

*tell* — гадать, предсказывать будущее; *рыболовствовать* — ловить рыбу; *престолонаследовать* — наследовать престол; *зубоскалить* — скалить зубы — эквивалентны словосочетаниям глагола с прямым дополнением; *to handweave* — ткать вручную — *to weave with hands*; *to finger-paint* — рисовать пальцами — *to paint with fingers*; *рукодельничать* — делать что-то руками; *рукоприкладствовать* — прикладывать руки; *умозаключать* — заключать умом, т. е. глаголу с инструментом (неотчуждаемым орудием); *to skydive* — совершать затыжной прыжок с парашютом (букв. нырять в небо) — *to dive into the sky*; *air-drop* — сбрасывать с самолета; *домоседствовать* — сидеть дома; *казнокрадствовать* — красть из казны, т. е. глаголу с локативом и т. д.

Безусловно, природа инкорпорация в русском и английском языках и в полисинтетических языках различна. Если в полисинтетических языках инкорпорация — единственно возможный способ синтаксической связи, то в языках, не являющихся полисинтетическими, таких, как русский и английский, — это особый способ синтаксической связи, альтернативным традиционному для данных языков, который больше напоминает способ словообразования.

Инкорпорация существительных в английском и русском языках и языках, например, американских индейцев имеет разное происхождение. Так, выделяется три источника возникновения инкорпоративных комплексов в английском языке: 1) путем обратного словообразования от имен существительных, заканчивающихся на суффикс *-er*; например, *kidnapper* — *to kidnap*, *babysitter* — *to babysit*; 2) путем обратного словообразования от абстрактных существительных, обозначающих действия (например, *mass production* — *to mass produce*; *arm-wrestling* — *to arm-wrestle*); 3) путем конверсии из сложных существительных (*stage whisper* — *to stage whisper*). В русском языке инкорпоративные комплексы образуются в основном путем словосложения: *престолонаследовать* — *престол* + *наследовать*, *боготворить* — *Бог* + *творить*, *кашеварить* — *каша* + *варить*; а также обратного словообразования от существительных, обозначающих человека: *хлебопашествовать* — от *хлебопашец*, *казнокрадствовать* — от *казнокрад*.

## ТЕОРИЯ КОНСТРУКТИВИЗМА В ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

*Фурашова Н. В., Минский государственный лингвистический университет*

В ходе развития науки о языке лингвистами и философами в разное время, в разных странах и в разной форме высказывались мысли о том, что язык фиксирует не внешний мир, а картину этого мира в сознании человека. В качестве примера можно привести идеи Дж. Локка о зависимости картины мира от биологической организации человека, В. Гумбольдта о том, что язык представляет не сами предметы, а понятия о них, «самодеятельно образованные духом», А. А. Потебни о самодеятельном толковании мира; работы представителей теории лингвистической относительности, идеи о человеческом факторе в языке, о лингвокреативной деятельности сознания, о соотношении субъективных и объективных факторов в языке, о препарации действительности в процессе лингвокреативного мышления и даже о ее искажении, идею о телесной воплощенности и о «соперничающих моделях» интерпретации мира Дж. Лакоффа и под.

Развивая и обобщая указанные положения, лингвисты, работающие в современной парадигме лингвистических исследований, выдвигают идею о том, что реальность, в которой мы живем — это конструкция самого субъекта и что именно эту конструкцию фиксирует язык (см. труды У. Крофта, Д. Геераерта, Дж. Тейлора, Е. С. Кубряковой и др.)

Важно подчеркнуть, что речь идет не столько об определенных ограничениях, заданных биологической организацией человека, которая у носителей разных культур одинакова, сколько об избирательной заинтересованности субъекта познания. Язык отражает действительность, сконструированную нами для наших нужд и на основе наших возможностей. Ощущения, испытываемые субъектами познания, принципиально схожи, осознание же и интерпретация их субъективно и культурно обусловлены.

Здесь и берут свое начало проблемы межкультурной коммуникации, перевода и т. п., являющиеся предметом обсуждения на данной конференции, все то, что мы называем культурно-языковой спецификой. Самое непосредственное отношение имеет это и к преподаванию иностранных языков.

Как известно, источник трудностей и ошибок в ходе изучения иностранного языка представляют собой языковые явления, имеющие место в родном и отсутствующие в изучаемом языке и наоборот. Предотвратить подобные ошибки можно, если с самого начала подходить к языковым различиям с изложенной выше позиции, т. е. объяснять их тем, что язык отражает способы интерпретации мира, ощущений от взаимодействия с этим миром и — более глобально — процесс познания мира каждым народом.

Очень эффективным представляется такой подход, например, в усвоении учащимися и студентами полисемии языковых единиц, которая и является предметом провоздимого нами на протяжении многих лет исследования. Объектом исследования являются глаголы со значением физического действия, принадлежащие к первичной, базовой лексике, именовавшей основной, конкретный опыт человека по взаимодействию с внешним миром. С таких единиц начиналось означивание этого опыта и они, конечно, активно использовались для интерпретации и языкового представления других, более абстрактных сфер жизнедеятельности человека. И именно то, как они далее использовались, что интерпретировалось сквозь призму этого конкретно-чувственного опыта, и есть процесс конструкции внешнего мира и внутреннего мира человека.

Наглядным подтверждением данного положения является, во-первых, сравнение вторичных значений соотносимых глаголов в таких родственных языках, как немецкий и русский. Опыт, зафиксированный немецким глаголом *stricken* и соответствующим ему в русском языке *вязать* «плести руками, крючком, спицами или на машине из какого-нибудь материала», был по-разному осмыслен и использован для интерпретации других действий, т. е. в процессах вторичной категоризации. Так, уже словарные дефиниции данных глаголов свидетельствуют, во-первых, о «разной тонкости разделки» действительности (Дж. Лакофф). В русском языке под данный глагол подводится и действие по стягиванию, скреплению чего-либо жгутом, веревкой, ремнем и т. п. В немецком же языке такие действия относятся в категорию, именуемую другим глаголом *binden* «связывать, соединять».

Для идеи данного доклада важнее другой факт. В структуре опыта, стоящей за глаголом *stricken*, носители немецкого языка изначально особо выделили результат данного действия — новый продукт типа свитера и т. п. Именно такая «самодеятельность» души и послужила основанием для представления результатов ментальной, умственной деятельности сквозь призму этого практического опыта, ср.: *einen Plan, ein Konzept, an der eigenen Legende stricken* «(с)вязать» план, концепт, собственную легенду».

Высказанную идею подтверждают, во-вторых, альтернативные способы представления чего-либо в одном и том же языке. Так, умственная деятельность представляется в немецком языке сквозь призму таких конкретных физических действий как указанное выше *stricken* «вязать (спицами или крючком)», а также *basteln* «мастерить», *auskochen* «сварить», *schnüren* «зашнуровать» и т. д. В русском же языке для этого используется другой конкретно-чувственный опыт.

В заключение следует подчеркнуть, что подходить к подобным различиям следует именно с позиции разного конструирования мира языковыми сообществами, т. е. того, как «глаз народа» увидел что-либо. Такой подход не только поможет предотвратить типичные ошибки, но и повысить интерес и мотивацию учащихся и студентов, так как позволит заглянуть в «душу народа».