

# КАК СЕ КЛАСИРАТ ПОЗНАНИЯТА ЗА (Д)ДУМИТЕ – СВОБОДЕН АСОЦИАТИВЕН ЕКСПЕРИМЕНТ

*Пенка Пехливанова*

## **0. Въведение.**

Отговорът на въпроса какво стои зад думите в човешкото съзнание е може би известен – това са знанията за нещата, назовавани с думите. Следващият въпрос е как са подредени тези знания и как тази подредба може да се използва за описание на семантиката. Тук ще поставя тези въпроси и във връзка с изучаването на чужд език. Отново се опитвам да тълкувам думите на Д. Слобин “Езикът поражда мислите, но не ги представя”.

Въпросът за знанията зад думите възникна при опита ми да формулирам начини за по-успешно представяне от учителя, а оттам и за по-адекватно разбиране и пълно усвояване от обучаемите на семантиката при изучаване на чужд език изобщо, и по-точно — при изучаване на чужд език от деца. Целта ми е да стигна до заключения във връзка с изграждане на езиковата картина на света, частица от който стои зад всяка дума.

## **1. Свободен асоциативен експеримент.**

Проучването, чиито резултати ще се анализират, представлява експеримент, открит в края на XIX век от Ф. Галтон. Установен е като начин за получаване на словесни асоциативни норми от американските психолози Кент и Розанов, които в началото на XX век провеждат за първи път масов експеримент със 100 думи и 1000 изследвани лица американци. За да могат да се правят сравнения за асоциациите, получени за различни периоди от време, за хора на различна възраст, говорещи на различни езици, досега този експеримент се прави с едни и същи думи – думите от списъка на Кент и Розанов.

Експериментът се състои в прочитането на думи (думи стимули) без контекст, при което, за време от около 5 секунди от чуването на думата, от изследваните се изисква да запишат в специални листчета първата дошла им наум дума (дума реакция, или асоциация, връзка). Резултатите се обработват, като различните думи асоциации се подреждат в зависимост от честотата, с която са посочени. Думата, която са посочили най-голям брой изследвани

лица, се нарича доминантен асоциат/асоциация, а всички асоциации, посочени за една и съща дума стимул, образуват асоциативното поле на дадената дума. Асоциативните полета на множество от думи, включващо и думите на Кент и Розанов, представляват нормите на словесни асоциации за един език.

Словесните асоциации са един от начините за проникване на изследвача в складовите на човешкото познание. Неслучайно досега този експеримент е провеждан много пъти за различни езици и с различни групи от хора (различни по възраст, занятие и др.), а резултатите са изложени в речници на словесните асоциации за множество езици, въз основа на които пък са направени редица изследвания за нуждите на психологията, психолингвистиката, невролингвистиката и т.н.

За българския език речник на словесните асоциации е изработен от авторски колектив с ръководител Енчо Герганов – “Български норми на словесни асоциации” (София, 1984). Речникът съдържа теоретична част, самия речник и няколко приложения. Методиката и думите, които използвам тук, са взети от този речник.

## **2. Изходни положения за анализ на резултатите.**

Смятам, че при разглеждане на този проблем може да се изходи:

– първо, от семантиката в родния език – в какви структури на познанието се съдържа тя и как съдържанието на тези структури би подпомогнало изучаването на чужд език;

– второ, от сравняването на тези структури със структурите, които се очертават от асоциации за думите корелати на чужд (английски) език.

Във връзка с използването на резултатите от асоциативния експеримент А. А. Залевска заключава, че асоциативните полета показват фундаменталната роля на многостепенните връзки на една дума стимул за подреждането на знанията на човека за заобикалящия го свят и същата роля на тези връзки за оперирането със същите знания при комуникация. От това следва, че използвайки една дума в речта, човек подсъзнателно отчита актуализираната чрез тази дума система от знания (Залевска 2000, 161).

**2.1.** В статията си “Фреймове и семантика на разбирането” Ч. Филмор обосновава близостта в учебниците по чужд език на думи като *майка* и *баща*, *баща* и *син*, *четвъртък* и *петък* и т.н. Такива думи според автора образуват групи, всяка от които е по-добре да се изучава като единно цяло, тъй като всяка група е лексикален представител на някаква единна схематизация на опита или на някакво знание. “Доколкото знанието, което

лежи в основата на значението на думите от всяка група, се постига като цялостна същност, би било естествено да се очаква, че студентите (по чужд език – бел. П. П.) ще изучават думите от съответната група заедно” (Филмор 1988, 54).

Такива групи от думи “се държат заедно” от това, че се мотивират, определят и взаимно се структурират от особени унифицирани конструкции на знанието или от свързани схематизации на опита, за които може да се използва общият термин фрейм (Филмор 1988, 54).

Като базова когнитивна същност, позволяваща да се свърже смисълът с употребената дума, се разглежда и концептът. Концептът е различна от понятието структура, която съществува в менталния свят на човека не във вид на ясно очертани понятия, а като комплекс (“пучок”) от представи, понятия, знания, асоциации, преживявания, които придружават думата; концептите не само се мислят, те се преживяват, те са предмет на емоции, на симпатии и антипатии, а понякога и на сблъсъци (Степанов 1997, 41). Концептът е съдържателна единица на процеса концептуализация, чрез който действителността се пречупва в главата на човека. Резултат от това пречупване на действителността е разпределението ѝ в групи (категории), а процесът на опознаване на възприеманите същности или осмисляне на новите същности чрез отнасянето им към вече съществуващи групи, характеристиките на които се приписват на новите същности и се отчитат като изходни (выводные) знания, се нарича категоризация (Залевска 2000, 99).

**2.2.** Според Дж. Лейкоф изучаването на процесите на категоризация е изключително важно за осмислянето на механизмите на мислене и дейност. Например в материалния свят ние автоматично категоризираме хората, животните и естествените и създадените от човека физически обекти. Изследванията на Е. Рош и нейните последователи установяват, че човекът възприема която и да е семантична категория като структура, състояща се от център и периферия, като в центъра се намират нейните еталонни представители, наречени прототипи, а в периферията – по-малко прототипичните представители. Централните и периферийните представители на една категория са свързани със семейно сходство, напр. за носителите на английски език червеношиятката е прототипична птица за разлика от кокошката и щрауса, които са в периферията на категорията птица (Лейкоф 1987, 7–8).

**2.3.** Най-силната и затова най-честа връзка, която се осъществява при асоциативния експеримент, е връзката по контраст. Антонимите “Означават понятия за признаци, предмети, действия, явления или отношения, които са взаимно противоположни поради това, че или заемат полярно противопоставените крайности на по-общо (родово) понятие, което има и междинни степени, или изчерпват, покриват изцяло това понятие като две единствени негови възможности” (Пернишка, Василева 1997, 5). Антонимните значения взаимно се изключват, но се и предполагат – единият антоним се създава и разбира благодарение на другия (*високо – ниско, способен – неспособен*) (Пернишка, Василева 1997, 5). Антонимията е обективно явление, но антонимните значения винаги съдържат относителност, субективност, начин на виждане за нещата в действителността. Според някои изследвачи на антонимията в света няма противостоящи признаци, те се създават като такива от човека.

**2.4.** Друг вид връзка между две понятия, която е представена често в асоциативното поле на изследваните думи стимули, е конверсивната. Това е твърде дискуссионно и трудно определимо семантично отношение между думи или изрази, често доближаващо се до антонимията, с която има общи черти, но има по-широк обхват и синтактичен начин на изразяване, напр. залоговите отношения. За да бъде съхранена идеята за конверсивност, дошла от математиката, конверсивите се разглеждат като имена, описващи една и съща действителност, но с различни направления; или с обърнати ролеви или актантни структури (Апресян 1995, 259–273).

Думи като конверсивите се “държат” една за друга в съзнанието поради комплементарността на понятията, които назовават — не е възможно действието “давам” без действието “вземам”, както не е възможно действието “продавам” без действието “купувам”. Тази особеност в значението на двойки от думи прави почти абсолютна появата им като стимул и реакция една на друга.

**2.5.** Според моите наблюдения над експеримента, който направих, при задаването на която и да е дума като стимул умът търси нейния партньор – опозит или антагонист, бих казала, т.е. дума, която да допълва по подобен начин значението на първата, на думата стимул, така, както техните референти съставят една цялост в действителността и в разбиранията на носителите на съответния език.

Първо, искам да припомня, че тук става въпрос за изследване на думи извън контекст и ситуация, т.е. семантиката зад думите е освободена от ролята на тези два фактора като насочващи и определящи значението на многозначните думи в речта. Според мене това дава възможност предметът (най-общо казано предмет; така ще наричам тук референта на всяка дума стимул) да изплува в съзнанието наистина освободен от ситуация, в усреднен и обобщен вид, в каквото може би съществува в съзнанието.

При свободния асоциативен експеримент се осъществяват парадигматични и синтагматични връзки. Според мене наличието на синтагматични връзки показва, че думите извън контекст предизвикват и асоциации за признаците на предметите, които назовават, за признаците на “нашите” предмети, тези, с които не можем да се разделим, или тези, които са около нас в момента. Асоциациите у децата в висока степен, отколкото при възрастните, се основават на синтагматични връзки между думите.

Второ, интересен е въпросът към какви когнитивни структури се насочва съзнанието на децата при чуване на думата. Каква е репрезентацията на значението, т.е. какви са средствата на заместване в човешкото съзнание на това, което вербално се описва като лексикално значение. Като форми на репрезентация на значението в паметта се разглеждат концепти, образи, прототипи, фреймове и т.н., които могат да бъдат зрителни, слухови, схематични (Залевска 2000, 99).

При наблюденията и описанието на резултатите си поставям няколко насочващи въпроса: какви са разликите и какви сходствата в асоциативните полета на думите корелати от единия и от другия език; от какво се определят сходствата и от какво – разликите; кои връзки са преобладаващи за думите в двата езика – парадигматичните или синтагматичните; как са отразени културните стереотипи в асоциативните полета.

### **3. Провеждане на експеримента.**

Свободният асоциативен експеримент беше направен в училище “Д. Благоев”, гр. Велико Търново, с 50 деца на десет години, ученици от трети клас, които трета година изучават английски език.

Думите подбрах от списъка на Кент и Розанов, който, както и методиката за провеждане, взех от цитираната книга “Български норми на словесни асоциации” (вж. Герганов 1984), както и от учебници по английски език за деца. Подборът на думите е по критериите близост на референтите им до света на децата и изученост на съответните думи на английски език.

Експериментът беше замислен и проведен като двоен – за български и за английски език с думи с едно и също първо значение (по-нататък – думи корелати), за да се провери дали асоциациите могат да станат основа за някои сравнения между структурите на познания за родния и чуждия език, а тези сравнения да дадат възможност за изводи относно преподаването на семантика на чужд език. Двата експеримента – за български и за английски език – се проведеха с промеждутък от една седмица (4 и 11 март 2003 г.), като първо беше проведен експериментът за български език. Списъкът с думи, включени в експеримента, е следният:

1. баба, 2. бавно, 3. бебе, 4. брат, 5. бърз, 6. бял, 7. вземам, 8. вода, 9. врата, 10. глава, 11. гладен, 12. дрехи, 13. дърво, 14. жаба, 15. заек, 16. име, 17. кукла, 18. куче, 19. къща, 20. лош, 21. малък, 22. мишка, 23. мога, 24. пари, 25. пиле, 26. плувам, 27. сестра, 28. стая, 29. чудовище, 30. ябълка.

1. grandmother, 2. slowly, 3. baby, 4. brother, 5. swift (hurry up), 6. white, 7. take, 8. water, 9. door, 10. head, 11. hungry, 12. clothes, 13. tree, 14. frog, 15. rabbit, 16. name, 17. doll, 18. dog, 19. house, 20. bad, 21. small, 22. mouse, 23. can, 24. money, 25. chicken, 26. swim, 27. sister, 28. room, 29. monster, 30. apple.

Заради психическия комфорт на децата думите се четяха от тяхната учителка по английски език в присъствието на авторката на тази разработка. При експеримента с думите от английски език някои деца искаха повтаряне на отделни думи поради неразбиране. Това се отрази в резултатите при така нар. от мене грешки, но не попречи на успешността на експеримента като цяло.

Експериментът се проведе с думи от английски език, но смятам, че изводите могат да се използват при обучение по който и да е чужд език. Смятам, че изводите могат да се приложат и за обучението по чужд език на хора от всяка възраст.

Всеки асоциативен експеримент, направен от изследвача дори върху себе си, събужда интерес, много въпроси и малко мистериозното чувство, че “влиза” в своето съзнание или в съзнанието на други хора по необичаен начин.

#### **4. Описание на резултатите.**

Наблюденията си ще изложа по класове думи – думи, които означават предмети, и думи, които означават признаци (признаците са свойства или

качества и действия). Вътре в тези групи съм обособила по-малки групи – думи, назоваващи роднински отношения, животни и т.н. Разбира се, обобщенията могат да проследят и видовете връзки род – род, вид – род, част – цяло. След анализа на асоциациите за някои думи давам идеи за семантизация, т.е. как може непосредствено да бъдат използвани асоциациите от учителя при преподаване на семантика.

Асоциативното поле може да се раздели на ядро и периферия, ако към периферията отнесем всички видове “грешки”. Оказва се, че периферията ясно се очертава и представлява интерес особено за думите от чуждия език. Според мене към периферията можем да отнесем асоциации, които нямат ясна връзка със семантиката на думата (за английските думи има най-различни случаи). Засега не правя такива наблюдения.

**4.1. Думи, които означават предмети (вкл. лица и животни).** При роднинското наименование **брат** доминантната асоциация и за двата езика е *сестра*, за **сестра** е *брат*. Такава е картината и в някои други известни за мене речници или извадки от речници на словесни асоциации. *Брат* и *сестра* са типични съотносителни понятия (конверсиви), всяко от които не може да се определи, ако в определението не се включи другото, т.е. всяко от тях може да се определи само чрез другото. Такова е отношението и между *баща* и *син*, *родители* и *деца*, *майка* и *дете* и т.н. Роднинските роли, които се назовават с тези думи, не биха могли да съществуват една без друга (съществува майка само ако съществува дете; някой може да бъде брат само ако има сестра, на която да бъде брат) .

Лингвистиката не определя тези думи като антоними, но техните значения притежават едни и същи семантични белези (напр. за *брат* и *сестра* – ‘дете на едни и същи родители’), като се различават по един белег, в случая ‘пол’<sup>1</sup>. Това ги поставя на двата полюса на една и съща ос – в случая на оста по полов признак. Двете противоположности покриват тази ос, макар че се допускат и варианти на смесване на двата пола. Тази противопоставеност<sup>2</sup> ги държи винаги свързани като център на фрейма ‘деца на едни и същи родители’.

Това, което прави впечатление, е, че след доминантната асоциация за думите на български език следват думи за признаци на назования с думата стимул предмет: **брат** – *добър, голям, послушен*; **сестра** – *хубава, малка, сладка*. За думите на английски език признаците са ограничени за сметка на думи, назоваващи роли от по-широкия фрейм: за **brother** – *father*, за **sister** – *mother, mammy, mum*. За английските думи липсват асоциации, означаващи

признаци или свойства на предмета – вероятно една от причините е, че децата не знаят съответните английски думи.

В асоциативното поле за българската дума **сестра** присъстват и думи като *медицинска*, *медицина*, даже *любезна*, което би могло отново да се свърже по-скоро с *медицинска сестра*, докато в полето на английската дума липсва такава връзка – в английски език това наименование съществува за някои видове медицински длъжности, но децата не знаят това.

Този факт според мене, който представя разминаване между асоциациите за двата езика, показва отделяне на едната езикова картина – за родния език, от другата – за чуждия език, т.е. след като стимулът е думата **sister**, а не **сестра**, липсва връзка *медицинска*.

Асоциациите за българската дума стимул са в синтагматична връзка с нея, за английската дума стимул – в парадигматична.

Прави впечатление разликата в асоциативното поле на думите **бебе** и **baby**. За **бебе** – *малко*, за **baby** – *mother, small*. За българската дума отново са налице асоциации, означаващи признаци и отношение към предмета – *хубаво, плачливо, мило*, за английската дума – асоциации, означаващи други роднински връзки – *сестра, брат, чичо*.

Идеи за семантизация. За семантизация за глагола *плача* може да се използва рисунка на плачещо бебе. Неслучайно това се среща в някои учебници.

Силно впечатление прави разликата в асоциациите на думите **кукла** и **doll**. Доминантен асоциат за българската дума е *барби*, следван от *играрка*; за английската дума липсва доминантен асоциат, всички връзки имат честота единица.

Липсата на доминант като явление, а оттам по-големия брой различни асоциати, бих нарекла разчлененост или разнородност на асоциациите. Това често се наблюдава за английските думи. Създава се чувство за търсене и изпробване на различни асоциации.

Вероятно видът *барби* е куклата най-добър образец (прототип) за българските деца, израснали в последните десетина години. Тук може би съзнанието не е намерило предмет по признака противопоставеност, затова е експлицирало прототипа. Вероятно съвременните деца добиват първите си представи за кукла от кукла от вида *барби*.

Докаато за българската дума останалите връзки (освен доминантната) в асоциативното поле отново означават признаци на куклата – *кукла пластмасова, малка пееца, красива, рошава* и т.н., за английския ѝ корелат



пак се търсят примери или образци, т.е. предмети от назования род или негов вид – *girl, bear*.

В асоциативното поле на българската дума има отново синтагматични и по-малко парадигматични връзки – *плюшена играчка, малка пееца, креват*, за английската дума връзките са само парадигматични.

Идеи за семантизация. Асоциациите за **кукла** могат да се използват при семантизация на чуждата дума за *играчка* (*Куклата е играчка*), за думи като *хубава, красива, коса, рошава* (*Куклата има рошава коса*).

При думите стимули **баба** и **grandmother** се наблюдава интересна подробност, по-точно в асоциативното поле на българската дума. Експериментът се проведе на четвърти март. Децата бяха почивали няколко дни около националния празник трети март, включително и на първи март, затова сега си подаряваха мартеници и си честитяха Баба Марта. Това определи доминантния асоциат за българската дума **баба** – *Баба Марта*, и още няколко назоваващи този образ думи – *добра Марта, Марта, дядо, Дядо Мраз*.

С други думи, тук ситуацията като много силен определящ фактор беше допуснатата в съзнанието на децата и измести противостоящия образ *дядо*, който беше доминиращ за английската дума – *grandfather, father*. (Както се каза, експериментът за английските думи беше проведен една седмица по-късно.)

Баба Марта изпълни съзнанието на децата, измести всички други връзки и актуализира представите около празника. Жалко би било, ако учителят не използва тази силна, бих казала, нагласа, а се опита да я отхвърли и да работи върху съвсем различна и далечна тема, която е запланувал. Ситуацията е актуализирала в съзнанието на децата семантиката на думи като *празник, подарявам, получавам, традиция, обичай* и т.н. даже и да не са включени в програмата за изучаване през съответната година. Действителността представя реална ситуация, остава да се дадат съответните английски думи. Осигурена е нагласа у децата да възприемат, да общуват на актуална тема, улеснени са запомнянето и възможността за непреднамерено общуване на чужд език.

Бих казала, че животните населяват тема, много близка до емоционалния свят на децата, която се експлоатира както в обучението им по роден език, така и в обучението им по чужд език. Децата имат натрупани познания за животните от приказките, които са слушали от най-ранна възраст, от четивата и картините

в учебниците си и от живите животни, които познават като домашни животни или домашни любимци.

Думите **куче** и **dog** имат една и съща доминантна асоциация – *котка* и *cat*. Това се дължи на антагонизма между кучето и котката в картината за света. При английския корелат на **куче** се появяват и асоциации за признаци – *big, brown, black*, както и други асоциации от синтагматичната ос – *house, boy* (*boy and dog*). Това се дължи на обстоятелството, че кучето е най-познатото и любимо домашно животно, което има силно присъствие в учебниците по чужд език за деца. Асоциациите за българската дума са по-разчленени и включват повече думи за признаци, както и за отношение – *гонитба с котка, куче шарено, топка, разходка, лошо, зло, мило*.

Голяма степен на разчлененост характеризира и асоциативното поле на българската дума **мишка**. Партньор и антагонист в асоциативното поле на българската дума е думата *котка*, докато за английската дума – *cheese*. Мишката също като кучето, но повече като образ от приказките, “съпровожда” приказния живот на детето – прототипът за мишка, изграден в детството, включва характеристиките *малка, дребна, сива, сирене, гризе, гризач, гризлива, мишка църковна* (последният израз включва културния стереотип, изразен в сравнението *беден като църковна мишка*). Прототипът за мишка, изграден (позволявам си да го представя така) за английски език, включва *small, cat, pink, house*.

Идеи за семантизация. Може да се експлоатират обратните асоциации, по-специално връзката по формулата ‘като X’: сив като мишка, гризе като мишка, дупка – мишката живее в дупка, и др.

Доста “изучен” на английски език за изследваните деца е и **заекът** – за българската дума и за нейния английски корелат съвпадат асоциации за признаци като *бял, морков*, много примери от същия род – наименования на други животни, самата дума *животно* и *animal*, но за българската дума отново и думи за назоваване на отношение – *сладък*; за английската дума липсват асоциации за отношение.

Изложените наблюдения се потвърждават и от асоциативното поле на думата **пиле**. За български език опозит е *кокошка*, но за английски език вероятно думата още не е известна на децата. (В учебника за много малки деца “Big red bus” един от главните герои е Малката червена кокошка.). За английската дума пак липсват връзки, означаващи признаци, освен *grill*,

присъстват имена на всякакви животни, чиито наименования са известни на децата на английски език.

Идеи за семантизация (от българското асоциативно поле) – жълт като пиле, малко (пиле), кълве зърна. Има и асоциация, която е литературен образ – саблеклюн.

Разминавания се наблюдават в асоциативните полета на думите **жаба** и **frog**, и то в доминантата: **жаба** – *крастава* и *зелена*, **frog** – *green*. Като до голяма степен приказен, и още по-широко – фолклорен герой, жабата има стереотипни, постоянни за дадена култура признаци. (В много приказки красивата принцеса е превърната в грозна жаба от злата магьосница и в края на приказката отново става принцеса.) За български език очевидно постоянен признак на жабата е *крастава*, за английски език – *зелена*, без да бъде *крастава*. В учебника по английски език, по който децата са учили във втори клас, на няколко места има рисунки на симпатична малка светлозелена жаба.

Повтаря се вече очерталата се схема в асоциативното поле на английските думи – оскъден брой признаци, имена на други животни, докато за българската дума – освен признаци каква е жабата и къде живее, какво е най-типичното ѝ движение и действие (*подскача* и *кряка*). Налице е разминаване в културните стереотипи: в български жабата е предимно крастава, в английски тя е преди всичко зелена.

Идеи за семантизация. Глаголите *подскачам* и *крякам* могат да бъдат “показани” чрез рисунка или картина с подскачаща или крякаща (с широко отворена уста) жаба, прилагателното *зелен* може да се тренира чрез формулата зелен като жаба, като се свърже с “английската” жаба. Местата, където живее жабата, може да се обяснят чрез разбирането – там, където живее жабата – езеро, тиня, река.

Наблюденията ни за стереотипен образ, изграден напълно от приказки и разкази за деца, се потвърждават от книжната същност на иреалното същество **чудовище/monster**. Наблюдава се универсалност на представата, макар че за българската дума отново се показва богатство на асоциации признаци, а за английската дума – повече наименования на видове чудовища. И за двата езика думите имат като доминанта признак на чудовището, т.е. връзката с думата стимул е синтагматична – *страшно*, *green*.

Като рубрики в асоциативното поле на думи, назоваващи животни, се очертават: (а) наименования на партньор антагонист, (б) наименования на признаци – за българската дума, донякъде и за английската дума, (в) наименования на други животни от същия вид, (г) наименования на всякакви животни, които се знаят на английски, за английската дума корелат.

Асоциативните полета на думите **ябълка**, **дърво** потвърждават извода, който се налага дотук – че асоциациите за английската дума са създадени от учебниците по английски език като чужд, а за българската дума – от опита и от всичко изучено в училище. **Ябълка** в езиковата картина на децата за английски език се свързва с *banana*, с *red*, за българския език – с *круша*, *червена*, отново следват думи, назоваващи признаци и отношение – *сочна*, *огромна*, *узряла*, *вкусна*, *хубава*.

Интересно е асоциативното поле на българската дума **дърво**. То съдържа три типа признаци или асоциации: от битовата представа – *клон*, *голямо*, *дървен*, от приказната – *старо*, *сврака*, *кухо*, от научната – *растение*, *храст*, *махогоново*, *мебели*. За английската дума асоциациите са отново по-бедни – *плод*, *ябълка*.

Асоциациите за думата **къща/house** показват как съзнанието “търси” противостоящото: за **къща** – *апартамент*, за **house** – *flat*, на второ място, със същата честота и за двата езика са *дом* и *home*, т.е. следва движение нагоре, към по-общото понятие. Следват думи за видове къщи, атрибути на къщата, думи, назоваващи отношение (*къща уютна*, *красива*, *здрава*), за английската дума корелат са налице само първите две категории връзки.

На думата стимул **глава** противостои доминантният асоциат – думата *крака* като означаваща тази част от човешкото тяло, която се намира на противоположния на главата край, но за английската дума липсва този признак, тук доминантата е наименованието на предмета, който се носи на главата – *hat* (шапка).

Така очерталият се начин на търсене на асоциации се повтаря и при българската, и при английската дума, означаваща **врата** – асоциацията *прозорец* доминира като наименование на подобна на вратата същност – ‘отвор в стената на стаята, който може да бъде отворен и затворен’. Типичните действия, свързани с предмета врата, са ‘отварям’ и ‘затварям’. Интересен е фактът, че сред асоциациите за действия доминира глаголят *отварям*. Това означава, че представата за врата е врата, която е затворена. Следва ‘поглед’ към атрибутите на вратата – *ключ*, изобилие от признаци в полето на българската дума. Прототипът за българската врата се очертава от

признаците *голяма, кафява* или *бяла, здрава, скърцаща*. “Българската врата” е от дърво, тя е затворена и има ключ.

**4.2. Думи, които означават признаци.** Ако се наблюдава асоциативното поле на думите за признаци, по-точно за качества или свойства, се вижда, че признаците като че ли най-често съществуват в съзнанието като абстрактни признаци – доминиращата асоциация е също признак, но противоположният на назования от думата стимул. При думите стимули за признаци най-лесно в съзнанието се открива антонимът, тъй като признаците се противопоставят в най-чист вид, т.е. те обикновено се приемат от човека като двойки, които имат обща основа и противоположни белези.

В по-отдалечената от доминанта зона на асоциативното поле признаците започват да търсят предметите, които ги притежават – за думата **лош** – *човек, мъж*; за **гладен** – *човек, звяр*.

И в нашия експеримент, както и в речници на словесни асоциации, посочените като реакция признаци са еднакви за двата езика. След антонима стоят думи, назоваващи синонимни признаци, голяма част от които градираат признака, назован от думата стимул, а други думи са синоними на антонима, като и те представят неговото градиране – тук протича приплъзване от асоциации на думата стимул към асоциации на някоя от думите реакции, тъй като думата стимул, нейният антоним и синонимите на двете думи се намират в едно и също семантично поле. Например за думата **бърз** асоциациите са *бавен, супербавен*, но и *светкавичен*; за **малък** – *голям, огромен, гигант*.

След думите за признаци следват думи, назоваващи предмети, които според културните стереотипи се свързват с дадения признак по модела “като X” : **бърз** – *влак* (връзката е бърз (като) влак), *заек* (бърз като заек); **малък** – *лалугер, камък, бръмбар*; **гладен** – *вълк, звяр* (вероятно последното е вариант на “гладен като вълк”, получено чрез движение към по-общото на *вълк* понятие – *звяр*); **бял** – *сняг*. За думите на английски език се дават отново други признаци от същия ред. На лице са и “грешки”.

Поначало признакът по-трудно се идентифицира и определя като същност, тъй като не съществува самостоятелно. За чуждия език не са известни стереотипите (напр. не е известно с какво може да бъде сравнен гладен човек). Децата, пък и всички обучаеми, по-трудно се ориентират на кои предмети най-често принадлежи даден признак, докато за родния си език имат опита от действителността.

Наречията, които означават обстоятелство на действие, предизвикват асоциации за други действия. Разбира се, назовават се други действия след доминанта, назоваващ противоположното обстоятелство: **бавно** – *бързо*, други асоциации – *бавно вървя, бавно ходя, бавно-бавно тичам*, следват наименования на предмети, които са “бавни” или “бързи” – *колело, elephant*.

И при думите за действия най-често съзнанието търси противостоещото действие: **вземам** – *давам, мога* – *не мога, can't*. Глаголи с широко значение като **вземам** или с модално значение като **мога** често предизвикват асоциации, които са цели изрази – *вземам покупки, вземам нещо, вземам торта, тебешир* и др.; *не мога да го правя, да играя играта, да бъда голям* и т.н. С други думи, всяка представа за действие привлича представа за допълване: с друго действие – за глагола **мога**, с обект – на глагола **вземам**, с всичко друго – на глагола **плувам** (*море, река, вода, риба, давя се, тичам; sea, can't swim, run*). Глаголът **плувам** има асоциации за “средата”, в която се извършва действието, тъй като той няма нито антоним, нито пряк обект.

**4.3. Периферията на асоциативното поле.** Докато доминантният асоциат е твърде универсален за повече езици и за групи изследвани лица, докато останалите асоциации следват всички възможни връзки, описвани досега като семантични отношения между думите, бихме могли, особено за английския език, да разгледаме още няколко слоя думи, които съставят, както вече я нарекохме, периферията на асоциативното поле. Тук включвам всички “грешки” независимо от това на какво се дължат (закъснели асоциации – от предшестващата дума, дежурни думи, измислени думи). Има грешки, дължащи се на незнаене на думи асоциации, на неразбиране на английската дума или на идентифицирането ѝ с друг референт, на реминисценции от скоро изучавани теми. За съжаление засега нямам възможност да направя анализ на периферията на асоциативното поле.

## 5. Обсъждане на резултатите.

### 5.1. Видове връзки в едно асоциативно поле.

**5.1.1.** В детските асоциации съществуват думи, които са в синтагматична, и думи, които са в парадигматична връзка с думата стимул. Асоциациите по синтагматичната ос преобладават, тъй като те не само свързват думите в речта, но и предметите в действителността, което всъщност е характерно за детските знания – децата за разлика от възрастните нямат напълно оформени

понятия, на чиято основа да търсят парадигматични връзки, т.е. едно дете би свързало по-често думата *куче* с кучето, което, както казва Виготски, вчера го е ухапало, отколкото с понятието за куче (Виготски 1983). Затова пък то има изживявания с куче, докато с *dog* не го свързва нищо.

Бих казала, че синтагматичните връзки са по-повърхностни в сравнение с парадигматичните. Поне така може да изглеждат, тъй като се осъществяват по-близо до реализирането на речта. Въпреки това според моите наблюдения при чуване на думата извън контекст, както беше по време на свободния асоциативен експеримент, съзнанието търси първо в по-дълбоките равнища, т.е. търси парадигматични връзки, които за повечето от думите стимули са доминантни. Синтагматични връзки може да се наложат и от моментно впечатление – ако например изследваният вижда в момента през прозореца баба с чанта, за думата стимул **баба** е възможно да даде асоциация *чанта*.

**5.1.2.** Като най-силна при експеримента се очертава връзката по противопоставяне. Ако липсва предмет или признак, който е противоположен на назования от думата стимул, съзнанието се плъзва към предметите от таксономичното поле; след това към емпиричните и оценъчните признаци на предметите. Детското съзнание оглежда пространството около предмета, в което открива предмет или признак, който в някаква степен противопоставя на назования чрез думата стимул предмет – това може да бъде най-важният признак на назования предмет или срещуположният предмет от същия ред (**глава – крака**).

Във връзка с развитието на понятията у децата Виготски привежда един закон, открит от Клапаред, според който съзнанието за различия между нещата от действителността се появява по-рано у детето от съзнанието за сходство, тъй като второто отношение изисква създаване на обобщение или на първично понятие, докато първото не изисква това (Виготски 1983, 254). Такава последователност съществува и при смисловото възприемане на действие и на предмет – детето реагира по-рано на едно действие, но осмисля по-рано предмета, отколкото действието. (В един експеримент децата изиграват действията, представени на картина, но вербално могат да назоват само предметите.) (Виготски 1983, 254). Трябва да отбележа, че връзката по противопоставяне е доминант и за словесни асоциации, дадени от възрастни като изследвани лица.

В асоциативните полета, получени от направения експеримент, се наблюдават три типа асоциации за противопоставяне, според мене съответстващи на три степени на противопоставяне – пълна противоположност, конверсивност и съпоставимост. Затова тук си служа с

няколко термина, с които означавам противопоставянето<sup>3</sup>. Според мене, ако на един предмет или признак липсва опозит, съзнанието иска да го създаде, като открива един признак, най-общо казано, и го противопоставя на дадения предмет или признак, поне за момента. Това може да бъде най-характерният признак, напр. **бебе** – *малко*.

**5.1.3.** Асоциативното поле на думите стимули включва немалко думи, назоваващи стереотипни представи, т.е. представи, съществуващи в дадена култура, литература или текстове. Според А. Вежбицка такива представи или думи отразяват миналия опит на обществото относно различни действия и начин на мислене, те спомагат за увековечаване на този начин на мислене (Вежбицка 2001, 20). За такива представи като много важна част от езиковата компетенция М. В. Завялова въвежда коефициент на стереотипност (Завялова 2001, 81). Някои асоциации по противопоставяне се експлоатират твърде много в комуникацията и също влизат в стереотипите на една култура.

**5.1.4.** Експериментът показва силната нагласа към актуално събитие, което със своите атрибути заема местата на останалите и обикновено на най-силните връзки в съзнанието. Това показва асоциативното поле на българската дума **баба**. Особено при обучението на деца, които поначало трудно се откъсват от актуални и силно впечатляващи ги събития, тази нагласа трябва да бъде използвана, вместо да се правят опити да бъде преодоляна.

Ако се върнем на въпроса какво стои зад думите, можем да потвърдим, първо, че това са знания за света, изразявани чрез други думи и чрез техните значения, второ, че тези знания се складират в менталния лексикон, подредени в многократно разклонени и различни по тип когнитивни структури (според някои изследвачи – концентрични структури) – фреймове, сцени, прототипи и др.

**5.2.** Основното сходство между асоциативните полета на думите от двата езика е в доминантния асоциат и в стремежа и за чуждите за децата думи да се представят познанията, които са налице в детското езиково съзнание.

Разликите между асоциативните полета на думите от двата езика се дължат, първо, на факта, че децата знаят много добре родния си език и знаят съвсем малко от чуждия, второ, че имат опит да използват родния си език, като го прилагат към позната действителност, докато за чуждия нямат опит или имат оскъден опит от учебниците – чуждата действителност е непозната за тях.



Асоциативното поле на думите от родния език представлява описание на една част от действителността по определена схема, включваща: в повечето случаи доминантен асоциат, назоваващ противостоящия в някаква степен предмет, признаци на предмета (предмети, ако думата стимул означава признак), предмети или признаци от същия вид, от съответния род и т.н.

В асоциативното поле на думите от родния език всички посочени видове връзки са осъществени, т.е. имат посочени съответствия. С други думи – езиковата картина за родния език е пълна за съответната възраст.

Асоциативното поле на думите от английски език вероятно има същите места, както на думите от родния език, но засега повечето от тях са празни, т.е. докато родноезиковите полета са плътно населени със знания и образи, за чуждия език са попълнени съвсем оскъдно. За чуждия език просто децата не знаят думите, особено за признаци. Даже и да знаят някои думи, които биха могли да посочат като асоциации, децата не познават добре употребата им – не знаят например дали на английски език за *ябълка* се казва, че е *good*, както на български език се казва, че е хубава, не знаят как се назовава на английски език *узряла ябълка*, т.е. при даване на асоциации за думите от чуждия език действията факторът предпазване от грешки, а това е именно стратегията на избягване на употреба. Връзките за английските думи са отдалечени от предмета, избира се това, което се знае, липсват думи за признаци на предметите и за отношение към тях.

**5.3.** Възниква въпросът дали, ако знаят всички “нужни” английски думи, корелати на българските думи, които са използвали да назоват асоциациите, децата биха назвали едни и същи асоциации за думите корелати от двата езика. Според мене – не. И тук възниква следващият въпрос – дали децата търсят българската асоциация, след като са си превели чуждата дума на родния си език, но пък не могат да я назоват на английски, или вече имат някакво поле с асоциации за английската дума, макар и много бедно, създадено по време на обучението. С други думи, възниква въпросът къде децата търсят асоциации за думата от чуждия език – в своята българска езикова картина, или не? Например за английския корелат на думата **глава** изобщо липсва асоциация *крак*, докато за българската дума **глава** се появява асоциация *крака* – като назоваваща най-отдалечената и противостояща на главата част на тялото, представляваща другия му край.

От разликите в асоциативните полета правя заключение, че чуждата дума не се превежда, а посоката на търсене е пряко към езиковата картина за чуждия език, изградена до този момент<sup>4</sup>. С други думи, колкото и бедни да са познанията по чуждия език, в асоциативното поле на думите от този език

не попадат думи от родния език. Децата не превеждат чуждите думи стимули на родния си език, нито пък думите асоциации за родния си език на чуждия език, а започват да “търсят” в полето на чуждата дума, което се оказва с множество празни места. В някои случаи тези празни места се попълват с някои компенсации, които нарекох “грешки”.

**5.4.** Разликите и несъответствията в асоциативните полета според мене показват, че за чуждия език започва да се изгражда нова езикова картина, която започва да се отделя от картината на родния език (вж. разликите в асоциативните полета на думи като **чудовище, жаба**). Изводът от тази констатация за обучението по чужд език е, че учителят трябва да работи за изграждане на чуждоезиковата картина на света като среда или контекст на познанията, по-точно като част от структурите, които тя съдържа.

Картината за света, стояща зад една дума, включва асоциации, универсални за всички хора, асоциации, характерни за хора от една и съща националност, от една и съща професионална група, асоциации за даден момент (например свързани с актуално събитие), асоциации за даден човек като постоянни асоциации и асоциации за даден човек за даден момент.

Можем да предположим, че универсалните асоциации се определят от еднаквото първо значение на думите от български и от чуждия език, по-нататък асоциатите зависят и от различните други значения, както и от универсалността на доминиращата връзка за всички хора – връзката по противопоставяне.

**5.5.** Това, че за българските думи има изобилие от асоциации, означаващи признаци на предметите или предмети, които притежават признаците, дадени като стимули, според мене означава, че например зад английския корелат на думата **бебе** стои образ от учебници и детски книги на английски език, за разлика от образа зад българската дума **бебе**, който отговаря на всички знания, дошли от опита. “Английското” бебе съществува само в някой учебник, затова не плаче, не е лошо или досадно за разлика от “българското”.

От друга страна, даже и да търсят думи за признаци на предметите при експеримента на английски език, може би децата не ги откриват поради някои други техни особености. Предметите съществуват самостоятелно и осезаемо, докато признаците са по-непостоянни и размити, неотделими като самостоятелна същност от своите носители – предметите. Ето защо думите, назоваващи признаци, се усвояват по-трудно.

Така че според мене образът за английското бебе е спокоен, тъй като може би е създаден от рисунка с майка, държаща бебе, което е спокойно и доволно. Образът зад българската дума е “взет” от действителността, от

представата за тяхното бебе, което имат въщи – то може да бъде мило, но и плачливо, ревящо, лошо.

Тук се налага да припомним факта, че родният език се учи едновременно с нещата от света, докато от чуждия се учат само думи и значения.

Резултатите от нашия експеримент потвърждават заключенията, които М. В. Завялова прави от свободен асоциативен експеримент с възрастни билингви, говорещи руски и литовски език. Първо, че вербализираният опит се съхранява в съзнанието на езика, на който е бил получен. Второ, стереотипите съставят голяма част от нашата реч – постоянно повтаряме типични фрази, които чуваме от другите хора. От такива асоциации се състои и асоциативното поле на думите, затова при изучаване на чужд език трябва да се усвои това множество от фрази – без него не би била възможна реч на чуждия език. “Речта започва именно тогава, когато човек започва да повтаря стереотипните фрази клишетата, които чува от учителя или от събеседника” (Завялова 2001, 72). Този процес според мене е идентичен с така нар. интернализация на чуждия език. На мене ми се струва, че само тогава и носителите на съответния език започват да приемат говорещия техния език наистина като равен, като наистина знаещ езика.

**5.6.** По този начин се оказва, че образът, който се създава от асоциативното поле на чуждата дума, е схематичен, отношенията между думата стимул и реакциите са между понятия, по-често за предмети. Този образ е книжен, в известна степен изкуствен, най-вероятно – малко чужд. Както казах, липсват признаци, липсва отношението на изследваните деца към предметите. Ако следваме Виготски, понятията зад чуждите думи са съответни на научните, а зад родните думи – идентични на житейските понятия (Виготски 1983). Това се потвърждава ясно от резултатите, които получихме. По начина, по който се получават чуждоезиковите познания, те наистина отговарят на научните понятия – знаем същността на понятията, но не познаваме предметите, затова ни е трудно да употребяваме думите. Знаем нещо твърде общо – че например предметът, който в английски език се назовава *chair*, в български език се назовава *стол*. Но колко още неща се назовават *стол* и *chair*, не знаем.

**5.7.** Според мене тук можем да направим извод, с който да потвърдим, че за чуждите думи у децата липсва не само част от понятието, което се крие зад тях, но и част от концепта, който освен понятието включва и преживявания, свързани със съответния предмет. Може би затова, а може би и поради незнаене на чужди думи, в асоциативното поле на английските думи липсват

реакции за отношение. Това е една или може би най-важната разлика между знанията за думите от родния и знанията за думите от чуждия език.

## **6. Изводи.**

От всичко това се оказва, че всяка дума от чуждия език трябва да се изучава в своето асоциативно поле, в своя семантичен контекст, ако може да се каже така, както и със своите най-типични и най-често употребявани изрази. Стремежът трябва да бъде чуждата дума да се изучава с всички видове асоциации, които са налице за думата в родния език.

Това не изключва необходимостта да се изхожда от асоциативното поле на родната дума за представяне на значението на чуждата. Нали децата все още имат на разположение само асоциациите на думите в своя роден език, още не са усвоили чуждоезиковата картина на света. Може би това има предвид Виготски, като казва, че за родния език човек има изградена семантична система и тя е готова за чуждия език (Виготски 1983).

Учителят може да използва асоциациите при представяне на семантиката на думите – те показват нагласата на съзнанието, която една дума осигурява за друга, ако двете са свързани като стимул и реакция, т.е. учителят трябва да се стреми да отговори на тази нагласа, да попълни готовите празни места в съзнанието, “отворени” поради връзките в родната езикова картина.

Ако липсват резултати от експеримент с обучаемите, учителят може да използва речниците за словесни асоциации за български и английски език. Но за български език тези асоциации са вече създадени в съзнанието на децата, а за английски език се създават сега.

Според мене на равнището на съответния урок учителят трябва да се стреми към потапяне на чуждата дума в нейното собствено, чуждоезиково поле. Направеният експеримент потвърждава извода, че всеки език подрежда знанията за думите и света по свой, различен начин, който трябва да се овладява, за да може езикът да се използва.

При представяне семантиката на чуждата дума може да се изхожда от асоциативното поле на нейния корелат в родния език, но новата дума да се дава в стереотипите на изучавания език. За всичко това на едно равнище – при съставяне на учебните програми и на учебниците – би трябвало да са се погрижили техните автори.

С други думи, чрез свободния асоциативен експеримент за родно-езиковите думи и за техните чуждоезикови корелати ние открихме какво трябва да съдържа асоциативното поле на чуждоезиковите думи в съзнанието на изучаващия езика или на знаещия чуждия език. Така се очерта към какво трябва да се стремим в обучението по чужд език. Разбира се, това не може да се постигне само в рамките на началната степен на изучаване.

И така – какво липсва на децата за чуждите думи – липсват предметите в тези думи. От асоциативното поле учителят може да вземе връзки, които да подпомогнат семантизацията на чуждата дума; може да вземе изрази, по-точно техния смисъл. Асоциациите са очаквания за думи. Това трябва да стане основа за изграждане на асоциативното поле на чуждата дума.

Но как могат да се компенсират липсващите за чуждата дума изживявания? Може би с имитация, със създаване на интересни случки, с показване на предмети и действия. Това би помогнало да се преодолее изолираността на понятията зад думите от чуждия език.

Думите от родния език са познати чрез действителността, докато за чуждия език са познати чрез понятията за тях, представени по време на обучението.

Връзките, които са посочени, според мен показват и как могат да бъдат използвани съответните думи една вместо друга в речта – това е една от стратегиите, описана като употреба на дума, означаваща род вместо вид и обратно, както и защо се правят някои типове грешки при казване на една дума вместо друга – просто защото са класирани в едно и също асоциативно поле.

## БЕЛЕЖКИ

<sup>1</sup> В някои български диалекти думата *братче* може да се използва и за *брат*, и за *сестра* особено ако става дума за малки деца, напр. *Искаш ли да имаш братче*; към малки деца сестри: *Вие сте братчета, не бива да правите така*.

<sup>2</sup> Тук използвам противопоставеност като по-общо понятие, което включва противоположност, или контраст, и противопоставеност, която не е контраст. Контрастът е присъщ на антонимните значения, а противопоставеността е според мене непълна противоположност – на конверсивните значения, както и

– само за този експеримент – на значения, изразени от думата стимул и доминантния асоциат.

<sup>3</sup> Противостоящият предмет или противоположният признак са много силен белег, който е в състояние да идентифицира предмета или признака, обект на обяснение. Неслучайно всички мои обучаеми чужденци още в началото на обучението си научаваха думата “антоним”, без да им бъде преподавана, и още преди да приключи обяснението на което и да е значение, питаха за антонима на преподаваната дума.

<sup>4</sup> Ако един чужд език е учен отдавна и е забравен, т.е. знае се малко от него, при асоциативен експеримент (направих такъв експеримент за френски език със себе си и с още няколко души) изпъкват синтагматични връзки, някои граматически форми на думата или обстоятелствата на учене – всичко много повърхностно и бедно, бих казала, това, което е останало след забравяне на голяма част от изученото (напр. за френската дума **potme** моята асоциация беше *potme de terre*.)

## ЛИТЕРАТУРА

1. Апресян, 1995: *Ю. Д. Апресян*. Лексическая семантика. Москва: Школа “Языки русской культуры” и Издательская фирма “Восточная литература” РАН, 1995.
2. Вежбицка, 2001: *А. Вежбицкая*. Понимание культур через посредство ключевых слов. Москва: Языки славянской культуры, 2001.
3. Виготски, 1983: *Л. С. Виготски*. Мислене и реч. София: Наука и изкуство 1983.
4. Герганов, 1984: *Е. Герганов* (ред.). Български норми на словесни асоциации. София: Наука и изкуство, 1984.
5. Завялова, 2001: *М. В. Завялова*. Исследование речевых механизмов при билингвизме.// Вопросы языкознания, 2001, № 5.
6. Залевска, 2000: *А. А. Залевская*. Введение в психолингвистику. Москва: Российский государственный гуманитарный университет, 2000.
7. Лейкоф, 1987: *G. Lakoff*. Women, Fire, and Dangerous Things. Chicago and London: The University of Chicago Press, 1987.
8. Пернишка, Василева, 1997: *Е. Пернишка, Ст. Василева*. Речник на антонимите в българския език. София: Издателска къща “Петър Берон”, 1997.
9. Степанов, 1997: *Ю. С. Степанов*. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования. Москва, 1997.
10. Филмор, 1988: *Ч. Филмор*. Фреймы и семантика понимания.// Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. Москва: Прогресс, 1988.

## HOW TO CLASSIFY KNOWLEDGE OF WORDS – WORD ASSOCIATION TEST

PENKA PEHLIVANOVA

### Summary

The paper deals with the results and conclusions from a word association experiment. The subjects of the experiment were 50 ten-year-old students in their third year of study English. The aim was to draw conclusions on the methods of Teaching semantics in foreign language lessons to young learners.

The results show different pictures of the world in the native and the foreign language – in the native language part the learners give all the possible association words to the stimulus word, while their foreign language knowledge is incomplete and schematic, lacking words of qualities and relations. Foreign language teachers should, therefore, build up concepts and cultural stereotypes as well as vocabulary.