной речи школьников, их родителей и учителей. Термин концепт в данной работе рассматривается нами как национально-специфическое ментальное образование, планом содержания которого является комплекс знаний об этом объекте, а планом языкового выражения выступают лексические единицы, которые не только номинируют, но и описывают выбранный объект.

Большинством исследователей (филологами, психологами, педагогами, философами) подмечается то, что образовательная парадигма XXI века претерпевает все больше изменений – создается новое мышление, сознание, осуществляется переоценка и переосмысление ценностей.

Мы в магистерской работе исследовали наивную модель этого фрагмента действительности и ориентировались на раскрытие специфики ее «языкового видения». Средства выражения концепта «Школа» в современной речи учеников, их родителей и педагогов рассмотрены нами и структурированы. В данной работе мы использовали прием концептуального анализа, являющийся характерным для сегодняшних когнитивных исследований, для лексического фрагмента, имеющего общее значение «школа».

По полученным результатам исследования мы сделали вывод, что «Школа» является концептом, потому что смысл данного слова не исчерпывается денотативным значением, зафиксированным в словаре. Его содержание гораздо объемнее, так как воплощается в достаточном количестве языковых средств, а также может быть структурировано.

Концептуальная структура понимается нами как «совокупность компонентов, каждый из которых несет информацию об объекте. Данная информация получена как в результате чувственного, визуального

восприятия, в основе которого лежит психофизиологическая деятельность, человека, «живое созерцание действительности», так и в результате абстрагирующей деятельности человека» [Кравченко 1996: 11].

Беря за основу полученный языковой материал, мы можем отметить, что концепт «Школа» подразумевает сложную многоуровневую структуру, потому что состоит из множества компонентов. Данные компоненты – итог абстрагирующей деятельности человека. В современной речи концепт «Школа» представлен огромным количеством лексических единиц, представленных нами в виде поля, поделенного на группы. Таким образом, происходит «рассеивание» концепта в единицах своего поля. Мы определили поле концепта как комплекс множества единиц, которые и представляют концепт на языковом уровне.

Проанализировав в ходе исследования ассоциативный языковой материал, мы нашли подтверждение гипотезы, что на речевом уровне представление о школе соотносится с представлениями лексикографического уровня. Мы можем прийти к выводу, что в сознании носителей русского языка «образ» школы находит свой отклик на языковом уровне. При помощи концептуального анализа мы можем выявить схожие элементы в содержательной структуре концепта «Школа».

Следовательно, в современной речи концепт «Школа» имеет многоуровневую структуру, в которой разные ассоциации находят свое отражение. Собственно, это и составляет концепт. Именно такой мы видим структуру концепта «Школа» в современной русской речи – составной части языковой и концептуальной картины мира. Мы не относим данное описание концепта к идеальному или единственно верному, это тот результат, который мы получили на основе языковых данных.

Можно рассмотреть перспективы для дальнейшего изучения проблемы, связанной с ассоциативными доминантами концепта «Школа», на основе полученных нами в ходе исследования результатов. В последующих исследованиях можно рассмотреть как в разных языках находит свое речевое

и языковое выражение концепт «Школа». Так как данная проблема имеет прямой выход на сопоставительный анализ различных языковых систем.

В магистерской работе нами было продемонстрировано специфическое видение фрагмента действительности, который именуется ШКОЛОЙ. Данное видение типично для русского общества (в данном случае школьникам, их родителям и педагогическому коллективу). Описание представленного фрагмента мира является составной частью общего описания языковой и концептуальной картины мира, свойственной современному русскому языку. С помощью проведенного исследования мы смогли стать ближе к решению проблемы взаимосвязи мышления и языка через анализ когнитивных операций, проецирующих мыслительный процесс человека и приводящих к появлению наименований, которые несут знание о школе.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

СЛОВАРИ И ЭНЦИКЛОПЕДИИ

1. Антология концептов / под ред. В.И. Карасика, И.А. Стернина: в 2 т. – Волгоград: Парадигма, 2005. – Т. 1. – 348 с.
2. Энциклопедия «Русский язык» / Ю.Н. Караулов. – М.: Дрофа, 1997. – 721 с.
3. Краткая философская энциклопедия / Е.Ф. Губский, Г.В. Кораблева, В.А. Лутченко. – М. – 1994. – 576 с. [КФЭ]
4. Краткий словарь когнитивных терминов / Е.С. Кубрякова, В.З. Демьянков, Ю.Г. Панкрац, Л.Г. Лузина. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1996. – 245 с. [КСКТ]
5. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. – 3-е изд. стереотип. – М.: Русский язык, 1986. – Т. 2. – 736 с. [МАС]
6. Словарь русского языка: в 4 т. / под ред. А.П. Евгеньевой. – 3-е изд. стереотип. – М.: Русский язык, 1988. – Т. 4. – 800 с. [МАС]
7. Степанов, Ю. С. Константы: Словарь русской культуры / Ю.С. Степанов. – М., 1997. – 824 с.

НАУЧНО-ТЕОРЕТИЧЕСКАЯ ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко, Н.Ф. Язык, познание и культура: Когнитивно-семиологическая синергетика слова: Монография [Текст] / Н.Ф. Алефиренко. – Волгоград, 2006. – 228 с.
2. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека. [Текст] / Н. Д. Арутюнова. – М.: Языки русской культуры, 1998. – 896 с.
3. Апресян, Ю.Д. Избранные труды. Том I. Лексическая семантика (синонимические средства языка)[Текст] / Ю.Д. Апресян. – 2-изд., испр. и доп. – М.: Языки русской культуры, 1995. — 464 с.

4. Баранов, А. Н. Постулаты когнитивной семантики [Текст]/ А. Н. Баранов, Д. О. Добровольский // Известия АН. Сер. лит. и яз. – 1997. – Т. 56. – №1. – С. 11-21.
5. Берестнев, Г. И. О «новой реальности» языкознания [Текст] / Г. И. Берестнев // Филологические науки. – 1997. – № 4. – С. 47-55
6. Болдырев, Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики [Текст]/ Н. Н. Болдырев // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1. – С. 18-36.
7. Верещагин, Е.М., Костомаров, В.Г. Лингвострановедческая теория слова [Текст] / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – М., 1980. – 320 с.
8. Винокур, Г.О. Филологические исследования: Лингвистика и поэтика [Текст] / Г.О. Винокур. – М.: Наука, 1990. – 452 с.
9. Воркачев, С. Г. Счастье как лингвокультурный концепт [Текст] / С.Г. Воркачев. – М.: ИТДГК «Гнозис», 2004. – 236 с.
10. Воркачев, С. Г. Постулаты лингвоконцептологии [Текст] / С. Г. Воркачев // Антология концептов. Т.1. – Волгоград: Парадигма, 2005. – С.10-13.
11. Гак, В.Г. Пространство мысли (опыт систематизации слов ментального поля) [Текст] / В.Г. Гак // Логический анализ языка. Ментальные действия. – М., 1993. – С. 22-40.
12. Даниленко, Л.В. Когнитивные аспекты языковой картины мира в сравнении с научной [Текст] / Л.В. Даниленко // Когнитивные аспекты языкового значения: Межвуз. сб. науч. тр. Иркутск: ИГЛУ, 1997. – С. 28-39.
13. Демьянков, В.З. Прототип и реализация концепта «привлекательность» в русском языке [Текст] / В.З. Демьянков // Концептуальное пространство языка: Сб. науч. тр. Посвящается юбилею профессора Н. Н. Болдырева. Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2005. – С. 167-184.

14. Залевская, А.А. Информационный тезаурус человека как базаречемыслительной деятельности [Текст] / А.А. Залевская // Исследование речевого мышления в психолингвистике. – М., 1985. – С. 150-171.
15. Залевская, А.А. Слово в лексиконе человека: Психолингвистическое исследование [Текст] / А.А. Залевская. – Воронеж, 1990. – 208 с.
16. Залевская, А.А. Психолингвистический подход к проблеме концепта [Текст] / А.А. Залевская // Методологические проблемы когнитивной лингвистики. Воронеж: Изд-во Воронеж.ун-та, 2001. – С. 36-44.
17. Залевская, А.А. Значение слова и возможности его описания [Текст] / А.А. Залевская // Языковое сознание: формирование и функционирование. – М., 1998. – С. 35–55.
18. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс [Текст] / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
19. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность [Текст] / Ю. Н. Караулов. – М.: Наука, 1987. – 264 с.
20. Караулов, Ю.Н. Типы коммуникативного поведения носителя языка в ситуации лингвистического эксперимента [Текст] / Ю.Н. Караулов // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М., 1996. – С. 67-97.
21. Касевич, В.Б. Буддизм. Картина мира. Язык [Текст] / В.Б. Касевич. – СПб., 1996. – 288 с.
22. Кобозева, И.М. Лингвистическая семантика [Текст] / И.М. Кобозева. – М., 2000. – 352 с.
23. Кравченко, А.В. Язык и восприятие: Когнитивные аспекты языковой категоризации [Текст] / А.В. Кравченко. – Иркутск: Изд-во Иркут.ун-та, 1996. – 160 с.
24. Красавский, Н. А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах [Текст] / Н. А. Красавский. – Волгоград: Перемена, 2001. – 495 с.

- 25.Кубрякова, Е.С Части речи в ономасиологическом освещении [Текст] / Е.С. Кубрякова. – М., 1978. – 114 с.
- 26.Кубрякова, Е. С. Семантика в когнитивной лингвистике[Текст] / Е.С. Кубрякова // Известия АН. *Сер.лит. и яз.* – 1999. – Т.58. – № 5-6. – С. 3–13.
- 27.Кубрякова, Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира[Текст] / Е.С. Кубрякова. – М.: Языки славянской культуры, 2004. – 560 с.
- 28.Леонтьев, А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания[Текст] / А.А. Леонтьев. – М., 1969. – 316 с.
29. Лихачев, Д.С. Концептосфера русского языка[Текст] / Д. С. Лихачев //Известия РАН. – *Сер.лит. и яз.* – 1993. – Т. 52. – № 1. – С. 3–9.
- 30.Лихачев, Д. С. Концептосфера русского языка[Текст] / Д.С. Лихачев // Русская словесность. От теории словесности к структуре текста / под общ.ред. проф. В.П. Нерознака. – М., 1997. – С. 280–287.
- 31.Ляпин, С.Х. Концептология: к становлению подхода / С.Х. Ляпин// Концепты. Научные труды Центроконцепта. Вып. 1. Архангельск: Изд-воПомор.ун-та, 1997. – С. 11-35.
- 32.Маслова, В. А. Введение в когнитивную лингвистику [Текст] / В. А. Маслова. – М.: Флинта: Наука, 2004. – 296 с.
- 33.Нерознак, В. П. От концепта к слову: к проблеме филологического концептуализма / В. П. Нерознак // Вопросы филологии и методики преподавания иностранных языков. – Омск : Изд-во Омск.гос. пед. ун-та, 1998. –С. 80-85.
- 34.Никитин, М. В. Развернутые тезисы о концептах[Текст] / М.В. Никитин //Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 1. – С. 255-270.
- 35.Павиленис, Р.И. Проблема смысла. Современный логико-философский анализ языка[Текст] / Р. И. Павиленис. – М.: Мысль, 1983. – 286 с.

36. Панченко, Н.Н. Средства объективации концепта «обман» (на материале английского и русского языков): автореф. дис. на соиск. учен. степ. канд. филол. наук: / Н. Н. Панченко – Волгоград, 1999. –23 с.
37. Пименова, М. В. К вопросу об основной единице ментальности [Текст] / М.В. Пименова // Материалы XXX межвузовской научно-методической конференции преподавателей и аспирантов. Вып. 17. Секция «Язык и ментальность» (романо-германский цикл). – Спб.: 2001. – С. 11-15.
38. Пименова, М. В. Методология концептуальных исследований [Текст] / М.В. Пименова // Антология концептов. Т.1. – Волгоград: Парадигма, 2005. –С. 15-19.
39. Попова, З.Д. Понятие «концепт» в лингвистических исследованиях [Текст] / З.Д.Попова, И.А. Стернин. – Воронеж, 1999. – 30с.
40. Попова, З. Д. Очерки по когнитивной лингвистике [Текст] / З. Д. Попова, И. А. Стернин. – Воронеж: Истоки, 2002. – 192 с.
41. Постовалова, В.И. Картина мира в жизнедеятельности человека [Текст] / В.И. Постовалова // Роль человеческого фактора в языке. Язык и картина мира / Под ред. Б.А.Серебренникова. – М., 1988. – С. 8-69.
42. Рахилина, Е. В. О тенденциях в развитии когнитивной семантики [Текст] /Е. В. Рахилина // Известия РАН. – *Сер.лит. и яз.* – 2000. – Т. 59. – № 3. – С. 3–15.
43. Рябцева, Н.К. Размер и количество в языковой картине мира [Текст] / Н.К. Рябцева // Логический анализ языка. Языки пространств. – М., 2000. – С. 108-116.
44. Серебренников, Б.А., Кубрякова, Е.С., Постовалова, В.К. Роль человеческого фактора в языке: Язык и картина мира [Текст] / Б.А. Серебренников, Е.С. Кубрякова, В.К. Постовалова. – М.: Наука, 1988. – 216 с.

45. Симашко, Т.В. Денотативный класс как основа описания фрагмента русской языковой картины мира [Текст] / Т.В. Симашко. – Северодвинск, 1999. – 410 с.
46. Слышкин, Г. Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты [Текст] / Г. Г. Слышкин. – Волгоград: Перемена, 2004. – 340 с.
47. Сорокин, Ю.А. Социоментальные картины мира: опыт моделирования коллизий сознания / Ю.А. Сорокин // Язык и сознание: парадоксальная рациональность. М.: Изд-во ИЯРАН, 1993. – С. 118-134.
48. Сорокин, Ю.А. Этническая конфликтология [Текст] / Ю.А. Сорокин. – Самара, 1994. – 94 с.
49. Стернин, И. А. Типы значений и концепт [Текст] / И. А. Стернин // Концептуальное пространство языка: сб. науч. тр. Посвящается юбилею профессора Н. Н. Болдырева. – Тамбов: Изд-во ТГУ им. Г. Р. Державина, 2005. – С. 257-282.
50. Соломоник, А. Семиотика и лингвистика [Текст] / А. Соломоник. – М.: Молодая гвардия, 1995. – 352 с.
51. Телия, В.Н. Русская фразеология. Семантический, прагматический или лингвокультурологический аспекты [Текст] / В.Н. Телия. – М., 1996. – 288 с.
52. Толочко, О.В. Образ как составляющая концепта «школа» [Текст] / О.В. Толочко // Языковая личность: проблемы лингвокультурологии и функциональной семантики : сб. науч. тр. – Волгоград: Перемена, 1999. – С. 178-181.
53. Топорова, В.М. Концептуальные параметры семантической абстракции [Текст] / В.М. Топорова // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2004. – № 2-3. – С. 33-40.
54. Урысон, Е.В. Фундаментальные способности человека и наивная «анатомия» [Текст] / Е.В. Урысон // Вопросы языкознания. – М., 1995. – № 3. – С. 3-16.

55. Урысон, Е.В. Синтаксическая деривация и «наивная» картина мира[Текст] / Е.В. Урысон // Вопросы языкознания. – М., 1996. – №4. – С. 25-37.
56. Урысон, Е.В. Языковая картина мира и лексические заимствования(лексемы округа и район) [Текст] / Е.В. Урысон // Вопросы языкознания. – М., 1999. – №6. – С. 79-81.
57. Уфимцева, Н.В. Русские: опыт еще одного самопознания [Текст] / Н.В. Уфимцева // Этнокультурная специфика языкового сознания. – М.: ИЯ РАН, 1996. – С. 95-102.
58. Ушакова, Т.Н. Проблемы внутренней речи в психологии и психофизиологии[Текст] / Т.Н. Ушакова // Психологические и психофизиологические исследования речи. – М., 1985. – С. 13-25.
59. Фрумкина, Р. М. Есть ли у современной лингвистики своя эпистемология?[Текст] / Р. М. Фрумкина // Язык и наука конца 20 века: сб. ст. под ред. Ю. С. Степанова. – М.: Изд. Центр РГГУ, 1995. – С. 74-117.
60. Цивьян, Т.В. Лингвистические основы балканской модели мира[Текст] / Т.В. Цивьян. – М., 1990. – 208 с.
61. Ченки, А. Современные когнитивные подходы к семантике: сходства и различия в теориях и целях / А. Ченки // Вопросы языкознания. – 1996. – № 2. – С. 68–78.
62. Чернейко, Л. О. Гештальтная структура абстрактного имени[Текст] / Л. О. Чернейко // Философские науки. – 1995. – № 4. – С. 73-83.
63. Чернейко, Л.О., Долинский, В.А. Имя СУДЬБА как объект концептуального и ассоциативного анализа[Текст] / Л.О. Чернейко, В.А. Долинский // Вестник МГУ. Серия 9. Филология. – 1996. – №6. – С.20-41.
64. Чудинов, А. П. Россия в метафорическом зеркале: когнитивное исследование политической метафоры (1991-2000) : монография / А. П. Чудинов ; Урал. гос. пед. ун-т. – Екатеринбург, 2001. – 238 с.

- 65.Шведова, Н.Ю. Теоретические результаты, полученные в работе над«Русским семантическим словарем»[Текст] / Н.Ю. Шведова // Вопросы языкознания. – М., 1999. – №1. – С.3-16.
- 66.Яковлева, Е.С. Фрагмент русской языковой картины мира: модели пространства, времени и восприятия[Текст] / Е.С. Яковлева. – М., 1994. – 344 с.

Итоги ассоциативного эксперимента в 5 – 11 классах

Школа	<p><i>Учитель – 54;</i> <i>уроки – 51;</i> <i>учёба – 32;</i> <i>книги – 29;</i> <i>друзья, парта–27;</i> <i>знания, ученик – 24;</i> <i>каникулы, оценки, звонок, контрольная, пенал – 19;</i> <i>класс, экзамены, одноклассники, директор – 16;</i> <i>ОГЭ, журнал – 14;</i> <i>ЕГЭ, дом, мел – 10;</i> <i>учебник, перемена – 9;</i> <i>тетрадь, дневник, доска – 7;</i> <i>детство, 1 сентября, радость, веселье, страх,</i> <i>портфель, форма, здание, труд – 4;</i> <i>ад, домашнее задание, столовая – 3;</i> <i>ужас, технички, физкультура, расписание уроков – 2;</i> <i>конфеты, выбитый зуб, дебилы, новые возможности,</i> <i>канцелярия, сон, только приятные воспоминания,</i> <i>двойки, 2 этаж, 7 утра, стул, 9 ноября, боль, слеза, мозги,</i> <i>долго, 6 класс, уважение, доброта, швабра, ВПР, русский</i> <i>язык, учебное заведение, наш повседневный дом, чтение,</i> <i>учиться очень долго, надоело, нагрузка, необходимость,</i> <i>устал, учусь, каждый день, потраченное время, общение,</i> <i>ответственность, трудиться, думать – 1.</i></p>
Литература	<p><i>Стихи (стихотворения) – 49;</i> <i>поэт – 44;</i> <i>чтение – 36;</i> <i>писатели – 27;</i> <i>книги – 23;</i> <i>Пушкин – 20;</i> <i>рассказ – 18;</i> <i>произведения – 17;</i> <i>Лермонтов – 13;</i> <i>Сочинение – 10;</i> <i>проза, учебник, Оксана Алексеевна – 9;</i> <i>классика, поэзия, сказки – 6;</i> <i>Грибоедов, «Горе от ума» – 3;</i> <i>романы, повесть, поэма, скука (скукотень) – 2;</i> <i>умение, фэнтези, скука, интеллектуальное просвещение,</i></p>

	<i>Муму, красота, перо, золотой век, Гоголь, любимый классный руководитель, литературные произведения, текст, Карлсон, море, много, миф, оценки, учитель, парта, Гомер, Дарья Васильевна, рифмы, урок, пересказ, автор, иллюстрация, интересно, Достоевский Ф.М., анализирование, приятное времяпрепровождение, много читать, не учу, задают учить, искусство, писать, вдохновение – 1.</i>
русский язык	<i>Правила – 64; Сочинение – 26; Изложение – 24; тетрадь (тетрадь в линейку), грамотность – 21; писать, знания – 14; предложения – 11; урок, диктант, ручка, упражнения, учитель, контрольная – 8; буквы, деепричастия, слова – 5; знание, орфограммы, существительное, учебник – 3; гордость, орфография, частица, союзы, запятые, устная часть, глагол – 2; правописание, навыки, учеба, достояние, жалюзи, грамматика, нормы, исключения, пунктуация, двойки; правила, которые нужны практически везде и всем; любимый классный руководитель, лексика, морфемика, орфоэпия, письменность, подлежащее, сказуемое, простые предложения, сложные предложения, точки, словарные слова, местоимение, тетрадь дома забыл, части речи, доска, оценки, поэты, рассказ, карандаш, повторение, основной язык россии, наш родной язык, что-то близкое, прилагательное, наречие, ударение, наследие, терпимо, учу, списывать сочинение, учить, старание – 1.</i>
ОГЭ	<i>Экзамен – 73; 9 класс – 49; устная часть – 18; волнение – 15; страх, подготовка – 13; нервы – 12; легко, мука – 7; книги, учебники, проверка, камеры, задания, ужас – 5; сочинение, сложно, ад, сдала (сдал) – 3; грусть, ручка, прошло, шпаргалка, проверка знаний, математика, плохой сон, кимы, ошибки, тест, оценка, один за партой, 10 класс, строгость, диктант, стресс;</i>

	<p><i>радость при мысли, что это все закончилось; сдавать экзамен; помогите!!!; будущее, 9 ноября, морока, горе, не сдам, плохо, sos, мышление, правила, почерк, мучение, страдание, паника, основной государственный экзамен, контрольная работа, шанс на свободу, не сложно, ожидания не оправдывают реальность; самое легкое, что только может быть; ответственность, знания, наблюдения, результаты – 1.</i></p>
ЕГЭ	<p><i>Экзамен – 59; страх – 47; 11 класс – 30; задания – 22; волнение, стресс, сложно, подготовка – 14; поступление, баллы – 7; проверка, камеры, будущее, школа – 4; я рад, что я не пойду в 11 класс – 3; не сдам, неизвестность – 2; нервы, хороший сон, школьный автобус, киндер молочный ломтик, серьезность, решение, сильное волнение, этап, этап жизни, итоги, вуз, на тебя смотрят внимательно, нельзя дышать, дворник, пту, бомж, буду бомжом, строгость, смерть, фитнес отдыхает, ты взрослый, очень сложно, скоро, я его не буду сдавать, переживание, непредсказуемо, тесты, страдание, ручка, книги, очерк, прощание с классом и учителями, мучение, ад, трудности, единый государственный экзамен, мука, выпускной, сложная работа, отстой, зачем оно нужно?; тяжесть, обман, обязательно, через год, физика, непонятно, важно, результат, русский язык, математика, выбор, институт, профессия, жизнь – 1.</i></p>
учитель	<p><i>Директор, учит, уроки – 37; журнал – 28; добрый, тетради, наставник – 23; преподаватель, оценки, указка – 11; контрольная, доска, знания – 8; профессия – 4; экзамен, красная ручка – 2; лучший, понимание, доверие, человек, классный руководитель, ум, планирование, география, информатика, чувиха, сестра, помощник, друг, русского, умный, хороший, плохой, требовательный, злой, любимый, постоянное окружение детей, педсовет, хочу в школу, учительская, очки, строгость, школа, дает</i></p>

	<i>знания, стол, диалог, язык, пятерка, общение, четверть, разговор, наказание, классный, сочинение, двойка, красавчик, призвание, достижения, олимпиада, предмет, начальная школа, заставляет учить, помощник, нудный, родителей в школу – 1.</i>
ученик	<i>Тетрадь – 41; школьная форма, школа – 39; книга, послушный – 34; школьник, доска, умный – 28; урок, учитель – 15; ручка, мел, класс – 9; карандаш, прилежный, одноклассники – 3; быстрый, обучение, лучший друг, засранец, баран, старание, старательный, плохой, портфель, физкультура, баловство, парта, веселье, двойки, прогулы, перемена, домашнее задание, рюкзак, двоечник, отличник, заучка, ботаник, опрятность, неряха, новенькая, пенал, циркуль, кабинет, ребенок, получает знания, прогулы, выпускник, почерк, подруга, ответ, экзамен, проблемы, первоклассник, ученица, бездарь, мозг, ЕГЭ – 1.</i>
семья	<i>Любовь – 57; мама, папа – 43; бабушка, сестра – 39; радость, помощь – 36; родители – 33; родные люди – 21; поддержка, дети, дом – 18; взаимопонимание, забота, родные, бабушка – 11; брат, мир – 6; опора, ячейка общества, очаг – 5; ссоры – 2; жизнь, спокойствие, дружба, ценности, обычаи, доверие, собака, праздники, фотографии, машина, дядя, тетя, брак, смех, семейный ужин, фамилия, обязательства, ответственность, благополучие, полная чаша, семейное гнездо, родословная, клан, предки, узы, свадьба, традиции, верность, наследство, гармония, еда, непонимание, потеря – 1.</i>

Итоги ассоциативного эксперимента среди педагогического коллектива

Школа	<p>Ученик, урок, планы – 10; дети – 7; работа, учитель, коллеги, нервы – 5; дом, отчеты, звонок – 4; каникулы, документы – 2; ад, зарплата, детство, постройка, парта, учебный процесс, перемена, современная, азбука, пятерка, дружба, жизнь, переживание, расписание, проблемы, требования, удовлетворение от проделанной работы, стресс, презентации, ОГЭ, ЕГЭ, КИМы, оценки, электронный журнал, педсовет, класс, труд, творчество – 1.</p>
Литература	<p>Урок – 11; Пушкин – 8; сказки – 5; книга – 3; Лермонтов, писатель, произведения, стихи – 2; богатство, мучение, Достоевский, ненавижу Толстого, алфавит, русская, интересная, Гоголь, сочинение, слово, речь, романы, поэмы, дискуссии, вдохновение, рассказы, поэт, произведения художественной литературы, умение размышлять, читают мало, плохо пересказывают, «Евгений Онегин», любимые книги, любимые писатели, творчество, художественная, поучительная, чтение, поэзия – 1.</p>
русский язык	<p>Правила – 5; учебник, диктант, сочинение – 3; тетрадь, урок – 2; Родина, предмет, работа, носитель, родной, грамматика, части речи, грамотность, великий, могучий, орфография, знаки препинания, буквы, слова, красота, экзамен, изложение, грамотная речь, знание правил и исключений, учить, упражнения, оценки, ошибки, творчество, радость, система, Россия, культура речи – 1.</p>
ОГЭ	<p>Экзамен – 6 ответственность, переживание – 4; 9 класс – 3; тревога, стресс – 2;</p>

	<i>испытание, ад, издевательство, училище, организатор, камеры, зачет, знания, боязнь, тест, оценка, аттестат, успех, подготовка, волнение, страх, ожидание оценок, баллы, собеседование – 1.</i>
ЕГЭ	<i>11 класс – 9; стресс, переживание – 6; лето, ответственность – 2; взросление, университет, камеры, выпускник, тревога, сочинение, задание, трудность, выпуск, экзамен, слезы, аттестат, расставание, результаты, тренировка, отработка знаний по русскому языку, успех, страх, работа с текстом, проблема, авторская позиция, баллы, ожидание оценок, выбор, ожидание, образование – 1.</i>
учитель	<i>Работа – 12; ученик – 9; учит – 4; призвание, зарплата – 2; бедность, мудрый, консервативный, усталый, журнал, домашнее задание (д/з) – 1.</i>
ученик	<i>Ребенок – 5; школьник – 3; главный, исчадь ада, а что у меня в четверти, наивный, открытый, переживает – 1.</i>
семья	<i>Дети – 8; любовь – 6; счастье, поддержка – 5; муж – 2; уют, тепло, забота – 1.</i>

Итоги ассоциативного эксперимента среди родителей школьников

Школа	<p><i>Перемена – 67;</i> <i>учитель – 63;</i> <i>уроки – 57;</i> <i>оценки – 55;</i> <i>знания, дети – 49;</i> <i>ученик – 45;</i> <i>учеба – 41;</i> <i>тетради – 37;</i> <i>звонок, парты – 34;</i> <i>друзья, доска – 28;</i> <i>дневник – 25;</i> <i>здание – 17;</i> <i>столовая – 15;</i> <i>директор – 11;</i> <i>ручка – 8;</i> <i>мел – 5;</i> <i>двоечники, голубого цвета, турслет, родное село, первая любовь, класс, канцелярия, сон, только приятные воспоминания, двойки, 2 этаж, 7 утра, стул, боль, слеза, мозги, долго, 6 класс, уважение, доброта, швабра, ВПР, русский язык, учебное заведение, наш повседневный дом, чтение, учиться очень долго, одноклассники, выпускной, последний звонок, учебники, упражнение, сочинение, изложение, четверть, пятерка, двойка, клякса, спортзал – 1.</i></p>
литература	<p><i>Пушкин – 56;</i> <i>Лермонтов – 34;</i> <i>книги – 30;</i> <i>предмет – 25;</i> <i>стихотворение (стихи) – 24;</i> <i>библиотека – 22;</i> <i>писатель – 19;</i> <i>читать (чтение) – 14;</i> <i>учеба – 8;</i> <i>приятное времяпрепровождение, нудятина, классика, сказки, Маяковский, история литературы, Достоевский, красота, перо, золотой век, Гоголь, любимый классный руководитель, литературные произведения,</i></p>

	<i>текст, Карлсон, море, много, миф, оценки, учитель, парта, Гомер, рифмы, урок, пересказ, автор, иллюстрация, интересно, Достоевский Ф.М., анализирование, приятное времяпрепровождение, Шолохов, Горький, сочинение, текст, преподаватель, Блок – 1.</i>
русский язык	<i>Правила – 92; урок – 83; предмет – 57; упражнения – 46; тетради – 42; диктант – 31; изложение – 29; слово – 17; существительное – 13; предложение – 10; ЕГЭ – 7; язык – 4; Россия, народ, патриотизм, любимый предмет, словарь, прописи, букварь, любимый классный руководитель, лексика, морфемика, орфоэпия, письменность, подлежащее, сказуемое, простые предложения, сложные предложения, точки, словарные слова, местоимение, тетрадь дома забыл, части речи, доска, оценки, поэты, рассказ, карандаш, повторение, основной язык россии, наш родной язык, что-то близкое, прилагательное, наречие, родная речь – 1.</i>
ОГЭ	<i>Экзамен – 51; 9 класс – 49; тесты – 44; баллы – 32; изложение – 28; подготовка – 12; текст – 5; что это?; юность; понятия не имею, что это – 1.</i>
ЕГЭ	<i>Экзамен – 81; 11 класс – 79; стресс – 76; тест – 72; шпаргалки – 71; страх – 66; волнение – 62;</i>

	<p> <i>выпускной – 57;</i> <i>камеры – 55;</i> <i>сдавать (сдача) – 53;</i> <i>нервы – 48;</i> <i>школа – 44;</i> <i>баллы – 42;</i> <i>подготовка – 23;</i> <i>ученик – 16;</i> <i>учитель – 14;</i> <i>оценка – 7;</i> <i>урок – 4;</i> <i>учеба – 3;</i> <i>три буквы, единый государственный,</i> <i>переживание за своего ребенка, серьезность,</i> <i>решение, сильное волнение, этап, этап жизни,</i> <i>итоги, вуз, на тебя смотрят внимательно,</i> <i>нельзя дышать, дворник, пту, бомж, буду</i> <i>бомжом, строгость, смерть, фитнес отдыхает,</i> <i>ты взрослый, очень сложно, скоро, я его не буду</i> <i>сдавать, переживание, непредсказуемо, тесты,</i> <i>страдание, ручка, книги, очерк, прощание с</i> <i>классом и учителями, мучение, ад, трудности,</i> <i>единый государственный экзамен, мука,</i> <i>выпускной, сложная работа, испытание для</i> <i>семьи, кошмар – 1.</i> </p>
учитель	<p> <i>Преподаватель – 78;</i> <i>урок – 77;</i> <i>педагог – 69;</i> <i>школа – 64;</i> <i>знания – 63;</i> <i>указка – 54;</i> <i>доска – 45;</i> <i>оценки – 44;</i> <i>ученик – 37;</i> <i>наставник – 33;</i> <i>человек – 32;</i> <i>учит – 23;</i> <i>учебник – 20;</i> <i>тетрадь – 18;</i> <i>журнал – 15;</i> <i>мел – 11;</i> <i>первый учитель – 8;</i> <i>мудрый – 7;</i> <i>парта – 5;</i> </p>

	<p><i>класс – 3;</i> <i>классный руководитель, задание, уважение, дисциплина, доверие, лучший, понимание, доверие, человек, классный руководитель, ум, планирование, география, информатика, чувиха, сестра, помощник, друг, русского, умный, хороший, плохой, требовательный, злой, любимый, постоянное окружение детей, педсовет, хочу в школу, учительская, очки, строгость, школа, дает знания, стол, диалог, язык, пятерка, общение, четверть, разговор, наказание, классный, сочинение математика, предмет, директор – 1.</i></p>
ученик	<p><i>Ребенок – 101;</i> <i>школьник – 99;</i> <i>школа – 96;</i> <i>парта – 84;</i> <i>класс – 81;</i> <i>дети – 78;</i> <i>доска – 74;</i> <i>школьная форма – 66;</i> <i>учитель – 53;</i> <i>перемена – 48;</i> <i>дневник – 37;</i> <i>учится – 22;</i> <i>рабочая тетрадь – 18;</i> <i>парта – 13;</i> <i>ручка – 12;</i> <i>уроки – 9;</i> <i>оценки – 7;</i> <i>знания – 6;</i> <i>портфель – 4;</i> <i>Сын, мелкий, хулиган, переживает, двоечник, отличник, прогульщик, учебник, старание, старательный, плохой, портфель, физкультура, баловство, парта, веселье, двойки, прогулы, перемена, домашнее задание, рюкзак, двоечник, отличник, заучка, ботаник, опрятность, неряха, новенькая, пенал, циркуль, кабинет, ребенок, получает знания, прогулы, выпускник, почерк, подруга, ответ, экзамен, проблемы, первоклассник, ученица, учеба, книга – 3.</i></p>
семья	<p><i>Дети – 81;</i> <i>любовь – 79;</i></p>

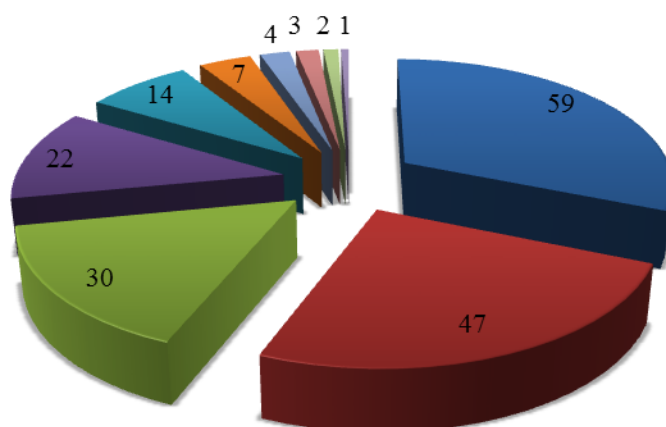
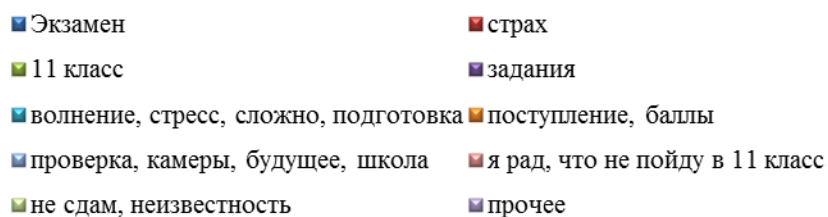
*папа(отец), мама – 71;
муж, жена – 68;
родственники – 62;
забота – 55;
радость – 47;
поддержка – 39;
бабушка – 30;
дедушка – 27;
спокойствие – 26;
уважение – 19;
большая – 17;
дом – 16;
доверие – 14;
счастье – 13;
родители – 11;
брат, сестра – 9;
сын, дочь – 6;
брак – 4;
очаг, кров, домашние животные,
бессмысленность, уют, тепло, фотографии,
машина, дядя, тетя, брак, смех, семейный ужин,
фамилия, обязательства, ответственность,
благополучие, полная чаша, семейное гнездо,
родословная, клан, предки, узы, свадьба,
традиции, верность, наследство, гармония
ремонт, ноша, доброта, обуза, любимые, дядя,
тетя, свадьба, непослушание, стресс, тяжесть –
1.*

Приложение №4

Концептосфера ОГЭ (5 – 11 классы)

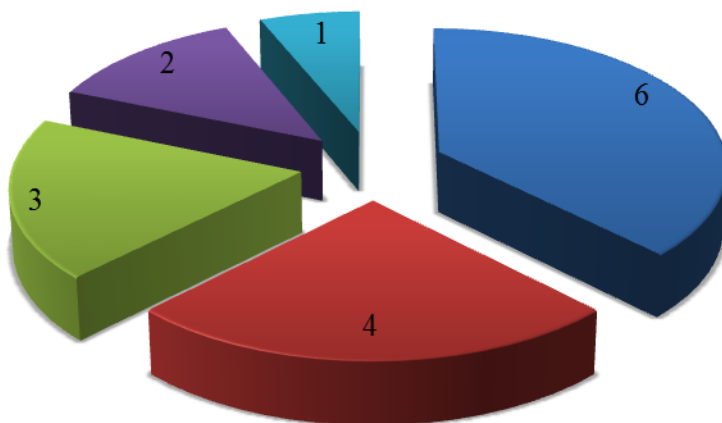
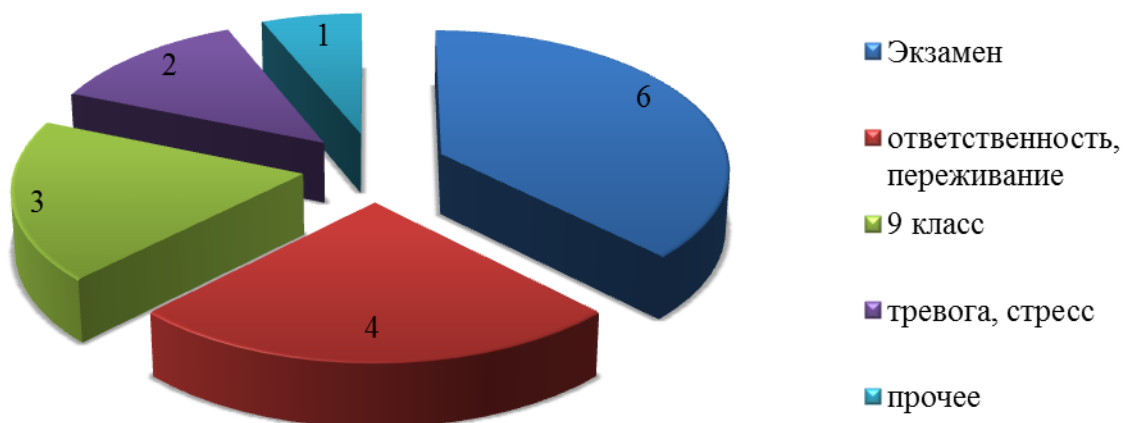


Концептосфера ЕГЭ (5 – 11 классы)

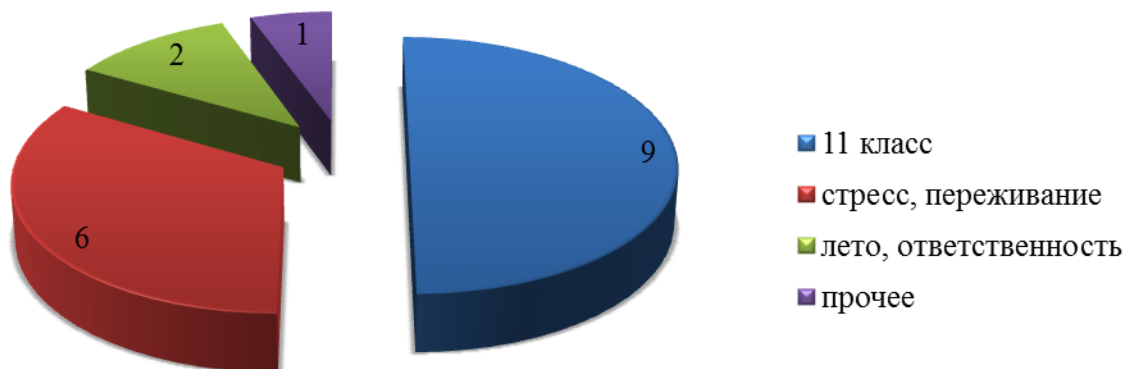


Приложение №5

Концептосфера ОГЭ (педагогический коллектив)

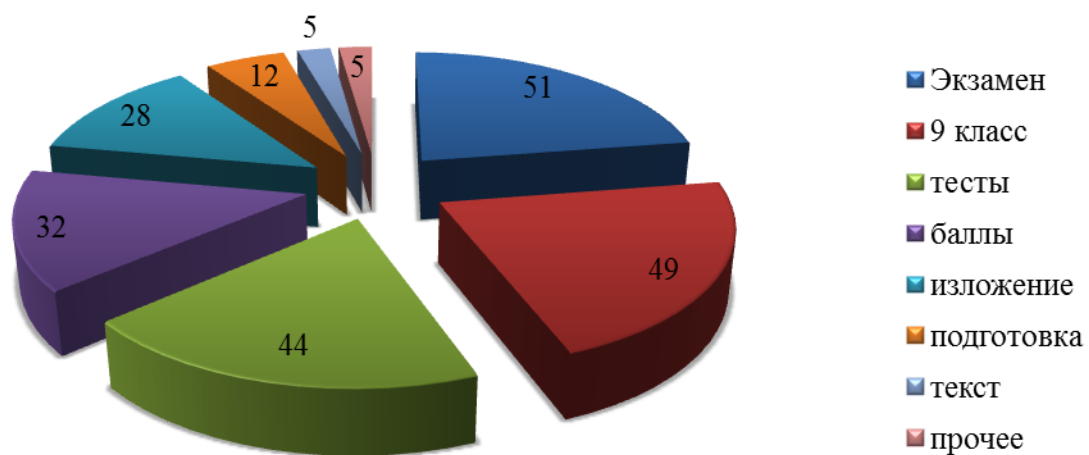


Концептосфера ЕГЭ (педагогический коллектив)

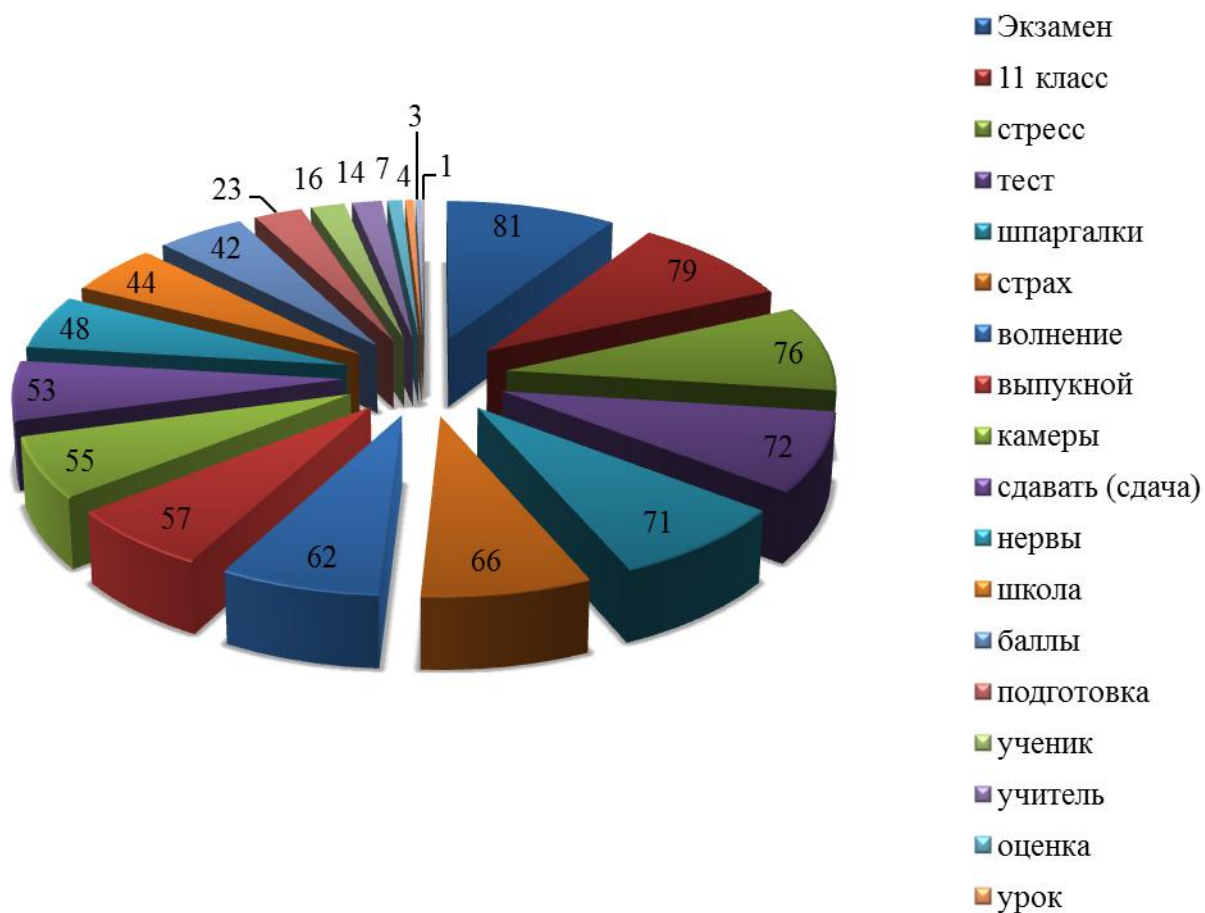


Приложение №6

Концептосфера ОГЭ (родители школьников)



Концептосфера ЕГЭ (родители школьников)



Приложение №7

Урок развития речи. Сочинение - ассоциация.

Класс: 6

Тип урока: рефлексия.

Педагогические задачи:

- создать условия учащимся для отработки умения собирать необходимый материал для написания сочинения о впечатлениях от слова;
- способствовать развитию познавательных психических процессов, речи, а также обогащению словарного запаса;
- содействовать воспитанию чувства патриотизма, уважительного отношения к родному языку.

Планируемые результаты:

Предметные: имеют представление о русском языке как государственном языке России, о роли языка в жизни общества; владеют видами речевой деятельности (*чтение и аудирование:* адекватно воспринимают информацию устного и письменного сообщений, владеют разными приемами работы со словарем и с книгой; *говорение и письмо:* свободно и правильно излагают свои мысли в устной и письменной форме; на письме применяют основные правила орфографии и пунктуации), основами научных знаний о родном языке, понимают взаимосвязи его единиц и уровней.

Личностные: осознают определяющую роль языка в развитии творческих и интеллектуальных, а также моральных качеств личности; осознают эстетическую ценность русского языка, проявляют уважительное отношение к родному языку, испытывают потребность в сохранении чистоты русского языка как явления национальной культуры, имеют достаточный объем словарного запаса и усвоенных грамматических средств для свободного выражения мыслей в процессе речевого общения, проявляют способность к самооценке на основе наблюдения за собственной речью.

Метапредметные:

- *познавательные* – владеют всеми видами речевой деятельности; применяют приобретенные знания, умения и навыки в повседневной жизни, проявляют способность к использованию языка как средства получения знаний по другим учебным предметам;
- *регулятивные* – принимают и сохраняют цели учебной деятельности, определяют последовательность действий, оценивают достигнутые результаты и адекватно формулируют их в устной и письменной форме;
- *коммуникативные* – владеют коммуникативным взаимодействием в процессе речевого общения, совместного выполнения учебной задачи, участия в обсуждениях; проявляют способность свободно, правильно излагать свои мысли в устной и письменной форме.

Образовательные ресурсы: отрывки стихотворений русских поэтов о России.

Ход урока

I. Вводная часть.

Запись числа, темы урока. Постановка цели урока совместно с учениками.

II. Подготовительная работа.

1. Ассоциативный эксперимент.

В нашем сознании могут возникать определенные ассоциации и впечатления, связанные с каким-либо словом. Что же называется ассоциацией? Ассоциация – это связи, которые образуются в сознании человека при восприятии слов. Это определенные воспоминания, впечатления – зрительные или слуховые.

Давайте с вами проведем ассоциативный эксперимент. Сейчас на экране вы увидите слово, ваша задача – записать быстро и не раздумывая те слова, которые вам первыми пришли на ум, когда вы увидели предложенное слово-стимул (на экране появляется слово-стимул «Россия»).

(Дети записывают свои ассоциации, потом зачитывают).

Итак, давайте посмотрим, почему у нас возникли эти ассоциации (предполагаемые ассоциации «государство», «родина», «страна»).

Обратите внимание на эпиграф к нашему уроку.

«Словом можно убить, словом можно спасти,
Словом можно полки за собой повести».

(В.Шефнер)

2. Работа с языковым материалом.

Сергей Есенин тоже выражал свои ассоциации к слову «Россия». Послушайте его высказывание: «Россия! Какое хорошее слово. И роса, и сила, и синее что-то». Почему же у поэта появились эти ассоциации? Как вы считаете, дети?

Обратимся теперь к стихотворению Л.Татьяничевой «Я у старого дуба спросила...» (тексты лежат у детей на партах).

Давайте с вами попробуем ответить на вопрос, поставленный в стихотворении. Кто дал имя России?

Расскажите о версиях происхождения этого слова, которые вы нашли (ученики делятся найденным материалом о происхождении слова «Россия»).

(Слово «Россия» могло появиться от названия древних племен, которые населяли когда-то территорию нашей страны. Можно озвучить данную версию, если она не прозвучит).

А давайте теперь поговорим о зрительном восприятии слова. Ответьте, с каким цветом вы бы ассоциировали Россию? Почему вы выбрали именно эти цвета?

Вот, к примеру, Сергей Есенин соотносит Русь с голубым цветом. Смотрите, «голубую оставил Русь», «Не видать конца и края, только синь сосет глаза».

А какие синонимы и однокоренные слова вы можете подобрать к слову «Россия»?

III. Самостоятельная работа (написание сочинения).

Итак, дети, мы плодотворно поработали над словом «Россия». А теперь напишите сочинение-ассоциацию об этом слове, а также изложите в нем впечатления от сегодняшнего урока и нашей работы над словом.

IV. Итог урока. Рефлексия учебной деятельности.

- С какими трудностями вы встретились при написании сочинения?
- Как вы их преодолели?