

лятивную функцию, есть некая “царапина”, некая “шероховатость”, некая нарочитая противоречивость, выполняющая роль “привлекателя” внимания; роль некоего сигнала, показывающего, что не все так просто, как гласят буквальные значения слов. Причина появления таких “царапин” заключается в том, что автор текста, мечтающий о понимании, надеющийся на понимание, алкающий понимания, оставляет нам некую нить Ариадны, некий знак в лабиринте строчек, слов и ассоциаций.

В данном тексте такой нитью является весь третий катрен: “Мне и доньне Хочется грызть Жаркой рябины Горькую кисть”, который, конечно же, не имеет прямого “гастрономического” значения. Поиск его скрытого смысла заставляет обратить внимание на соотнесенность “рябины” и “жизни” в первом катрене: “Рябина зажглась... Я родилась”. Становится ясно, что смысл третьего катрена заключен во фразе “хочется жить”.

Следующий вопрос, который должен задать себе исследователь данного текста, звучит так: “Почему автор стихотворения говорит “хочется жить”? Здесь мы обращаем внимание на слово “доньне”... Здесь мы обращаем внимание на второй катрен и понимаем, для чего он нужен в этом стихотворении.

“Я родилась”, и жизнь обещала быть праздником: “Спорили Сотни колоколов, День был субботний: Иоанн Богослов”. Субботний день, апостольский праздник — жизнь началась именно и так, жизнь была таковой до тех пор, пока не наступило это “доньне”, заставившее усомниться в том, что жизнь так добра ко мне, заставившее задуматься, а нужна ли мне такая жизнь, какой она явилась мне в момент этого “доньне”?

Ответ автора звучит так: “Мне и доньне Хочется грызть Жаркой рябины Горькую кисть”. Иначе говоря, жизнь самое ценное, что у меня есть, независимо от того, какова она: горькая или праздничная.

Анализ стихотворения Марины Цветаевой не был для нас самоцелью. Мы пытались показать, как меняется восприятие текста при условии изменения определения естественного языка, а главное, насколько практична теоретическая наука, определяющая, формирующая наше видение конкретных лингвистических объектов в рамках той или иной научной лингвистической парадигмы.

Макеева Л. Н.

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ МЕТОДА ТЕЗАУРУСА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Проблема обучения иностранному языку включает в себя, наряду со многими вопросами, еще требующими своего разрешения, также и вопрос обучения способам языковой интерпретации. В этом смысле выявление и описание коммуникативных единиц, то есть единиц, с помощью которых осуществляется реальное общение, приобретает первостепенное значение для коммуникативной методики обучения в целом, поскольку это дает возможность наметить систему единиц обучения языку как средству общения: слова с высокой частотой употребления несут более высокую коммуникативную нагрузку, и наоборот. Однако фактор частотности — это лишь часть проблемы, поскольку не только разные слова обладают дифференциальной частотностью, но и разные значения одной и той же лексической едини-

цы, что обусловлено разными этапами формирования понятий, реализующихся в конкретных значениях.

Идея о параллельности мыслительной и языковой деятельности, возрождающаяся в настоящее время в рамках современной когнитивной лингвистики, постулировалась в свое время Э. Сепиром [1], считавшим, что элементы языка являются символами, фиксирующими явления опыта, и должны, следовательно, ассоциироваться с целыми группами, определенными классами этих явлений, а не с единичными явлениями опыта. Рассмотрение реализации характерных признаков в семантической структуре ассоциативного поля позволяет выявить прототип образа, стоящего за тем или иным понятием, а ситуационный компонент смысла представлен в виде информации в некоем фрагменте действительности. Выделенные группы признаков по-разному представлены в языковой сфере, разграничивая их в организации когнитивных моделей.

Поскольку язык завершает и суммирует результаты ментальной активности, то вполне вероятно, что между различными формами и путями познания, с одной стороны, и средствами языкового выражения, с другой стороны, устанавливаются определенные связи и взаимоотношения.

Основная связь, лежащая в основе всякого знания, состоит в ассоциации между объектами. Однако, по мнению Н. Пиаже [4], этого недостаточно, поскольку простая ассоциация отрицает активность субъекта, а это не соответствует действительности: помимо простой ассоциации происходит ассимиляция объектов по определенным схемам, которые присущи субъекту.

Последнее время намечается тенденция подходить к вопросу системности словарного состава с некоторым учетом позиции самого носителя языка — говорящего человека, т. е. актуальной становится задача исследования словаря, функционирующего в индивидуальном сознании.

Авторы известных гипотез организации лексикона человека единодушны в том, что “ментальный” словарь организован иначе, чем информация в толковом словаре.

Рассматривая лексику как известную абстракцию, как результат генерализирующей работы человеческого ума, Ю. Н. Караулов понимает под словарем “конкретную манифестацию некоторой части лексики” [3]. Он считает, что “словарь языка, существующий в сознании пользователя языком, представляет собой тоже определенную манифестацию лексики, хотя способ его существования отличается от первого” [там же, с.70].

Переключив внимание на “словарь в голове”, исследователи ставят перед собой задачу, вряд ли разрешимую путем лингвистического описания абстрактной языковой системы.

В качестве базы организации лексикона рассматривается его понятийный (концептуальный) аспект, коннотативное, денотативное или психологическое значение слова. Признаки — семантические маркеры, лежащие в основе связей между словами.

В основу специфики лексикона легла концепция Л. В. Щербы о тройном аспекте языковых явлений, где он подчеркивает, что речевая деятельность обусловлена сложным речевым механизмом человека, или “психофизиологической речевой организацией индивида”, которая:

а) никак не может просто равняться сумме речевого опыта и должна быть какой-то своеобразной его переработкой;

- б) может быть только психофизиологической;
- в) вместе с обусловленной ею речевой деятельностью является социальным продуктом;
- г) служит индивидуальным проявлением выводимой из языкового материала языковой системы [4].

Итак, словарный запас общелитературного языка является базовым.

Однако количество употребляемых индивидуумом лексических единиц ограничивается предельным объемом активного запаса индивидуума и варьируется в зависимости от таких причин, как физиологический порог объема памяти человека, интеллектуальный уровень, количество словесно дефинируемых понятий в той или иной профессиональной или научной области и т. д.

Язык передает индивиду вполне готовую сформировавшуюся систему понятий, классификаций, отношений — неисчерпаемый потенциал, который заново строится каждым индивидом по модели, выработанной в течение многих веков предыдущими поколениями, но в этом наборе индивид заимствует только то, что ему подходит (проходя мимо того, что превышает, например, его уровень мышления), и то, что он заимствует, ассимилируется им в соответствии со сложившейся у него в данное время интеллектуальной структурой.

То есть человек подходит к выбору своего активного словарного запаса дифференцированно, в соответствии с кругом общения в быту и на производстве.

В ходе взаимодействия индивида с окружающим его миром образы слов (словоформы) усваиваются и наличествуют в лексиконе как члены определенных групп, субъективно переживаемых в качестве “значений” или “смыслов” этих слов.

Как отмечалось выше, на существование словаря в голове индивида и о составе этого словаря по принципу коммуникативной компетенции указывали многие лингвисты.

В данный процесс вносит некоторую ясность понятие о тезаурусе. Ю. Н. Караулов указывает, что тезаурус — это всякий словарь, который в явном виде фиксирует семантические отношения между составляющими единицами [5]. В нашем понимании, это некий семантический словарь, являющийся упорядоченным набором лексических единиц, отражающих совокупность человеческих знаний внутри данной предметной области.

Анализ лексического материала (текстов по экономике, информатике и т. д.) обнаруживает единую комплексную семантическую систему с лексическими единицами, отражающими концептуальные сферы “говорение”, “эксперимент и исследование”, “результат эксперимента”, “оборудование и материалы”, “верификация и выводы”, “подведение итогов”.

Анализ также обнаруживает, что совокупность этих так называемых кодов занимает особое место и заполняет почти все пространство в общей семантике.

В нашем исследовании анализируются семантические или ассоциативные группы, базирующиеся на принципе тезауруса, и лексико-семантические группы, отражающие чисто лингвистические связи между словами.

Например, глагол “prove” входит в состав ассоциативной группы “верификация и выводы”, а глаголы “depend” и “correspond” — в группу “умозаключение”, хотя по своим лексическим связям и семантическим характеристикам они входят в одну и ту же лексико-семантическую группу “систематизация и оценка”.

Группа глаголов — синонимов с общим значением “понимать” дана в словарях синонимов в последующем составе: understand, apprehend, comprehend, conceive, discern, imply, interpret, know, learn, perceive, recognize. В ней отсутствует самый распространенный в научных текстах синоним — глагол “realize”, являющийся доминантой этой группы в научном стиле при относительно нечастом употреблении глагола “understand”. В группу глаголов-синонимов со значением “рассматривать” словари не включают глагол “discuss” (не менее распространенный, чем глагол “consider”, который включен одним из первых), хотя в толковом словаре можно найти соответствующее толкование — существительное.

Итак, семантика какого бы то ни было языка — это не только типичные пучки семантических признаков, но и прежде всего отношение каждого такого пучка или совокупности к чему-то, находящемуся во внеязыковом мире, к какому-то объекту, отражение которого в сознании закрепляется языком в совокупности признаков.

В ходе взаимодействия индивида с окружающим его миром образы слов (словоформы) усваиваются и наличествуют в лексиконе как члены определенных групп, субъективно переживаемых в качестве “значений” или “смыслов” этих слов.

Исходя из приведенных выше примеров и определений, тезаурусный подход к лексике расширяет число возможных “точек доступа” к словарному составу языка.

Такой подход к лексике важен тем, что если обычный подход — это путь увеличения объема словаря, то при тезаурусном подходе — это путь увеличения совокупности отношений.

Тезаурусы отдельных людей никогда не совпадают полностью, но в них имеется некоторая общая часть, которая и составляет единую для всех базу общения, опираясь на которую, люди достигают взаимопонимания.

В ходе общения тезаурусы постоянно расширяются, но, поскольку развитие человеческого знания тоже не стоит на месте, происходит не только расширение индивидуальных тезаурусов, но и общечеловеческих.

Тезаурусный подход к упорядочиванию концептуальных знаний широко используется в системах информационного поиска, но его дидактический потенциал еще только начинает привлекать к себе внимание исследователей, в частности, в области обучения иностранным языкам. Существуют попытки использовать этот метод для изучения запоминания иностранной профессионально-ориентированной лексики путем представления ее в так называемых “денотатных картах” и “словарно-понятийных статьях”. Однако дидактический потенциал тезаурусного подхода к формированию и контролю металингвистической компетенции студентов. Как свидетельствует практика разработки тезаурусных описаний, в частности, метаязыка лингвистики (и ее отдельных областей: лексикологии, стилистики, теоретической грамматики), этот подход к формированию и оценке металингвистической компетенции может оказаться довольно перспективным. На его базе оказывается возможным раскрывать не только парадигматические или гипо-гиперонимические отношения между понятиями (то есть, отношения типа: система-элемент, целое-часть; общее-конкретное и т. д.), но и установить более разнообразные синтагматические отношения — атрибутивные, причинно-следственные, субъективно-объектные и др.

Раскрывая эти отношения, студенты всех специальностей могут разрабатывать структурные схемы базовых понятий всего учебного курса, или его отдельных раз-

делов, создавать словарно-понятийные статьи для предложенных преподавателем терминов.

Детальное изучение принципов организации лексикона должно пролить свет на такие злободневные проблемы психолингвистики и общего языкознания, как проблема значения слова, проблема отражения в слове энциклопедических и языковых знаний индивида, проблема одновременного учета говорящим или слушающим человеком всего комплекса закрепленной за словом разнородной информации, а затем использование полученных результатов в практике преподавания иностранного языка.

Список литературы

1. Пиаже Ж. Избранные психолингвистические труды. Психология интеллекта. М., 1994.
2. Пиаже Ж. Психогенез знаний и его эпистемологическое значение // Семиотика. — М.: Радуга, 1983.
3. Караулов Ю. Н. Общая и русская идеография. — М.: Наука, 1967.
4. Щерба Л. В. О тройном аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании — Известия, АН СССР, Отдел общественных наук, 1931, прим. 1
5. Караулов Ю. Н. Лингвистическое конструирование и тезаурус литературного языка. — М.: Наука, 1981.
6. Залевская А. А. Психолингвистические исследования принципов организации лексикона человека АР Я, 1980.

Яценко Т. А.

СОВРЕМЕННЫЕ ЛИНГВО-МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРИЧИННО-СЛЕДСТВЕННЫХ ОТНОШЕНИЙ В ИНОЯЗЫЧНОЙ АУДИТОРИИ

Характерными особенностями преподавания русского языка инофонам в течение последнего десятилетия являются неразрывная связь лингводидактики и современной лингвистики, а также обращение к психолингвистике, культурологии и межкультурной коммуникации. В 90-е годы 20 века начался новый этап формирования функционально-коммуникативной лингводидактической модели русского языка (ФЛМЯ). На Юбилейной конференции в МГУ им. М. В. Ломоносова, посвященной 50-летию кафедр РКИ, особое внимание было акцентировано на том, что в начале 21 века уже можно говорить о сформированности ФЛМЯ, ибо своевременная практика преподавания русского языка как иностранного (РКИ) располагает адекватным лингводидактическим обеспечением. “В то же время ФЛМЯ понимается не как застывшая раз и навсегда данность, а как непрерывный процесс творческого познания языка и путей его освоения носителями других языков” [1, с. 231].

Основой ФЛМЯ, несомненно, является функционально-коммуникативная грамматика, для которой принципиально важно изучение семантического пространства языка, национально детерминированных интерпретаций явлений внеязыковой действительности, в том числе таких категорий, как количественность, неопределенность, пространство, время, причина и др.

Предметом нашего исследования является изучение лингвистической интер-