

Главными составляющими номинативных актов являются источник номинации, или то, что подлежит называнию; техника, или приемы и способы вербального обозначения; и результаты номинации — лексические единицы разного плана со всем комплексом их свойств.

Первыми получали наименования объекты, непосредственно доступные органам чувств человека, — прежде всего его зрению и слуху. Этими объектами являлись, скорее всего, предметы. Таким образом, осуществлялся процесс первичной номинации. Однако в современных языках первичные процессы номинации являются крайне редкими явлениями. Номинативный инвентарь языка пополняется в основном за счет заимствований или вторичной номинации. Потребность в наименованиях огромна и практически бесконечна. Создание для каждого отдельного объекта, явления и т. д. отдельного, только ему присущего обозначения повлекло бы за собой возникновение чрезвычайно громоздкой и соответственно неудобной в применении лексической системы.

По типу средств номинации разграничиваются:

- *словообразование*, как регулярный способ создания новых слов и значений;
- *синтаксическая транспозиция*, при которой морфологические средства указывают на смену синтаксической функции при сохранении лексического значения (*linge-lingerie*);
- *семантическая транспозиция*, которая не меняет материального облика переосмысливаемой единицы и приводит к образованию многозначных слов, а также фразеологизмов различных типов.

В зависимости от используемых языковых форм — слов, словосочетаний или предложений — выделяют:

- а) номинацию через слово и словосочетание (лексическая номинация): для именования элементов внешнего и внутреннего опыта человека;
- б) номинацию через предложение (пропозитивная номинация): для именования микроситуации — событие, факт;
- в) номинацию через текст (дискурсивная номинация).

Л. Гильбер различает три фактора, обуславливающих создание новых лексических единиц: деноминативный (необходимость обозначить новый объект), стилистический (потребность в экспрессивно окрашенной речи), давление языковой системы (образование потенциально возможных слов на основе существующих моделей). Обычно это может быть вызвано рядом.

К причинам возникновения слов он относит:

- а) потребностью выразить более точно какое-либо понятие, привести в единое соответствие план выражения и план содержания. Так, прилагательное *bon* чрезвычайно многозначно: «хороший, добрый, годный и т. п.»; в значении «вкусный» у «него возник конкурент, неологизм *gouteux*, образованный по известной модели «сущ.+суф.-*eux*:=прилагат.»: *scandal* — *scandaleux*;

- б) созданием более лаконичной синтетической формы вместо перифразы или аналитической формы. Например, в конце 1960-х гг. возникли две достаточно забавные формы существительных: *juillettiste*, заменившее *celui qui part en vacances en juillet*, и *aoutien* — *celui qui part en vacances en août*.

- в) тенденцией к экономии знаковых средств выражения, которая проявляется в таких словообразовательных процессах, как аббревиация (например, *une H.L.M.* «муниципальный дом с умеренной квартирной платой» — *habitation à loyer modéré*), словосложение (*lave-linge* «стиральная машина»), словослияние (*omnipraticien* «врач-терапевт»), конверсия (*le pouvoir* — «власть»);

- г) выправлением парадигмы, унификацией. Например, суф. *-eur*, *-euse* является самым распространенным для создания слова, обозначающего механизм, машину. Возникшее в конце прошлого века *bétonnière* «бетономешалка» имеет с середины XX в. конкурента — лексему *bétonneuse*, по аналогии с *goudronneuse*, *arroseuse*, *balayeuse*, *dépanneuse*.

ВОПРОСЫ АССОЦИАЦИЙ И СТРАТЕГИЙ ОБУЧЕНИЯ

Стрельченко Н. В., Белорусский государственный университет

В психологии ассоциациями называют связь между двумя и более психическими образованиями — смыслообразами, при помощи которых человек «думает». Ассоциативные связи — переключения — и дают возможность переходить от одной мысли к другой, вспоминать способом «кстати, о птичках» и извлекать из памяти что-то нужное в данный момент. Даже если на первый взгляд эта связь очевидна и кажется, что мысли скачут хаотично, при более внимательном анализе можно проследить глубинную связь между обрывками мыслей.

Ассоциации — это удочка, крючок, которым мы можем выловить из памяти то, что, казалось бы, давно забыто. Писательница А. Маринина даже ввела персонаж — детектива, который обладает замечательной способностью заставлять свидетелей вспоминать то, что произошло очень давно. Он добивается этого путем развертывания ассоциативной цепочки: «Вспомните, что еще произошло в тот день. (Это мог быть чей-то день рождения, спрашиваемый мог стать свидетелем уличного происшествия и т. д. Важная ассоциативная связка — «я еще подумала», которая помогает вспомнить деталь.) Чем больше таких связок, тем легче извлечь из памяти нужную инфор-

мацию. Смыслом каждое новое понятие наполняется тогда, когда возникают связи с другими, уже известными смыслами. Самая наглядная модель ассоциативной памяти — сеть, паутина, где главное — нити, а сами понятия — ячейки.

Мысль об ассоциации как о возможном механизме образования явлений психики была впервые высказана Дж. Локком, хотя само понятие ассоциации, ее видов, особенностей было введено еще Аристотелем. Заслуга ясного изложения будущих принципов обучения, по которому все объясняется первичными ощущениями и ассоциацией вызываемых ими представлений или идей, принадлежит Д. Гартли. Причины образования ассоциаций представлений или идей в дальнейшем рассматривались Ст. Миллем, который утверждал, что «наши идеи (представления) зарождаются и существуют в том порядке, в каком существовали ощущения, с которых они — копия. Главный закон — ассоциация идей, а причин ассоциации, по-видимому, две: живость ассоциированных ощущений и частое повторение ассоциации».

Анализ основных законов образования ассоциаций привел исследователей к выводу, что эти законы являются перечнем условий лучшего запоминания. Утверждение ассоциативной психологией значимости частоты повторения для образования и упрочения силы ассоциаций явилось своеобразным теоретическим обоснованием выдвигаемого требования заучивать материал путем многократного повторения, что явилось (и является) основой традиционного обучения. При этом в основе обучения лежит механизм ассоциаций, понимаемый как синоним «временной связи» в условно-рефлекторной теории И. П. Павлова, включающий сложную аналитико-синтетическую деятельность. Соответственно все особенности образования и закрепления ассоциаций, и, прежде всего, их повторение, принимаются во внимание при организации обучения. Учет особенностей аналитико-синтетической деятельности обучающихся, упрочение ассоциативных связей являются значимыми требованиями обучения. Здесь можно отметить, что учащиеся, характеризуемые аналитическим типом интеллектуальной деятельности, — «мыслители» — способнее, например, в традиционных формах обучения иностранному языку, чем в активных, игровых.

Как показали исследования, каждое слово в памяти закономерно связано с другими словами более или менее прочными связями, т. е. ассоциациями. Структура, где прослеживаются даже слабые связи, называется смысловым полем данного слова. Предполагается, что центр поля характеризуется более тесными связями — более высокими вероятностями сочетаний данных слов, а периферия содержит слова, образующие редко встречающиеся сочетания. Такая организация смыслового поля проявляется, например, в понимании переносного смысла слова. Известно, что употребление маловероятных сочетаний слов часто вызывает смех, однако только активное владение всем смысловым полем слова позволяет понять соль шутки, ощутить малую вероятность сочетания слов. Отсюда вытекает значимость изучения обширной лексики (а не только грамматики) при овладении иностранными языками.

Представляя ассоциации как расширяющееся языковое пространство данного слова, и, более широко, определенного понятия, можно предположить существование тесной взаимосвязи ассоциаций и стратегий изучения семантики русского слова. Слово наполняется смыслом, понятным для инофона, только при установлении связи его с определенной ситуацией общения, с правильным выбором необходимых для данного случая языковых средств. В свою очередь, коммуникативная необходимость участников диалога/полилога зависит от адекватного выбора языковых средств данной ситуации общения, т. е. от избранной языковой стратегии. Здесь языковая стратегия — это тот путь, та дорога, по которой пойдет в дальнейшем изучение иностранного языка, следовательно, это реализация уже сформированных языковых и коммуникативных умений учащегося, определяемых ныне модным словом «стратегии». Если знание определяется как понимание, сохранение в памяти и умение свободно, логично и творчески пользоваться в своей деятельности основными фактами усвоенного, формулировать теоретические обобщения, то умения — это овладение способами применения усвоенных знаний на практике, они рассматриваются как способность человека выполнять ту или иную деятельность в изменяющихся условиях.

Языковые стратегии — это умения ориентироваться в своем и чужом коммуникативном пространстве, умения устанавливать связи между новым и уже усвоенным на уровне ассоциативных цепочек. Поскольку ассоциация — это связь между психическими явлениями, при которой актуализация одного из них влечет за собой появление другого, представляет интерес проследить подобный процесс на простом примере (не претендуя на глубокое исследование данной проблемы): при изучении темы «Выражение уступительных отношений» перед иностранными учащимися ставится задание прочитать предложения и обратить внимание на то, с какими глаголами употребляются конструкции *как ни, сколько ни*, попытаться объяснить значение используемых при этом глаголов, обозначающих *стремление, просьбу...*; продолжить этот ряд должен сам учащийся на основе развертывания ассоциативной цепочки, выражающей эмоциональное состояние самого человека, его отношение к сказанному и т. д., т. е. здесь должны быть использованы глаголы *стараться, стремиться, любить, ненавидеть, страдать, бояться* и т. д. Такая же ассоциативная цепочка образуется и при выполнении задания сравнения возможности/невозможности использования формы глагола-сказуемого в следующих предложениях *Как бы я ни старался, я не выполнил задания в срок* (что неверно) и *Как бы я ни старался, я не выполню задания в срок*.

Эмоции, переживания характеризуют высказывание через отношения к ним, являются характеристикой внутреннего мира человека, его личности. Понятность языка зависит от множества факторов: словарного состава, длины предложений, степени синтаксической сложности, насыщенности абстрактными выражениями, специальными терминами. Излишне выспренние выражения смешат, неправильно употребляемые слова вызывают иронию. Выдающийся русский юрист и оратор А. Ф. Коня писал: «Стоит переставить слова в народном выражении «кровь с молоком» и сказать «молоко с кровью», чтобы увидеть значимость отдельного слова, поставленного на свое место» [2, с. 89]. Словарный состав речи должен не только соответствовать уровню сформированных языковых умений инофонов, возможностей разворачивать ассоциативные цепочки, но и в некоторой степени характеру их ожиданий. Образец гибкого следования письменной речи за меняющейся во Франции обстановкой можно найти у Е. В. Тарле, который приводит наблюдение над спецификой подбора слов в парижской прессе для описания продвижения Наполеона с момента его высадки в бухте Жуан до вступления в Париж. Первая публикация: «Корсиканское чудовище высадилось в бухте Жуан», вторая — «Людоед идет к Грассу», третья — «Узурпатор вошел в Гренобль», четвертая — «Бонапарт взял Лион», пятая — «Наполеон приближается к Фонтенбл», шестая — «Его императорское величество ожидается сегодня в своем верном Париже». Вся эта литературная гамма извлечена из одних и тех же газет, издававшихся при одном и том же составе редакции на протяжении нескольких дней: менялись ситуации, вместе с ними — слова.

Эмоциональная окраска всегда присуща языку, вернее, высказыванию на этом языке, она является и характеристикой внутреннего мира человека, его способности выражать свое отношение к высказываемому. Один и тот же человек использует разные критерии для описания чего-либо, ищет адекватные модели коммуникации; здесь вступает в силу ассоциация, подчиняющаяся принципу «Как сказать лучше, правильнее»? Разные люди пользуются разными способами выражения для описания одних и тех же явлений. Система этих критериев и признаков, для которых в психологии было введено специальное понятие *конструкты*, является важнейшей характеристикой внутреннего мира человека. Эмоции представляют собой класс субъективных психологических состояний, отражающихся в форме непосредственных переживаний, ощущений какого-либо отношения человека к миру. Наиболее существенной чертой эмоций является их субъективность, характеризующая внутренний мир человека.

Аналитико-синтетическая деятельность обучающихся реализуется в рассуждении, размышлении. Это эвристический, исследовательский тип обучения с высоким развивающим потенциалом, в процессе которого расширяется, развивается и становится более прочным ряд ассоциативных связей. Эмоция отражает отношение человека к объекту, т. е. к тому, с чем ему приходится действовать. Если понаблюдать за группой иностранных слушателей на занятиях по русскому языку, то можно увидеть целый ряд различных эмоциональных переживаний при выполнении нового для них фрагмента учебной информации.

Эмоция всегда включает определенную информацию о самом объекте. В этом смысле отражение объекта — познавательный компонент эмоции, а отражение состояния человека в этот момент — ее субъективный компонент. Отсюда следует двойная обусловленность эмоций: с одной стороны, потребностями человека, с другой — его способностью отразить и понять определенные свойства этого объекта и те действия, которые следует произвести с ним. Здесь вступает в силу вероятностное прогнозирование, т. е. способность действовать по определенному плану и идти к поставленной цели. На помощь приходят уже сформированные умения и навыки, способы реализации выполнения поставленной задачи и т. д. Целая гамма чувств читается на лицах учащихся: неуверенность в своих силах, состояние фрустрации, удовольствие от осознания своих возможностей, сомнение в своих силах, а иногда и страх перед выполнением учебного задания. Очень часто именно он является тем препятствием, преодолеть которое не всегда удается. Страх — достаточно сильная эмоция, которая определяется как ожидание и предсказание неудачи при совершении действия, которое должно быть выполнено в данных условиях. Понимание того, что страх может быть следствием недостатка информации, позволяет его преодолеть. Известна старинная притча о страхе. «Куда ты идешь?» — спросил странник, поравнявшись с Чумой. «Иду в Багдад. Мне надо уморить там пять тысяч человек». Через несколько дней тот же человек опять встретил Чуму. «Ты сказала, что уворишь пять тысяч, а уморила пятьдесят», — упрекнул он ее. «Нет, — возразила она, — я погубила только пять тысяч, остальные умерли от страха». Следствием страха при выполнении определенного учебного задания могут являться затруднения при его выполнении, некий «барьер», не позволяющий развернуть ассоциативную цепочку и пр. Примером может служить коммуникативная ситуация, складывающаяся в группе аспирантов второго года обучения при выполнении следующего задания: Какие вопросы, по вашему мнению, будут рассматриваться в тексте «Привлечение иностранных капиталовложений»? Запишите эти вопросы, дайте ответы на них самостоятельно, задайте эти вопросы учащимся вашей учебной группы». Затруднение вызывает употребление в названии отлагательного существительного *привлечение*, так как самостоятельное выполнение этого задания вызывает чувство неуверенности в своих силах: «Правильно ли я понял задание? Глагол *привлекать* требует вопросов *привлекать* кого? чем?, а здесь *привлечение инвестиций*. Может быть, исходная форма «*влечь*», т. е. это глагол движения? И кто кого

влечет?») и т. д. Мы видим, что страх, неуверенность в своих силах мешает выполнению типичного задания, ведет к разворачиванию неверной ассоциативной цепочки, нарушает стратегию выполнения задания.

Внутренний мир человека — совокупность взглядов, представлений, ассоциаций, тактик и стратегий выполнения поставленных перед ним задач, т. е. внутренняя модель внешнего мира. Внутренняя модель предполагает перенос обучения, т. е. правильное решение новой задачи в неизвестной ранее сфере, где у человека нет опыта, если по некоторым критериям новая задача имеет сходные черты со старой. Такой положительный перенос исключает необходимость накопления собственного практического опыта в каждой конкретной области. Однако обращение к мысленному эксперименту и к прогнозированию, стратегиям и ассоциациям может давать хорошие результаты только в том случае, если внешняя среда, т. е. модель выбранной стратегии обучения меняется не слишком быстро.

К ВОПРОСУ ОБ АНАЛИТИЧЕСКОЙ ФОРМЕ АНГЛИЙСКОГО ГЛАГОЛЬНОГО СКАЗУЕМОГО

Торжок А. Г., Белорусский государственный университет

Известно, что вспомогательные глаголы — *be, have, shall (should), will (would), do* — передают исключительно грамматические значения сказуемого и не обладают собственным лексическим значением, в то время как модальные глаголы — *can, may, must, be to, have to, shall, should, will (would)* — этим собственным лексическим значением обладают, но при этом ещё и являются носителями грамматических показателей сказуемого, т. е. единая синтаксическая функция вспомогательных и модальных глаголов и явилась основанием объединения этих глаголов в одну группу «синтаксически вспомогательных глаголов». Модель английского глагольного сказуемого обычно графически представляют последовательностью *vV* (при этом *v* может быть выражен несколькими «синтаксически вспомогательными глаголами», например: *has been built*), т. е. аналитически.

Из общей схемы как бы выпадает вспомогательный глагол *do (does, did)*, который, как считается, в утвердительных предложениях не образует аналитической формы сказуемого, а если такая форма с глаголом *do* и появляется, то она обязательно несет эмфазу. Однако исходя из того, что имеющиеся синтетические личные формы глагола *do* (т. е. формы в утвердительных предложениях) можно представить аналитически, подобно любой другой аналитической личной форме глагола, (т. е. синтетические формы рассматриваются как варианты аналитических) считаем, что на синтагматической оси глагол *do*, насчет особенностей функционирования которого существует такое разнообразие мнений, является обычным глаголом, аналогичным остальным вспомогательным и модальным глаголам, так как здесь определяющую роль играет не парадигматическое значение того или иного вспомогательного или модального глагола, а его позиция и функция в речи.

При отсутствии *V*, т. е. лексической (второй) части любого глагольного сказуемого *do* является сигналом нулевого присутствия этой лексической части (восполняемой из контекста), каковыми являются и все синтаксически вспомогательные глаголы, упомянутые выше. Рассмотрим следующие примеры:

1. — «*It doesn't even taste like strawberries.*»
«*it might*», said Catherine. «*It would be wonderful if it did*».
2. — «*Well, I'll go if you don't want me. But I never thought you'd have given me up.*»
«*I haven't*», cried Jon, coming suddenly to life.
«*I can't. I'll try again*».

В обоих примерах позиции *v* (т. е. *might, did, haven't, can't*) и их функции в предложении одинаковы. Глаголы являются формальными представителями всей последовательности *vV* и сигналами имплицитного присутствия части сказуемого *V*. Опираясь на эти сигналы и эксплицитную форму сказуемого в предыдущем предложении в обоих примерах: *doesn't taste; 'd have given up*, можно мысленно эксплицировать часть сказуемого *v* и получить параллельные конструкции: *might taste — did taste; haven't given up — can't give up*.

Следует отметить, что употребляются утвердительные аналитические формы в «синтетических» временах (*Past* и *Present Simple*) не столь редко, как принято считать. Особенно часто встречается одновременное употребление *do* и смыслового глагола в поэзии, например, у Китса:

3. *I cannot look upon the rose's dye,
But to thy cheek my soul doth take its flight.
I cannot look on any budding flower;
But my fond ear, in fancy at thy lips,
And hearkening for a love-sound, doth devour
Its sweets in the wrong sense: thou doth eclipse
Every delight with sweet remembering,
And grief unto, my darling joys dost bring.*
(KEATS)