

ния информация об окружающей действительности обобщается (концептуализируется) до уровня концепта. В виде концепта она хранится в сознании индивида, а его объективация происходит посредством редукции сложного ментального образования до упрощенного конкретного смысла в каждом акте общения и номинации.

Ряд исследователей (Ю. С. Степанов и др.) выделяют три «слоя» концепта: — основной, актуальный признак (как средство понимания и общения, используемое всеми или большинством носителей языка); — один или несколько дополнительных признаков, являющихся актуальными лишь для отдельных групп языковых личностей; — внутреннюю форму (этимологию концепта).

В исследовании способов репрезентации концепта Г. Г. Слышкин и некоторые другие ученые выдвигают ряд важных для изучения языковой объективации концепта положений: — на протяжении существования концепта совокупность способов его языкового выражения может в различной степени меняться; — способы апелляции к одному концепту в различных культурах различны; — чем многообразнее потенциал знакового выражения концепта, тем более древним является этот концепт и тем выше его ценностная значимость в рамках данного языкового коллектива.

Языковая репрезентация или объективация концепта осуществляется на различных уровнях языка и с помощью целой парадигмы средств. Это могут быть готовые лексемы и фразеологические сочетания; свободные словосочетания; структурные и позиционные схемы предложений, несущие типовые пропозиции (синтаксические концепты); тексты и совокупности текстов (при необходимости экспликации или обсуждения содержания сложных, абстрактных или индивидуально-авторских концептов).

Задача преподавателя — познакомить студентов с понятийной составляющей и ценностной ориентацией концепта, неразрывно связанных между собой, а также с периферийными элементами, которыми концепт «обрастает» в процессе своего существования в сознании языковой общности в целом и носителя языка в частности. Необходимо организовать работу обучающихся над изучением способов репрезентации концепта с помощью языковых средств и анализа взаимодействия концепта как системы с другими концептами (сюда относят переносные и фразеологические значения, паремии и соответствующие им ассоциативные связи).

Еще одной структурной единицей языковой картины мира являются фреймы. Фрейм представляет собой репрезентацию вербализуемого смысла через соотнесенную с ним в языковом тезаурусе единицу или структуру, и является частью упорядоченной системы опыта отражения сознанием реальной действительности. Упорядоченность данного отдельного опыта фиксируется в языковом сознании носителей языка определенным стереотипным набором смысловых компонентов понятия или ситуации, отраженным в структуре фрейма (совокупности его смысловых узлов) и в компонентах семантической структуры соотносимой с фреймом единицы языка. Стереотипная ситуация является набором составляющих план ее содержания смысловых компонентов фрейма.

Фреймы подразделяют на: ассоциативные — знания эстетических вкусов носителей языка; лингвистические — собственно языковые знания коммуникантов; филологические — «литературные знания»; культурологические — знание культуры страны изучаемого языка; прагматические — знания персональных особенностей языковой личности.

Овладение необходимым объемом фоновых знаний, формирующих концептуальную картину мира инофона, может осуществляться путем использования системы фреймов. Семантическая информация может быть представлена в виде фреймовой сети, состоящей из фреймов-образов, использующихся в различных ситуациях. В качестве способа репрезентации стереотипных ситуаций и определенных когнитивных структур при обучении используются ситуационные и классификационные фреймы.

СОПОСТАВЛЕНИЕ ПРИНЦИПОВ МЕТАФОРИЧЕСКОГО ПЕРЕОСМЫСЛЕНИЯ ПРОСТРАНСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ КАК ИНСТРУМЕНТ ОБУЧЕНИЯ ГРАММАТИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Цзинь Тао, Российский университет дружбы народов

При психолингвистическом подходе к обучению иностранного языка, на наш взгляд, необходимо, чтобы обучающиеся были вовлечены в познание глубинных мыслительных структур, которые лежат в основе тех или иных грамматических явлений. Метод обучения должен способствовать возникновению «привычек» организовывать укрепленные за языковыми единицами фрагменты действительности по иным схемам, отличающимся от тех, которые функционируют в родном языковом сознании.

В этой связи мы обращаем особое внимание на метафорическое переосмысление пространственных отношений, которое находит широкое проявление в лексическом и грамматическом строях языка. Языковое пространственное моделирование не что иное, как визуализация мира в масштабе человеческого сознания, а переход от прямых значений пространственных отношений к их грамматическим значениям и есть метафорическое переосмысление изначальной картинки пространственных отношений. Элементами, репрезентирующими схожее восприятие некой модели

пространственных отношений, имеют «разную судьбу» в результате переноса этой модели в схватывание иных фрагментов реальности. Это говорит о том, что в разных языковых сознаниях в основе метафорического переосмысления пространственных отношений лежат разные принципы. Раскрытие этих принципов и дает нам возможность помочь обучающимся структурировать действительность уже с помощью изучаемого языка.

В русском языке метафорическое переосмысление пространственных отношений отражено в глагольных приставках, значения которых оказываются в центре внимания лингвистов и описываются с помощью пространственных конфигураций. В китайском языке элементы, которые могут самостоятельно функционировать как глаголы движения, присоединяются к глаголам разных семантических классов и придают, главным образом, значение совершенности действия. И в русском, и в китайском языковом сознании при концептуализации физического пространства одним из основополагающих критериев выступает сопоставление пространственных участков по признаку замкнутости/открытости. В качестве элементов-представителей такой классификации пространственных отношений можно назвать пару русских глаголов *войти/выйти*, и пару глаголов в китайском языке — 进 *jin* / 出 *chu*¹. На первый взгляд, за двумя парами глаголов зафиксированы одинаковые «картинки». Однако глаголы показывают «разную способность» в образовании новых форм для репрезентации непространственных отношений. В частности, сравнивая группы русских глаголов с приставкой *вы* — и глагольные сочетания с результативным элементом 出 *chu*¹, мы видим, что целые классы возможных сочетаний в одном языке неприемлемы для другого языка, или же имеют иной оттенок значения.

Анализируя языковые материалы, мы пришли к выводу, что в китайском языковом сознании ключевым моментом в метафорическом переосмыслении пространственных отношений по признаку замкнутости/открытости 出 *chu*¹, является именно визуальное противопоставление двух участков. При этом выслеживаются параллели «закрытость → недоступность (или недоступность для более широкого круга лиц) → неизвестность → потенциал» и «открытость → доступность (или доступность для более широкого круга лиц) → известность → реальность». А в русском языковом сознании важен момент пересечения границы между двумя участками. При этом присутствует некая ценностная установка, которая отражается в имплицитной положительной оценке в идее открытого пространства.

В ходе обучения конкретным языковым материалам мы отметили, что в целом у обучающихся не наблюдается особенная сложность в мысленном перемещении в метафорические схемы, существующие в китайском языковом сознании. Более того, часть обучающихся быстро и охотно, и самое главное, правильно, применяет схемы в новых ситуациях, создавая новые для них комбинации глаголов с дополнительным элементом 出 *chu*¹.

В ходе обучения грамматических форм в памяти обучающихся языковые формы должны быть запечатлены одновременно со скрытыми за ними схемами структуризации типичных для данных форм ситуаций. Для укрепления этих же схем структуризации действительности используется два вида упражнения, основывающиеся на двухсторонней связи между языковыми формами и ситуациями. Первый вид упражнения — предложить студентам конструировать ситуации, где уместно употребление определенных языковых форм, второй вид — предложить в заданных ситуациях применять один и тот же глагол с нужным дополнительным элементом. Таким образом, мы призываем учащихся к осознанию языковой формы как отражения определенного принципа к структуризации действительности, тем самым способствуем их творческому применению в ходе порождения собственной речи на изучаемом языке.

ОСОБЕННОСТИ РЕПРЕЗЕНТАЦИИ КОНЦЕПТА «ПЕРЕЖИВАНИЕ НЕУДАЧИ» ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКИМИ ЕДИНИЦАМИ РУССКОГО И АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКОВ

Ясюкевич Е. Н., Гродненский государственный университет имени Янки Купалы

В последнее время в современной лингвистике прослеживается тенденция к обращению к таким научным направлениям, как когнитивная лингвистика и лингвокультурология, позволяющим глубже изучить семантику языковых единиц в контексте взаимодействия языка и культуры. Смыслы, которыми оперирует человек в своей мыслительной деятельности, и которые отражают его опыт и знание, хранятся в сознании в виде особых ментальных структур, получивших в когнитивной науке название концептов. С позиций когнитологии концепт выступает как форма существования информации о «предметах» действительности в сознании человека, в рамках культурологического подхода он может рассматриваться как культурно-значимая единица, отражающая национально-специфическую информацию.

В настоящем исследовании с позиций когнитивного подхода, рассматривающего функционирование языковых единиц в общем контексте познавательной деятельности человека, исследуются особенности семантики функционирования английских и русских идиом, репрезентирующих концепт «переживание неудачи». Данные фразеологизмы представляют область фразеологии антропоцентрической направленности, отображающие такие объемные по содержанию концептуально-