

А. В. Бєляєва,
Запорізький національний університет, м. Запоріжжя

УДК 81-115:81'367.625
DOI: 10.25264/2519-2558-2017-66-13-16

КОГНІТИВНІ МЕХАНІЗМИ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ КОНЦЕПТУ ОСВІТА: ЗІСТАВНИЙ АНАЛІЗ ДІЄСЛІВ-ВЕРБАЛІЗАТОРІВ

Статтю присвячено зіставному аналізу дієслів, які вербалізують концепт ОСВІТА, в англійській, французькій, українській та російській мовах. Досліджується семантика дієслів-вербалізаторів студійованого концепту в зіставлюваних мовах. Аналіз виявляє когнітивні моделі, які лежать в основі концептуалізації процесу отримання та надання освіти. Дослідження демонструє, що концепт ОСВІТА в мовах зіставлення моделюється за аналогією до даних чуттєвого досвіду як елемент динамічних або статичних ситуацій.

Ключові слова: концепт, вербалізатор, агент, пацієнс, зіставний аналіз.

КОГНИТИВНЫЕ МЕХАНИЗМЫ ВЕРБАЛИЗАЦИИ КОНЦЕПТА ОБРАЗОВАНИЕ: СОПОСТАВИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ГЛАГОЛОВ-ВЕРБАЛИЗАТОРОВ

Статья посвящена сопоставительному анализу глаголов, которые вербализуют концепт ОБРАЗОВАНИЕ, в английском, французском, украинском и русском языках. Исследуется семантика глаголов-вербализаторов изучаемого концепта в сопоставляемых языках. Анализ выявляет когнитивные модели, которые лежат в основе концептуализации процесса получения и предоставления образования. Исследование позволяет сделать вывод, что концепт ОБРАЗОВАНИЕ в языках сопоставления моделируется по аналогии с данными чувственного опыта как элемент динамических или статических ситуаций.

Ключевые слова: концепт, вербализатор, агенс, пациент, сопоставительный анализ.

COGNITIVE MECHANISMS OF THE CONCEPT EDUCATION: CONTRASTIVE ANALYSIS OF VERBS DENOTING THE CONCEPT

The article focuses on the comparative analysis of the verbs denoting the concept EDUCATION in English, French, Ukrainian and Russian. The paper investigates the semantics of the verbs representing the concept under analysis. The study looks into the semantics of key verbs denoting the concept EDUCATION in the English, French, Ukrainian, and Russian languages using the methodology of cognitive and applied grammar. Within the framework of this approach key verbs denoting a concept are analyzed on three levels: phenotype level (syntactic relations), genotype level (predicate schemes), cognitive level (semantic-cognitive schemas). Since verbs denoting the concept EDUCATION are polysemous, at every level of the analysis verbs are seen as the sum of individual meanings, each of which is later used to create an invariant. Semantic-cognitive schemas of the verbs represent them as parts of the dynamic, kinematic or static situations. Description of the meaning is carried out by means of logical primitives that constitute the formal metalanguage. Analysis of verbs that denote the concept EDUCATION in the languages under analysis demonstrates that the process of conceptualization of education appeals to the sensory experience, including visual perception and spatial orientation. Conceptualization of education relies on two major models: dynamic model that is observed in English and French, and kinematic model established in Ukrainian and Russian.

Key words: concept, agent, patient, comparative analysis.

Вивчення концептів як компонентів національних мовних картин світу висувається на одне з пріоритетних місць в когнітивістиці. Особливої актуальності набуває зіставне вивчення вербалізації уявлень мовців про цінності суспільства, роль та ставлення до яких лежить в основі визначення культурного типу спільноти. Однією з провідних цінностей суспільства нового інформаційного типу сьогодні стає освіта [4; 5]. Вивчення феномена освіти в лінгвістичному аспекті представлено переважно аналізом педагогічного дискурсу та терміносистеми педагогіки [2; 8]. **Актуальність** дослідження зумовлена загальною спрямованістю сучасної лінгвістики на опис вербалізованих фрагментів картин світу представників різних соціумів, а також відсутністю зіставного дослідження, яке дозволило б виявити універсальні та специфічні механізми вербалізації концепту ОСВІТА як елементу різних національних мовних картин світу.

Об'єктом дослідження є концепт ОСВІТА вербалізований засобами англійської, французької, української та російської мов. **Предмет** аналізу становлять когнітивні моделі, які лежать в основі ключових дієслів на позначення концепту ОСВІТА в мовах зіставлення.

Мета дослідження полягає у визначенні спільних і диференційних рис вербалізації концепту ОСВІТА дієсловами англійської, французької, української та російської мов. **Завдання** дослідження – виявити універсальні та національно-специфічні закономірності концептуалізації уявлень про освіту. **Матеріал** дослідження становлять дієслівні лексеми-вербалізатори концепту ОСВІТА: *educate* (англ.), *(s')éduquer* (франц.), *освічувати(ся)* (укр.), *образовать(ся)* (рос.). Джерелом матеріалу слугували тлумачні словники англійської, французької, української та російської мов.

В межах семасіологічного підходу до вивчення вербалізованого концепту здійснюється аналіз імені відповідного концепту та його похідних. Концепт ОСВІТА в досліджуваних мовах є лексикалізованим, уявлення мовців про освіту відображено основних частинах мови, які виявляють дві спільні канонічні характеристики представлення освіти: 1) об'єктність, представленість концепту ОСВІТА в іменниках як виокремлено, цілісного об'єкту; 2) ознаковість, що конкретизується в дієсловах-вербалізаторах концепту ОСВІТА.

В сучасних дослідженнях з когнітивної лінгвістики підкреслюється роль аналізу дієслів у вивченні концептів [3, с. 85]. Аналіз семантики ключового дієслова на позначення концепту ОСВІТА в досліджуваних мовах здійснюється з використанням методології когнітивної та прикладної граматики Розглянемо дієслова-вербалізатори концепту ОСВІТА докладніше: *educate* (англ.), *(s')éduquer* (франц.), *освічувати(ся)* (укр.), *образовать(ся)* (рос.). [9; 11].

В межах запропонованого підходу лексема аналізується на трьох рівнях: 1) рівні фенотипу (синтаксичні схеми), 2) рівні генотипу (схеми предикатів), 3) когнітивному рівні (семантико-когнітивні схеми) [9, с. 32]. Дослідники вказують на те, що дієслова є переважно багатозначними, тому на кожному з рівнів розглядається не дієслово як “ціле”, а кожне з його значень, з яких потім виводиться інваріант [9, с. 29].

В англійській мові на рівні фенотипу інваріантом синтаксичних схем окремих значень дієслова *educate* є поєднання дієслова з підметом та непрямим (без)прийменниковим додатком: N1 + V + (Prep) + N2. Схеми предиката представляють агенса (x) та пацієнса (y) дії. Агенс та пацієнс можуть належати до різних семантичних типів: індивідуальні сутності, неподільні сутності, процеси та діяльність.

В англійській мові в якості агенса предиката дієслова *educate* (англ.) можуть виступати одиниці на позначення особи та процесу: *They educate their children by tutors* [14, с. 723], *Psychoanalysis has educated our sensibilities* [14, с. 723]. Пацієнсом

дії може бути жива істота, частина організму, змінюваний атрибут особи: *They educate a dog to sit and beg* [14, с. 723], *It's necessary to try to educate one's palate* [14, с. 723], *One of the most important arenas for the exercise of intelligence in purging and educating our values* [14, с. 723], *Manufacturers educate people to desire homes that are more attractive and livable* [14, с. 723].

Семантико-когнітивні схеми значень дієслова представляють його як частину динамічних, кінематичних, статичних ситуацій. Опис значення здійснюється за допомогою логічних примітивів, що становлять формальну метамову. Семантико-когнітивна схема значення окремого слова не є унікальною, лише йому властивою конструкцією, схеми можуть повторюватись для різних значень слів та навіть різних слів. Примітиви, що входять до складу семантико-когнітивних схем, пов'язані з зоровим сприйняттям, просторовими орієнтаціями та інтенціональністю [7, с. 32]. Включеність дієслова до динамічної чи кінематичної ситуації не залежить від семантичного типу агенса, наприклад, конструкції з агенсом-особою можуть належати до кінематичних, динамічних та статичних ситуацій.

В динамічній ситуації агенс самостійно виконує та контролює дію (часто маючи певну мету). Наприклад, *Educating the leaders in the wisdom of a change* [14, с. 723]:

SIT dynamique = x CONTR(x FAIRE TELEO SIT1[y] - -CHANG- -> SIT2 [y])
 SIT 1 [y] = [[< n ([y]poss inf 1 >)] & [<[x] poss inf 1 >]] & [< c (y) = c >]
 SIT 2 [y] = [<[y] poss inf 1 >] & [<C (y) ≠ b >]

В наведеному прикладі сутність *x* має здатність змінити ситуацію та контролювати ці зміни маючи певну мету (*x* є агенсом). Зміна стосується сутності *y*: з ситуації, в якій в неї не було інформації, яку мала сутність *x*, та в якій вона вела себе певним чином (*c*), у переходить до ситуації, в якій вона володіє інформацією та більше не веде себе способом *c* приймаючи манеру поведінки, продиктовану *x*.

В кінематичній ситуації агенс самостійно не виконує дію та не може контролювати зміни, до яких дія призводить. Наприклад, *One of the most important arenas for the exercise of intelligence in purging and educating our values* [14, с. 723]:

SIT cinématique = x CAUSE (SIT1[y] - -CHANG- -> SIT2 [y])
 SIT 1 [y] = [< [y] poss P1 >]
 SIT 2 [y] = [<[y] poss P2 >] [P2 e P1]

В наведеній схемі сутність *x* призводить до змін у ситуації, в якій знаходиться сутність *y*. *X* не виступає діючим агенсом, не може самостійно виконати чи контролювати дію. Сутність *y* переходить зі статичної ситуації, в якій у неї була певна властивість (*P1*) до статичної ситуації, в якій у має нову властивість (*P2*). Властивість *P2*, в свою чергу, включає *P1* як складову частину, тобто є наступним етапом розвитку *P1*.

Семантико-когнітивні схеми дозволяють розрізняти просторові та не просторові значення дієслова в залежності від характеру зміни ситуації, в якій знаходиться пацієнс. Остання може виступати як збереження, модифікація, як зміна стану (не просторові значення) та як рух в просторі і часі (просторові значення).

В англійській мові лексема *educate* має переважно не просторові значення, тобто носії мови концептуально представляють освіту як процес модифікації агенсом рис, властивостей, характеристик пацієнса. Єдиний виняток становить використання дієслова *educate* як фразового дієслова в поєднанні з прийменником *up*. Атракція семи "вгору" як складової частини значення прийменника *up* дає можливість розглядати значення фразового дієслова як позначення руху пацієнса в часі та просторі з нижчого рівня локації до її більш високого рівня (як локація виступає соціальна шабллина). Значення дієслова *educate* в систематизованому вигляді можуть бути представлені у вигляді схеми (див. Схема 1).

Таким чином, в дієсловах англійської мови концепт ОСВІТА в узагальненому вигляді репрезентовано як процес ціле-спрямованого контрольованого впливу однієї особи на іншу живу істоту (особу чи тварину) як ціле, чи окремі її риси (властивості або атрибути). В основі концептуалізації уявлень про освіту лежать дані чуттєвого досвіду. Під останнім маються на увазі просторові орієнтації та зорове сприйняття. Так, дієслова на позначення процесів надання освіти в англійській мові навіть в не просторових значеннях зберігають уявлення носіїв мови про вплив агенса на характер або траєкторію руху (розвитку) пацієнса.

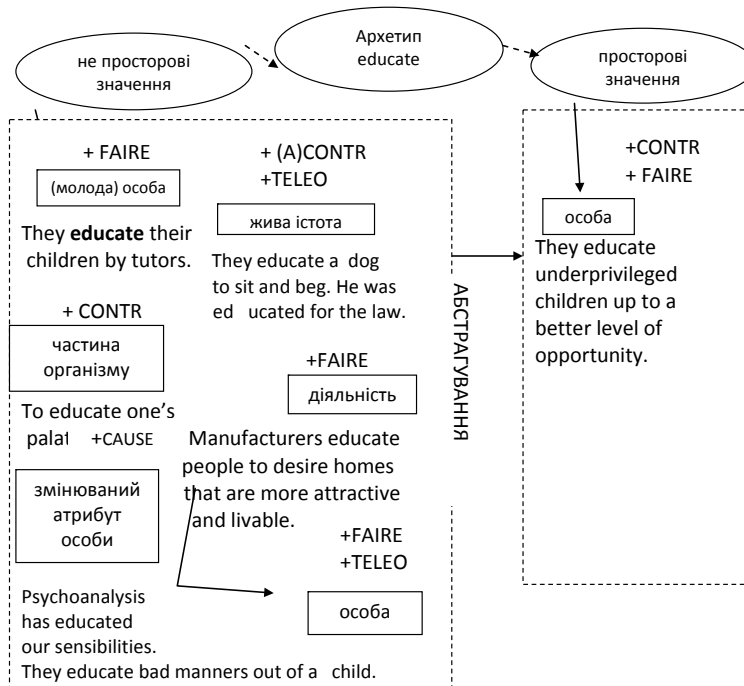


Схема 1. Дієслівна репрезентація концепту ОСВІТА в англійській мові

У французькій мові на рівні фенотипу інваріантом синтаксичних схем дієслів *éduquer* та *s'éduquer* є поєднання відповідного дієслова з підметом та непрямим додатком: N1 + V + N2.

Схеми предиката дієслова *éduquer* представляють агенса (x) та пацієнса (y) дії. У французькій мові агенсом предиката можуть виступати лише одиниці на позначення особи *Je suis las de feindre d'éduquer quelqu'un* [12, с. 578]. Пацієнсом дії може бути (молода) особа *Il éduque bien son fils* [DF, с. 417] та частина організму *Il a éduqué sa voloner par la vie rude* [10, с. 417]. Семантико-когнітивні схеми значень дієслова *éduquer* представляють його як частину динамічних ситуацій. Прикладом використання значення дієслова в динамічній ситуації слугує таке речення: *Il éduque bien son fils* [10, с. 417].

SIT dynamique = x CONTR(x TELEO (SIT1[y]- -CHANG- → SIT2 [y]))

SIT 1 [y] = [< y REP e 1 = e >]

SIT 2 [y] = [< y REP e 2 = e' ≠ e >]

Значення: Сутність x має здатність змінити ситуацію та контролювати ці зміни (x є агенсом). Дія x впливає на сутність y, остання переходить з ситуації в якій вона знаходилась у певному стані (e 1 = e), до ситуації, в якій вона знаходиться в новому, відмінному від попереднього стані (e 2 = e' ≠ e) та змінює властиві їй риси (див. Схема 2).

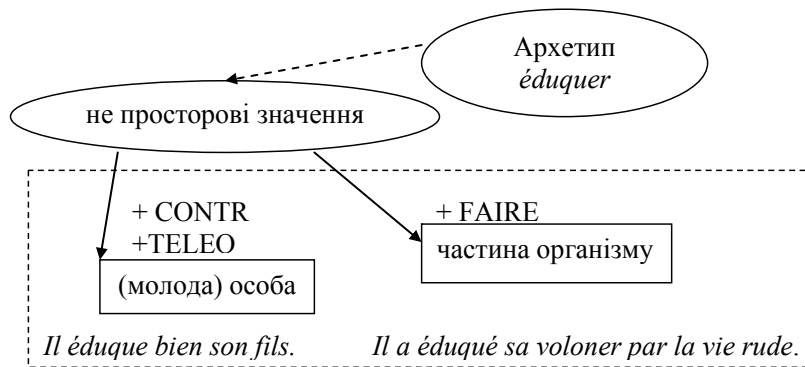


Схема 2. Дієслівна репрезентація концепту ОСВІТА у французькій мові

В українській мові дієслово *освічувати* (та *освічуватися*) є застарілими і збереглося в єдиному значенні: *освічувати* – “дбати про чию-небудь освіту” [1, с. 682], *освічуватися* – “ставати освіченим” [1, с. 682].

Синтаксична схема: N1 + V + N2

Схема предиката: ОСВІЧУВАТИ (y) (x) (y = (молода) особа)

Семантико-когнітивна схема:

SIT dynamique = x (A)CONTR(x TELEO (SIT1[y]- -CHANG- → SIT2 [y]))

SIT 1 [y] = [< y REP e 1 = e >]

SIT 2 [y] = [< y REP e 2 = e' ≠ e >]

ACONTR [x] = [y]

Значення: Сутність x має здатність змінити ситуацію та контролювати ці зміни (x є агенсом). Дія x впливає на сутність y, остання переходить з ситуації в якій вона знаходилась у певному стані (e 1 = e), до ситуації, в якій вона знаходиться в новому, відмінному від попереднього стані (e 2 = e' ≠ e) та змінює властиві їй риси. У випадку, коли сутність x здійснює самоконтроль (ACONTR) сутності x та y співпадають ([x] = [y]), тобто x змінює власний стан.

В російській мові дієслово *образовать* також є застарілим моносемантом: *образовать* – “дать образование” [6, с. 436]. *Пятерых сыновей вырастил, образовал* [6, с. 436].

Синтаксична схема: N1 + V + Prep + N2

Схема предиката: ОБРАЗОВАТЬ (y) (x) (y = (молода) особа)

Семантико-когнітивна схема:

SIT dynamique = x CONTR(x TELEO (SIT1[y]- -CHANG- → SIT2 [y]))

SIT 1 [y] = [< y REP e 1 = e >]

SIT 2 [y] = [< y REP e 2 = e' ≠ e >]

Значення: Сутність x має здатність змінити ситуацію, хоча x не виконує дію самостійно (x не є агенсом). Дія x впливає на сутність y, остання переходить з ситуації в якій вона знаходилась у певному стані (e 1 = e), до ситуації, в якій вона знаходиться в новому, відмінному від попереднього, стані (e 2 = e' ≠ e) та змінює властиві їй риси (Див. Схема 3, Схема 4).

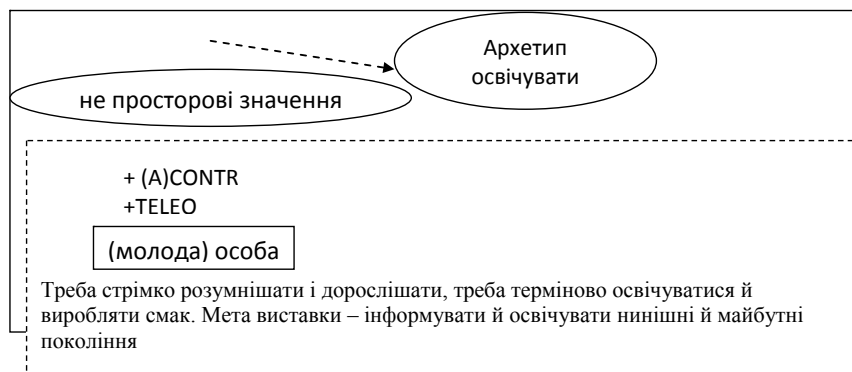


Схема 3. Дієслівна репрезентація концепту ОСВІТА в українській мові

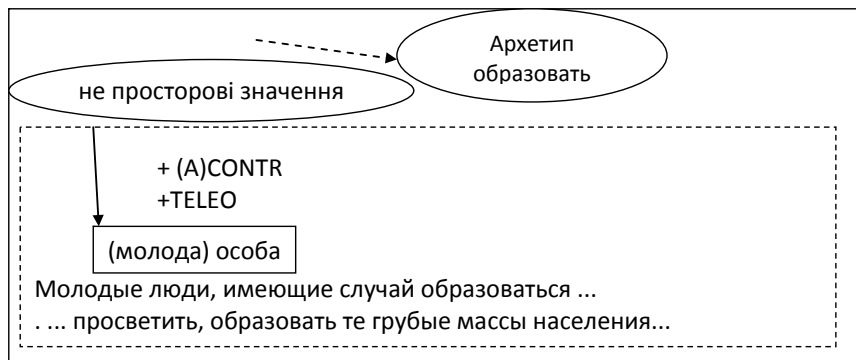


Схема 4. Дієслівна репрезентація концепту ОСВІТА в російській мові

Аналіз дієслівних лексем-вербалізаторів концепту ОСВІТА в досліджуваних мовах дає змогу зробити **висновки**, що концептуалізація процесу освіти апелює до даних чуттєвого досвіду, зокрема зорового сприйняття та просторової орієнтації. Було виявлено дві моделі концептуалізації надання освіти: динамічну, яка представлена в англійській та французькій мовах, і кінематичну – в українській та російській мовах. Відповідно до динамічної моделі дієслова на позначення процесів надання освіти відбивають уявлення мовців про надання та отримання освіти як рух та зміну стану суб'єктом дії. Когнітивна репрезентація отримання освіти відбувається за схемою, за якою проходить усвідомлення процесів та результатів механічного впливу на фрагменти навколишньої дійсності та переміщення в просторі. Результати концептуалізації освіти в межах кінематичної моделі спирається на когнітивну схему керованого цілеспрямованого впливу. Спільним для аналізованих мов є представлення концепту ОСВІТА як процесу цілеспрямованого контрольованого впливу однієї особи на іншу живу істоту як ціле, чи окремі її риси.

Результати дослідження відкривають **перспективи** для подальшого вивчення параметрів реалізації концепту ОСВІТА в різних типах дискурсу, заслугове на увагу виявлення контекстуально зумовлених модифікацій концепту ОСВІТА.

Література:

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови: 170 000 / [ред.-уклад. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2003. – 1427 с.
2. Кабаченко Е. Г. «На учебном фронте»: метафора в идиостиле А. С. Макаренко / Е. Г. Кабаченко // Лингвистика : Бюллетень Уральского лингвистического общества. – Екатеринбург : Изд. центр Уральского лингвистического университета, 2004. – Т. 14. – С. 147–155.
3. Кустова Г. И. Типы производных значений и механизмы языкового расширения / Галина Ивановна Кустова. – М. : Языки славянской культуры, 2004. – 472 с.
4. Розин В. М. Философия образования : этюды-исследования / Вадим Маркович Розин. – М. ; Воронеж : Изд-во Московского психолого-социального ин-та, 2007. – 574 с.
5. Тер-Минасова С. Г. Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие для студ., аспирантов и соискателей по специальности «Лингвистика и межкультур. коммуникация» / Светлана Григорьевна Тер-Минасова. – М. : Слово / Slovo, 2000. – 261 с.
6. Толковый словарь русского языка : [в 4 томах] / [сост. В. В. Виноградов; под ред. Д. Н. Ушакова]. – Москва : Терра-Кн. клуб, 2007.
7. Храковский В. С. Диатеза и референтность (к вопросу о соотношении активных, пассивных, рефлексивных и реципрокных конструкций) / В. С. Храковский // Залоговые конструкции в разноструктурных языках : сб. науч. трудов. – Л. : Наука, Ленингр. отделение, 1981. – С. 5–38.
8. Cameron L. Metaphor in educational discourse / Lynne Cameron. – New York, London : Continuum International Publishing Group, 2003. – 294 p.
9. Desclés J-P. Sémantique cognitive de l'action : Contexte théorique / J-P. Desclés, V. Flageul, Ch. Kekenbosch, J-M. Meunier, J-F. Richard // Langages. – 1998. – № 132. – P. 28–47.
10. Dictionnaire du français vivant / [ed. M. Davau, M. Cohen]. – Nouv. ed. entierement rev. et augm. – Paris : Bordas, 1979.
11. Djioua B. Modélisation informatique d'une base de connaissances lexicales : thèse de doctorat : Discipline Informatique Linguistique [Electronic source] / Brahim Djioua. – Paris, 2000. – 375 p. – Access : <http://lalic.paris-sorbonne.fr/PUBLICATIONS/theses.php>. – Заголовок з екрану.
12. Larousse Lexis: Dictionnaire de la langue française. – Paris : Librairie Larousse, 1975. – 2110 p.
13. Webster's third new international dictionary of the English language : unabridged / [ed. Ph. B. Gove]. – Springfield, Massachusetts : G. & C. Merriam, 1961. – 2662 p.