

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ
Минский государственный лингвистический университет



УНИВЕРСАЛЬНОЕ И НАЦИОНАЛЬНОЕ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Сборник научных статей
по итогам IV Международной научной конференции

Минск, 24–26 октября 2019 г.

В двух томах

Том 1

Минск
МГЛУ
2022

УДК 81
ББК 81.0
У59

Рекомендован Редакционным советом Минского государственного лингвистического университета. Протокол № 3 (58) от 24.11.2020 г.

Редакционная коллегия: Н. В. Фурашова (*ответственный редактор*), Н. Е. Лаптева, Р. Ф. Сахарова

Универсальное и национальное в языковой картине мира: сб. У59 науч. ст. по итогам IV Междунар. науч. конф., Минск, 24–26 окт. 2019 г. : в 2 т. Т. 1 / редкол. : Н. В. Фурашова (отв. ред.) [и др.]. – Минск : МГЛУ, 2022. – 256 с.

ISBN 978-985-28-0128-7 (Т. 1)
ISBN 978-985-28-0047-1

В издании освещаются вопросы универсального и культурно обусловленного компонента в картинах мира, зафиксированных разными языками; рассматривается роль сходств и различий языковых картин мира в межкультурной коммуникации, обучении иностранным языкам и переводческой деятельности.

Для специалистов в области лингвистики, преподавателей иностранных языков, а также аспирантов и магистрантов гуманитарных специальностей.

УДК 81
ББК 81.0

ISBN 978-985-28-0128-7 (Т. 1)
ISBN 978-985-28-0047-1

© УО «Минский государственный
лингвистический университет», 2022

ПРЕДИСЛОВИЕ

В рамках IV Международной конференции «Универсальное и национальное в языковой картине мира», состоявшейся 24–26 октября 2019 г., исследователи вновь обратились к проблеме соотношения универсальных аспектов, лежащих в основе языков (например, универсальные когнитивные механизмы), и национально/культурно обусловленных, предопределяющих их специфику.

Материалы выступлений, представленные в сборнике, содержат, что отличает его от прошлых изданий, результаты исследований, выполненных в рамках актуального направления лингвистики – грамматики конструкций на основе использования национальных корпусов. Предметом обсуждения стали и другие общетеоретические вопросы, такие как аксиологическая лингвистика, языковой узус и креативность в использовании языка, постклассическая когнитивная парадигма теории номинации и др. В сборник вошли статьи, посвященные метафоре и фразеологическим единицам в разных языках – аспектам, которые постоянно находятся в сфере интереса ученых (так как, по общему признанию, являются наиболее культурно окрашенными), но познаются все глубже благодаря развитию исследовательского инструментария и расширению спектра сопоставляемых языков. Прикладной аспект лингвистических исследований, а именно преподавание/изучение языков как иностранных, также нашел отражение в издании.

Книга содержит материалы выступлений 40 участников конференции из восьми стран (Беларуси, Германии, Италии, России, Словакии, Соединенных Штатов Америки, Украины и Чешской Республики) – как авторитетных ученых, пользующихся мировой известностью, так и исследователей, находящихся в поиске путей решения поставленных задач в различных областях науки. Объектом изучения в докладах был ряд языков – английский, белорусский, итальянский, китайский, немецкий, русский, польский, украинский.

В сборнике научных статей содержатся современные, актуальные трактовки разных феноменов языка, а также новые методы лингвистических исследований. Это послужило причиной активного интереса к представленным на конференции докладам со стороны не только ее участников, но и слушателей – преподавателей, аспирантов, магистрантов и студентов. Думаем, что предложенные материалы не только дадут читателям возможность получить информацию об актуальных лингвистических исследованиях, расширят их научный кругозор, но и станут почвой для рождения новых взглядов, идей и направлений исследований.

Редколлегия

Th. Herbst, A. Garibyan

Erlangen-Nürnberg, Germany

ARGUING ONE'S WAY TO CONSTRUCTIONS AND CONSTRUCTICONS

This article aims to outline the basic ideas of constructionist theory. Furthermore, it explores how the meaning of the English WAY construction can be expressed in German or Russian. Finally, it will be shown how Construction Grammar can be used to create a new type of linguistic reference work – a constructicon.

Key words: *constructions, Construction Grammar, constructicon, way construction, unpredictability, collo-profiles.*

1. The framework

This article is based on and aims to propagate Construction Grammar – a linguistic theory that is based on the assumption that speakers' knowledge of language consists of a network of constructions. The term construction is used here to refer to a pairing of form and meaning, as described by A. Goldberg: «... constructions are understood to be emergent clusters of lossy memory traces that are aligned within our high- (hyper!) dimensional conceptual space on the basis of shared form, function, and contextual dimensions» [1, p. 7].

The constructionist approach – or, if you like, constructionist approaches – emerged during the last two decades of the 20th century in the works of such scholars as Ch. Fillmore and A. Goldberg and are strongly related to Langacker's Cognitive Grammar [2; 3].¹ Construction Grammar is finding increasing support as an alternative to the generative model developed by N. Chomsky, which had dominated linguistic theory for a very long time. It is thus not surprising that constructionist ideas were welcomed by a large group of linguists, especially in Europe, who had always been skeptical of the generative approach. So, there have been attempts to integrate quite a number of approaches such as Valency Theory [4; 5; 6; 7], Word Grammar [8], and to certain extent also Pattern Grammar [9; 10] into the constructionist framework [11]. The reasons for this are quite simple: Firstly, Construction Grammar takes up the essential findings of corpus linguistics and the resulting view of language in terms of Sinclair's [12; 13] idiom principle, which stresses the role of recurrent chunks and phraseological units (aspects of language grossly neglected in generative linguistics). Secondly, the development of the approach has been accompanied by a vast amount of experimental research on the use and learning of language, which provides it with a high degree of plausibility [14; 15; 16].

¹ For details of these developments see Fischer & Stefanowitsch [20], Hoffmann & Trousdale [21], or Hilpert [22].

There are a number of crucial differences in the assumptions that are fundamental to the constructionist (or usage-based) approach and Chomskyan linguistics [17; 18] – the most important one being that usage-based researchers consider assumptions about any kind of language-specific genetic determination of human beings in the form of a Universal Grammar as totally misguided [14; 19]. Rather, constructionists pursue the idea that languages – or more precisely the constructions that make up a language – can be learnt and that this learning takes place on the basis of domain-general processes that are involved in the development of other cognitive skills as well [16]. This is not to deny that there must be a genetic predisposition for developing speech organs and certain cognitive abilities specific to humans.

2. Applying Construction Grammar: the idea of a reference constructicon

Since Construction Grammar rejects the idea of a sharp dividing line between lexis and grammar and the notion of construction covers the whole range of form-meaning pairings from words via phraseological or quasi-phraseological units like the WAY construction to very abstract syntactic constructions, the traditional and centuries-old distinction between dictionaries and grammars seems rather unsatisfactory. It thus seems desirable to create a new type of reference work, an electronic constructicon, that ideally comprises all types of constructions and thus provides all the information traditionally given in two different types of reference works, dictionaries and grammars within one theoretical framework [23; 24].

At the time of writing, a number of research teams are working their way towards constructicons for English, German, Japanese, Portuguese, Russian and Swedish (see the articles in Lyngfelt et al. 2018 [25], and the thematic part of *Lexicographica* 2019 [26; 27; 28; 29; 30]). It is obvious that the precise design of such a constructicon will be determined by its intended group of users and its main purpose [24]. In what follows, however, we would like to outline some of the linguistic considerations with respect to the design of a constructicon.

3. The WAY construction

3.1. The slots of the construction

Let us begin by looking at a construction which was one of the first to be described in a constructionist framework, the so-called WAY construction [31, p. 199–218], exemplified by sentences such as:

- 1) a. *Robyn Penrose is making her way to Lecture Room A, along corridors and down staircases thronged with students changing classes* [32];
- b. *And next, President Trump muscling his way to the front during a tour of NATO headquarters* [33];
- c. *These five will make their way to the ISS as part of a four-year collaboration between the National Center for Advancing Translational Sciences (NCATS) and the Center for the Advancement of Science in Space* [33];
- d. *Evelyn pushed her way in ...* [33].

As will be shown below, these sentences can be seen as instantiations of a construction in the Construction Grammar sense of the word, because a certain

constellation of linguistic forms can be analyzed as expressing a particular meaning.¹ As is the case with many constructions, the various slots of the construction can be described at different levels of abstraction, namely

- at the level of phrases (noun phrase and prepositional phrase²),
- in terms of word class (verb and genitive of personal pronoun³) and
- in the form of lexical specification (*way*).

The WAY construction				
NP	VERB	PERS PRON _{gen}	way	PP
Robyn Penrose	is making	her	way	to Lecture Room A

Fig. 1. Slots of the WAY construction

3.2. Formal specification of the construction

One important aspect of the construction is that the *way*-NP must contain a genitive personal pronoun (or possessive determiner), which must be referentially identical with the subject-NP. As A. Goldberg [31, p. 199] points out, there is a difference between sentences such as (2a), which is an instance of the construction, and (2b), which is not:

2) a. *They found their way to the Railway Station and the train back to N. Y....*[32];

b. *The hardest part is finding the way to the factory shop in the first place* [32];

In the case of (2b), the prepositional phrase PP(to) is part of the NP headed by *way*, in (2a) we can analyze it as separate constituent.⁴ However, not all uses of *way* with a genitive personal pronoun are instances of the *way*-construction:

3) a. *... Trump might get his way on a number of things in the United States Senate* [33];

b. *Bush was determined to have his way in spite of protests from friend and foe* [33];

4) a. *'I drive past there every day on my way to work,' he said* [32];

b. *I'm on my way to talk to Dr. Tate* [32].

3.3. Semantic specification of the construction

The meaning of the construction has been the subject of much discussion (even before the emergence of Construction Grammar).⁵

¹ See also Israel [34, p. 218].

² Prepositional phrase in the sense of Huddleston & Pullum [36] or Herbst & Schüller [37]. Goldberg [31] uses OBL (oblique) as a category label.

³ Goldberg [31] uses the label POSS. We describe the words that can occur in this slot as genitives of personal pronouns in order to rule out words such as mine or theirs; see Herbst & Schüller [37].

⁴ Note that there is no way in which *their way to the Railway Station etc.* could be replaced by a pro-form it or be the subject of a passive clause maintaining the meaning of (2a).

⁵ See Jespersen [35, p. 233], Kuno & Takami [38], see also Hilpert [39, p. 36–39].

(i) *Means and manner senses*. A. Goldberg [31, p. 203–220] argues that the construction in many cases – (1) and (2a), for instance – entails the creation of a way in order to follow a certain PATH or achieve a particular GOAL [35, p. 233; 31, p. 203–204]. Cases such as (5a), in which the action described by the verb is not necessarily instrumental to motion in a PATH or towards a GOAL, A. Goldberg [31, p. 203], taking up the distinction between a means-interpretation and a manner-interpretation made by Levin & Rapoport [40] and R. Jackendoff [41], treats as extensions of the more central means-sense of the construction.

5) a. *It whistles its way at top speed through grade crossings in small towns to make the schedule* [33];

b. ... *her neighbour whistled his way through a catchy series of 1920s dance hits* [33];

c. ... *a group of N. Y. kids singing their way into the hearts of millions around the world* [33].

As shown by 5) b and 5) c, the distinction is not always clear-cut. Israel, in his diachronic account of the construction, comes to the conclusion that the construction is best seen as «... an example of a syntactic blend – that is, as a specialized grammatical pattern serving to combine disparate conceptual contents in a single, compact linguistic form. Essentially, the modern construction provides a way to blend the conceptual content of an activity verb with the basic idea of motion along a path» [34, p. 226].

(ii) *Difficulty*. The construction also expresses a certain difficulty in getting to the GOAL [31, p. 204], as illustrated very nicely by (6):

6) *Robyn picks her way across the floor, putting her shapely boots down carefully in the spaces between books, back numbers of Critical Inquiry and Women's Review, LP albums by Bach, Philip Glass and Phil Collins (her musical tastes are eclectic) and the occasional wineglass or coffee cup, to the desk* [32].

3.4. Verbs occurring in the WAY construction

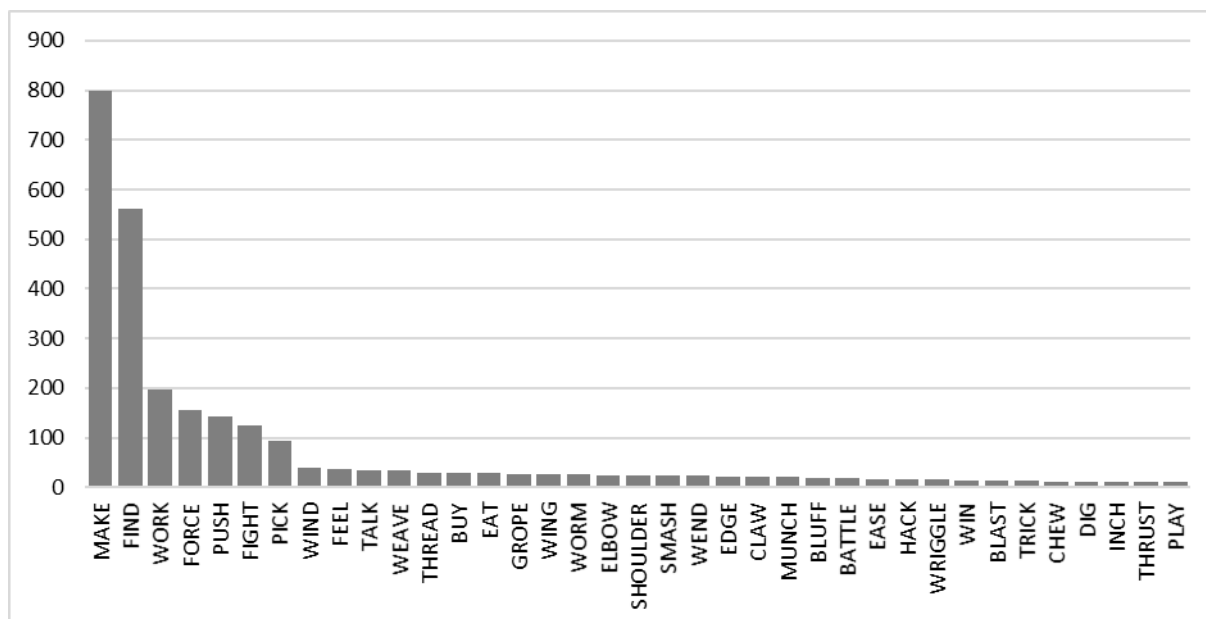
What makes this construction particularly interesting is that it can be used to express a motion event without making use of motion verbs.¹ In a BNC search we identified 3473 produced instances of the construction, with the verbs occurring in the construction showing a kind of Zipfian distribution:² *make*, which Goldberg [31, p. 209] also attributes a special status because of its meaning of creation, makes up over 20 % of the data, followed by *find* with 16 %. The effect of one item dominating the construction is not as strong as with *give* in the case of the ditransitive construction, which takes the lion's share (see Herbst [42]) but rather similar to that of *nice* and *good* in the NICE-OF-YOU construction [43].

¹ For a more detailed account see R. Jackendoff [44, p. 218], C. Broccias [45, p. 740–41] for a historical account.

² Based on the following searches in the BNC: {*/V} (my|our|your|his|her|its|their) way (to|into|towards|in|on|onto|out|under|over|through|toward|across|behind|beyond) and {*/V} (my|our|your|his|her|its|their) way (there|here).

Table 1

Distribution of verbs in the English WAY construction
(based on BNC, showing hits > 9)



It is worth noting that some of the verbs that have a relatively high ITECX1- or attraction-value are not particularly frequent in the corpus as a whole, which means that they have a relatively high ITECX2/reliance value, as shown in Tabl. 2.¹

Table 2

ITECX1 and ITECX2-values for 7 verbs in the WAY construction (BNC)

verb lemma	occurrences of verb in WAY construction	ITECX1, %	total occurrences of verb in BNC	ITECX2, %
make	800	23,03	210,266	0,38
find	561	16,05	95,621	0,59
thread	30	0,86	436	6,88
grobe	27	0,78	294	9,18
wing	26	0,75	124	20,97
worm	26	0,75	79	32,91
wend	23	0,66	66	34,85

¹ This kind of analysis is based on the basic ideas of collocation analysis as developed by Stefanowitsch & Gries [46] and Gries & Stefanowitsch [47; 48]. For a discussion of the terms attraction and reliance, and, respectively ITECX1 (percentage an item makes up in a construction) and ITECX2 (percentage of the use of an item in a construction compared with the total of its uses in a corpus), see Schmid [49] and Herbst [50; 42].

3.5. Interim conclusions with regard to the design of a constructicon

Summing up, we would argue that the description of constructions such as the WAY construction should comprise information about

- the form (and where appropriate syntactic function) of the slot-fillers,¹
- the generalized meaning of the construction as such, and
- the items occurring in central slots of the construction in established usage, which we refer to as a collo-profile.

4. Language-internal unpredictability: collo-profiles

The collo-profiles provided in the kind of constructicon we have in mind can be seen as a direct reflection of the conviction that speakers not only learn [51, p. 382] but also store words through and together with the constructions in which they occur. It is part of a native speakers' knowledge of a lexical unit such as *read* 'read out aloud' that it can occur both in the ditransitive and the caused-motion construction and of their knowledge of *say* that it does not occur in the ditransitive construction. Correspondingly, speakers' knowledge of constructions can be taken to encompass knowledge of the items occurring in them:

- 7) a. *May I read you a story?* [33];
b. *...he's going to read a story to his daughter* [33].
- 8) a. *?? I said Putin hello.*
b. *And while I was there, I said hello to Putin* [33].

Views on how speakers come to acquire such facts about their language vary: while A. Stefanowitsch [52] makes a case in favor of what he calls «negative entrenchment», A. Goldberg [1] argues in favor of statistical pre-emption as the only relevant factor. For the purposes of building a constructicon the only thing that matters is that the relation between items and more abstract constructions must be shown.

That lexical items with similar meanings do not necessarily occur in the same syntactic patterns is not a particularly new insight (e.g. [53; 54; 4; 55]). If this were not the case, there would hardly be a justification for valency dictionaries (such as e.g. Helbig & Schenkel [56] and VALBU [57] for German or Th. Herbst et al. [58] for English) or for the specification of syntactic patterns in learners' dictionaries such as the *Oxford Advanced Learner's Dictionary* (OALD) [59] or the *Longman Dictionary of Contemporary English* (LDOCE) [60].

5. Cross-linguistic unpredictability

5.1. A note of caution

«Constructions are language-specific», as W. Croft puts it [61, p. 3, 363]. When we talk about «the» ditransitive construction in various languages, we usually do this because we find the same «formal» constellation of subject, verb and two objects in these languages, but it must be understood that this must not

¹ Strictly speaking, subject and object are not formal categories. For the need to include formal category labels in A. Goldberg's [62] argument structure constructions see Th. Herbst [4, p. 350–352; 5, p. 178–181].

automatically be taken to mean they necessarily have the same meaning – just as there very often is no total equivalence in the meanings of words. For this reason, great caution must be exercised when it comes to cross-linguistic comparisons.

Obviously, cross-linguistic considerations are not directly relevant to the design of a monolingual constructicon, they may well be worth noting with respect to the process of learning a foreign language learning and thus also to potential users of a constructicon.

5.2. Do «equivalent» verbs always occur in «equivalent» constructions?

Since, as pointed out in the previous section, it has been shown beyond doubt that it is not possible to predict whether or not an item is established in a particular construction on the basis of a semantic description of the construction, it would indeed be more than surprising if we could reliably predict which items can occur in a particular language on the basis of another language. But, quite obviously, we are not in for such a surprise. Let us look at the equivalents of *read* and *say* in German and Russian. German *vorlesen* ‘read out loud’ can only occur in the ditransitive construction but not in the caused-motion construction, whereas *sagen* ‘say’ does:

9) *Dort kann er ... seinem Kind Geschichten vorlesen* [63];

‘There he can – his child – stories read.’

10) a. *Warum sollte ich Ihnen das sagen müssen?* [63]

‘Why should – I – you – that – say?’

b. *Es finden sich nicht mehr viele Leute, die das zu ihm sagen* [63].

‘You won’t find many more people, who – that – to him – say’

However, the situation is further complicated by the fact that there is an important difference in meaning between uses of the ditransitive and the caused-motion construction with *sagen* in German. The direct object in sentences such as (10a) refers to the content of a message, that of (10b) to the message in a verbatim manner.

In Russian, both *читать вслух* ‘read out aloud’ and *сказать* ‘say’ only occur in the ditransitive construction:

11) *Мне придётся сказать вам несколько неприятностей* [64].

‘I – have to – say – you – a few – unpleasant things’

12) *Стёпа читал няне вслух какой-то текст с экрана компьютера...* [64].

‘Styopa – read – nanny_{DAT} – outloud – some – text – from – screen – computer’

5.3. Equivalent constructions

While we can make out a case for ditransitive constructions and caused-motion constructions in German and Russian, this does not in any way mean that we can always find constructional «equivalence» of this sort. In fact, most of the examples given for the English WAY construction above, cannot be translated into German or Russian by using *poss Weg* or *poss нуть*, although some such examples can be found:

13) a. *Exemplare finden ihren Weg auch nach Großbritannien* [65].

‘Copies – find – their way – also – to Great Britain’

b. *Unbeeindruckt von all dem befremdlichen Treiben bahnt sich ein junges Paar seinen Weg durch die Schlemmeretage* [65].

‘Unimpressed by the strange goings-on, a young couple – makes – its way – through the gourmet level’.

14) a. *Я вдруг заметил, что одна из звезд быстро движется по небу, прочерчивая свой путь от созвездия к созвездию* [64].

‘I suddenly noticed that one of the stars was quickly moving in the sky drawing its way from constellation to constellation.’

These uses do not seem particularly productive, however. Rather, we find creative uses of the caused-motion construction in German and Russian, which seem to serve a similar communicative purpose to that of the English WAY construction:

15) a. *Juventus verteidigte sich zwar 2015 und 2017 ins Finale...*[63]
‘Juventus – did defend – itself – into the finals ...’.

b. *Du schießt uns ins Finale* [65].

‘You – I’ll kick – us – to the final’.

c. *Und man klingelt sich nicht gnadenlos eine Gasse durch den zittrigen Ausflug des Seniorenheims* [65].

‘One – doesn’t ring – oneself – a path through the trembling excursion ...’.

In Russian, this seems to be restricted to the constructions with a reflexive marker:

16) a. *Индийские фильмы стали пробиваться в китайский прокат несколько лет назад* [64].

‘Indian films began to break through into the Chinese distribution....’

b. *Первые слухи о возможных кадровых перестановках в руководстве партии просочились в печать еще прошлой осенью* [64].

‘First gossip about possible personnel changes in the party leadership leaked_{REFL} into press last autumn’;

c. *Была поставлена задача пробиться в финал...* [64]

‘There was a task to break through to the cup final...’

What the German and the Russian examples have in common with the English WAY construction is that a verb that does not express the motion of the referent of the direct object to the GOAL is used in the caused-motion construction, thus creating a blend of the action of the subject expressed by the verb and the reaching of the GOAL expressed by the construction. We do not want to go into the question of whether such uses should be seen as separate constructions in German or Russian or as a particular type of creativity. It is quite possible, however, that – since such uses can be regarded as a typical phenomenon of sports commentaries in both languages – they are quite established in particular genres.¹ These findings would then have to be included in constructions of German and Russian respectively.

¹ One argument in favor of this is that in German sports language there is a noun Zittersieg, which corresponds to the use of zittern in sentences such as *Der VfL Bochum zittert sich zum Sieg gegen Eintracht Frankfurt* [65]. (Thanks to Peter Uhrig for drawing our attention to this.)

6. A constructicon entry for the English WAY construction

On the basis of the data discussed above and with a slight modification of the argument roles employed by A. Goldberg [31, p. 207], an entry for the way construction could take the following form:¹

The WAY construction				
A CREATOR creates an EFFECTED way of getting to a GOAL				
CREATOR		EFFECTED		PATH/GOAL
NP	make find work force push fight pick wind feel talk weave thread buy eat grope wing worm elbow shoulder smash etc.	PERS PRON _{gen}	way	PP
Robyn Penrose	is making	her	way	to Lecture Room A
Note: The construction can also be used to describe an activity (usually one of producing sounds): <i>... a group of N. Y.kids singing their way into the hearts of millions around the world.</i> COCA09S				

Fig. 2. A representation of the way construction indicating its meaning, argument roles and argument realizations. (Different size type face provides an indication of frequency)

This kind of constructicon entry contains information about the form of the construction, its meaning and a collo-profile² showing all or the most common lexical units occurring in a constructional slot. There will be links to the entries for the items listed in the collo-profile so that users get a survey of all the syntactic constructions a lexical item is used in.

7. The point of a constructicon

Apart from the fact that it is much more convenient to have to consult only one reference tool instead of two, which is an obvious advantage from the users' point of view, linguistically, a constructicon-type of description seems attractive because it combines

- showing generalizations characterizing (abstract) constructions [31; 61] with
- relating items to constructions and constructions to items (thus recognizing the level of mini-constructions or valency constructions).³

A further important part of working on reference constructicons is that the attempt of using the constructionist approach to provide a comprehensive

¹ For details of the constructicon project that we are currently working on at the University of Erlangen-Nürnberg see Herbst [50], Herbst & Uhrig [66]. For a project carried out at the University of Birmingham see Patten & Perek [10].

² For a discussion of constraints on verbs occurring in the construction see Goldberg [31, p. 212–217] and Kuno & Takami [38, p. 78–94].

³ See Boas [67; 68], Herbst [4; 5; 6] and also the approach advocated by Croft [69; 70, p. 378–383].

description of a language (or at least certain areas of a language) opens up a completely new perspective of constructionist research. This is all the more important since a considerable amount of work in Construction Grammar has focused in an almost Chomskyan type of way on a relatively few number of relatively hand-picked examples). Like full text analysis, working towards a constructicon can be seen as an important change of methodology by forcing researchers to account for all the data in a certain area of a language. The insights gained through an exhaustive data-driven approach are needed to complement, confirm or modify the picture that has emerged from the detailed descriptions about the character, learning and processing of constructions provided by constructionist linguists so far, as will further psychological and neurolinguistic experiments, of course.

Work leading towards a reference constructicon is thus not (merely) a kind of pedestrian descriptive exercise to be carried out by Dr. Johnson's harmless drudges, but it can be expected to make an important contribution to constructionist theory and our understanding of the mental constructicon as "a complex dynamic network" [1, p. 36].

REFERENCES

1. *Goldberg, A. E.* Explain Me This: Creativity, competition, and the partial productivity of constructions / A. E. Goldberg. – Princeton: Princeton Univ. Press, 2019. – 216 p.
2. *Langacker, R. W.* Foundations of Cognitive Grammar. Theoretical prerequisites / R. W. Langacker. – Stanford, California : Stanford Univ. Press, 1987. – Vol. 1. – 540 p.
3. *Langacker, R. W.* Cognitive Grammar. A basic introduction / R. W. Langacker. – Oxford; N. Y.: Oxford Univ. Press, 2008. – 574 p.
4. *Herbst, Th.* The status of generalizations: Valency and argument structure constructions / Th. Herbst // *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*. – 2011. – № 59 (4). – P. 347–367.
5. *Herbst, Th.* The valency approach to argument structure constructions / Th. Herbst // *Constructions – Collocations – Patterns* / ed. by Th. Herbst, H.-J. Schmid, S. Faulhaber. – Berlin, Boston : de Gruyter Mouton, 2014. – P. 167–216.
6. *Herbst, Th.* Idiosyncrasies and generalizations: argument structure, semantic roles and the valency realization principle / Th. Herbst // *Yearbook of the German Cognitive Linguistics Association, Jahrbuch der Deutschen Gesellschaft für Kognitive Linguistik* / ed. by M. Hilpert, S. Flach. – Berlin; München; Boston : De Gruyter Mouton, 2014. – P. 253–290.
7. *Welke, K.* Valenzgrammatik des Deutschen / K. Welke. – Berlin; N. Y.: De Gruyter. – 2011. – 344 p.
8. *Hudson, R.* Word Grammar and Construction Grammar / R. Hudson // *Constructional Approaches to English Grammar* / ed. by G. Trousdale, N. Gisborne. – Berlin; N. Y.: Mouton de Gruyter. – 2008. – P. 257–302.
9. *Hunston, S.* Pattern grammar in context / S. Hunston // *Constructions – Collocations – Patterns (Trends in Linguistics. Studies and Monographs)* / ed. by Th. Herbst, H.-J. Schmid, S. Faulhaber. – Berlin; Boston : De Gruyter Mouton, 2014. – P. 99–120.
10. *Patten, A.* Towards an English Constructicon using patterns and frames / A. Patten, F. Perek // *International Journal of Corpus Linguistics*. – 2019. – № 24. – P. 356–386.

11. *Herbst, Th.* Dependency and valency approaches / Th. Herbst // *The Oxford Handbook of English grammar* / ed. by B. Aarts, J. Bowie, G. Popova. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2019. – P. 125–152.
12. *Sinclair, J.* Corpus, Concordance, Collocation / J. Sinclair. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1991. – 179 p.
13. *Sinclair, J.* Trust the Text / J. Sinclair. – London; N. Y.: Routledge, 2004. – 224 p.
14. *Tomasello, M.* Constructing a Language: A usage-based theory of language acquisition / M. Tomasello. – Cambridge, MA : Harvard Univ. Press, 2003. – 388 p.
15. *Dąbrowska, E.* Towards a lexically specific grammar of children's question constructions / E. Dąbrowska, E. Lieven // *Cognitive Linguistics*. – 2005. – № 16 (3). – P. 437–474.
16. *Bybee, J.* Language, Usage and Cognition / J. Bybee. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 2010. – 262 p.
17. *Hilpert, M.* Germanic future constructions: A usage-based approach to language change / M. Hilpert. – Amsterdam; Philadelphia : John Benjamins, 2008. – 205 p.
18. *Herbst, Th.* Menschliche Sprache: Ein Netzwerk aus Mustern genannt Konstruktionen / Th. Herbst // *Sprachwelten* / ed. by R. Freiburg. – Erlangen : FAU Univ. Press, 2018a. – P. 105–147.
19. *Dąbrowska, E.* What exactly is Universal Grammar and has anyone seen it? / E. Dąbrowska // *Frontiers in Psychology* [Electronic resource]. – Mode of access : 10.3389/fpsyg.2015.00852. – Date of access : 06.05.2020.
20. *Fischer, K.* Konstruktionsgrammatik. Ein Überblick / K. Fischer, A. Stefanowitsch // *Konstruktionsgrammatik: Von der Anwendung zur Theorie*. – Tübingen : Stauffenburg, 2006. – P. 3–17.
21. *The Oxford Handbook of Construction Grammar* / ed. by Th. Hoffmann, G. Trousdale. – Oxford; N. Y.: Oxford Univ. Press, 2013. – 586 p.
22. *Hilpert, M.* Constructionist approaches / M. Hilpert // *The Oxford Handbook of English grammar* / ed. by B. Aarts, J. Bowie, G. Popova. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2019. – P. 106–123.
23. *Herbst, Th.* Wörterbuch war gestern: Programm für ein unifiziertes Konstruktikon / Th. Herbst // *Wörterbuchforschung und Lexikographie* / ed. by S. J. Schierholz, R. H. Gouws, Z. Hollós, W. Wolski. – Berlin; Boston : de Gruyter, 2017. – P. 169–206.
24. *Herbst, Th.* Constructicons – a new type of reference work? / Th. Herbst // *Lexicographica*. – 2019. – № 35. – P. 3–14.
25. *Constructicography : Constructicon development across languages* / ed. by B. Lyngfelt, L. Borin, K. Ohara, T. T. Torrent. – Amsterdam; Philadelphia : John Benjamins Publishing, 2018. – 313 p.
26. *Boas, H. S.* Framing constructicography / H. S. Boas, B. Lyngfelt, T. T. Torrent // *Lexicographica*. – 2019 – № 35. – P. 15–59.
27. *Ziem, A.* The German constructicon project: Framework, methodology, resources / A. Ziem, J. Flick, Ph. Sandkühler // *Lexicographica*. – 2019 – № 35. – P. 61–86.
28. *Schafroth, E.* Gebrauchsbasierte Phraseologie des Italienischen: Digitale Lexikographie zwischen Frame-Semantik und Konstruktionsgrammatik / E. Schafroth, R. Imperiale // *Lexicographica*. – 2019 – № 35. – P. 87–121.
29. *Zeschel, A.* Grain size issues in constructicon building – and how to address them / A. Zeschel, K. Proost // *Lexicographica*. – 2019 – № 35. – P. 123–169.
30. *Herbst, Th.* Towards a valency and argument structure constructicon of English: Turning the valency patternbank into a constructicon / Th. Herbst, P. Uhrig // *Lexicographica*. – 2019 – № 35. – P. 171–188.
31. *Goldberg, A. E.* Constructions / A. E. Goldberg. – Chicago; London : Univ. of Chicago Press, 1995. – 265 p.

32. BNC = The British National Corpus. Distributed by Oxford University Press Computing Services on behalf of the BNC Consortium [Electronic resource]. – Mode of access : <http://www.natcorp.ox.ac.uk/>. – Date of access : 30.02.2020.
33. COCA = Davies, M. The Corpus of Contemporary American English : 611 million words, 1990-present [Electronic resource]. – Mode of access : <http://corpus.byu.edu/coca/>. – Date of access : 30.02.2020.
34. *Israel, M.* The way constructions grow / M. Israel // Conceptual structure, discourse and language / ed. by A. E. Goldberg. – Stanford : CSLI Publications, 1996. – P. 217–230.
35. *Jespersen, O.* Modern English Grammar on Historical Principles / O. Jespersen. – Part III. Vol. 2: Syntax. – Heidelberg : Winter, 1949. – 416 p.
36. *Huddleston, R.* The Cambridge grammar of the English language / R. Huddleston, G. K. Pullum. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 2002. – 1842 p.
37. *Herbst, Th.* Introduction to Syntactic Analysis. A Valency Approach / Th. Herbst, S. Schüller. – Tübingen : Narr, 2008. – 212 p.
38. *Kuno, S.* Functional constraints in grammar / S. Kuno, K. Takami. – Amsterdam : Benjamins, 2004. – 242 p.
39. *Hilpert, M.* Construction Grammar and its application to English / M. Hilpert. – Edinburgh : Edinburgh Univ. Press, 2019. – 220 p.
40. *Levin, B.* Lexical subordination / B. Levin, T. R. Rapoport // Proc. of the 24th Annual Meeting of the Chicago Linguistic Society. – Chicago : The Society. – 1988. – P. 275–289.
41. *Jackendoff, R. S.* Semantic Structures / R. S. Jackendoff. – Cambridge, MA : MIT Press, 1990. – 322 p.
42. *Herbst, Th.* Constructions, generalizations, and the unpredictability of language: Moving towards ColloConstruction Grammar / Th. Herbst // Constructions and frames. – 2020. – № 12(1). – P. 56–93.
43. *Goldberg, A. E.* The NICE-OF-YOU construction and its fragments / A. E. Goldberg, Th. Herbst // Linguistics. – 2021. – № 59(1). – P. 285–318.
44. *Jackendoff, R. S.* Languages of the mind : essays on mental representation / R. S. Jackendoff. – Cambridge, MA : MIT Press, 1992. – 216 p.
45. *Broccias, C.* The Syntax-Lexicon Continuum / C. Broccias // The Oxford Handbook of the History of English / ed. by T. Nevalainen, E. Closs Traugott. – Oxford; N. Y.: Oxford Univ. Press, 2012. – P. 735–747.
46. *Stefanowitsch, A.* Collostructions : Investigating the interaction of words and constructions / A. Stefanowitsch, S. Th. Gries // International Journal of Applied Linguistics. – 2003. – № 8 (2). – P. 209–243.
47. *Gries, S. Th.* Co-varying collexemes in the into-causative / S. Th. Gries, A. Stefanowitsch // Language, Culture, and Mind / ed. by M. Achard, S. Kemmer. – Stanford, CA : CSLI, 2004a. – P. 225–236.
48. *Gries, S. Th.* Extending collostructional analysis : a corpus-based perspective on “alternations” / S. Th. Gries, A. Stefanowitsch // International Journal of Corpus Linguistics. – 2004. – № 9 (1). – P. 97–129.
49. *Schmid, H.-J.* English Abstract Nouns as Conceptual Shells / H.-J. Schmid. – Berlin; N. Y.: Mouton de Gruyter, 2000. – 460 p.
50. *Herbst, Th.* Is language a collostruction? A proposal for looking at collocations, valency, argument structure and other constructions / Th. Herbst // Lexical Collocation Analysis. Advances and Applications // P. Cantos-Gómez, M. Almela-Sánchez. – Cham : Springer, 2018. – P. 1–22.
51. *Behrens, H.* Grammatik und Lexikon im Spracherwerb. Konstruktionsprozesse / H. Behrens // Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik / ed. by S. Engelberg, A. Holler, K. Proost. – Berlin; Boston : De Gruyter, 2011. – P. 375–396.

52. *Stefanowitsch, A.* Negative entrenchment: A usage-based approach to negative evidence / A. Stefanowitsch // *Cognitive Linguistics*. – 2008. – № 19 (3). – P. 513–531.
53. *Sweet, H.* The Practical Study of Languages. A guide for teachers and learners / H. Sweet. – London : Oxford Univ. Press, 1964. – 276 p.
54. *Faulhaber, S.* Verb valency patterns: a challenge for semantics-based accounts. – Berlin; N. Y.: De Gruyter Mouton, 2011. – 357 p.
55. *Haugen, T. A.* Polyvalent Adjectives in Norwegian. Aspects of their Semantics and Complementation Patterns / T. A. Haugen. – Oslo : Univ. of Oslo, 2012. – 266 p.
56. *Helbig, G.* Wörterbuch zur Valenz und Distribution deutscher Verben / G. Helbig, W. Schenkel. – Leipzig : VEB Enzyklopädie, 1969. – 311 p.
57. VALBU = VALBU – Valenzwörterbuch deutscher Verben / Herausgeber H. Schumacher [u.a.]. – Tübingen : Narr, 2004. – 1040 p.
58. VDE = A Valency Dictionary of English / ed. By Th. Herbst [et al.]. – Berlin; N. Y.: Mouton de Gruyter, 2004. – 1003 p.
59. OALD = Oxford Advanced Learner's Dictionary [Electronic resource]. – Mode of access : www.oxfordlearnersdictionaries.com. – Date of access : 06.05.2020.
60. LDOCE = Longman Dictionary of Contemporary English [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.ldoceonline.com>. – Date of access : 06.05.2020.
61. *Croft, W.* Radical Construction Grammar / W. Croft. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2001. – 416 p.
62. *Goldberg, A. E.* Construction at work: The nature of generalization in language / A. E. Goldberg. – Oxford; N. Y.: Oxford Univ. Press, 2006. – 280 p.
63. DWDS = Digitales Wörterbuch der deutschen Sprache [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.dwds.de>. – Date of access : 30.02.2020.
64. RNC = The Russian National Corpus: 365 million words [Electronic resource]. – Mode of access : <http://ruscorpora.ru/new/>. – Date of access : 30.02.2020.
65. TAZ = Tageszeitung: 455 million words [Electronic resource]. – Mode of access : <https://corpora.linguistik.uni-erlangen.de/cqpweb/taz/>. – Date of access : 30.02.2020.
66. *Herbst, Th.* Towards a Valency and Argument Structure Constructicon of English : Turning the Valency Patternbank into a Constructicon / Th. Herbst, P. Uhrig // *Lexicographica*. – 2019. – № 35. – P. 171–188.
67. *Boas, H. C.* A Constructional Approach to Resultatives / H. C. Boas. – Stanford : CSLI Publications, 2003. – 400 p.
68. *Boas, H. C.* Zum Abstraktionsgrad von Resultativkonstruktionen / H.C. Boas // *Sprachliches Wissen zwischen Lexikon und Grammatik* / ed. by S. Engelberg, A. Holler, K. Proost. – Berlin; N. Y.: Mouton de Gruyter, 2011. – P. 37–69.
69. *Croft, W.* Lexical rules vs. constructions : A false dichotomy / W. Croft // *Motivation in Language. Studies in Honor of Günter Radden* / ed. by H. Cuyckens und anderen. – Amsterdam; Philadelphia : Benjamins, 2003. – P. 49–68.
70. *Croft, W.* Verbs: Aspects and causal structure / W. Croft. – Oxford; N. Y.: Oxford Univ. Press, 2012. – 448 p.

Thomas Herbst

Prof. Dr., Chair of English Philology and Linguistics in the
Friedrich-Alexander University Erlangen-Nürnberg

Armene Garibyan

M.A., PhD candidate, lecturer at the Chair of English Philology
and Linguistics in the Friedrich-Alexander
University Erlangen-Nürnberg

A. Stefanowitsch
Berlin, Germany

THE FOUR C'S: CONCEPTUALIZATION, CONVENTION, CULTURE AND CREATIVITY IN CORPUS DATA

Collocational relationships between words and grammatical structures (whether in the form of grammar patterns or collocations) have become an established dimension of semantic description over the past thirty years, but the precise nature of the dimensions of meaning reflected in such relationships remains to be determined. This paper suggests four factors that contribute to the co-occurrence of linguistic items and thus to collocation: (i) the conceptualization of the content that the speaker intends to express, (ii) the cultural context of an utterance, (iii) linguistic conventions, and (iv) linguistic creativity. A case study of the English ditransitive and the “dative” construction with *to* is presented to demonstrate the influence of these four factors.

Key words: *collocation, collocational analysis, conceptualization, culture, convention, creativity.*

1. Introduction

In his 1951 paper *Modes of Meaning*, J.R. Firth introduced the idea of “meaning by collocation” – the idea that at least some aspects of a word’s meaning lie in the words it frequently co-occurs with [1]. In 1961, the first balanced 1-million-word corpus – the BROWN corpus – was released, enabling researchers to put this idea to the test. However, by that time, Chomsky’s influential work *Syntactic Structures* [2] had already convinced most linguists that corpora had nothing to offer to linguistic theory, and so it took another thirty years – until Sinclair’s *Corpus, Concordance, Collocation* [3] – for the idea of collocational meaning to enter mainstream linguistic thought.

It quickly became clear that strong and stable collocational relationships can be observed between content words and other content words, but also between content words and (sequences of) function words [4], grammar patterns [5] and grammatical constructions [6; 7], and such relationships have since become a dimension of linguistic description in their own right, reflected, for example, in dictionaries of collocations and in the inclusion of grammar patterns in dictionaries.

However, it still remains an open question what aspects of meaning exactly are reflected in the co-occurrence of linguistic units, and to what extent. It seems to me that at least four factors, which I will call the “four C’s”, determine this behavior and must be teased apart in any collocational analysis:

– conceptualization – words and constructions are selected such that their meaning reflects our conceptualization of the content we intend to express, and thus linguistic units with compatible meanings will tend to co-occur;

– cultural context – cultural practices, both linguistic and non-linguistic, shape the selection (and co-selection) of linguistic resources (this is the factor that Firth was originally concerned with);

– convention – through repeated co-occurrence, a co-occurrence relationship becomes fossilized and may continue to exist beyond whatever factor originally motivated it;

– creativity – we use the resources of our language creatively, exploiting and flouting linguistic conventions to suit our specific situational communicative needs.

In this short paper, I will demonstrate the influence of these four factors in the context of collocation analysis (the collocational analysis of grammatical constructions and the words occurring in them, introduced in [6; 7]. I will reanalyze two sets of data pertaining to the Ditransitive Construction (DC) and the Transfer-Caused-Motion Construction (TCMC) (the so-called *to*-dative).

2. Case Study: The Ditransitive and the Dative Constructions

Collocation analysis is the application of standard collocational analysis to the association between words and the constructions they occur in. There are two main variants. In simple collexeme analysis, the frequency of a word in a given construction is compared to the frequency of that word in the rest of the corpus. A word that is significantly more frequent than expected in the construction is called a *significantly attracted collexeme*, a word that is significantly less frequent than expected is called a *significantly repelled collexeme*. In distinctive collexeme analysis, the frequency of a word in a given construction is compared to the frequency of that word in a specific related construction. A word that is significantly more frequent in one of the constructions is referred to as a *distinctive collexeme* of that construction. Typically, the p-value of Fisher's exact test is used as an association measure.

Tabl. 1 shows the most strongly attracted and repelled verbal collexemes of the DC as well as selected verbs that do not occur in the construction in the corpus, but that are not significantly repelled (cf. [6, p. 229; 8, p. 521] and original data set based on the International Corpus of English, British Component (ICE-GB) [9]; associations calculated based on $n(\text{DC}) = 1035$, $n(\text{Corpus}) = 138664$).

The DC has often be contrasted and compared syntactically and semantically with the TCMC. Table 2 shows the distinctive collexemes of the DC and the TCMC [7, p. 106].

Table 1

Collexemes of the Ditransitive Construction in the International Corpus
of English – British Component

Collexeme	Distinctiveness	Collexeme	Distinctiveness
Attracted		Repelled	
<i>give</i> (461:687)	0	<i>think</i> (0:3335)	1.04E-11
<i>tell</i> (128:660)	1.6E-127	<i>say</i> (0:3333)	1.05E-11
<i>send</i> (64:289)	7.26E-68	<i>know</i> (0:2120)	1.12E-07
<i>offer</i> (43:152)	3.31E-49	<i>see</i> (0:1971)	3.47E-07
<i>show</i> (49:578)	2.23E-33	<i>go</i> (0:1900)	5.95E-07
<i>cost</i> (20:82)	1.12E-22	Non-Significant (Selected)	
<i>teach</i> (15:76)	4.32E-16	<i>issue</i> (0:63)	0.624
<i>award</i> (7:9)	1.36E-11	<i>smile</i> (0:24)	0.835
<i>allow</i> (18:313)	1.12E-10	<i>dream</i> (0:12)	0.914
<i>lend</i> (7:24)	2.85E-09	<i>whisper</i> (0:5)	0.963
<i>deny</i> (8:39)	4.5E-09	<i>donate</i> (0:5)	0.963

Table 2

Collexemes distinguishing between the Ditransitive
and the Transfer-Caused-Motion Constructions in the International Corpus
of English – British Component

Ditransitive (N=1,035)		<i>To</i> -dative (N=1,919)	
Collexeme	Distinctiveness	Collexeme	Distinctiveness
<i>give</i> (461:146)	1.84E-120	<i>bring</i> (7:82)	1.47E-09
<i>tell</i> (128:2)	8.77E-58	<i>play</i> (1:37)	1.46E-06
<i>show</i> (49:15)	8.32E-12	<i>take</i> (12:63)	0.0002
<i>offer</i> (43:15)	9.95E-10	<i>pass</i> (2:29)	0.0002
<i>cost</i> (20:1)	9.71E-09	<i>make</i> (3:23)	0.0068
<i>teach</i> (15:1)	1.49E-06	<i>sell</i> (1:14)	0.0139
<i>wish</i> (9:1)	0.0005	<i>do</i> (10:40)	0.0151
<i>ask</i> (12:4)	0.0013	<i>supply</i> (1:12)	0.0291
<i>promise</i> (7:1)	0.0036	<i>read</i> (1:10)	0.0599
<i>deny</i> (8:3)	0.0122	<i>hand</i> (5:21)	0.0636

Let us now look at what we might learn from such data with respect to the four C's introduced above.

2.1. Conceptualization

The dimension of meaning that is of most interest in functional and cognitive theories of grammar, and the one that we therefore focused on exclusively in [6; 7], is the conceptual one: We adopted a hypothesis, derived from [10], that verbs encoding the same meaning as a particular construction are particularly likely to occur in that construction, and that an analysis of significant collexemes of a construction would thus provide evidence for its meaning.

In order to test this hypothesis, let us adopt Goldberg's analysis of the DC and the TCMC [10], shown in Fig. 1.

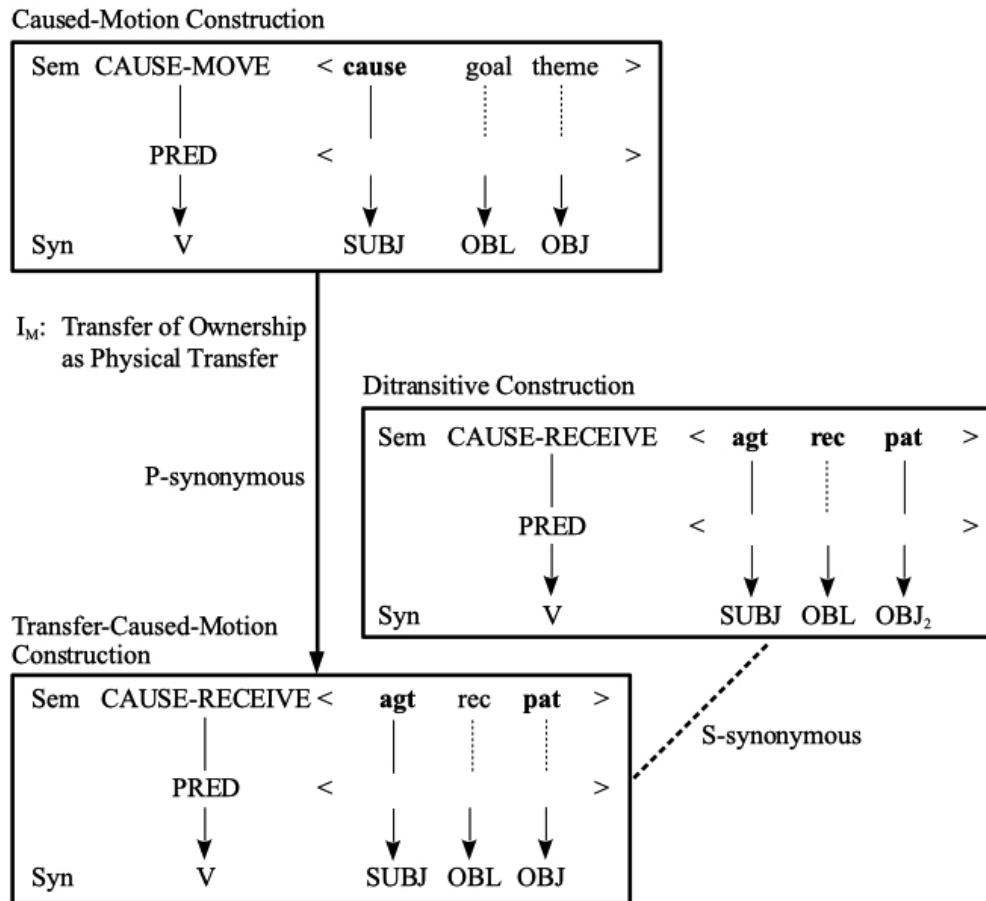


Fig. 1. The ditransitive construction, the transfer-caused-motion construction and the caused-motion construction (redrawn from [10, p. 91])

Roughly, A. Goldberg assumes that the DC inherently encodes a scene where an Agent causes a Recipient to receive a Patient (e.g. *Jack gave Jill an apple*). In this, she assumes the construction to be S(emantically)-synonymous with the TCMC (*Jack gave an apple to Jill*); however, the latter inherits its form and meaning via the metaphor “Transfer of Ownership is Physical Transfer” from the Caused-Motion Construction (CMC), which encodes a scene where an Agent causes a Theme to move to some Goal (e.g. *Jack threw the apple over the fence*). She thus assumes that it also inherits the information structure of the CMC and is P(ragmatically)-synonymous with it, and that this is the main semantic difference

between the DC and the TCMC. In [6], we took a slightly broader view and assumed that the inheritance relation also includes further semantic aspects of the CMC, most notably the fact that caused motion typically involves some distance that is traversed, while caused reception does not – this would take into account observation that the DC encodes scenes where Agent and Recipient are in a close spatial and temporal relation, while the TCMC encodes scenes where there is some spatial and/or temporal distance between them [11].

The distinctive collexemes in Tabl. 2 largely bear out this conceptual analysis: The most significantly distinctive collexeme of the DC is *give*, which suggests proximity, while that for the TCMC is *bring*, which entails some distance. Most of the other top collexemes also fit this pattern: *tell*, *show*, *offer*, *teach*, *ask* and *promise* all suggest, in their basic use, scenes where both Agent and Recipient are present and in close proximity, while *take* (like *bring*) suggests that they start out in different locations (*Jack took an apple to Jill's tea party*), and *pass* and *hand* focus on the path that the theme travels (even though Agent and Recipient are in close proximity). This (like the attracted collexemes of the DC in Tabl. 1) confirms both the basic function of the two constructions as encoding transfer of ownership (“caused reception”), and the semantic differences between them due to the relationship of the TCMC to the CMC.

However, a number of verbs do not fit even the basic function – their association to the construction does not seem to be based on the conceptual semantics of the construction. For the DC, the verbs *cost* and *deny* do not fit (they encode, if anything, the opposite of caused reception), for the dative, second-ranked *play* seems an odd exception to the semantics, and the verb *do* also does not encode transfer in any obvious way. Conversely, there are verbs that do fit the semantics but that are significantly repelled by the DC – like *say*, which is semantically very similar to second-most-strongly attracted *tell* in encoding communication as metaphorical transfer. Let us look at these exceptions to see how they relate to the remaining three C’s.

2.2. Convention

The verbs *cost* (e.g. *Stealing apples cost Jack his freedom*) and *deny* (e.g. *The judge denied Jack bail*) are the most obvious exception to the DC’s semantics. Their co-occurrence with this construction can only be explained by taking into account the history of the DC and the TCMC: It has been shown that the DC had a much broader meaning in Old English and that it only starts to specialize towards the encoding of transfer during the Middle English period (cf. [12]), a process that continues throughout the Early Modern English and Modern English period (cf. [13; 14]). The more it specializes, the more verbs not compatible with this new, restricted meaning disappear from the construction – a slow process that continues, for example in the case of *deny*, to this day. This is a clear case of convention: the association between these verbs and the DC was originally semantically motivated – by the time the semantics of the DC began to change, the association was already fully conventional and thus able to resist this change for a long period of time.

Such conventions also exist in the opposite direction. As shown in Tabl. 1, the verb *say* is significantly repelled from the ditransitive, even though its meaning is perfectly compatible with that of the construction. There is simply no semantic reason for this verb to be excluded, and foreign language learners from many backgrounds have difficulty learning this (and similar) restrictions, as the following examples from the *EF-Cambridge Open Language Database* illustrate [15] (learner's L1 is shown in parentheses):

- (1) a. *How can they say him such words!* (Russian);
- b. *[S]he never say me thank you* (German);
- c. *[S]uddenly, somebody wanted to say me Hello too eagerly* (French).

A different type of conventionalization underlies the strong association between the verb *do* and the TCMC. This association is almost entirely due to a handful of high-frequency fixed expressions: *do justice to NP* alone accounts for almost half of all occurrences, with *do things to NP*, *do homage to NP*, *do damage to NP* and *do credit to NP* accounting for almost all of the remaining ones. Such fixed expressions are linguistic units in their own right, largely disconnected from the more general grammatical structures they instantiate. They frequently develop idiomatic (non-compositional) meanings and are immune to any semantic changes the more general construction may undergo.

2.3. Culture

Next, let us turn to the case of *play* – the second most strongly distinctive verbal collexeme of the TCMC. In our original paper, we noted the unexpected occurrence of this verb and accounted for it on semantic grounds: “Second-ranked *play*['s] distinctiveness may seem surprising out of context, but it is due to the large number of uses in the context of sports commentary, such as *Michalichenko plays [the ball] forward to the halfway line* (ICE-GB S2A-014 #145:1), and is thus at least in part due to the characteristics of the corpus we used” [7, p. 107].

In other words, we first checked the corpus for uses of *play* in the TCMC and found mostly examples like those cited – some more examples from the ICE-GB are cited in (2a–c), with (2d) being one of only two examples of a different use:

- (2) a. *It's with Vasili Khulkov who plays the ball back to Galiamin* ([9], file S1A-010);
- b. *He's played it back to Svaba the sweeper and he plays it again square across his own eighteen yard line and eventually inevitably it goes back to Michalichenko* ([9], file S1A-001);
- c. *He played a short pass to Nigel Clough, who with his customary aplomb lifted the ball onto the head of Steve Hodge* ([9], file W2C-014);
- d. *God I hope Laura doesn't play this tape to anybody* ([9], file S1A-042).

We then pointed out that this sense of *play* fits our proposed semantics of the TCMC – it encodes the caused reception of a ball over a certain distance. However, while correct, this explanation fails to capture the full extent of the motivation for the strong association between the verb and the construction, which is grounded in cultural context in two different ways.

Note that the relevant sense of *play* is recognized in all major dictionaries along the lines of *to strike/hit/kick a ball in a game or sport*. Interestingly, however, its use in the TCMC is explicitly mentioned only in the Cambridge Dictionary [16]. The Lexico Oxford English Dictionary [17] only provides an example under “more examples”; the default example is a simple transitive. Finally, Collins Online English Dictionary [18] does not mention or illustrate this use at all.

One reason could be that this particular use, as the examples cited in (2) show, is highly restricted, occurring only in live (or presented-as-live) sports commentary, specifically, commentary of (soccer) football. Live sports commentary, of course, is a highly culture-specific practice: it was invented for the purpose of broadcasting sports events over the radio, and its specific textual features evolved to make the commentary as vivid as possible. One way in which this is achieved in the case of football is by structuring the narrative in such a way as to always follow the ball. The TCMC is uniquely suited to this narrative style: it contains the Agent (i.e. the player who currently has the ball) in the clause-initial subject position, and the Theme (i.e., the ball) in the immediate post-verbal object position. The Recipient (i.e. the player with whom the ball ends up) occurs in the final position in the clause. Thus, the TCMC takes the listener conceptually to the current player, then lets them conceptualize the path that the ball takes, until they arrive conceptually at the endpoint of this path – the player who receives the ball.

The association between *play* and the TCMC is thus due to their semantic compatibility *in a particular, culturally constructed communicative situation* only. Where this culturally constructed situation does not exist, this specific communicative practice will not evolve and thus the association between verb and construction will not emerge. We can test this by looking at American English: in American culture, soccer football plays a marginal role at best, and thus, *play* should not be a collexeme of the TCMC. And indeed, the *Corpus of Contemporary American English* (COCA) [19] contains only a handful of examples of this combination. This shows that, first, the association between *play* and the TCMC is dependent on a particular cultural practice, and, second, that this practice in turn is dependent on the properties of the larger surrounding culture.

2.4. Creativity

When used appropriately, collostructional analysis (and collocation analysis in general) can be used to identify not only significantly positively associated items (the traditional notion of collocation), but also negatively associated items – items that occur with each other significantly *less* frequently than expected. In addition, it can tell us for which items there are no significant associations at all. Such “non-collexemes”, too, are part of the collostructional profile of a construction. As shown in Table 1 above, they include items that cannot occur in a construction at all or only under exceptional semantic circumstances (such as *issue*, *whisper* and *donate* in the DC, cf. [8]), but they also contain items like *smile* or *dream*, that

have been observed to occur in the construction in question in creative uses. Such uses have not been studied extensively in the collostructional literature precisely because they are too rare to result in significant associations; however, it seems to me that they are needed for a complete picture.

One such case is the verb *smile*, whose occurrence in the ditransitive construction is discussed in Goldberg [9] based on the example in (3).

(3) *A business class ticket, of course, but her face was known and she'd smiled herself an upgrade.* (Douglas Adams, *Mostly Harmless*, 1992, cited in [10]).

This is a highly unusual example – neither the 100-million-word British National Corpus (BNC) [20] nor the 400-million-word COCA [19] contain any ditransitive uses of *smile*. They do contain simple transitive uses of the type in (4a–c), and even a few cases of the TCMC (as in 4d):

- (4) a. *Sachs smiled his irresistible smile* ([20], file FNT);
b. *“Hi!” she said, smiling a greeting which she hoped concealed her disappointment* ([20], file BMW);
c. *Maggie smiled her gratitude* ([20], file AN7);
d. *[T]here was Philip, smiling a welcome to her* ([20], file CDY).

Example (4a) is a cognate object construction, which I will ignore here, but (4b–d) are constructions where the direct object refers to the (intended) meaning of the smile – conceptualizing it as an entity produced by the act of smiling. This is a conceptualization that is compatible with the notion of transfer – as seen above, many verbs of communication are used ditransitively and (4d) even has a transfer semantics.

Using *smile* in the ditransitive in this way would thus be a minor extension of existing conventionalized uses, even though it is not itself a conventionalized use. And, indeed, an extensive web-search turns up a few dozen such uses, all of them in the literary genre. Some typical examples are shown in (5) (all examples were found using the Google search engine on January 9, 2020, most of them in books included in the Google Books archive):

- (5) a. *She lifted her sweet gray eyes, and smiled him a welcome* (George MacDonald, *The Marquis of Lossie*, 1877);
b. *He declined each [offer] without explanation and smiled them a goodbye* (Stephen Loveless, *Collected Moments*, 1998);
c. *She smiled me a “Good morning,” said that Dorothy would not be down until later* (Edgar Lee Masters, *Children of the Market Place*, 1922);
d. *He had asked, and then a day or two later she had smiled him an apology and always waved after that* (David Dane Wallace, *Night's End*, 2016);
e. *The baron went back to Mrs. Mowbray Thomas, and the popular poet passing, the baroness touched his arm with her fan, and smiled him an arch invitation* (Hannah Lynch, *Daughters of Men*, 1892);
f. *The way Miss Peaches tilted the rear view mirror and smiled me a promise that Everything's going to be alright* (Kid Author, *The Beauty Fools*, 2016).

Words like *welcome*, *greeting*, and *good-bye* are most frequent, but other types of speech acts are also found – the suggestion usually being that these are recognizable in the smile itself and need not be verbalized, although occasionally direct speech is used (as in (4c)).

These examples are not of the type that Goldberg discusses, however. In (5), *smile* is used as a communication verb – a paraphrase would be “communicate by smiling”; in contrast, in (3) it is used as an actual transfer verb – a paraphrase would be “get by smiling”. For this use, no cases with regular pronominal objects are found even in an extensive web search. However, a few cases can be found with reflexive pronouns in the direct object position. In (6), I list all ditransitive uses of *smile* of this kind that I was able to find in an extensive web search (which, again, was conducted using the Google search engine on January 9, 2020):

(6) a. *Head majorette Susan Lovelady, twirled and smiled herself an invitation from the administration at Minnie Wade Twirling School, Sunnyside, Fla., to instruct next year* (Spotlight, 1965);

b. *The staff could have cried themselves a river. Instead, they smiled themselves a sunny day...* (Betty Lou Leaver, Bouquet of Bitterroots, 2001);

c. *They chose to walk away from darkness and smile themselves a sunny day* (Betty Lou Leaver, Bouquet of Bitterroots, 2001);

d. *Now while we [...] are capable of conning the front-desk staff at the Minneapolis Best Western, trying to smile yourself a room in Rudeville, France at six in the morning is quite another matter* (Christopher Thomas Schmidt, Traveling Our Way, 2004);

e. *As I negotiate the stairs I smile myself a little “high-five” for belaying a trip back up later, when I’ll need a pair to do the crossword* (Kathleen Cervený, Not Exactly Staying in the Moment, 2018);

f. *Smiled ourselves a VIP spot* [emoji of person shrugging] (tommyteapot, Instagram, 2018).

Of these, only (6a, d and f) are of the type cited by Goldberg: (6e) is of the type shown in (5) above, and (6b, c) – both from the same author – have yet another meaning. The opposition to *cry NP a river* in (6b) suggests that *smile NP a sunny day* is meant as an idiom with a meaning antonymic to the former, perhaps meaning something like “smile in order to get into a positive mood”; since it is only found twice, with both instances from the same book by the same author, one might be tempted to believe in a creative invention, but there is a song by the British singer Chris Rea from around the same time as the book, which includes the following line:

(7) *Mama looked at me, / She smiled me a sunny day* (Chris Rea, Slow Dance, 2002).

This is either an independent invention of exactly the same form, or we are dealing with an idiom that just happens to be very scarcely documented.

Either way, this leaves just four documented examples in the entirety of the English language as documented on the World-Wide Web where *smile* means “get by smiling”. It is highly unlikely that any of these are connected – each of them is most likely an independent creative invention. Unlike the uses in (5), these are not extensions of more conventionalized uses of *smile*, but the result of flouting the co-occurrence patterns of both the verb *smile* and the DC, combining the two in a completely novel way. Such uses are invaluable to the study of meaning – it is only when we have excluded collocation-based meanings that we can determine the semantic contribution of individual elements. In this case, the literal transfer meaning can only be attributed to the DC itself – and, of course, A. Goldberg [10] uses the example precisely in order to show this. Conversely, this means that as long as we cannot – or do not – exclude existing collocational relations between linguistic items, we can never be sure that we are *not* dealing with Firth’s meaning by collocation and thus we need collocation analysis even in the study of non-collocations.

3. Conclusion

The case study presented here has attempted to show that collocates (or, in this particular case, collexemes) are always related to meaning in some way, but that, beyond this general fact, they may have very different motivations. Specifically, I have attempted to argue that they can be motivated by conceptual semantics, by convention, by cultural context, or by a speaker’s creativity. As the case study has shown, all four dimensions can be uncovered by careful consideration of the data. However, the fact that we are always confronted with (at least) these four motivations means that we need analytic strategies to tease them apart.

In [6; 7], we used a kind of majority vote to determine which collexemes tell us something about the conceptual meaning of the constructions under investigation: we assumed that conceptual meaning is the main influencing factor and thus attempted to find a semantic characterization of the construction that allowed us to account for the majority of the collexemes. This is potentially a circular argument, and we therefore approached the data deductively: we hypothesized what the meaning(s) of the DC and the TCMC should be based on the existing literature before considering the data.

However, we do not always have the kind of reliable, fairly coherent research literature that exists for the DC and the TCMC; thus, we need other strategies for teasing apart the conceptual, the conventional and the cultural (the creative is easier to isolate, as it concerns non-collocates only). Such strategies do not, at present, seem to exist, and finding them requires the collaboration of researchers in “core” linguistics (in this case, construction grammarians, lexical semanticists, etc.) with, on the one hand, historical linguists, whose analyses may help identify the conventional collexemes (and collocates), and, on the other hand, variationist linguists and cultural linguists, whose analyses may help to identify culture-specific, and hence obviously culturally determined collexemes and collocates.

REFERENCES

1. *Firth, J. R. Modes of Meaning* / J. R. Firth. – Indianapolis : Bobbs-Merrill, 1951. – 149 p.
2. *Chomsky, N. Syntactic Structures* / N. Chomsky. – The Hague : Mouton, 1957. – 117 p.
3. *Sinclair, J. Corpus, concordance, collocation* / J. Sinclair. – Oxford : Oxford Univ. Press, 1991. – 179 p.
4. *Renouf, A. Collocational frameworks in English* / A. Renouf, J. Sinclair // *English corpus linguistics : studies in honour of Jan Svartvik* / ed. by K. Aijmer, B. Altenberg. – London : Longman, 1991. – P. 128–143.
5. *Hunston, S. Pattern Grammar : A Corpus-Driven Approach to the Lexical Grammar of English* / S. Hunston, G. Francis. – Amsterdam ; Philadelphia: John Benjamins, 2000. – 289 p.
6. *Stefanowitsch, A. Collostructions : Investigating the interaction of words and constructions* / A. Stefanowitsch, S. Th. Gries // *International Journal of Corpus Linguistics*. – 2003. – № 8 (2). – P. 209–243.
7. *Gries, S. Th. Extending collostructional analysis : A corpus-based perspective on ‘alternations’* / S. Th. Gries, A. Stefanowitsch // *International Journal of Corpus Linguistics*. – 2004. – № 9 (1). – P. 97–129.
8. *Stefanowitsch, A. Negative entrenchment : A usage-based approach to negative evidence* / A. Stefanowitsch // *Cognitive Linguistics*. – 2008. – № 19 (3). – P. 513–531.
9. *International Corpus of English* / *International Corpus of English, British Component*. – 1998. – Distributed by the Survey of English Usage, University College London. – URL: <https://www.ucl.ac.uk/english-usage/projects/ice-gb>.
10. *Goldberg, A. E. Constructions : A Construction Grammar Approach to Argument Structure* / A. E. Goldberg. – Chicago : The Univ. of Chicago Press, 1995. – 265 p.
11. *Thompson, S. A. Iconicity and ‘indirect objects’ in English* / S. A. Thompson, Y. Koide // *Journal of Pragmatics*. – 1987. – № 11 (3). – P. 399–406.
12. *Zehentner, E. Ditransitives in Middle English : On semantic specialisation and the rise of the dative alternation* / E. Zehentner // *English Language and Linguistics*. – 2018. – № 22 (1). – P. 149–175.
13. *Colleman, T. Accounting for ditransitives with envy and forgive* / T. Coleman, B. De Clerck // *Functions of Language*. – 2008. – № 15. – P. 187–215.
14. *Colleman, T. Constructional semantics on the move : On semantic specialization in the English double object construction* / T. Coleman, B. De Clerck // *Cognitive Linguistics*. – 2011. – № 22 (1). – P. 183–209.
15. *EF-Cambridge Open Language Database* / EF-Cambridge Open Language Database. – 2020. – Provided by the Univ. of Cambridge. – URL: corpus.mml.cam.ac.uk
16. *Cambridge Dictionary*. – Cambridge Univ. Press, 2020. – URL: dictionary.cambridge.org.
17. *Lexico Oxford English Dictionary*. – Dictionary.com; Oxford University Press, 2020. – URL: www.lexico.com.
18. *Collins Online English Dictionary*. – Harper Collins Publishers Limited, 2020. – URL: www.collinsdictionary.com.
19. *Corpus of Contemporary American English* / M. Davies // *The Corpus of Contemporary American English*. – 2008. – URL: www.english-corpora.org/coca.
20. *British National Corpus* / *The British National Corpus, version 3 (BNC XML Edition)*. – Distributed by Bodleian Libraries, University of Oxford, on behalf of the BNC Consortium, 2007. – URL: www.natcorp.ox.ac.uk.

Anatol Stefanowitsch

Dr. Phil., Prof., Institut für Englische Philologie, Interdisziplinäres
Zentrum Europäische Sprachen, Freie Universität Berlin, Germany

HOW UNIVERSAL MENTAL OPERATIONS THAT ARE NOT SPECIFIC TO LANGUAGE CREATE HIGHLY DIVERSE LINGUISTIC AND CULTURAL SYSTEMS OF COMMUNICATION¹

The first rule of cognitive linguistics is to hunt for origins of linguistic powers in robust mental operations not specific to language. For millennia, language science has assumed that human beings possess mental operations for unifying, combining, and merging patterns to create expressions. In the reverse cognitive direction, human beings can analyze expressions produced by other human beings, to recognize patterns that were combined to produce those expressions. This article, in its third section, reviews some of the literature on this topic. Any such assumption about a linguistic power takes out a loan on theory that needs to be cashed out, if the theory is to be *cognitive*. To cash out such assumptions is to locate and model the non-language-specific cognitive operations that make the linguistic powers possible. This article proposes, in its first section, that the non-language-specific mental operation that accounts for these linguistic powers is *blending*, otherwise known as *conceptual integration*. In its second section, this article provides a topical review of blending in specific communicative form-meaning pairs and their combination. Blending is the foundation of creativity in communication, or more specifically, in the creation and combining of form-meaning pairs, often called “constructions.”

Key words: *construction grammar, cognitive linguistics, conceptual integration, blending.*

Blending

Research on *blending* per se and by that name began in 1992. The first presentation occurred in 1993 and the first technical report appeared in 1994 [1]. A quarter-century after that first technical report, several million words at least have been published on blending, in nearly every field that studies human affairs: art, music, religion, law, decision-making, mathematical insight, scientific discovery, AI, dance, fashion, advanced tool use, advanced social cognition, creativity in all fields, and so on. Blending has been the core subject of several major longitudinal scientific grants in various fields in North America, South America, Europe, and Asia. Linguists are asked to focus on the fact that most publications on blending do not treat language at all. An attempt has been made to list major publications at <http://blending.stanford.edu>, but the field is much too large to survey. For an overview, see especially [2] and, secondarily, in chronological order [3; 4; 5; 6; 7; 8; 9].

Principal findings of blending theory include the following:

1. While rudimentary blending seems to be available to several species, cognitively modern human beings are a step up the cline. Human command of advanced blending is indispensable to human creativity. The small extra step up the cline makes a vast difference in ability and products.

2. For cognitively modern human beings, blending is not at all costly. On the contrary, it is a constant and almost entirely invisible operation. The cognitively

¹ This article is a reprint under a different title of an article in press at Cognitive Semiotics.

modern human mind is built to attempt to blend when possible. Blending is opportunistic. Nearly all blending attempts fail almost immediately by failing to meet the constitutive requirements of building a blending network. The relatively small number of attempts that survive rarely attach to a purpose or survive optimality constraints on blending. Few of those actually penetrate to action (such as expression). Few of those ever enter into consciousness. Very few of those achieve uptake by the community. Very few of those become entrenched for a community or a culture.

3. Blending is not a mental pattern with a fixed template or sequence but rather a principled mental *operation* that can run across any cognitive network that a human being is activating. Very many different kinds of blending products have been studied. There are some standard generic patterns of blending that arise repeatedly, but they are only standouts in the general landscape.

4. Blending work can be done anywhere in the blending network at any instant in the construction of the network, including in developing various spaces and developing vital conceptual relations between them.

5. Blending networks recruit from stable structures and can themselves become stable, widely-shared, and entrenched.

6. Blending networks create emergent structure not only in the blended space but throughout the network.

7. Blending plays a crucial role in everything we tend to view as distinctly human, and no analysis of higher capacities will be adequate if it leaves blending out of account. A theory of art, mathematics, science, religion, spirituality, learning, phylogenetics, human neurobiology, cultural evolution, etc. that leaves blending out of account is fundamentally flawed. But in the great scheme of things, the role of blending is still *very small*. Socially, and consciously, we are often aware of blending phenomena, which we use for social distinctions, technological advances, aesthetic experience, spirituality, and so on. Accordingly, we notice blending in some cases. But billions of years preceded the relatively recent evolution of advanced blending, and elaborate social and demographic work is needed to exploit the capacity fully. It is easy to make the mistake of discounting the vast run-up to advanced blending by falling for the “Last is Everything” fallacy.

8. Although advanced blending comes last in this evolution of mental operations, it is not a linear addition but on the contrary changes the way we deploy all those other mental operations.

9. In the great scheme of things, blending is just one of very many important mental operations. Blending research is not a reductionist program. There is no attempt to argue that everything is a variety of blending, or that a particular mental or social achievement is explained by blending “tout court.”

Examples used to give an elementary taste of blending need to be recognizable as blends, if the examples are to be pedagogically effective, and so are typically pyrotechnic. Such pyrotechnic examples are useful, but insidious,

because their pyrotechnical nature misleads students into assuming that blending is a special, pyrotechnic, unusual, and visible operation instead of what it is: the basic harmony of the way we think. Blending is almost entirely invisible at first glance.

A chestnut example where the blending is visible is “the riddle of the Buddhist Monk.” A Buddhist monk in the pre-dawn light, standing for a while at the foot of a mountain path that leads to the summit, decides to climb the path. He begins at dawn walking up the mountain, reaches the top at sunset, meditates at the top overnight until, at dawn, he begins to walk back to the foot of the mountain, which he reaches at sunset. Make no assumptions about his starting or stopping or about his pace during the trips. Riddle: is there a place on the path which the monk occupies at the same hour of the day on the two separate journeys?”

Many people, including trained mathematicians, fail to see the answer quickly or at all. But separate the action into two mental spaces, one with the monk ascending and one with the monk descending, both from dawn to dusk, and then blend them. Think of two videos being superimposed. In the blend, there are two monks, one at the foot of the path and one at the top, and they begin traversing the path at dawn and finish traversing the path at sunset. We complete the blend with the knowledge that two people who traverse a path in the same time interval in opposite directions must, so long as they stay on the path, meet. Given the way the blend is assembled, the place the monk occupies at the same hour of the day on the two separate journeys is the spot where “the monk” “meets” “himself” in the blend. There is selective projection to the blend (calendrical dates are not projected to the blend, nor is the intentional state of someone who actually encounters himself, etc.) and there is emergent structure in the blend (two monks, a meeting). The paths, dawns, and dusks are fused. There are many complexities to how the blend is assembled. Some of them are reviewed in [10], which includes three mathematical proofs, all of them launched by blending of standard types deployed in mathematics, as reviewed in [11; 12].

A blend is a “mental space” in a conceptual network of potentially many such mental spaces, in a potentially highly dynamic network, and helps to manage that conceptual network, including its construction and dynamism. A slightly less pyrotechnic chestnut example of blending is the “miserable Bay Area stockbroker”: Consider Bill and Peter, brothers-in-law, each happy. Bill is a mathematically-talented professor in the Eastern time zone who likes both investing and San Francisco. Peter is a stockbroker in San Francisco. Bill, in the East, wonders, analogically, should he move to San Francisco and be a stockbroker and get a huge raise? No: Bill is a night owl but Peter must arise at 5:30am Pacific Time to pull himself together for an hour to then deal with the stock market’s opening at 9:30am Eastern Time. Peter likes the morning but Bill hates it. Mentally, Bill has created a new, blended person – Bill-as-Peter, who is miserable. Everyone is happy in the inputs but the central structure of the conceptual network is the miserable stockbroker in the blend. That misery is emergent structure. The

selectivity of the projection is crucial. The stockbroker in the blend is not married to his sister, even though the person in the blend is a stockbroker married to the woman who is in fact the sister of the stockbroker in the inputs.

A shockingly creative example which at first almost nobody takes as involving blending is the chestnut case of the cyclic day [9]. In our experience, there is actually just one day and then another day and then another day and then another day, in a sequence that stretches out indefinitely, forward and backward. The days in that sequence are all quite different. They do not repeat. If we woke up today and it was exactly the same as yesterday because it was in fact the same day in every detail, we would be sure we had lost our minds. And then it would not even be the same day, because yesterday we did not think we had lost our minds. Day after day after day indefinitely, with all those differences between days, is too much to comprehend, too much to fit inside working memory, too much to carry around and manage. It is not mentally portable. So we blend these different days into a conception of a cyclic *day*. We do this by using a very common general blending template. There are analogies and disanalogies across the different days in our experience. The analogies are packed into one thing in the blend: the *day*. The disanalogies are packed into change for that thing: The day is *cyclic*; it *starts over* every dawn and *repeats*. No one of the individual input days to the cyclic day blend is cyclic; no one of those individual input days repeats or starts over. But because of blending, all the days that have ever happened or will happen can be packed into a single idea, a tight, tractable, manageable, human-scale idea – the cyclic *day*, which *repeats*. Thinking of the cyclic day, we can say, “dawn is coming around *again*,” or “It’s time for my *morning* coffee” or “this park closes *at dusk*.” We know how these words and concepts apply to the compact blend, and we can unpack from that blend to any parts of the mental web that interest us, to any day at any time, and even to a tractable stretch of days. The cyclic day is a compact touchstone, a congenial blend for thinking about the vast sequence of days. This vast sequence of days is of course itself too big for working memory. The compact blend – the single *cyclic day*, a new idea – makes it possible for us to work with concepts of time that stretch far beyond what we would otherwise be able to manage.

The riddle of the Buddhist Monk is not solved by abstracting what is common to the ascent and the descent. The miserable stockbroker is not imagined by abstracting what is common to the two brothers-in-law. The cyclic day is not conceived by abstracting what is common to every day (none of which repeats). The dinosaurs-to-birds story is not understood by abstracting what is common to dinosaurs and birds. Blending includes abstraction but goes very far beyond it. Blending is very complicated. For further analysis, see [2] and the many introductory reviews cited above.

Blending at work in specific communicative patterns

To know a language is to know a relational network of form-meaning pairs and how they blend to produce expressions. Form-meaning pairs are often referred

to as “constructions.” An actual, specific communicative act that results from combining form-meaning pairs into a performance is often referred to as a “construct.”

Language science needs a theory of creativity to account for:

- 1) relatively quick (fewer than thousands of years), non-species-wide creation of a form-meaning pair, at any point in human descent;
- 2) the blending of form-meaning pairs to create expressions, or more generally, communicative performances (“constructs”);
- 3) the creation of novel form-meaning pairs, using established ones as inputs, whether or not these new form-meaning pairs become entrenched to some degree;
- 4) the phylogenetic origin of language;
- 5) the ontogenetic acquisition of language.

The remainder of this section gives some examples of constructions that have received blending analyses.

Conditionals

Linguistic expressions for building “possibility” mental spaces [13] “If I were a stockbroker, like my brother-in-law” – are routinely used to prompt for blending networks, as analyzed at length in [2] and [14]. *If-then* conditional constructions are one of the most obvious aspects of grammar used to prompt for blending, but there are many others, e.g. “I could be a stockbroker.”

Change Predicates

We saw in the example of the *cyclic day* the use of a generic template according to which vital relations of analogy and disanalogy across mental spaces in a mental web are compressed in the blend to provide a human-scale concept. The analogical connections between input spaces are compressed to an identity or unity in the blend, and the disanalogical connections are compressed to change for that element in the blend. Naturally, grammar for expressing change becomes available to the blend. We say that “dinosaurs turned into birds” and expect the hearer not to think we mean that some dinosaurs actually turned into birds; rather, we expect the hearer to understand that the change for “dinosaurs” in the blend unpacks to vital relations of analogy and disanalogy across the inputs. In the blend, there is an identity, a group identity, consisting of *dinosaurs*, and this identity “changes” into a different group identity, *birds* [2]. Such change predicates have been widely analyzed in the literature [15].

The Ground and Blended Grounds

Deictics and, more broadly, indexicals – such as *I*, *you*, *here*, and *now* – are form-meaning pairs tied to elements in the conceptual frame of *the ground* [16, p. 13]. Their utility depends on our ability to do what G. Fauconnier and M. Turner refer to as “simplex blending” [2]. A simplex blend is one in which one input mental space is an established conceptual frame and the other input spaces contain elements of just the sort to which the conceptual frame is expected to apply. For example, if one mental space has the kinship frame *father-child*, and

another mental space has two people, *Paul* and *Mary*, then the blended space can blend *Paul* with *father* and *Mary* with *child*, and we can prompt for this blend by saying “Paul is Mary’s father”.

Viewpoint

Viewpoint arises inevitably from embodiment: participants in any scene of communicative joint attention are embodied, and blending projects selectively from viewpoint in the input mental spaces to the blend [17].

F. Recanati analyzes the way in which what he calls “the epistolary present” expresses a blended temporal viewpoint belonging to the blended joint attention that arises for personal correspondence [18]. In the blend, writer and reader are present in the moment and jointly attending, although they know that outside the blend in the mental web organized by the blend they are in different times and conditions. M. Turner [3] analyzes other temporal viewpoint blends, as when the wife, headed to the shower, says to her husband (who has asked how a certain task will be accomplished), “My husband took care of that while I was in the shower”.

K. Nikiforidou [19; 20] analyzes the role of blending in a construction she calls “Past tense + proximal deictic”, with emphasis on the cases where the proximal deictic is “now.” The preferred patterns are “was/were + now,” as in “*It was now possible...*” and, for a non-copula verb, “now + past tense,” as in “*He now saw that...*” K. Nikiforidou provides “a detailed blueprint of the blending mappings cued by the [past + proximal deictic] pattern” [20].

Polysemy

The mechanisms reviewed in the previous sections receive a generalized analysis in [21] to explain polysemy as a consequence of blending. Some of the products of such blending strike hearers as “metaphoric” for reasons analyzed in [22].

X is the Y of Z

All constructions prompt for blending, but certain constructions are specialized to serve as prompts for blending over all conceptual domains. Consider Turner’s analysis in *Death is the Mother of Beauty* of conceptual connections and their integration [23]. Its data consisted of uses of kinship terms, such as “mother.” The sentential construction involved in “Death is the mother of beauty” is the “X is the Y of Z” construction. This xyz construction has routine everyday use, as in “Paul is the father of Sally.” It has been analyzed by M. Turner [24; 22] and G. Fauconnier and M. Turner [2]. There are various constructions related to X is the Y of Z, as explained in [2; 21; 22; 23; 24; 26].

Single Words and Morphemes

There are many linguistic prompts for blending that are narrower in application. “Safe”, for example, said of some situation, prompts us to blend that situation with the frame of *harm*, understand that the blend is counterfactual with respect to the original situation, and now blend the original situation and the counterfactual blend so that the counterfactual relation between them is compressed to *absence of harm* as emergent structure in the blend, understood as a property, *safe*, that can be signaled by an adjective. Other single words prompting

for particular blending templates include “danger”, “lucky”, “accident”, “mistake”, “gap”, “dent”, “missing”, “detour”, and many others. A single sentence can contain many such words, calling for many such compressions, as in the National Public Radio warning a few days before Halloween, October 2000, “A halloween *costume* that *limits* sight or movement is an *accident lurking in disguise*”. M. Turner [27] analyzes the range of blending compressions involved in The morphemes “over” and “under.” N. Mandelblit analyzes the use of morphological inflection of a main verb to prompt for blends of the frame of an action with the frame of causation (reviewed in [2]).

Adjective + Noun

Consider adjectives, such as those in *guilty pleasures*, *likely candidate*, and *red ball*. Notice that “likely candidate” (Eve Sweetser’s example) is usually used to refer to someone who is not (yet) a candidate. In that case, we are not composing the meaning of *candidate* and the meaning of *likely*. On the contrary, we are taking *candidate* from one mental space and *likely* from a mental space that includes a particular kind of frame. “Likely candidate” can be taken as prompting us to construct a blended frame in which there is someone who is likely to become a candidate. In “*Allow yourself this guilty pleasure*” and “*Chocolate is a guilty pleasure*”, it is not the pleasure itself that is guilty. Rather, it is the person who has the pleasure who feels guilty. In this case, there is a cause-effect vital relation between the input spaces – having the pleasure in one space causes the guilt in the other. But now, that outer-space cause-effect relationship is compressed in the blend into a feature of the pleasure. There are many similar examples, such as *grateful memories*. The memories are not grateful. The person who has the memories is grateful for the events to which the memories refer. But now that intentional relationship between the person and the person’s memories and the events to which they refer is compressed into a feature of the memories in the blend.

Basic Clauses

G. Fauconnier and M. Turner [25] build on A.E. Goldberg [28] to analyze the ways in which basic clausal constructions like Caused-Motion, Resultative, and Ditransitive prompt for blending basic and familiar human-scale frames with sometimes large mental webs in order to produce compressed blends that can be expressed with the clausal form projected to the blend. The result is expressions that use verbs suited to other mental spaces in the web but not necessarily to caused-motion, resultative, or ditransitive frames. Goldberg presented Caused-Motion examples like *He sneezed the napkin under the table* and *She drank him under the table*. Others include *The officer waved the tanks into the compound*, *Junior sped the car around the Christmas tree* (where the verb comes from the manner of the caused motion), *I read him to sleep*, *I muscled the box into place*, and *Hunk choked the life out of him*. The case is similar for the Resultative construction, the Ditransitive construction, and other clausal constructions.

Blended Syntax

Blends frequently have new emergent structure, but because linguistic constructions attached to the input spaces in the mental web can be projected down to be used of the blend to express that emergent structure, it is rare that new linguistic constructions are needed in order to express meaning, and a good thing, too. But blending also provides a mechanism for creating emergent structure for the form part of a form-meaning pair.

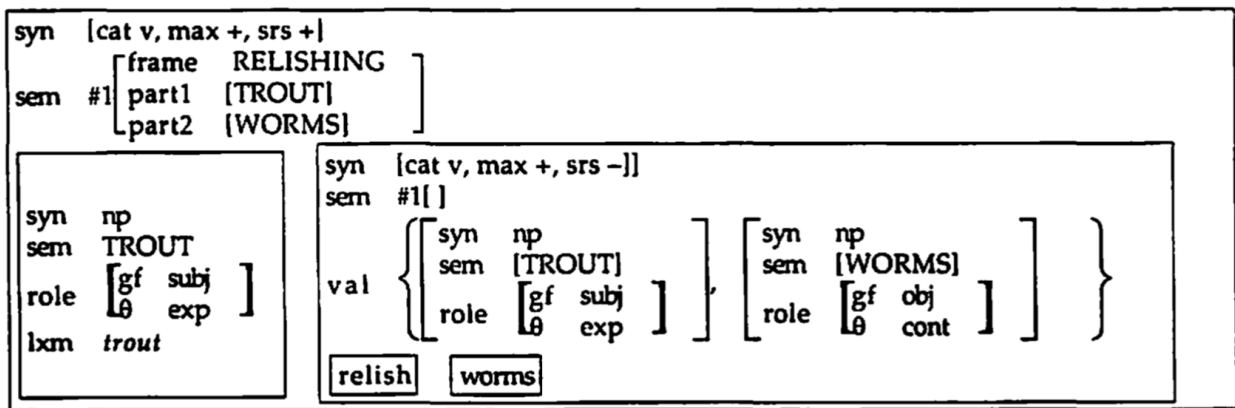
Ch. J. Fillmore and B.T. Atkins [29] presented the classic analysis of the verb *risk*, and the syntax of the verb *risk*, and its meaning. In effect, they analyze the lexical meaning of *risk* as a set of frame blends, as reviewed in [30]. G. Fauconnier and M. Turner [2] analyze nominal compounding as blended syntax, in which one noun is taken from each of two blended spaces, and the blend is expressed by a syntactic structure Noun + Noun, which still counts as a noun phrase and so can combine in the usual ways with constructions that call for a noun phrase. G. Fauconnier and M. Turner [31; 2] also provide an elaborate analysis of French double-verb causatives as an example of emergent syntax under blending.

Related work on blending in communication

Graph theory provides mathematical tools for crafting formal representations of patterns of various types, for determining relationships (such as subsumption) between those formalizations, and for unifying those formalizations. Graph theory is the foundation of formal approaches in unification grammars [32] such as Functional Unification Grammar, Definite-Clause Grammars, Lexical-Function Grammar, Generalized Phrase Structure Grammar, and Head-Driven Phrase Structure Grammar. Unification grammars typically represent a construction as an attribute-value matrix (AVM), and in fact an AVM is simply an object in graph theory. Many readers will be familiar with the extraordinarily influential work on AVMs in the never published but legendary Construction Grammar Coursebook by Charles Fillmore and Paul Kay, such as the AVM for the lexical construction *shoe*, a very simplified AVM for the Subject-Predicate Construction, and the “unified” AVM representing the construct that is the sentence *Trout relish worms*.

sem #1[]	
syn [cat n, max +]	syn [cat v, max +]
role [gf subj]	sem #1[]

syn	cat	n
	proper	-
	max	-
	lex	+
sem	bounded	+
	cnfg	count
	num	sg
lxm	shoe	



In graph theory, an AVM is an instance of a Directed Acyclic Graph (DAG) [33]. DAGs can be unified in graph theory through certain established algorithms. A unification of two DAGs is the most general graph that includes all the information in all of the inputs, if it exists.

The operation postulated as Merge in the Minimalist Program [34] is to a great extent a notational variant of DAG unification in graph theory. (Of course, AVM unification in unification grammars operates over various assumed types of structure – syntactic, semantic, pragmatic, phonological, etc. – while Merge in the Minimalist Program is restricted to syntactic objects.) Both DAG unification and Merge embrace recursion.

DAG unification and Merge are interesting theoretically, but the major question from blending theory is: what is the *cognitive* basis for stipulating that DAG unification or Merge are human capacities? Certainly, human beings can do such things, but stipulating that they can takes out a loan of theory that needs, from a cognitive perspective, to be cashed out: what is the non-linguistic mental operation that makes these linguistic powers possible? The assertion of the present article is that the indispensable mental operation is *blending*.

There is also a relatively minor objection from blending theory. DAG unification or Merge are handy if the goal is to craft algorithmic processes for natural language processing: the mathematical theory and computational practices are strong and productive. The author is co-director of the Red Hen Lab [<http://redhenlab.org>], which uses many computational systems that depend upon such algorithmic unification models. But DAG unification or Merge are bad as linguistic theory, because they do not have room for *selective projection* and *emergent structure*, argued to be indispensable in the blending analyses of linguistic phenomena, some of which are mentioned in the preceding section of this article. Most important, DAG unification and Merge do not account for the creativity we see in the origin of form-meaning pairs, the ontogenetic acquisition and development of form-meaning pairs, the phylogenetic development of form-meaning pairs, and the creation of new form-meaning pairs. A theory that does not account for such creativity is not a theory of human language, although it might, and manifestly often does, provide structure for the development of efficient and useful natural language processing tools.

The justification for stipulating the existence of a process in a scientific model is usually that such a scientific generalization allows us to “explain” a great deal in a compendious fashion, one that is not deeply disconfirmed by vast stretches of available evidence. The successful generalization is one that applies aptly to ranges of data that were not in the original data the contemplation of which led to the original hypothesis of the scientific generalization. This is the justification upon which the assertion of operations like DAG unification on Merge rests. Blending theory also asserts this justification, and additionally argues that it does a better job of accounting for the evidence, such as the evidence for various kinds of invention, innovation, and creativity. But there is a second justification, the principal emphasis of this article, that blending asserts: it does not stipulate the existence of language-specific mental operations, leaving it to cognitive scientists and psychologists and neuroscientists to go and locate them. On the contrary, the existence of blending and of its mechanisms is asserted on the basis of broad analysis of evidence from non-linguistic thought and action. Blending theory does not need to stipulate to the existence of a linguistic operation with certain powers in order to account for language; on the contrary, it adduces one that has already been analyzed outside of language science.

Within cognitive and functional approaches to language, there are repeated presentations of processes of language that look much like blending. The most prominent and thorough of these theories is Cognitive Grammar [35]. R.W. Langacker writes, for example, that “One constructional schema can be incorporated as a component of another” [35, p. 46]. These many analyses include considerations of coercion when two units combine [36, p. 287], partial sanctioning of a unit, and extension and innovation during the combination of units [37, p. 215–255]. The thorough attention to varieties of unification and combining is present in Cognitive Grammar from its earliest days. For example, in his landmark introduction to the field in *Cognitive Science* [16], R.W. Langacker writes:

- When a head combines with a modifier, for example, it is the profile of the head that prevails at the composite-structure level [16, p. 13].

- Each sense of *ring* ... combines with the phonological unit [ring] to constitute a symbolic unit [16, p. 18].

- an auxiliary verb, either *have* or *be*, combines with the atemporal predication and contributes the requisite sequential scanning [16, p. 27].

- A modifier is a conceptually dependent predication that combines with a head, whereas a complement is a conceptually autonomous predication that combines with a head [16, p. 34].

- [Of the sentences “Liver likes Alice” and “Alice likes liver] It should be apparent, however, that the same composite structure will result if the constituents combine in the opposite order, with *Alice* elaborating the schematic trajector of *likes*, and then *liver* the schematic landmark of *Alice likes*. This alternative

constituency is available for exploitation, with no effect on grammatical relations, whenever special factors motivate departure from the default-case arrangement [16, p. 35].

It may be that R.W. Langacker and other cognitive and functional linguists would agree [no doubt with illumination or objection, and only to a certain extent] that such analyses presuppose general cognitive mechanisms not specific to language and that indeed the chief one they presuppose is *blending*.

In response to this section, R.W. Langacker writes (p.c., and published here with his permission): “I fully agree that CG ‘analyses presuppose general cognitive mechanisms not specific to language and that indeed the chief one they presuppose is *blending*’. I have long taken it for granted that conceptual and grammatical structures can be characterized in terms of mappings between mental spaces, and in particular, that ‘composition’ amounts to (bipolar) blending. This conforms to my traditional description that component structures are ‘integrated’ to form the composite whole. Perhaps because it is so evident, I have not made the connection to conceptual integration theory as explicit as I perhaps should have done. Here is one succinct statement: ‘In *composition*, **component structures** undergo **conceptual integration** to form a **composite structure** that is more than just the sum of its parts’ ” [38, p. 118]. Slightly more elaborate indications of the affinity are found in [39, p. 47] and [40, p. 135–136].

Multimodal communicative blending

To know a language is to know a relational network of form-meaning pairs and how they blend to produce expressions. More generally, to know a communicative system is to know a relational network of form-meaning pairs and how they blend to produce performances. Part of the reason that we can understand text is that we can simulate mentally, in the backstage of cognition, a whole human performance whose language we would write down as that text. This is easy to demonstrate: if we hand anyone a text to read aloud, for example, they will do so with a great range of auditory and bodily performance that is nowhere “encoded” in the text but that seems to them obviously to be part of its actual performance. It is an oversight to claim that these aspects of performance are irrelevant to the text on the ground that we do not have to perceive them to understand the text. What we do not perceive we may well imagine. All understanding happens in the hearers, not in the texts.

There are many forms – auditory, visual, and textual – that we take to have a special relationship to *a language*, traditionally considered. But blending forms with communicative function is quite general; this blending for communication includes co-speech gesture broadly considered; the use of material affordances in the environment as props broadly considered; and a great range of auditory, visual, and motor performances, including pauses, laughter, clicks, taps, shoves, pokes, winks, nods, singing, whistling, cartoons, movies, music, television news, and on and on. Theoretically, we draw distinctions between performances in this ocean of

performance, and are unlikely to agree to homogenize all such form-meaning pairs and their blends to the same communicative status. But the general theory of form-meaning pairs and their blends applies to all such performances [41].

Consider an example: someone sees a termite doing something to wood. The meaning attached to the form “food” certainly does not include wood, but people can make a blend of a person eating food and what the termite is doing to the wood. This blend is not an algorithmic unification of these two quite different input spaces, but instead a new mental space constructed through selective projection from these inputs and conceptual elaboration to produce emergent structure in the blend. Crucially, forms that apply to any of the input spaces (and there can be many) can be projected to the blend to pick out corresponding meaning there, despite its not conforming to the meaning in the input from which it was projected. The wood can now be referred to as “food.”

In the same way, the young child who sees a lion at the zoo for the first time can point and say “kitty” to the delight of charmed adults. As analyzed in [2], projection and blending of forms to refer to meaning developed in new situations solves the problem of equipotentiality.

T. Nessel et al. explores linguistic creativity under blending by looking at a corpus of TV news clips in Russian and in English and investigating the use of “the five Russian deictic words that correspond to the English meanings ‘here’ and ‘now’: *zdes*’, *tut*, *sejčas*, *teper*’ and *vot* [42, p. 229]. These are forms with routine if quite complicated use in actual scenes of face-to-face classic joint attention [43]. They acquire slightly different sets of distributions for TV news. The English and Russian words acquire in the usage domain of TV network news distinct radial category profiles, in the sense that they display different centers of gravity in the semantic network. The authors propose the “Minimal Adaptation Hypothesis” “according to which language makes adaptations that are as small as possible when applied to a new setting, such as the one created by TV” [42, p. 229]. This is unrecognized but impressive creativity.

This creativity is open-ended. In the case of web tutorials, the tutor can say “If you have any questions about getting the data from your old hard drive to your new hard drive, we made a video for you that covers the process, and we will link to it, right there” and points to and looks at the word “HERE” which appears suddenly in the blended ground when she points and says “there”. The printed word “HERE” is a form, and we know that its deployment in the blend carries the new, creative meaning that clicking on the visible spot directs a web browser to the linked URL. Accordingly, the form “HERE” acquires a new meaning, for the blend, that it does not otherwise have. M. Turner discusses such creativity through blending for a range of linguistic forms, from lexical to clausal [43].

Conclusion

In 1996, in a chapter titled “Language,” in *The Literary Mind: The Origin of Thought and Language*, I argued that “Cognitive mechanisms whose existence we must grant independent of any analysis of grammar can account for the origin of grammar” [3, p. 141]. That argument showcased blending in the creation of

constructions and the combining of constructions, and in human linguistic innovation. The present article advances the same claim again, more than twenty years later, but this time citing some of the work on blending in language and communication done recently. This article does not claim that any specific analysis of a specific linguistic phenomenon in the literature should be discarded or displaced by a blending approach, or that processes that look much like blending have not been discussed widely by language scientists during the last several thousand years. On the contrary, those many stipulations of linguistic processes need, to count as cognitive linguistics, a grounding in mental operations whose existence and power we must grant independent of any analysis of grammar. My claim is that the obvious candidate for this cognitive anchoring is *blending*. To be sure, in the conversation between theory of blending and theory of linguistic phenomena, there will be many detailed moments of analytic contest between theories. Such a conversation is indispensable for the progress of science. Properly conducted, it will strengthen and improve both blending theory and cognitive linguistics.

REFERENCES

1. *Fauconnier, G.* Conceptual Projection and Middle Spaces. UCSD Department of Cognitive Science Technical Report 9401 / G. Fauconnier, M. Turner. – 1994. – 39 p.
2. *Fauconnier, G.* The Way We Think : Conceptual Blending and the Mind's Hidden Complexities / G. Fauconnier, M. Turner. – Basic Books, 2002. – 440 p.
3. *Turner, M.* The Literary Mind: The Origins of Thought and Language / M. Turner. – N. Y.: Oxford Univ. Press, 1996. – 208 p.
4. *Fauconnier, G.* Mappings in Thought and Language / G. Fauconnier. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1997. – 205 p.
5. *Turner, M.* Cognitive Dimensions of Social Science : The Way We Think About Politics, Economics, Law, and Society / M. Turner. – N. Y.: Oxford Univ. Press, 2001. – 183 p.
6. *Fauconnier, G.* Rethinking Metaphor / G. Fauconnier, M. Turner // Cambridge Handbook of Metaphor and Thought. – N. Y.: Cambridge Univ. Press, 2008. – P. 53–66.
7. *Turner, M.* The Mind is an Autocatalytic Vortex / M. Turner // Yearbook of Research in English and American Literature / ed. by J. Schlaeger. – 2008. – Vol. 24. – Tübingen, Germany : Gunter Narr Verlag, 2008. – P. 13–43.
8. *Turner, M.* Ten Lectures on Mind and Language. Eminent Linguists Lecture Series / M. Turner. – Beijing : FLTR Press, 2011. – 292 p.
9. *Turner, M.* The Origin of Ideas : Blending, Creativity, and the Human Spark / M. Turner. – N. Y.: Oxford Univ. Press, 2014. – 301 p.
10. *Turner, M.* Mental Packing and Unpacking in Mathematics / M. Turner // Semiotic and Cognitive Science Essays on the Nature of Mathematics. – Munich : Lincom Europa, 2012. – P. 248–267.
11. *Alexander, J. C.* Blending in mathematics / J. C. Alexander // Semiotica. – 2011. – Issue 187. – P. 1–48.
12. *Lakoff, G.* Where Mathematics Comes From : How the Embodied Mind Brings Mathematics into Being / G. Lakoff, R. Núñez. – N. Y.: Basic Books, 2000. – 493 p.
13. *Fauconnier, G.* Mental spaces : Aspects of meaning construction in natural language / G. Fauconnier. – Cambridge, MA : MIT Press, 1985. – 185 p.
14. *Dancygier, B.* Mental Spaces in Grammar : Conditional Constructions / B. Dancygier, E. Sweetser. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 2005. – 295 p.

15. *Tobin, V.* Grammatical and Rhetorical Consequences of Entrenchment in Conceptual Blending : Compressions Involving Change / V. Tobin // *Meaning, Form, and Body* / ed. by F. Parrill, V. Tobin, M. Turner. – Stanford : Center for the Study of Language and Information, 2010. – P. 329–347.
16. *Langacker, R. W.* An Introduction to Cognitive Grammar / R. W. Langacker // *Cognitive Science*. – Vol. 10, Iss. 1. – 1986. – P. 1–40.
17. *Sweetser, E.* Introduction : viewpoint and perspective in language and gesture, from the Ground down / E. Sweetser // *Viewpoint in Language : A Multimodal Perspective* / ed. by B. Dancygier, E. Sweetser. – Cambridge UK : Cambridge Univ. Press, 2012. – P. 25–46.
18. *Recanati, F.* Le present epistolaire : Une perspective cognitive / F. Recanati // *L'Information grammaticale*. – 1995. – № 66. – P. 38–44.
19. *Nikiforidou, K.* Viewpoint and construction grammar : The case of *past + now* / K. Nikiforidou // *Language and Literature*. – 2010. – № 19 (2). – P. 265–284.
20. *Nikiforidou, K.* The constructional underpinnings of viewpoint blends : The *Past + now* in language and literature / K. Nikiforidou // *Viewpoint in Language : A Multimodal Perspective* / ed. by B. Dancygier, E. Sweetser. – Cambridge UK : Cambridge Univ. Press, 2012. – P. 177–197.
21. *Fauconnier, G.* Polysemy and Conceptual Blending / G. Fauconnier, M. Turner // *Polysemy : Flexible Patterns of Meaning in Mind and Language* / ed. by B. Nerlich, V. Herman, Z. Todd, D. Clarke. – Berlin; N. Y.: Mouton de Gruyter, 2003. – P. 79–94.
22. *Turner, M.* Figure / M. Turner // *Figurative Language and Thought*. – N. Y.: Oxford Univ. Press, 1998. – P. 44–87.
23. *Turner, M.* Death is the Mother of Beauty : Mind, Metaphor, Criticism / M. Turner. – Univ. of Chicago Press, 1987. – 220 p.
24. *Turner, M.* Reading Minds : The Study of English in the Age of Cognitive Science / M. Turner. – Princeton Univ. Press, 1991. – 298 p.
25. *Fauconnier, G.* Blending as a Central Process of Grammar / G. Fauconnier, M. Turner // *Conceptual Structure, Discourse, and Language* / ed. by A. Goldberg. – Stanford : Center for the Study of Language and Information, 1996. – P. 113–130.
26. *Francis, S.* Multimodal Construction Grammar / S. Francis, M. Turner // *Language and the Creative Mind* / ed. by M. Borkent, B. Dancygier, J. Hinnell. – Stanford, CA : CSLI Publications, 2014. – P. 255–274.
27. *Turner, M.* The Way We Imagine / M. Turner // *Imaginative Minds : Concepts, Controversies and Themes : Proc. of the British Academy* / ed. by I. Roth. – London : British Academy. – 2007. – P. 213–236.
28. *Goldberg, A. E.* Constructions : A Construction Grammar Approach to Argument Structure Constructions / A. E. Goldberg. – Chicago; London : Univ. of Chicago Press, 1995. – 265 p.
29. *Fillmore, Ch. J.* Towards a frame-based organization of the lexicon : the semantics of RISK and its neighbors / Ch. J. Fillmore, B. T. Atkins // *Frames, fields and contrast : new essays in semantics and lexical organization* / ed. by A. Lehrer, A. E. Kittay. – Hillsdale, NJ : Erlbaum, 1992. – P. 75–102.
30. *Turner, M.* Blending in Language and Communication / M. Turner // *Handbook of Cognitive Linguistics* / ed. by E. Dąbrowska, D. Divjak. – Berlin : De Gruyter Mouton, 2015. – P. 211–232.
31. *Fauconnier, G.* Blending as a Central Process of Grammar / G. Fauconnier, M. Turner // *Conceptual Structure, Discourse, and Language* / ed. by A. Goldberg. – Stanford : Center for the Study of Language and Information, 1996. – P. 113–130.
32. *Shieber, S. M.* An Introduction to Unification-Based Approaches to Grammar / S. M. Shieber. – Cambridge Univ. Press, 1995. – 105 p.
33. *Harary, F.* Graph Theory / F. Harary. – Philippines : Westview Press, 1969. – 274 p.
34. *Chomsky, N.* Derivation by phase / N. Chomsky. – Cambridge, MA : MIT Press, 1999. – 43 p.
35. *Langacker, R. W.* Cognitive Grammar / R. W. Langacker // *Cognitive Linguistics : Basic Readings*. – Berlin : Mouton de Gruyter, 2006. – P. 29–67.

36. *Taylor, J. R. Cognitive Grammar* / J. R. Taylor. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2002. – 621 p.
37. *Langacker, R. W. Cognitive Grammar : A Basic Introduction* / R. W. Langacker. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2008. – 562 p.
38. *Langacker, R. W. Ten Lectures on the Elaboration of Cognitive Grammar (Distinguished Lectures in Cognitive Linguistics)* / R.W. Langacker. – Leiden and Boston : Brill, 2017. – 367 p.
39. *Langacker, R. W. Metonymic Grammar* / R.W. Langacker // *Metonymy and Metaphor in Grammar* / ed. by K.-U. Panther, L. L. Thornburg, A. Barcelona. – Amsterdam and Philadelphia: John Benjamins, 2009. – P. 45–71.
40. *Langacker, R. W. Construal* / R. W. Langacker // *Handbook of Cognitive Linguistics* / ed. by E. Dąbrowska and D. Divjak. – Berlin, Boston : De Gruyter Mouton, 2015. – P. 120–143.
41. *Turner, M. The Role of Creativity in Multimodal Construction Grammar* / M. Turner // *Zeitschrift für Anglistik und Amerikanistik*. – 2018. – Vol. 66, Issue 3. – P. 357–370.
42. How here and now in Russian and English establish joint attention in TV news broadcasts / T. Nessel [et al] // *Russian Linguistics*. – 2013. – Vol. 37. – P. 229–251.
43. *Turner, M. Multimodal Form-Meaning Pairs for Blended Classic Joint Attention* / M. Turner // *Linguistics Vanguard : A Multimodal Journal for the Language Sciences*. – 2017. – P. 1–7.

M. Turner

Dr. Phil., Prof., Institute Professor and Professor of Cognitive
Science at Case Western Reserve University (Cleveland, USA),
Founding Director, Cognitive Science Network,
Founding Co-Director, Red Hen Lab.

R. Vogel
Bielefeld, Germany

AD HOC CONSTRUCTIONS. MORPHOSYNTACTIC CREATIVITY AS A SYNCHRONIC PHENOMENON

The paper argues with two case studies for a number of related grammar theoretical assumptions: it is essential to keep the social and the individual dimension distinct in grammatical analysis, in order to account for the grammatical creativity that speakers display when necessary. Such newly created constructions are termed *ad hoc constructions*. Two examples from German are discussed. It is shown with some empirical measures that the constructions are no conventionalised parts of the language system of German, but are nevertheless accepted by speakers – as if they *did* belong to the German grammar. On the basis of these analyses, it is argued for a differentiated notion of grammaticality that distinguishes between grammaticality at the social dimension (the traditional notion of grammaticality) and grammaticality for the individual speaker (including all deviations from the language system that still can be used in conversation).

Key words: *German, syntax, grammatical innovation, grammaticality, generalised conversational implicature, constructional blending.*

1. Introduction

The topic of this paper are phenomena from the grammar of German which, to my mind, thus far have not received a satisfactory analysis. The reason for the limits of previous attempts lies in a failure to understand these phenomena as

instances of *creative language use*. Before I turn to my reanalysis of these phenomena, I will briefly introduce the basic assumptions of the model of language and particularly of creative language use that I am assuming.

The view on language that I rely on has the Saussurean conception of language, and some modern interpretations of it, as a major inspiration [1; 2; 3]. In my neo-Saussurean conception – Fig. 1 illustrates this model – I am making the following assumptions:

- There is a dialectical relationship between the language system and language use, according to which the language system is used by competent speakers as a *tool* in communication, while at the same time the language system is the *result* of the on-going communicative activities of the speech community.
- The language system is a **social** entity, a large ensemble of conventions that is learned by individual speakers from the input provided through communication.
- *Linguistic innovation* begins in language use as **systematic deviation** from the language system by individual speakers.
- Innovations that pass a certain threshold in frequency of use in the community will become part of the language system.
- The *discourse* is the totality of all speech acts carried out in the speech community's communicative activities.
- The discourse is the data source from which the learner acquires the conventions of the language system due to their sufficiently high frequency in the discourse.

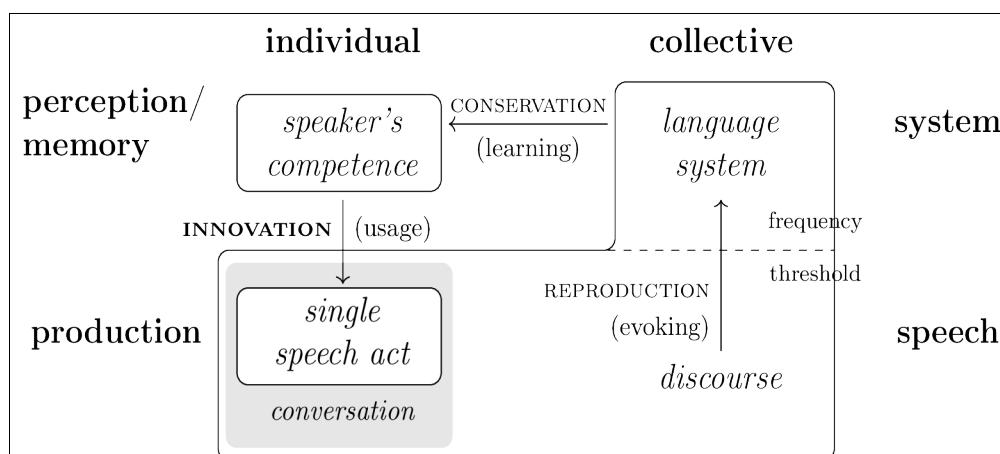


Fig. 1. Language, decomposed into five distinct, interdependent phenomena, after de Saussure [1]

The central component in this conception of language is the *conversation*. I am using this notion in a broad sense, ranging from sequences of multi-party communicative interaction to texts. Conversations consist of speech acts of individual speakers. Only these speech acts are under the intentional control of speakers, and they are therefore the place where creative language use can occur.

Speakers are *free* to choose, whether and how they make use of the language system in their speech acts. While sticking to the units, patterns and rules of the language system improves communicative efficiency, certain types of deviations from the system do not seem to cause problems.

An important part of the speaker's competence is the ability to make linguistic innovations – to produce and understand new or different units, patterns, rules etc. A general research issue is the question what characterises those deviations/innovations that speakers seem to accept seamlessly.

When speakers are successful in their creations, their communication partners accept the innovations seamlessly and might not even notice that they have been presented a newly created linguistic unit.

To capture these insights, we need to distinguish *two notions of grammaticality*, related to system and speech, characterising *different types of acceptable expressions*:

- **l-grammaticality** Acceptable expressions are *l-grammatical* if they conform to the conventions of the language system in its present state. (“l” for *langue*);

- **p-grammaticality** Acceptable expressions are *p-grammatical* if they can be used and understood without difficulty in conversation. (“p” for *parole*);

- Newly created units are *p-grammatical*, but not *l-grammatical*. This means that the *l-grammatical* units are a subset of the *p-grammatical* units. Inventions are *n-grammatical*;

- **n-grammaticality** Acceptable expressions are *n-grammatical*, if they are *p-grammatical*, but not *l-grammatical*. They are derived in a systematic way on the basis of the language system and general properties of linguistic competence. (“n” for *new*).

If we use the letters *L*, *P*, *N* to denote these different sets of expressions. respectively, then *P* is the union of *L* and *N*. Our main interest here lies in the elements of *N*. These elements can be identified by the following properties:

1. They are types of (complex) constructions that can be found occasionally in corpora, but whose frequency is below the threshold for grammaticalisation. They might therefore occur on a par with equally rare alternative constructions.

2. They are accepted (to a sufficient degree) by speakers.

3. They have unexpected or irregular properties.

Corpus studies provide evidence for the first property. The second property can be verified with psycholinguistic methods, for instance by acceptability studies. Close linguistic analysis will have to provide arguments concerning the third property.

Below, I will discuss two candidates for grammatical constructions of this kind. I am using the term *ad hoc construction* for such phenomena.

2. Case study 1: German complex reflexives

German has a reflexive pronoun, *sich*, which cannot be inflected. It is used for third person, singular or plural, in accusative or dative case. Being a reflexiviser, it has to be coreferent with a clause-mate constituent, cf. (1a) vs. (1b):

(1) a. *Maria wäscht sich.*

M.₁ washes SELF₁

b. **Paul möchte dass ich sich wasche*

P.₁ wants that I SELF₁ wash

(1b) is ungrammatical, because the antecedent for *sich* is from the main clause, and not within its own subordinate clause. About the precise formulation of the binding rule for *sich*, there has been some debate. It is centered around examples like (2):

(2) ??*Ich zeigte den Patienten sich im Spiegel*

I showed the patient₁ SELF₁ in.the mirror

Example (2) is well-formed according to the standard assumption that reflexive binding follows a *hierarchy of grammatical functions* [4; 5], which for German is assumed to be as in (3) [5].

(3) Grammatical function hierarchy for German:

Subject < accusative object < dative object < prepositional object

According to this account, the antecedent must be to the left of the reflexive in the hierarchy. This account predicts that a dative *sich* can be bound by an accusative antecedent, as in (2) (cf. [5]).

This empirical claim has been under dispute from the beginning. As discussed by S. Featherston and W. Sternefeld [7], many authors find example (2) odd, if not ungrammatical. M. Reis [6] already observed that *sich* is often accompanied by the intensifier *selbst* ‘self’ in such cases.

S. Featherston and W. Sternefeld [7] report an acceptability study on such object-to-object binding relations, using 16 different possible variants. It has two clear results: a) the antecedent should have dative case and the reflexive accusative case; b) the reflexive expression may use *sich* or a personal pronoun, but it should be accompanied by the intensifier *selbst*, as in (4).

(4) *Ich zeigte dem Patienten ihn / sich selbst im Spiegel.*

I showed the.DAT patient PRON.MASC.3SG.ACC / REFL self in.the mirror

Result a) is unexpected, given the hierarchy in (3). R. Vogel [8], referring to R. Jackendoff [9], notes that there is a further semantic factor, namely that the antecedent must not be the “copy”, while the reflexive is the “original”. This would be the case if the accusative object (referring to the mirror image) were the antecedent for the reflexive in dative case (referring to the real person).

With respect to the second observation, R. Vogel [8] argues that the intensifier *selbst* marks the exceptional use of the reflexive or pronoun.

This could be confirmed in a corpus study: we extracted a random sample of 2000 occurrences of *sich* in the corpus research system COSMAS II, provided

by the IDS Mannheim.¹ In this sample, not a single item was found where *sich* was bound by a non-subject. The antecedent always was a subject or an implicit subject (as in infinitival clauses).

Because *sich* is used quite frequently, this does not mean that binding of *sich* by an object does not occur. But it must be extremely rare, so that one can safely assume that an occurrence of *sich* is strongly expected to be bound by its clause-mate subject.

An account of this can be given in terms of S.C. Levinson's theory of generalised conversational implicature [10], using, in particular, his *M-implicatures*.²

M-implicature (modality). The use of unusual expressions signals a deviation from the stereotype.

The reasoning goes as follows: the stereotypical use of *sich* is binding by subject; for a personal pronoun, it is binding from outside of its clause. The addition of the intensifier signals a deviation from these stereotypes (binding by non-subject or from within the clause, respectively).

Because this happens extremely rarely, it is unlikely for either *sich selbst* or *ihn selbst* to grammaticalise into the object-bound reflexive in the language system. Therefore, the two variants co-exist. Still, as shown in [7], speakers accept these patterns and prefer them over alternatives.

3. Case study 2: “wrong” participles in German verbal complexes

The inflection for tense, mood and aspect of the German verb is dominantly analytic. A particularly widespread construction is the perfect construction which consists in the perfective participle of the inflected verb plus an auxiliary that serves as finite verb in finite clauses and is realised as an infinitive otherwise. The auxiliary can be a form of *sein* ‘be’ or *haben* ‘have’.

This construction is exemplified in (5a). (5b) displays the perfect of a modal verb accompanied by an accusative object. Modal verbs like *können* ‘can’ usually embed another verb in the infinitive, as exemplified in (5c).³ In this case, the modal verb is realised as an infinitive instead of a participle in the present perfect construction (“infinitivus pro participio”, IPP [11]).

- (5) a. *Maria hat das Lied gesungen.*
M. have.3SG.PRES the.NEUT.SG.ACC song sing.PARTCP
“Maria sang the song.”
b. *Maria hat es nicht gekonnt.*
M. have.3SG.PRES PRON.NEUT.SG.ACC not can.PARTCP

¹ The sample was collected from their archive W-ALL which contains all publically available parts of the IDS's corpus of written German language.

² S.C. Levinson [10] himself used the history of the English reflexivisation patterns as a test case for his theory of generalised conversational implicature.

³ A corpus search with random samples of 100 sentences with each of the German modal verbs revealed a proportion of 90+% for their use with a verbal complement as in (5c), as compared to a nominal complement as in (5b), for each verb.

“Maria was not able to do it.”

c. *Maria hat das Lied nicht singen können.*

M. have.3SG.PRES the.NEUT.SG.ACC song not sing.INF can.INF

“Maria was not able to sing the song.”

The exception exemplified in (5c) is used quite frequently and can safely be assumed to be conventionalised in the language system of German. Verbs that are also used with IPP are causative *lassen* ‘let’ and, optionally, the perception verbs *sehen* ‘see’ and *hören* ‘hear’.

Infinitival variants of the present perfect constructions can occur with or without the infinitival marker *zu* ‘to’:

(6) a. *Maria könnte das Lied gesungen haben.*

M. can.3SG.PAST.SUBJ the.NEUT.SG.ACC song sing.PTCP have.INF

“Maria might have sung the song.”

b. *Maria behauptet, das Lied gesungen zu haben.*

M. claim.3SG.PRES the.NEUT.SG.ACC song sing.PTCP to have.INF

“Maria claim that she sang the song.”

Infinitival variants of structures like (5c), the perfect construction of a modal verb that embeds another verb, are extremely rare. Variants that can be found are illustrated in (7).

(7) ... *ohne das Lied* ...

without the.NEUT.SG.ACC song

a. *haben singen zu können*

have.INF sing.INF to can.INF (Aux-V-Mod/IPP)

b. *singen haben zu können*

sing.INF have.INF to can.INF (V-Aux-Mod/IPP)

c. *singen gekonnt zu haben*

sing.INF can.PTCP to have.INF (V-Mod-Aux)

d. *gesungen haben zu können*

sing.PTCP have.INF to can.INF (V-Aux-Mod/PPI)

“... without having been able to sing the song.”

The variants (7a,b) are analogous to the patterns that are preferred, when the auxiliary is finite, showing IPP. (7c) is a variant that conforms best to standard perfective infinitives like (5b), without IPP. But surprisingly, (7d) is the variant that is most often used. It has a property that is truly exceptional and can be found nowhere else in the German grammar: the verb that is embedded by the modal verb, normally an infinitive, is realised as a participle (*participium pro infinitivo*, PPI). (7d) thus has PPI on the lexical verb in addition to IPP on the modal verb.

The grammaticality status of this construction has been subject to a controversy with R. Vogel [12] and, similarly, S. Wurmbrand [13] arguing in favour of an integration of this construction into the German grammar, whereas

H. Haider [14] cites it as an example of a “grammatical illusion”. My classification of this construction as n-grammatical might be able to integrate the positive aspects of both positions.

In R. Vogel [12], I found the frequencies displayed in Table 1 in a corpus search for infinitival perfect constructions with four groups of embedding verbs. The search was carried out on the “Deutsches Referenzkorpus” (German reference corpus) from the IDS Mannheim.

Table 1

Distribution of infinitival 3-verb complexes in the archive *W-public* of the “Deutsches Referenzkorpus”, IDS Mannheim [12]

X = ...	V-Aux-X / PPI+IPP	V-Aux-X / IPP	Aux-V-X / IPP	V-X-Aux
causative <i>lassen</i> ‘let’	12	4	0	2
modal verbs	62	0	1	6
non-causative <i>lassen</i>	3	2	0	19
perception verbs	0	0	0	32

From these rather small figures, the size of the inspected corpus and the average daily language experience,¹ we can estimate that an average speaker will experience 4–5 of such verbal complexes per year, 2–3 of which would have the preferred structure (7d). This is presumably too rare for the construction to become grammaticalised. Still, within these small numbers, the preferences are clear: for modal verbs and causative *lassen* it is (7d), for perception verbs and non-causative *lassen*, it is (7c).

The preferences for infinitival complexes are the reversal of those for finite complexes. This could also be confirmed in an acceptability rating experiment for finite and infinite verbal complexes with modal verbs. In this experiment, 48 subjects (students from the University of Bielefeld) rated the four verbal complex patterns illustrated in 3, in finite and infinite versions, on a 7-point rating scale. The mean ratings are displayed in Fig. 2.

The fact that the contrasts between the finite variants are larger than those of the infinite variants might also be indicative of a lack of conventionalisation in the case of the infinitival variants. According to [15], the range between 0.2 and 0.5 on the rating scale – where each of the four infinite variants is located – is the area of stronger markedness, but not of ungrammaticality.

¹ The inspected IDS archive W-public (Cosmas II), by the time of the corpus search, contained 1.15 billion word forms [12]. The average linguistic input of English speakers is 100 500 words per day, according to a consumer study by R.E. Bohn and J.E. Short [16].

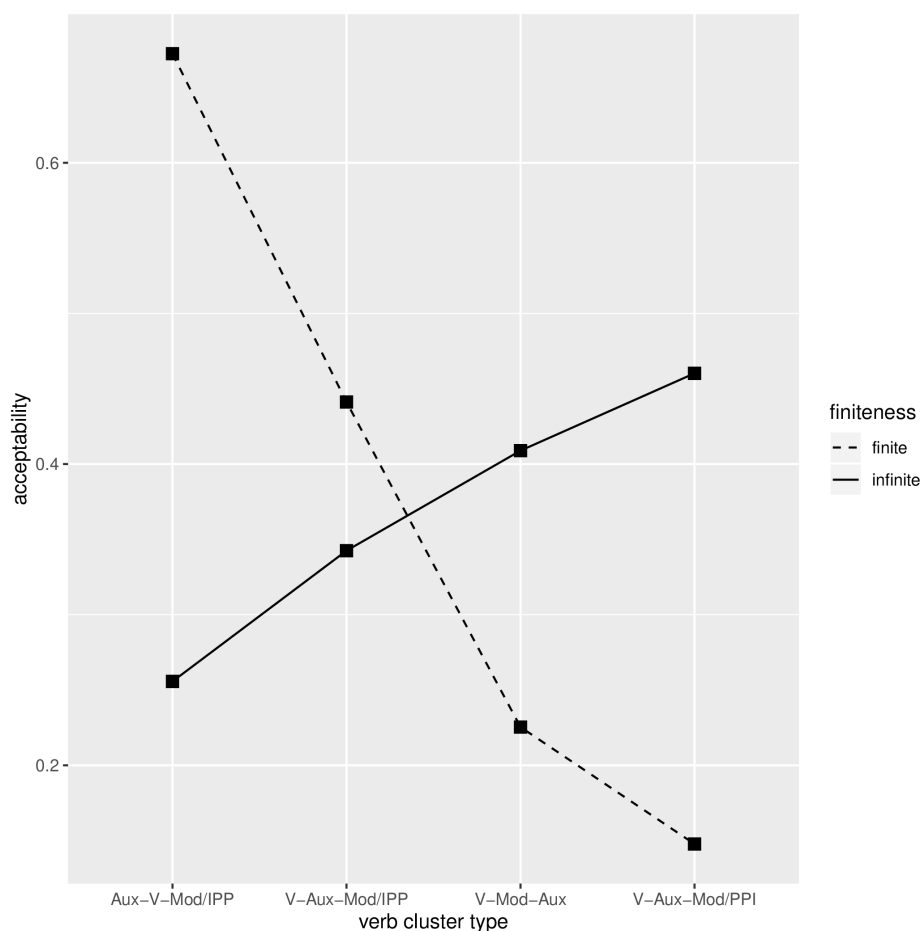


Fig. 2. 4 variants of finite and infinite verbal complexes, mean ratings, 7-point rating scale; 1 = maximal, 0 = minimal acceptability

4. Summary

The mechanisms that are applied in creating the two discussed ad hoc constructions are the following:

- in the case of object-bound reflexives, the mechanism of the M-implicature is exploited, a complex unit was created by attaching the emphatic marker *selbst*, signalling the unusual interpretation of the reflexive or pronoun to which the marker is attached;

- in the second case, the ad hoc construction that is formed to fill the gap of an infinitival perfect of the modal verb construction is created by using the salient properties of closely related constructions, the participle for ordinary perfect constructions and IPP for the finite perfect of the modal construction. The resulting constructional blend has the surprising PPI property.

These mechanisms, implicature and constructional blending, can both be considered as general options which are possible for all speakers irrespective of their native language. They are, on the other hand, based on the inventory provided by the German language system.

We have seen, on the other hand, that the two ad hoc constructions occur too rarely to assume that they are part of the conventionalised grammar of German,

and we saw that they are nevertheless accepted to a sufficient degree. Additionally, they co-occur with alternative structures which are equally rare, but not ungrammatical.

Therefore, the two constructions meet the criteria for *n-grammaticality* that we set out at the beginning of this paper, and, therefore, we have sufficient evidence for *n-grammaticality* as a concept derived from our neo-Saussurean conception of language which, likewise, is confirmed by this finding.

REFERENCES

1. *Saussure, F.* Course in General Linguistics / F. Saussure / ed. by Ch. Bailly and A. Sechehaye with the collaboration of A. Riedlinger. – Duckworth, 1983. – 236 p.
2. *Thibault, P. J.* Re-reading Saussure : The Dynamics of Signs in Social Life / P. J. Thibault. – London; N. Y.: Routledge, 1997. – 360 p.
3. *Wunderli, P.* Ferdinand de Saussure : Cours de linguistique générale : Zweisprachige Ausgabe französisch-deutsch mit Einleitung, Anmerkungen und Kommentar / P. Wunderlich. – Tübingen : Narr Verlag, 2013. – 480 p.
4. *Pollard, C.* Anaphors in English and the Scope of Binding Theory / C. Pollard, I. A. Sag // Linguistic Inquiry. – 1992. – Vol. 23. – P. 261–303.
5. *Grewendorf, G.* Aspekte der deutschen Syntax : Eine Rektions-Bindungs-Analyse / G. Grewendorf. – Tübingen : Niemeyer, 1988. – 344 p.
6. *Reis, M.* Reflexivierung in deutschen AcI-Konstruktionen : Ein transformationsgrammatisches Dilemma / M. Reis // Papiere zur Linguistik. – 1976. – Vol. 9. – P. 5–82.
7. The Interaction of Factors in Judgments of Reflexive Structures : Data from Object Coreference in German / S. Featherston [et al.] // Arbeiten zur Reflexivierung. – Tübingen : Niemeyer, 2003. – P. 25–50.
8. *Vogel, R.* On doctors, patients and mirrors. Binding by object and complex reflexives in German / R. Vogel // Linguistische Berichte. – 2014. – Vol. 239. – P. 127–40.
9. *Jackendoff, R.* Mme Tussaud meets the Binding Theory / R. Jackendoff // Natural Language and Linguistic Theory. – 1992. – Vol. 10. – P. 1–31.
10. *Levinson, S. C.* Presumptive Meanings. The theory of generalised conversational implicature / S. C. Levinson – Cambridge, Mass. : The MIT Press, 2000. – 480 p.
11. *Schmid, T.* Infinitival Syntax: Infinitivus Pro Participio as a repair strategy / T. Schmid. – Amsterdam : John Benjamins, 2005. – 251 p.
12. *Vogel, R.* Skandal im Verbkomplex / R. Vogel // Zeitschrift für Sprachwissenschaft. – 2009. – Vol. 28 (2). – S. 307–346.
13. *Wurmbrand, S.* Parasitic participles in Germanic : Evidence for the theory of verb clusters / S. Wurmbrand // Taal & Tongval. – 2012. – Vol. 24 (1). – P. 129–156.
14. *Haider, H.* Grammatische Illusionen. Lokal wohlgeformt – global deviant / H. Haider // Zeitschrift für Sprachwissenschaft. – 2011. – Vol. 30. – P. 223–257.
15. *Vogel, R.* Grammatical taboos. An investigation on the impact of prescription in acceptability judgement experiments / R. Vogel // Zeitschrift für Sprachwissenschaft. – 2019. – Vol. 38 (1). – P. 37–79.
16. *Bohn, R. E.* How Much Information? Report on American Consumers / R. E. Bohn, J. E. Short // Global Information Industry Center [Electronic resource]. – Univ. of California, San Diego, 2009. – Mode of success : https://www.researchgate.net/publication/242562463_How_Much_Information_2009_Report_on_American_Consumers. – Date of success : July 31, 2019.

Ralf Vogel

Professor of German Linguistics at the University of Bielefeld,
Germany

Л. И. Богданова
Москва, Россия

СОЦИОКУЛЬТУРНЫЕ ПАРАМЕТРЫ В ГРАММАТИЧЕСКОМ ПРЕЛОМЛЕНИИ

В статье рассматривается, каким образом культурный компонент значения глагола влияет на конфигурацию его актантной структуры. В ходе исследования было установлено, что такие параметры культуры, как Дистанция Власти, коллективизм/индивидуализм, высокая/низкая контекстуальность, косвенным образом влияют на оформление актантной рамки глаголов, обозначающих межличностные отношения. Установление правил зависимости между «культурной семантикой» и синтагматическим поведением глагола важно для грамматики активного типа.

К л ю ч е в ы е с л о в а: культура, грамматика, параметры культуры, культурный компонент значения, актантная структура, семантика и синтагматика русского глагола.

L. I. Bogdanova
Moscow, Russia

SOCIO-CULTURAL PARAMETERS IN THE REFLECTION OF GRAMMAR

The article deals with the way in which the cultural component of the meaning of the Russian verb is reflected in its actant structure. The designation of the actant positions of the verb depends on the nature of the evaluation presented in its meaning. Culture parameters (Power Distance, collectivism/individualism, high low contextuality) influence the formation of actant frame of verbs denoting interpersonal relations. The identification of regularities of the relationship between “cultural semantics” and syntagmatics is of practical importance for teaching Russian.

Key words: culture, grammar, parameters of culture, the cultural component of meaning, actant structure, semantics and syntagmatics of Russian verb.

Традиционно считается, что отражение культуры в языке наиболее яркое воплощение получает на уровне лексики. И это действительно так. Тем не менее грамматика также обладает отражательными способностями, которые, в частности, проявляются в способах концептуализации объектов, где получает косвенное отражение коллективная «философия» носителей языка. Частично эксплицировать эту систему взглядов на мир помогает обращение к изучению таких взаимосвязанных явлений, как семантика глагола и его сочетаемость. Настоящая статья посвящена выявлению роли «культурного» компонента значения глагола в реализации его синтагматических свойств в рамках актантной структуры. Целью работы было выяснение того, каким образом параметры «измерения» культуры влияют на способ обозначения глагольных актантов. В ходе изучения соотношения глагольной семантики и синтагматики в направлении от значения – к форме было обнаружено, что ряд социокультурных параметров, выявленных

в классификациях культур Г. Хофстеде и Э. Холла [1; 2], среди которых PD (Дистанция Власти), коллективизм/индивидуализм, высокая/низкая контекстуальность, приобретает особую ценность при создании грамматики активного типа. И это не случайно: различие культур, как правило, не может быть абсолютно нерелевантным при характеристике устройства языков этих культур.

Рассмотрим в первую очередь влияние социокультурного параметра Дистанция Власти на грамматическую структуру предложения, стержнем которого является актантная рамка глагола, понимаемая в духе идей Л. Теньера [3]. Этот параметр обнаруживает себя в различных типах асимметричных социальных взаимоотношений: дети – родители, младшие – старшие, ученики – учителя, подчиненные – руководители. Хотя практически во всех культурах эти отношения являются асимметричными, но степень «неравенства» при этом оказывается разной. Согласно теории Г. Хофстеде [1], культуры с преимущественно иерархическим устройством, как правило, имеют высокую вертикальную дистанцию, при которой отношения строятся на основе подчинения. Значимым оказывается статус по возрасту и социальному положению. В иерархическом обществе с высокой «вертикальной дистанцией» в этикете и коммуникативном поведении принято выражать уважение к вышестоящим лицам особенно подчеркнуто. В культурах такого типа не допускается либо ограничивается выражение резкого несогласия или острого критического отношения в адрес лиц, занимающих более высокое положение в социальной структуре общества. В обществе негласно признается, что иерархический порядок, в котором для каждого определено свое место, – это своего рода общественная ценность, характеристика стабильности жизни и мироустройства. В культурах с низкой дистанцией власти (PD), к каким относят, например, культуры США, Великобритании, напротив, особую ценность представляет собой индивидуальная свобода, поэтому в коммуникации подчеркивается равенство людей, а стиль общения между подчиненным и руководителем имеет менее формальный характер. Разумеется, данные параметры культур характеризуют только идеальные модели, которые являются крайними точками континуума культур, в котором каждая конкретная культура занимает определенное место по отношению к тому или другому полюсу. Русская культура в этом плане может быть охарактеризована как коллективистская, с высоким уровнем контекстуальности, т.е. зависимости смысла от общего контекста, «статусная», с высокой вертикальной дистанцией (по сравнению с западными культурами).

Отношение к человеку в соответствии с иерархией по статусу можно считать признаком, получившим отражение в русском языке в системе этикетных норм и правил, в речевом поведении человека, в построении дискурса. Частично эксплицировать способы отражения этого культурного параметра в русском языке помогает обращение к актантной структуре глагола.

Анализ способов обозначения актантов показал, что высокий уровень вертикальной дистанции косвенным образом преломляется в концептуализации объектов актантной рамки глаголов, включающих в свое значение оценочный компонент. Глаголы социально ориентированной семантики нередко содержат векторы межличностных отношений «сверху – вниз» и «снизу – вверх», и эти признаки оказываются значимыми для прогнозирования формы актантных позиций.

Так, в частности, если в значении глагола содержится указание на неравное отношение, направленное сверху вниз, от сильного к слабому, то позиция «лица зависимого» выражается с помощью предлога *над*, который в метафорическом плане красноречиво указывает на то, что в данной актантной рамке субъект ставит себя значительно выше в какой-либо сфере, чем объект, что доказывает употребление глаголов 1) насмешки (*насмехаться, смеяться, подсмеиваться, иронизировать* над кем-чем); 2) издевательства (*издеваться, измываться, глумиться, надругаться* над кем-чем); 3) снисхождения (*сжалиться, смилостивиться* над кем-чем). Данное положение подтверждают примеры из Национального корпуса русского языка (НКРЯ) [4].

1. В ситуации насмешки актантную позицию объекта могут заполнять слова, обозначающие различные социальные роли, в том числе объектом иронии нередко становится и сам субъект: *Обезоруживая других, он смеялся над собой, но не слишком любил, когда это делали другие* (А. Генис. Довлатов и окрестности); *Обыкновенно Вернер исподтишка насмехался над своими больными...* (М. Ю. Лермонтов. Герой нашего времени); *Она вспомнила, как он уверял ее, что звонит по дешевому тарифу, и разозлилась: он по-прежнему подсмеивался над ней и, в общем, был прав* (Д. Рубина. На солнечной стороне улицы); *... с женой отношения у него всегда были странные, непонятные для меня, и он вроде жалел Наталью и в то же время всегда насмехался, зло иронизировал над ней, обзывал коровой...* (А. Ким. Белка).

2. При обозначении ситуаций издевательства соответствующие глаголы, как правило, получают отрицательную оценку социума. В соответствии с одной из «заповедей» русской наивно-языковой этики Ю. Д. Апресяна [5, с. 351], «нехорошо унижать достоинство других людей» (*глумиться, измываться, издеваться*), что подтверждают примеры из НКРЯ [4]: *... Пояснил, что именно в ночь его дежурства Абдусаламов издевался над одним из курсантов* (В. Мельченко. «Этнодедовщина» или обычный криминал? // Солдат удачи, 2004); *Царь глумился над подданными на каждом шагу...* (О. Чайковская. Великий царь или Антихрист? // Звезда, 2001); *Яков Абрамов терроризировал свою семью, морил ее голодом, держал в ужасающих условиях, издевался, измывался над человеческим достоинством...* (И. Д. Брауде. Речь в защиту В. Я. Абрамова, 1949). Однако в редких случаях глагол *издеваться*, в отличие от глаголов *измываться, глумиться, надругаться*, может использоваться в положительных контекстах: *Мы сидели за столом в подвале, Юля разливала чай, в изобилии имелись*

баранки, мармелад и прочее, а Юрий Петрович [Любимов] гневно **издевался над начальниками**, которые считают искусством глупые копии, и цитировал Гёте... (В. Смехов. Театр моей памяти).

3. При обозначении снисходительной жалости оценка такого поведения чаще бывает положительной, чем отрицательной: *Словно бы Бог **сжалился над своими ничемными созданиями**, взял их за руку и отвел туда, где они могут получить свою микроскопическую дозу счастья, пусть и незаслуженного* (В. Суриков. Путь сквозь пустоту // Эксперт, 2015); *Царь в конце концов **смилоstinился над своим младшим братом** и после двух лет «изгнания» великому князю было предложено принять в начале 1912 года Кавалергардский полк* (В. С. Трубецкой. Записки кирасира, 1936–1937); – *Помилуй, государь!* – воскликнул старший из вятчан, – *будь нашим спасителем – **смилуйся над нами!*** (Н. А. Полевой. Повесть о Симеоне, суздальском князе, 1828).

Другая картина синтагматического поведения глаголов наблюдается в том случае, если в их значении представлен вектор «снизу – вверх», т.е. от слабого, зависимого – к сильному, главенствующему. В этой ситуации актантная позиция, обозначающая человека с более высоким статусом (духовным, моральным или финансово-материальным), выражается с помощью предлога *перед*, что можно наблюдать на примере глаголов 1) преклонения (*благодарить, неметь, преклоняться перед кем-н.*); 2) самоуничижения (*унижаться, лебезить, заискивать, угождать, бегать на задних лапках, вилять хвостом перед кем-н.*); 3) моральной неудачи (*осрамиться, оскандалиться, ослабиться, оконфузиться, оплошать, сплоскаться, опростоволоситься* (разг.), *скомпрометировать себя перед кем-н.*).

1. Глаголы со значением **преклонения** предполагают высокую степень уважения субъекта эмоции к лицу, являющемуся источником обозначенного отношения, а источник эмоции воспринимается субъектом как стоящий выше его в общечеловеческом, нравственном или интеллектуальном отношении: ... *с тех пор он еще более считал себя недостойным ее, еще ниже нравственно склонялся перед нею* (Л. Толстой); ... *преклоняясь перед блеском его черновиков ...* (В. Набоков – о Пушкине).

2. При глаголах со значением **самоуничижения** источником эмоции и самоуничижительного поведения является лицо, занимающее более высокое материальное или социальное положение в обществе по сравнению с субъектом, что демонстрируют примеры из НКРЯ [4]: ***Владычество денег** сказало во всем: Булгарин начал **лебезить перед** гостинодворскими лавочниками, как некогда лебезил **перед сановниками*** (К. И. Чуковский. Тема денег в творчестве Некрасова); *Этому заядлому чиновнику мало было того, что корабль находился в порядке, ему хотелось, чтобы командир **лебезил и угождал перед его высокой особой*** (А. С. Новиков-Прибой. Цусима, 1932–1935). Субъект в такой ситуации является лицом морально униженным. В соответствии с законом наивной этики Ю. Д. Апресяна [5, с. 351], обществом

осуждаются лица, забывающие о собственном человеческом достоинстве, поэтому все глаголы и фразеологизмы данной подгруппы содержат в своем значении отрицательную оценку, в отличие от глаголов преклонения.

Итак, проникновение в синтагматику культурных параметров проявляется, с одной стороны, в том, что позиция лица, занимающего более высокое положение (позиция «силы»), обозначается формой *перед кем*, а с другой стороны, в том, что потеря личного достоинства, потеря своего лица в отношениях такого рода маркируется отрицательной оценкой социума (*вилять хвостом, бегать на задних лапках* перед кем-нибудь – это однозначно плохо). Преследовать узкокорыстные интересы, унижаясь перед высокопоставленными людьми, считается в русской культуре одним из самых больших недостатков: *Товарищи над ним подсмеивались, иногда даже издевались, дразнили «паинькой», но все, однако, чувствовали, что он не был плохим товарищем: он не лебезил перед начальством, не заискивал, не был доносчиком ...* (Н. Н. Златовратский. Детские и юные годы. Воспоминания); *Что же заставляет всех этих людей так униженно вилять хвостом перед человеком, который даже и не взглянет на них никогда внимательно? Или здесь есть какой-то не доступный пониманию психологический закон подобострастия?* (А. И. Куприн. Молох).

Уничижительное поведение получает в русском языке и дополнительные средства вербального выражения, связанные с использованием диминутивов: *Ванька лебезил перед гостями. Он пенял дорогим родственникам, что они так долго на него сердились, пожимал им ручки, пил за их здоровьице и выражал надежду, что вперед у него с ними будет мир* (Л. И. Добычин. Шуркина родня); *Он всячески лебезил перед губернатором, снимал с него каждую пушинку, на ухабах поддерживал под локоток, покрикивал кучеру: «Легче!»* (В. Я. Шишков. Угрюм-река).

Несмотря на имеющиеся различия, глаголы самоунижения и преклонения объединяет общий элемент сознательного отношения к лицу-каузатору, проявляющийся в допустимости осознанного, часто намеренного самоуничижительного поведения, в чем убеждают, в частности, примеры из произведений Ф. М. Достоевского: *Версикову она служила, как раба, и преклонялась перед ним, как перед папой, но по убеждению; Как могли вы так добровольно унизиться перед выскочкой, перед жалким подростком!*

3. При глаголах со значением **моральной неудачи** социальный, возрастной, гендерный статус лица-каузатора эмоций очень важен, хотя и не всегда играет решающую роль. Ср. примеры из НКРЯ [4]: *На одном занятии по физподготовке Перепелица так оскандалился перед командиром роты, что вспоминать стыдно* (И. Ф. Стаднюк. Максим Перепелица); *Как бы не осрамиться ему перед новым человеком!* (Л. Н. Толстой. Анна Каренина); *И вот, на пороге этого трудного будущего, в ответственный момент знакомства с красивой, смущавшей своею красотой, парадной и кокетливой дамой, – как он опозорился перед ней!* (Б. Хазанов. Я воскресение и жизнь).

Как показывает изученный материал, для выражения иерархии, «статусности» в русской грамматике активно используются предлоги *над* и *перед*. Однако интерпретация этих предлогов в толковых словарях недостаточно последовательно указывает на их способность обозначать отношения социальной иерархии. Значения предлога *над* в словаре С. И. Ожегова и Н. Ю. Шведовой (СОШ) [6] представлены следующим образом: 1. «Указывает на пребывание, нахождение кого-чего-н. поверх, выше кого-чего-н. в каком-н. отношении». *Лампа над столом. Пуля пролетела над головой. Власть над людьми.* 2. «Указывает направленность действия на что-н.» *Сидеть над книгой. Смеяться над чудачком.*

В этой словарной статье примеры типа *власть над людьми* и *смеяться над чудачком* являются иллюстрациями принципиально разных значений, при этом системность описания оказывается нарушенной, так как и в первом, и во втором примерах получает отражение именно неравный статус людей в отношениях друг с другом. Ср. в этом плане следующие примеры из НКРЯ [4], демонстрирующие статусный характер семантики глагола *смеяться* (*над*): *Долго Александра Петровна смеялась над моей серостью* (А. Шумилов. Витамин мужества // Знание – сила, 1987); *Он на что-то надеялся, не понимая, что смешон. Екатерина Алексеевна относилась к нему пренебрежительно, смеялась над ним, и подчас жестоко. Он делал вид, будто не понимал, что она держала его рядом с собой на положении шута, а может, и действительно не понимал этого* (М. Шишкин. Всех ожидает одна ночь, 1993–2003).

Лексикографическая интерпретация предлога *перед* в СОШ [6] вообще не содержит указания на иерархичность: 1. «На некотором расстоянии от лицевой стороны чего-н., напротив кого-чего-н.» *Сад перед домом. Остановиться перед входом.* 2. «За некоторое время до чего-н.» *Встретиться перед обедом. Прогулка перед сном.* 3. «Служит для указания лица или явления, по отношению к которому совершается что-н.» *Преклоняться перед героями.* 4. «По сравнению, сравнительно, в сопоставлении с кем-чем-н.» *Перед этим подвигом бледнеют все другие.* 5. «С одушевленными существительными обозначает субъект состояния». *Перед нами стоят важные задачи.*

Неточность ряда формулировок значения (3, 4, 5), их оторванность от культурно-ценностных ориентиров, обусловленных социальной иерархией, приводит к разобщенности описания, в котором сходные явления интерпретируются по-разному.

Параметром, влияющим на синтагматику глагола, наряду с дистанцией власти, оказывается и связанный с ним параметр, отражающий разделение культур на индивидуалистические и коллективистские. В соответствии с этим делением русская культура характеризуется чертами, свойственными коллективистскому типу культуры, где «мы», коллектив, общество традиционно стоят выше, чем «я». Гораздо выше, чем личность, ценятся человеческие взаимоотношения, которые строятся на соблюдении принципов возрастной и социальной иерархии, взаимозависимости и взаимопомощи. Высокая значимость человеческих взаимоотношений создает условия для

того, что культура приобретает черты контактной, в которой, согласно Э. Холлу, разграничивавшему культуры на *high-context cultures* / *low-context cultures* [2], особенно ценными и значимыми становятся общительность, искренность, открытость. Все эти качества способствуют формированию культуры, в которой роль контекста в коммуникации оказывается очень высокой. Разумеется, культурные параметры воздействуют на язык в своей совокупности, комплексно, поэтому в различных ситуациях мы можем видеть одновременное взаимодействие параметров «иерархичность», «коллективизм» и «высокая контекстуальность». Так, в частности, собранный материал позволяет предположить, что степень морального падения может осознаваться субъектом тем ниже, чем больше было свидетелей этого падения, поэтому *опозориться перед начальником*, лицом более высокого статуса, чем субъект, может оказаться для субъекта менее драматичным, чем *опозориться перед коллегами, перед людьми*, «поскольку из множества лиц с равным субъекту социальным статусом формируется совокупность, обладающая несоизмеримо более высоким статусом, чем каждое конкретное лицо» [7, с. 864], в чем, на наш взгляд, проявляется коллективный характер русской культуры: *И тот смоленский паренек ... делал это, ощущая себя в первую очередь посланцем своих земляков, и работал, и вел себя так, чтобы не ударить перед ними в грязь лицом, чтобы не опростоволоситься перед родной стороной, старым домом, друзьями, ровесниками, родителями, наконец* (В. Захаренков, [4]).

Коллективистские черты проявляются в русской культуре еще и в том, что для человека оказывается весьма существенным мнение других – очень важен взгляд со стороны, особенно при оценке и самооценке личности. Чтобы лучше понять суть какого-либо явления или даже значимость собственной личности, человеку нужен другой человек, авторитетный оценщик, справедливый судья. Ценность этого параметра находит отражение в грамматике. В тех случаях, когда человек, пытаясь оценить себя, обращается к мнению других, открывается уже рассмотренная ранее актантная позиция ПЕРЕД КЕМ (ЧЕМ). Ситуация самооценки реализуется в русском языке с помощью двух основных моделей, предназначенных для высокой и низкой самооценки. Признак высокой самооценки входит в значение глаголов разных семантических групп: 1) глаголов чувства (*гордиться, кичиться*), 2) глаголов речи (*хвастаться, хвалиться, бахвалиться*), 3) глаголов поведения (*рисоваться, щеголять*).

Если субъект высоко оценивает себя, то он, как правило, испытывает потребность продемонстрировать свои достоинства другим людям, возможно, даже для того, чтобы вызвать у них зависть. Эта ситуация описывается с помощью конструкции *кто/чем (кем)/перед кем*, где *кто* – субъект оценки, *чем (кем)* – объект оценки, *перед кем* – адресат, реализующийся в семантическом плане как «аудитория» или «зритель», чье мнение в определенном смысле важно субъекту. Указанные позиции необходимы для полного, развернутого представления значения глаголов, однако в реальном употреблении некоторые позиции, потенциально входящие в актантную

рамку глагола, могут остаться незаполненными, в чем можно увидеть одну из реализаций параметра «высокой контекстуальности»: *А нужно ли было чураться, / И чваниться напропалую, / И лавры, кичась, пожинать, / И всю беззаботность былую / Предательски не вспоминать?* (Ю. Даниэль).

Негативная «внутренняя» самооценка требует иного оформления объектной позиции: *кто / чего (за что) / перед кем: стыдиться своих слов (за свои слова) перед кем-н.; совеститься своего поступка (за свой поступок) перед кем-н.; стесняться, смущаться, конфузиться чего-н. перед кем-н.: ...совеститься перед обществом нечего, все это делают: и Марья Павловна и Иван Захарыч* (Л. Н. Толстой). Позиция адресата может при этом не замечаться, но семантически она значима: *... после рыданий, стыдясь красных глаз, я отыскивал такого старца ...* (В. Набоков).

Анализ актантной структуры глаголов показал, что коллективистский характер русской культуры, высокий уровень вертикальной дистанции косвенным образом преломляются в концептуализации межличностных отношений, включающих оценочный компонент, что находит отражение в способе обозначения актантных позиций при глаголах. Грамматика «активного» типа, ориентированная на говорение и письмо и включенная в широкий социокультурный контекст, создает возможность для выявления и описания закономерностей выбора тех или иных форм актантов в зависимости от значения, которое стремится выразить говорящий (пишущий) субъект.

ЛИТЕРАТУРА

1. Hofstede, G. Cultures and Organizations : Software of the Mind / G. Hofstede. – London : McGraw-Hill Book Company (UK) Limited, 1991. – 578 с.
2. Hall, E. Beyond Culture / E. Hall. – N. Y. : Doubleday, 1976. – 320 с.
3. Теньер, Л. Основы структурного синтаксиса / Л. Теньер; пер. с фр., вступ. ст. и общ. ред. В. Г. Гака. – М. : Прогресс, 1988. – 656 с.
4. НКРЯ – Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : www.ruscorpora.ru. – Дата доступа : 20.10.2019.
5. Апресян, Ю. Д. Интегральное описание языка и системная лексикография / Ю. Д. Апресян // Избр. тр.: в 2 т. – М. : Школа «Языки рус. культуры», 1995. – Т. 2. – 767 с.
6. Ожегов, С. И. Толковый словарь русского языка / С. И. Ожегов, Н. Ю. Шведова. – М. : Азбуковник, 1999. – 944 с.
7. Богданова, Л. И. Оценочные смыслы в русской грамматике (на материале глаголов эмоционального отношения) / Л. И. Богданова // Russian Journal of Linguistics. – 2018 (22). – № 4. – С. 844–873.

Людмила Ивановна Богданова

доктор филологических наук, профессор; профессор кафедры
сопоставительного изучения языков факультета иностранных языков и
регионоведения ФГБОУ ВО «Московский государственный университет имени
М. В. Ломоносова»

Liudmila I. Bogdanova

Doctor of Philology, Professor of Department of Comparative Studies of Languages;
Faculty of Foreign Languages and Area Studies at Lomonosov Moscow State
University

В. И. Карасик
Москва, Россия

АКСИОГЕННАЯ СИТУАЦИЯ КАК КАТЕГОРИЯ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИИ

Статья посвящена характеристикам ценностей, выражаемых в содержании языковых и речевых единиц. Обосновано понятие *аксиогенная ситуация*. Проиллюстрированы типы таких ситуаций на примерах притч, пословиц, анекдотов и ценностно маркированных нарративов. Показано, что аксиогенное событие имеет бинарную структуру, в нем выделяются инициальная и финальная стадии, причем финальная стадия должна быть в определенной степени непредсказуемой.

К л ю ч е в ы е с л о в а: лингвокультурология, ценности, аксиологическая лингвистика, аксиогенная ситуация, притча.

V. I. Karasik
Moscow, Russia

AXIOGENIC SITUATION AS A CATEGORY OF LANGUAGE AND CULTURE STUDIES

The article deals with characteristics of values represented in the meaning of language and speech units. The notion of axiogenic situation is defined, explained and illustrated on the material of parables, proverbs, jokes and personal narratives. An axiogenic event has a binary structure including initial and final stages, and the latter is to a certain degree unpredictable.

Key words: language and culture studies, values, axiological linguistics, axiogenic situation, parable.

Изучение ценностей в лингвокультурном аспекте составляет предмет аксиологической лингвистики и предполагает решение следующих задач: 1) определение понятия *ценность*, 2) установление характеристик лингвокультурного подхода к изучению ценностей, 3) построение классификации ценностей, 4) выявление способов фиксации ценностей в языковом сознании и коммуникативной практике. Ценности находят выражение в оценочных суждениях. Оценка представляет собой сложную систему квалификации действительности и включает оценочный знак, оценочную шкалу, оценочный стереотип, субъекта и объект оценки, оценочные модусы, мотивировку оценки [1]. Суммируя различные подходы к определению и характеристикам оценки, Н. Д. Арутюнова выделяет общеоценочные и частнооценочные значения, к первым относятся квалификаторы «хороший» и «плохой», ко вторым – гедонистические (вкусовые), этические и эстетические и утилитарно-рациональные квалификаторы, распадающиеся на множество подвидов [2, с. 198–200].

Ценности – это «смыслообразующие основания человеческого бытия, задающие направленность и мотивированность человеческой жизни» [3, с. 21].

В этом определении выделяются три основные характеристики ценностей – их смысловая природа, мотивационная обусловленность и ориентационный вектор. Ценности как ориентиры поведения могут быть охарактеризованы с различных позиций. В философском плане ценность определяется как «соотнесение объекта или действий субъекта с некоторыми сложившимися в культуре образцами (идеалом, эталоном, нормой) и установление степени соответствия этому образцу» [4, с. 7]. Подчеркивается соотносительная природа ценности. Эта позиция четко выражена в понимании ценности как субъектно-объектной связи, при этом подчеркивается двойственная суть субъектного отношения к ценности – как отнесение объекта к ценностям и как осмысление объекта, т.е. соотношение объекта с системой ценностей и выявление и понимание конкретного смысла, который этот объект имеет у субъекта [5, с. 51], иначе говоря, акцентируется их смысловая природа. С позиций психологии ценность тесно связана с потребностью, отсюда и аксиологическое осмысление «пирамиды потребностей» в концепции А. Маслоу, на первый план выходит мотивированность ценностей, или, в формулировке В. П. Зинченко, переживаемая значимость [6]. Для социологов суть ценности – в определении предпочтения личностью или обществом определенного типа поведения в противоположность другому типу поведения, соответственно, подчеркивается ориентационный вектор ценностей. Лингвокультурологический подход к изучению ценностей наиболее близок социологическому подходу.

Ш. Шварц формулирует три основных вопроса, определяющих содержание аксиологических исследований: 1) как обусловлены ценности опытом людей (образованием, гендером, возрастом, профессией)? 2) как ценности влияют на установки людей (идеология, отношения, поступки в политическом, религиозном, экологическом и других аспектах)? 3) каковы различия в ценностных приоритетах у носителей разных культур? [7, р. 2]. Третий вопрос в полной мере соответствует тематике сопоставительных лингвокультурологических исследований, но для ответа на него необходимы сведения социального, психологического, исторического и антропологического характера. Р. М. Уильямс подчеркивает, что ценности имеют три базовых измерения – когнитивное, аффективное и директивное [8, р. 16]. Иначе говоря, ценности осознаются, обусловлены эмоциями и детерминируют поступки. Отметим в этой связи, что эмоциональная обусловленность ценностей базируется на переживаемой системе культурных приоритетов, а поступки вписываются в стереотипные действия, принятые в соответствующем обществе. Сочетание культурных приоритетов и стереотипных действий и составляет содержание культурных скриптов. Характеризуя когнитивный компонент ценностей, цитируемый автор справедливо замечает, что индивид не всегда осознает, что его поступками движет та или иная ценность, подобно тому, как в речи мы не осознаем правила синтаксиса (мы их замечаем

в случае их нарушения), но вместе с тем многие ценности представляются людям вполне эксплицитными, их можно объяснить, привести примеры и т.п. В ряде случаев имеет место и осознанная маскировка мотивированного поступка [8, р. 17]. Следует подчеркнуть методологически важный тезис рассмотрения ценностей в кросс-культурном аспекте: как справедливо отметил М. Рокич, различия между индивидуумами состоят не столько в наличии или отсутствии определенных ценностей, сколько в их аранжировке (*arrangement of values, their hierarchies or priorities*) [9]. Это в полной мере относится и к различиям между культурами.

В научной литературе можно найти различные списки ценностей как культурно значимых ориентиров мировосприятия. Значимым является противопоставление индивидуальных и коллективных ценностей, и отсюда вытекает выбор техники их определения и распределения. Информант отталкивается от ситуации либо от вербального обозначения соответствующего жизненного ориентира. Ценности осмысливаются как диады с положительным и отрицательным полюсами, в этом случае контрастируют ценности и антиценности. Противопоставляются базовый и полный списки ценностей как представлений о том, что наиболее желательно и эмоционально привлекательно (первый операционально выполним, второй представляется стремящимся к бесконечности). Базовые ценности, в свою очередь, подразделяются на терминальные и инструментальные (противопоставляется то, *что*, и то, *каким образом*) [10, с. 17–19].

По аксиологическому содержанию, отражающему преимущественно соотношение личного и общественного блага, различаются ценности моральные и утилитарные, по функции, характеризующей суть жизненных ориентиров, можно противопоставить телесные (витальные) и духовные (смысложизненные) приоритеты, по охвату субъектов, разделяющих определенные мотивирующие установки, различаются общечеловеческие, цивилизационные, этнокультурные, макро- и микрогрупповые и индивидуально-личностные ценности, по дискурсивной специализации можно охарактеризовать дискурсивно-специфические и дискурсивно-универсальные ценности (к первым относятся ориентиры политического, научного, педагогического, медийного и других типов общения, ко вторым – ориентиры личностно обусловленной коммуникации), по степени их конкретизации можно выделить собственно ценности (формулируемые в виде концептов и скриптов), уточняющие их нормы (запреты и предписания) и различные частные рекомендации (обыкновения и традиции).

Изучение ценностей с позиций лингвокультурологии на первом этапе исследования состоит в определении категориального статуса этого феномена с учетом разных подходов к его изучению, далее – в составлении рабочего списка тех концептов, которые представляют собой кванты переживаемого знания о том, что понимается как ценность, затем – в последова-

тельном многоаспектном описании этих концептов, обычно такое описание по своей сути является монографическим, посвященным какой-либо одной ценности, и сопоставительным, при этом ценность рассматривается в сопоставительном плане при сравнении данных разных языков, либо литературного языка и диалекта (социолекта), либо общеупотребительного и дискурсивно-специфического осмысления концепта, либо общеупотребительного и индивидуально-авторского его осмысления. Заслуживают внимания фундаментальные исследования, посвященные лингвокультурному анализу ценностей [11; 12; 13].

Выявление лингвокультурной специфики ценностей основательно разработано в российской лингвоконцептологии, описано множество лингвокультурных концептов, и на данном этапе развития аксиологической лингвистики можно наметить следующие перспективы развития этой области гуманитарного знания: 1) разработка концепции лингвокультурологических тезаурусов разных типов – энциклопедических, учебных, популярных, 2) выявление специфики бытования лингвокультурных концептов в разных типах дискурса и разных речевых жанрах, 3) описание индивидуально-авторских особенностей осмысления таких ценностей, 4) характеристика этих ментальных образований в диахроническом аспекте с учетом взаимодействия языков и импорта концептов, 5) установление корреляций между типами ценностей и типами личностей, которые отражаются в коллективном языковом сознании как лингвокультурные типажи.

В ряду понятий лингвокультурологии выделяются концепты – кванты переживаемого знания, картина мира – система взаимосвязанных концептов, интерпретирующих фрагментируемую реальность, лингвокультурные типажи – обобщенные узнаваемые личности, в поведении которых в концентрированном виде выражены отличительные признаки культуры, лингвокультурные ценности – доминанты поведения, свойственные представителям того или иного социума; лингвокультурные скрипты (сценарии) – ценностно маркированные и этнокультурно обусловленные алгоритмы коммуникативного поведения, лингвокультурные лакуны – значимые пустоты в ментально-языковом пространстве [14; 15; 16; 17; 18; 19; 20; 21]. Представляется, что к перечисленным понятиям относятся и определенные ситуации – осмысленные положения дел, имеющие место в объективной и субъективной реальности и являющиеся фактурой картины мира. Такие ситуации могут быть более или менее ценностно мотивированными, или, говоря точнее, аксиогенными (ценностнопорождающими). Например, кто-то пришел или не пришел на помощь человеку, оказавшемуся в беде, либо дал обещание и нарушил его, либо испортил то, что хотел исправить, и т.д. Список таких ситуаций весьма широк, но конечен. Важно отметить, что такие положения дел выделяются на фоне событий, которые не представляются значимыми для коллектива или личности.

Гипотетически можно выделить следующие системообразующие признаки аксиогенной ситуации: это положение дел, заслуживающее внимания, допускающее переосмысление и, главное, выражающее ту или иную ценность – высший ориентир поведения.

Аксиогенные ситуации могут носить объективный характер либо быть сконструированными как в произведениях художественной литературы, так и в обиходных повествованиях. Например, строители халатно отнеслись к своему делу, и дом рухнул (объективная реальность), либо фея дала героине подарок с ограниченным сроком действия (фикция). Такие ситуации не должны быть самоочевидными, иначе на них не обратят внимания. Каждая аксиогенная ситуация содержит интригу, которая может быть усилена при ее изложении или описании. Как и любая ситуация, рассматриваемое положение дел может быть представлено динамически либо статически, т.е. как развивающееся событие либо стабильный фрагмент реальности.

Основу аксиогенного события составляет диада, включающая его инициальную и финальную стадии, при этом финальная стадия является для нас неожиданной и содержит информацию, которая определяет наше отношение к миру. Например:

Вернувшийся вечером с соколиной охоты герой очень хотел пить. Он потянулся к стоящему в углу кувшину с водой. Любимый сокол, сидевший на его руке, взлетел и ударил его. Герой оттолкнул птицу и попытался вновь взять кувшин, и сокол вновь помешал своему хозяину напиться. Охотник пришел в ярость и сильно ударил птицу. Тогда окровавленный сокол взлетел и толкнул сосуд со стола. Кувшин разбился, там лежала змея [22].

В этой притче отражено аксиогенное событие «неверная интерпретация дружеского поступка». Эта ситуация становится аксиогенной на фоне простых и предсказуемых положений дел: охотник взял кувшин и напился, либо увидел змею и убил ее, либо сокол улетел на свой насест и остался там и т.д. Обратим внимание на то, что инициальная стадия может быть многокомпонентной. В частности, фольклорная традиция требует троекратного повторения того или иного действия. Обычно имеет место некоторая градация по интенсивности действий (оттолкнул – ударил). Сокол становится символом друга, которого не поняли.

Аксиогенные события фиксируются в специально выработанных в ходе длительной коммуникативной практики форматах, и прототипным жанром аксиогенного события является нарратив о чем-либо. Например:

Когда карета, в которой ехала королева, остановилась перед лужей, один из придворных быстро снял свой плащ и расстелил его на земле, чтобы Ее Величество не испачкала туфли [22].

Перед нами аксиогенное событие «Целесообразная жертва». Плащ придворного стоит достаточно дорого, но демонстрация галантности позволяет герою нарратива заработать значительно более весомый символический капитал, по П. Бурдье [23]. Испачканный плащ становится символом галантной преданности царедворца.

Обратим внимание на контрастное фабульное изображение приведенных аксиогенных событий: желание – помеха, помощь – ошибочное наказание, грязь – дорогая одежда. Структура аксиогенных событий отчасти соотносима со структурой волшебной сказки, по В. Я. Проппу [24], но поскольку сказочный сюжет составляет малую часть целостной сюжетики миропорядка, значимыми оказываются весьма разнородные события. В качестве подобных событий фигурируют удивительные, героические, жестокие, смешные, глупые и другие происшествия, оставшиеся в памяти людей. Повторяясь, они становятся прецедентными явлениями [25; 26]. Особенно значимыми являются поступки, т.е. действия, предполагающие выбор и свидетельствующие о приоритетах действующего лица.

Вербализация аксиогенного события осуществляется в виде повествования о нем. Такое повествование развивается по правилам развития нарратива, т.е. оно предполагает участников, хронотоп (время и место), сюжетную линию, наличие кульминации в сюжете и его разрешение. Помимо объективного сюжета как объективной последовательности взаимосвязанных сцен в событии существует фабула – субъективная фокусировка сюжета, его режиссура, выдвижение одних сцен на передний план, а других на задний, создание перспективы и ретроспективы, выбор точки отсчета в нарративе, средств повествования и т.д. Аксиогенное событие выступает в качестве объективного основания для сюжета, который становится фактом речи, будучи облечен в фабульную оболочку. Аксиогенное событие всегда конкретно, у него есть реальные или придуманные участники, его осмысление в виде сюжета является генерализацией этого события, а его подача в коммуникации в той или иной фабуле и определенном текстовом воплощении выступает как его вторичная конкретизация. В определенной мере эта трехмерная схема соответствует известным семиотическим координатам «референт» – «концепт» – «текст».

Аксиогенные события вербализуются в специально созданных для этого жанрах речи – легендах, притчах, пословицах, анекдотах и описаниях случаев из жизни (фактических и фикциональных).

Проиллюстрируем сказанное на примере притч. Эти аллегорические истории повествуют о событиях, демонстрирующих те или иные ценности и нормы поведения и мировосприятия. Применительно к притчам мы сталкиваемся не столько с событиями, сколько с ситуациями, требующими ценностного осмысления. Следующая притча может послужить иллюстрацией для аксиогенного события «Усвоение урока».

У одного мастера дзэн был внук, любивший послушать своего дедушку. И вот однажды он разбил хрустальную вазу, которой дед очень дорожил. Не дожидаясь, пока это обнаружат, мальчик сам подошел к деду и спросил: «Помнишь, ты говорил, что всему на свете есть срок?» «Да, верно», – согласился мастер. «Так вот, срок жизни твоей любимой хрустальной вазы уже истек» [22].

Мы видим, что мальчик научился оперировать философскими суждениями. И хотя мастеру было жаль, что ваза разбита, думается, что он выслушал слова своего внука с мудрой улыбкой понимания. Эта притча содержит следующие ориентиры поведения: 1) следует находить подходящие слова для сообщения, 2) следует знать, что всему на свете есть срок.

Мы часто не видим положительных сторон жизни, обращая внимание лишь на отрицательные:

Пришло время Мастеру проверять своих учеников. Он позвал троих, взял белый лист бумаги, капнул на него чернила и спросил:

– Что вы видите?

Первый ответил: «Черное пятно». Второй: «Кляксу». Третий: «Чернила». Монах заплакал и ушёл в свою келью. Позже ученики спросили:

– Почему Вы плакали?

Монах сказал:

– Никто из вас не увидел белого листа [22].

В приведенной притче иллюстрируется аксиогенная ситуация «Умение видеть суть». Ученики мастера не обратили внимания на главное. Отсюда вытекают следующие мировоззренческие установки: 1) следует видеть в жизни, как плохое, так и хорошее, 2) следует в первую очередь замечать хорошее.

Подведем основные итоги.

В качестве единицы референциальной базы ценностной картины мира представляется возможным ввести понятие *аксиогенная ситуация* – положение дел, которое заслуживает внимания, является ценностно мотивированным и допускает переосмысление. Разновидность такой ситуации – аксиогенное событие – имеет бинарную структуру, в нем выделяются инициальная и финальная стадии, причем финальная стадия должна быть в определенной степени непредсказуемой. Существуют выработанные коммуникативной практикой специальные жанры для интерпретации аксиогенных ситуаций – легенды, притчи, пословицы, анекдоты, казуальные нарративы. Содержание аксиогенных ситуаций может быть выражено в виде аксиогенных норм – исследовательских конструкторов, в которых сформулированы те или иные прескрипции поведения в форме запретов или рекомендаций. Перспективным направлением для осмысления аксиогенной ситуации как одного из понятий лингвокультурологии представляется выявление национальной, социально-групповой и исторической специфики аксиологической плотности в различных фрагментах ценностной картины мира того или иного социума.

ЛИТЕРАТУРА

1. Вольф, Е. М. Функциональная семантика оценки / Е. М. Вольф. – М. : Наука, 1985. – 229 с.
2. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М. : Языки рус. культуры, 1998. – 896 с.

3. Абушенко, В. Л. Аксиология / В. Л. Абушенко // Всемирная энциклопедия: Философия XX век / гл. науч. ред. и сост. А. А. Грицанов. – М. : АСТ; Минск. : Харвест; Современный литератор, 2002. – С. 21–23.
4. Микешина, Л. А. Современное развитие понятия «ценность» / Л. А. Микешина // Ценности и смыслы. – 2009. – №1. – С. 6–17.
5. Каган, М. С. Философская теория ценности / М. С. Каган. – СПб. : Петрополис, 1997. – 205 с.
6. Зинченко, В. П. Ценности в структуре сознания / В. П. Зинченко // Вопр. философии. – 2011. – № 8. – С. 85–97.
7. Schwartz, S. H. Universals in the content and structure of values : theoretical advances and empirical tests in 20 countries / S. H. Schwartz // Advances in experimental social Psychology. – 1992. – Vol. 25. – P. 1–65.
8. Williams, R. M. Change and stability in values and value systems: a Sociological Perspective / R. M. Williams // Understanding Human Values : Individual and Societal / ed. by M. Rokeach. – N. Y.: The Free Press, 1979. – P. 15–46.
9. Rokeach, M. The Nature of Human Values / M. Rokeach. – N. Y.: The Free Press, 1973. – 438 p.
10. Смирнов, Л. М. Базовые ценности и «антиценности» современных россиян / Л. М. Смирнов // Базовые ценности россиян: Социальные установки. Жизненные стратегии. Символы. Мифы / отв. ред. А. В. Рябов, Е. Ш. Курбангалеева. – М. : Дом интеллектуальной книги, 2003. – С. 16–26.
11. Дементьев, В. В. Коммуникативные ценности русской культуры: категория персональности в лексике и прагматике / В. В. Дементьев. – М. : Глобал ком, 2013. – 336 с.
12. Воркачев, С. Г. Воплощение смысла: conceptualia selecta / С. Г. Воркачев. – Волгоград : Парадигма, 2014. – 331 с.
13. Зализняк, Анна А. О пошлости и прозе жизни / Анна А. Зализняк, И. Б. Левонтина, А. Д. Шмелев // Ключевые идеи русской языковой картины мира: сб. ст. – М. : Языки слав. культуры, 2005. – С. 175–202.
14. Бабаева, Е. В. Дискурсивное измерение ценностей / Е. В. Бабаева // Вестн. НГУ. Сер.: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – Новосибирск : Новосиб. гос. ун-т, 2003. – Т. 1. – Вып. 1. – С. 11–15.
15. Вежбицкая, А. Семантические универсалии и описание языков / А. Вежбицкая. – М. : Школа «Языки рус. культуры», 1999. – 780 с.
16. Воркачев, С. Г. Наполнение концептосферы / С. Г. Воркачев // Лингвокультурный концепт : типология и области бытования. – Волгоград : Изд-во ВолГУ, 2007. – С. 8–93.
17. Карасик, В. И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В. И. Карасик. – М. : Гнозис, 2004. – 390 с.
18. Колесов, В. В. Язык и ментальность / В. В. Колесов. – СПб. : Петербургское востоковедение, 2004. – 240 с.
19. Красавский, Н. А. Эмоциональные концепты в немецкой и русской лингвокультурах / Н. А. Красавский. – М. : Гнозис, 2008. – 374 с.
20. Пименова, М. В. Душа и дух: особенности концептуализации / М. В. Пименова. – Кемерово : Графика, 2004. – 386 с.
21. Степанов, Ю. С. Константы. Словарь русской культуры. Опыт исследования / Ю. С. Степанов. – М. : Школа «Языки рус. культуры», 1997. – 824 с.

22. Притчи.ру [Электронный ресурс] – Режим доступа : www.pritchi.ru. – Дата доступа : 14.06.2017.
23. Бурдые, П. Практический смысл: пер. с фр. / П. Бурдые. – СПб. : Алетейя, 2001. – 562 с.
24. Пропп, В. Я. Морфология сказки / В. Я. Пропп. – Л. : Academia, 1928. – 152 с.
25. Красных, В. В. Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2002. – 284 с.
26. Слышкин, Г. Г. Лингвокультурные концепты и метаконцепты / Г. Г. Слышкин. – Волгоград : Перемена, 2004. – 340 с.

Владимир Ильич Карасик

доктор филологических наук, профессор,
профессор кафедры общего и русского языкознания
Государственного института русского языка
имени А.С. Пушкина

Vladimir I. Karasik

Advanced Doctor of Philology, professor,
department of Russian and general linguistics,
Pushkin State Russian Language institute

М. Л. Ковшова

Москва, Россия

ЯЗЫКОВАЯ КАРТИНА МИРА «В ЛИЦАХ». ОНИМЫ В РУССКИХ ПАРЕМИЯХ И ИДИОМАХ

В статье исследуются антропонимы в структуре русских паремий и идиом. На материале паремических жанров фольклора и идиом описываются имена собственные, среди которых выделяются: антропонимы, хрононимы, мифонимы, агионимы, литературные онимы, исторические онимы. Особое внимание уделяется исследованию референции онимов к предметной области культуры.

К л ю ч е в ы е с л о в а : *антропонимы, идиомы, загадки, пословицы, антропонимический код культуры.*

M. L. Kovshova

Moscow, Russian Federation

LANGUAGE WORLDVIEW IMPERSONATED. PERSONAL NAMES IN RUSSIAN PAROEMIAS AND IDIOMS

The report covers the use of proper names in the structure of Russian paroemias and idioms. Based on a broad material of idioms, riddles, proverbs, and sayings with the following proper names: anthroponyms, chrononyms, mythonyms, hagianyms, names based on fiction, historical names. The report analyses the role of personal names in the idioms and paroemias, as well as all the necessary cultural, historical, etymological and semantic information with numerous references.

Key words: *anthroponyms, idioms, riddles, proverbs, anthroponomical code of culture.*

В системе языка антропонимы составляют подкласс имен собственных, куда входят личные имена, фамилии, патронимы, псевдонимы, прозвища. «Основное значение имен собственных в том, что это имена» [1, с. 255], и главная функция онимов состоит в назывании и идентификации конкретного человека. В этой функции «имя собственное – полный символ, знак, не выражающий никакого концепта» [2, с. 300]. Однако в культуре антропонимы часто используются для обобщения и типизации людей по внешнему виду, характеру, социальному поведению. «Люди чувствуют в индивиде черты типа. Это отвечает постоянно возникающей потребности в типизации объектов. В этом случае тип задается индивидом (образом индивида) <...> На имя собственное переносятся субъективные импликации» [Там же, с. 302]. С помощью антропонимов создаются собирательные образы, личные имена превращаются в прозвища, происходит апеллятивизация онимов.

Важную культурно-языковую роль играют антропонимы в образных единицах языка – идиомах и в паремических жанрах фольклора – пословицах, поговорках, загадках. Паремии и идиомы с антропонимами в их составе выделяются, как выделяется человек из толпы. Собственные имена создают атмосферу театральности, оживляют воображение, добавляют экспрессивности. Онимы настраивают на активное восприятие образов паремий и идиом, на «приближение» к человеку тех смыслов, которые транслируют пословицы, поговорки, загадки и идиомы. При этом как в паремических жанрах фольклора, так и в идиомах антропонимы могут: 1) использоваться исключительно в «строительных», вспомогательных, целях; 2) создаваться искусственно и быть «говорящими»; 3) служить индексами к знанию, которым владеет носитель языка – с этим знанием носитель языка соотносит семантику идиом и содержание паремий при их восприятии. На данные важные роли в составе пословиц, поговорок, загадок и идиом указывает собранный по всем возможным источникам материал [3], который используется в данной работе и который можно распределить на три группы.

В первую группу входят паремии и идиомы, выбор собственного имени в которых детерминирован, прежде всего, формальными требованиями (рифма, ритм, размер). Ср.:

- пословицы, поговорки: *У каждого Филатки свои ухватки. У каждого Егорки свои отговорки. Наш Андрей никому не злодей. Хороша дочь Аннушка, коли хвалят мать да бабушка. Плохо, Терёха <Алёха>; хило, Вавила <Данила>;*

- идиомы: *Вроде Володи* 1. Неуверенное заключение о чем-л.; 2. Выдумки, ерунда; *Ни Миша ни Гриша* ‘о чем-л. неопределенном или посредственном’; *Шóша да Ерóша* ‘незначительные люди, всякий сброд’.

- загадки: *Что в избе Фрол? (стол). Лежит Ася/Рася/Гася/Вася простерлася; как встанет – небо достанет (дорога).*

Во вторую группу входят паремии и идиомы с «говорящими» именами – квазионимами [4, с. 187–188]. Ср.:

• пословицы, поговорки: *Не гордись, Гордей, ты не лучше людей! Подариш уехал в Париж, а Дай уехал в Китай. Богданушке – все батюшки.*

• идиомы: *Фенька Тормозенко* ‘медлительная, нерасторопная девушка’; *Заехать к Сопикову [и Храповицкому]* шутл. эвф. ‘заснуть, спать’; *Работать в бригаде Ваньки Шаталова* областное ‘бездельничать’.

• загадки: *У нас в избушке Фетиньино имя* (светильня); *Фетинья* – от греч. имени *Φῶτιος* (*Фотиос*); *φῶς* (*фос*) ‘свет’.

В третью группу входят паремии и идиомы 1) с именами, которые стали по функции собирательными, превратились в прозвища и даже подверглись апеллятивизации, а также 2) с прецедентными именами. Ср.:

• пословицы, поговорки: *Любопытной Варваре на базаре нос оторвали. Умре Адам – быть там и нам;*

• идиомы: *Любопытная Варвара* ‘очень любопытный человек’; *С Адама <и Евы>* начинать ‘издалека’.

• загадки: *Залезла Варвара выше амбара, не ест, не пьет, всё на небо глядит* (труба на крыше); *Помер Адам – ни богу, ни нам, ни душа на небо, ни кости в землю* (глиняный горшок).

Итак, в составе паремий и идиом онимы, как правило, не выполняют свое языковое назначение – выделять индивида, осуществлять функции конкретной референции и идентификации. Будучи несемантическими знаками языка, антропонимы в паремиях и идиомах используются в соответствии со своими фонетическими качествами как «строительный материал» для создания рифмы или ритма; создаются как искусственные имена для иносказательного выражения смысла. Прецедентные имена привносят в содержание паремий и идиом культурные коннотации; вместе с собирательными именами они участвуют в концептуализации тех или иных объектов действительности.

Как жанровые и знаковые особенности паремий и идиом влияют на данное культурно-языковое использование антропонимов для типизации и обобщения; зависит ли характер онимов от среды возникновения и бытования паремий и идиом? Действительно, пословицы, поговорки, идиомы и загадки, будучи в каких-то чертах сходными знаками, имеют свои несомненные отличительные особенности.

Пословицы – малый жанр фольклора, логически законченные сентенции, суждения, данные в прямой или иносказательной форме. Пословицы хранят и передают из поколения в поколение нравоучительный и назидательный смысл; ср.: *Всяк Семён про себя умён. Пей, Еремей, да ума не пропей.*

Поговорки служат иллюстрацией тех или иных ситуаций, явлений, событий. Поучают, но «без приговора» (по слову Вл. Даля); ср.: *Знай ты да я, да он, да дядя Семён! Сунуло Ерёмушку к семи чертям.*

Пословицы и поговорки, как и идиомы, обращены на описание человека, его свойств, характера, поведения, взаимоотношений с окружающим миром, на определение ценностей и антиценностей в социальном мире.

В отличие от пословиц и поговорок, *идиомы* – единицы языка, состоящие из двух и более компонентов, которые утратили собственное значение и сформировали слитное значение; идиома всегда может быть заменена однословным синонимом (*кот наплакал* – *мало*; *вставлять палки в колёса* – *мешать*; *Алёша бесконвойный* – *неуправляемый* и др.). Идиомам присущи образность, эмотивность, экспрессивность; это социально заостренные знаки, с их помощью в речи дается оценка внешним качествам и внутренним свойствам человека, его действиям и поступкам. Ср.: *Полтора Ивана* ‘о человеке очень высокого роста’; *Разрубить гордые* <*Гордые*> *узел* книжн. ‘одним смелым решением справиться с запутанной ситуацией, трудной задачей’.

Загадка занимает особое место в этом ряду. *Загадка* – интеллектуально-развлекательный жанр фольклора; короткий игровой текст, существующий в виде вопроса или утверждения, в котором дается усложненное описание одного предмета посредством описания другого на основе установления отдаленного сходства между ними. Загадка – «поэтическое замысловатое описание какого-либо предмета или явления, сделанное с целью испытать сообразительность человека, равно как и с целью привить ему поэтический взгляд на действительность» [5, с. 56]. Ср.: *Нет такого мудреца, как Ивана хитреца: сел на конь и поехал в огонь* (горшок). *Сидит Ермошка на ложке, свесивши ножки* (лапша).

Подчеркнем основное функциональное отличие данных знаков языка и культуры. Пословица имеет право поучать, поскольку «выражает не мнение отдельного какого-либо лица, а массовую народную оценку действительности» [6, с. 82]. Поговорка не так дидактична, но и она нацелена на критическую характеристику явлений или событий. Идиома почти всегда выражает оценочную позицию говорящего по отношению к происходящему. Загадка свободна от оценочной модальности. В загадке нет ни одобрения, ни осуждения, ни нравоучений, ни наставлений. Ср. для наглядности пословицы, поговорки, идиомы и загадки, в которых используются одни и те же антропонимы:

- пословицы, поговорки: *Потянуло Мартына на мыло. По бедному Захару всякая щепка бьет. Напекла Хавронья на Маланьину свадьбу. Деловая Маланья и к обедне с прялкой пришла;*

- идиомы: *Как Мартын до мыла дорваться до чего-л.* ‘слишком рьяно добиваясь чего-л., получить желаемое’; *Как на Маланьину свадьбу наготовить; собираться* ‘слишком много; слишком долго’.

- загадки: *Лез Мартын через тын, сам перелез, а голову на тыну оставил* (тыква). *Маленький Захарчик всем под ноги заглядчик* (порог). *Сидит Маланья на белых горах, ждёт живых и мёртвых* (курица на яйцах).

Остановимся вкратце на особенностях загадки, которая в меньшей степени исследована в лингвистике. Древнее назначение загадок «состояло в классификации и сериации состава мира, первых формах осознания принципов организации мира» [7, с. 29]. Загадка – большая метафора; в ней

основное свойство исходного денотата представлено в образе другого или нескольких денотатов, принадлежащих разным классам. При этом в загадках загадывается не конкретный предмет, а представитель класса предметов – по признакам, которые свойственны всем предметам данного класса. Тем самым, в загадках по-своему осуществляется типизация и обобщение реалий. В этом процессе участвуют и антропонимы. Ср.: *Стоит Игнатка на грядках весь в заплатках, кто его потрогает, тот и заплачет* (лук). *Лежит Данило, замазано рыло, как встанет – до неба достанет* (дорога). *На коне верхом сидит Пахом* (очки). Если антропонимы в пословицах, поговорках и идиомах служат характеристике, обобщению и созданию собирательного типа людей, то в загадках – характеристике, обобщению и собиранию класса предметов. Ср.:

- пословицы, поговорки: *Не у всякого жена Марья, кому бог даст. Пар в бане не одной Марье. Куда все, туда и Марья кривая;*
- идиомы: *Как умная Маша поступать*. Разг. «1. Образцово; быть примером. 2. Рассудительно, но зачастую без должного результата»;
- загадки: *Что в избе за белая Марья?* (соль). *Марья в избе, рукава во дворе* (потолочная балка).

Можно утверждать, что в соответствии с функционально-жанровой и знаковой спецификой в пословицах, поговорках, идиомах осуществляются обобщение и типизация мира людей, нацеленные при их описании на морализацию и оценочность, а в загадках – обобщение и типизация реалий окружающего мира (вещей, природы и др.), не содержащие дидактизма и оценочности.

Сделаем следующий шаг в нашем исследовании. Пословицы, поговорки, загадки и идиомы – знаки языка и культуры. Под именами собственными в них описываются не денотаты, а концепты – стереотипизированные представления о связи предметов и их признаков. Предикаты в этих знаках языка и культуры ориентированы не на объективно существующий мир, а на то, что думает о нем человек. Важно отметить, что семантические связи в таком намеренно иносказательном тексте, как загадка, «подрабатываются» стереотипными представлениями, которые и помогают ее отгадать, или соединить преобразованный и исходный денотаты. Именно стереотипные представления обеспечивают логику уподобления в загадке. Ср., например, загадку, основанную на стереотипном представлении о русском народном женском костюме и устойчивом фольклорном образе: *Стоит Алёнка – платок зелёный, тонкий стан, белый сарафан* (берёза). Другие устойчивые представления о костюмной норме, например, о том, что одежда должна быть подпоясана, также остаются исходными координатами для описания тех или иных денотатов в загадках; см., например: *Весь мир подпоясан, один староста распоясан* (сноп и овин). *Маленький Ерофейка подпоясан коротенько, по полу скок-скок и сел в уголок* (веник).

Устойчивые представления о костюмной «поясной норме» лежат и в основе пословиц и поговорок; прескрипции культуры определяют и семан-

тику идиом. Так, в поговорках содержится порицание и неодобрение в отношении тех, кто пренебрегает обычаями. Ср.: *Афанасьи беспоясны* (кто опояски при рубашке не носит). В идиомах с помощью образа беспоясного человека создается описание предельной небрежности и неопрятности; ср.: *Афанасий беспоясный*. областное 'неопрятный, неаккуратный, небрежный человек'. Такие представления культурно детерминированы: пояс – обязательный атрибут русского традиционного костюма; знак правильной одежды в костюмном коде русской культуры. Находиться без пояса на народе считалось неправильным и неприличным: пояс сохраняет тепло, поддерживает одежду, завершает процесс одевания; развязывание пояса ведет к обнажению, а значит – к унижению человека, потому распоясать человека насильно значило лишить его чести [8]. По поверью одежду без пояса носят демоны [9, с. 280]. Ср.: «Все идут косматые, волосатые и беспоясые. – «А куда вы пошли?» – «А пошли мы людей губить, костей ломать и сыру землю глотать» [10, с. 274].

Перейдем к источникам возникновения онимов в пословицах, поговорках, загадках и идиомах. Картина мира «в лицах», отраженная в малых жанрах фольклора и во фразеологии, складывалась не один век; и имена, и стоящие за ними образы имеют каждый свои истоки. Самая «пёстрая» картина наблюдается в идиомах, и это объяснимо: идиомы возникали в разное время и не в однородной среде, они продолжают создаваться в самых разных слоях культуры, в отличие от таких жанров фольклора, как пословицы, поговорки и загадки. Ср. «пестроту» антропонимов в идиомах: *Алеша бесконвойный* областное 'неуправляемый, со странностями'; *Иванов, Петров, Сидоров* 'любой, всякий и каждый'; *Как Кощей* '1. Очень худой; 2. Очень злой; 3. Очень жадный'; *Хватил кондрашка* <Кондратий обнял> эвфемизм 'внезапная кончина, смертельный удар'; *Как у Христа за пазухой* 'в полной безопасности, без забот и волнений'; *Дождаться Юрьева дня* 'выражение сомнения'; *Мамаево побоище* 'большой беспорядок'; *Иван Сусанин* 'человек, из-за которого можно заблудиться'; *Ромео и Джульетта* 'юные влюбленные'; *Как папа Карло* работать 'не щадя себя'.

Однако и в пословицах или поговорках также встречаются не только народные имена (или их разговорные формы), но также религиозные, мифологические или исторические онимы; ср.: *Варюшка, не потеряй краюшки!* *Любопытной Варваре на базаре нос оторвали. Одно дитя, да и то – Фома. Луканька, поиграй, да нам отдай! Умре Адам – быть там и нам. Идёт Варюха – береги нос да ухо* (о морозах; св. Варвара 4 дек. ст. ст.); *Дорого яичко во Христов день* (Христов день – Светлое Христово Воскресение, Пасха); *Это Сидорова правда, да Шемякин суд* (связано с именем несправедливого феодального князя Дм. Шемяки (XV в.)); *На то мы и внуки Суворова, чтобы сражаться здорово*.

Даже в загадках обнаруживаем некоторое разнообразие онимов, ср.: *Стоит Антошка на одной ножке* (гриб); *Свет Кащей, господин Кащей сто людей кормил, гулять ходил, головку сломил – кости выкинули, псы не поню-*

хали (разбитый горшок); *Сидит птица на кусту, молится она Христу: «Батюшка Христос, надо всеми дал ты мне волю, не дал ты мне воли над рыбой в море»* (комар); *Что делал слон, когда пришёл Наполеон/на поле он?* (ел травку). Добавим также для примера типичную современную загадку: *Человек немолодой, вот с такущей бородой, обижает Буратино, Артемона и Мальвину, знает кто-нибудь из вас, кто же это?* (Карабас).

Тем самым, материал показывает, что за всю историю русской и мировой культуры отобраны, закреплены и увековечены в идиомах, пословицах и поговорках, загадках очень разные собственные имена. По тем слоям культуры, из которых взяты антропонимы, можно выделить их следующие типы: обычные антропонимы, а также мифонимы, хрононимы, агонимы, исторические онимы, литературные онимы. При этом имена мифологические, религиозные, фольклорные, исторические, литературные являются прецедентными именами.

Рассмотрим все типы онимов в паремиях и идиомах подробнее.

Антропонимы (от греч. *ἄνθρωπος* ‘человек’) в системе языка составляют подкласс имен собственных, предназначенных для называния и идентификации конкретного человека. В пословицах, поговорках и идиомах антропонимы обозначают качества людей, характерные для определенного социального типа. Любые антропонимы (*Трофим, Лукерья, Никита, Харитон, Анна* и др.) осуществляют функцию собирательных имен, ср.: *Сидит Лукерья и варит перья; Как с Кеева Лукерья* областное ‘лентяйка’. Однако не все антропонимы (или их формы) являются прозвищными именами, нарицательными по функции, как, например, имена: *Ваня, Марья, Емеля, Варвара, Акуля, Тит, Марфушка* и др. Ср.: *Наш Тит и под лавкой спит; Любопытной Варваре на базаре нос оторвали; Вася Пупкин* ‘простой, ординарный человек с большим самомнением’. В отличие от пословиц, поговорок и идиом, в загадках обычные антропонимы не участвуют в собирании характеров или социальных типов, поскольку люди не являются объектом описания в загадках; загадка обращена на мир вещей, природы и т.п. Потому в загадках обычные антропонимы участвуют в обобщении предметов, воплощающих класс тех или иных реалий, ср., например: *Повадился Филька к девке* (пуговица в петле). *Ходит Машка, на ней сорок рубашек* (курица).

Под **мифонимом** (от греч. *μῦθος* ‘миф’, *ὄνομα* ‘имя’) понимается имя собственное, предназначенное для называния антропоморфных языческих богов и демонов, героев мифов, а также предметов, наделяемых в народном сознании сакральным значением. Данные онимы используются для называния персонажей в паремиях и идиомах; выделяются античные и славянские мифонимы (*Зевс, Геракл, Курилка, Баба-Яга, Кощей, Кикимора, Дед Мороз, Веретеница* и др.). Мифонимы активно участвуют в плане содержания образных единиц языка и фольклора, но степень их участия определяется знаковой спецификой паремий и идиом и средой их возникновения и бытования. Так, пословицы, поговорки и загадки создавались в подлинно

народной среде. В пословицах и поговорках редко встречаются имена героев античных мифов, но широко используются имена из славянских мифов и имена для табуирования смерти, черта и т.п. (*Баба-Яга, Кощей, царь Горох, Колотило, Курилка, Кондрашка* и т.п.). В загадках не встретить имен персонажей из античной мифологии, но используются имена из славянской мифологии (например, *баба-Яга, Чурило* и др.) или искусственные имена, потребность в которых связана с табу на некоторые события, явления (*птица Веретеница* в загадках про солнце, смерть и др.). В отличие от пословиц, поговорок и загадок, идиомы возникали в разной среде, как народной, так и «господской», и потому мифонимы у них разные. Тут есть и древнегреческие (*Ахиллес, Авгий* или *Поликрат*), и *Баба Яга, Кощей, царь Горох* и многочисленные табуированные «кондрашки» (*Кондратий Иванович, Тихон, Загиб Иванович Петров* и т.п.).

Под **агионимом** (от греч. *hagios* ‘святой’ и *ὄνομα* ‘имя’) понимается имя собственное, именующее того или иного персонажа из сказаний Ветхого и Нового Заветов, библейских текстов и легенд. Агионимы используются для называния персонажей и в паремиях, и в идиомах (*Ной, Лот, Адам, Ева, Хам, Иуда, Христос, Савл* и др.). Наиболее часто агионимы встречаются в пословицах, поговорках и в идиомах, и это объяснимо: наставительность пословиц и поговорок и оценочность идиом опираются на сложившуюся религиозную систему ценностей, апеллируют к ее символам, эталонам, стереотипам. В загадках выбор агионимов редко может быть связан по смыслу с сюжетно-образной канвой загадки или быть определяющим, ср.: *Ходит Хам по лавке в хаминой рубашке. Хам, поди вон!* (дым в избе). *Какого животного в Ноевом ковчеге не было?* (рыбы). Есть и особый род загадок, в которых сами агионимы являются отгадкой. Ср.: *Рождён, да не помер; сотворён, да помер; помер, да не истлел* (Енох, Адам, Лотова жена).

Под **хрононимом** (от греч. *Χρόνος* ‘время’) понимается имя собственное, предназначенное для называния отрезков времени в народном календаре и связанное с церковно-календарными именами (*Петров день, Никола, Борис, Юрьев, Варвара* и др.). Данные имена собственные используются для называния персонажей в паремиях и идиомах, согласно функциям этих знаков языка и культуры. В пословицах и поговорках хрононимы транслируют связанную с церковно-календарными именами информацию, которая когнитивно не релевантна современному сознанию и нуждается в обязательном комментировании. Ср.: *Варвара мосты мостит* (о морозах – св. Варвара празднуется 4 декабря по ст.ст.). В загадках хрононимы используются не часто, ср., например: *Летели три сокола, кричали в три голоса; первый: «Я – Пётр»; второй: «Я – Филипп»; третий: «Я сам велик»* (посты – Петров, Филиппов, Великий); *Тень-потетень, прилетел Иван на Петров день, стал шептать, припадать к земле* (коса на сенокосе). Кроме того, в загадках не всегда можно точно определить, используется в ней хрононим или обычный антропоним, а может быть и мифоним, ср.: *Стоит корова посреди поля. Подошёл Влас и тыкнул корове в глаз* (ключ и замок); *Зимой Фомой, летом*

Филаретом (заяц). См. подробнее [11]. В идиомах хрононимы или производные от них имена используются еще реже. Ср.: *Как в петровки варезжки* ‘что-л. абсолютно бессмысленно, не нужно’ (Петров день отмечается 12 июля, т.е. в жаркое время года); *Как на Маланьину* <маланьину> *свадьбу* наготовить еды ‘в огромном количестве, слишком много’ (В ночь со дня св. Мелании на ночь св. Василия (25 декабря по старому стилю) готовили много еды и угощали ею всех желающих; в народе праздник назывался Маланьиной свадьбой).

Под **историческими онимами** понимаются имена собственные, называющие исторические персонажи, реальных людей. В загадках такие онимы могут быть предметом отгадывания (*Ванька-каин*); чаще исторические имена используются для языковой игры (*Почему Ленин ходил в ботинках, а Сталин в сапогах?* – по земле); есть псевдоисторические имена-подсказки (*братья Гладынские* – гладкие часовые гири). Считанное количество исторических онимов обнаруживается в пословицах и поговорках (*Цезарь, Мамай, Нарышкин, Кутузов, Суворов, Наполеон*). Зато большое количество исторических имен есть и продолжает увеличиваться в идиомах (*Архимед, Цицерон, Аннибал, Диоген, Александр Македонский, Бальзак, Чемберлен, мать Тереза* и др.).

Говоря о **литературных онимах**, мы имеем в виду собственные имена антропных и антропоморфных персонажей мирового литературно-художественного дискурса – литературы, кино-, телефильмов, анимации, а также массового творчества в Интернете. Литературных онимов нет ни в пословицах и поговорках, ни в традиционных загадках, и это объяснимо: народная культура опирается на былины, сказки, песни, у народной культуры свои герои. Зато литературные онимы есть в современных загадках для детей, которые построены на отгадывании персонажей из мультфильмов или комиксов (*Мальвина, Винни-Пух, Карлсон, Ариэль* и др.). Самое большое количество литературных имен встречаем в идиомах (*как у Буратино нос, как Квазимодо уродлив, Акакий Акакиевич, поручик Киже, Фантомас разбушевался, как умная Маша* и др.). Выделяется целый пласт идиом, литературно-художественных по происхождению, который продолжает активно развиваться, в том числе благодаря отечественному и зарубежному кинодискурсу; ср.: *как Фредди Крюгер* страшный и др.

Перейдем к основному тезису исследования. Материал показывает, что в русском языковом сознании с теми или иными персонами и персонажами соединены ценности и антиценности, они кодируются в собственных именах этих персон и персонажей. Онимы в паремиях и идиомах воспринимаются в процессе референции к антропонимическому коду культуры и входят в данный код как его культурно-языковые знаки. Онимы в паремиях и идиомах принимают на себя роль знаков «языка» культуры – символов, стереотипов, эталонов, мифологем. Эту роль могут выполнять и обычные антропонимы, и прецедентные имена, при этом граница между антропонимами и прецедентными именами довольно условна. Так, в пословицах и поговорках

многие обычные, на первый взгляд, антропонимы имеют определенный культурный «вес», который они «набрали» в сказках, частушках, былинах, лубке, народной драме. Не случайно в русском сознании представление о глупом, пустом, ленивом человеке соединилось с антропонимом *Емеля*: ведь *Емеля* – прецедентное имя персонажа из народных сказок. Ср.: *Ему говоришь про попа, а он про Емелю дурака; В трёх братьях дураки – Иванушки, а одиночные – Емели да Афони; Емеля дурачок; Едет Емеля – ждать его неделю; Емельян всегда пьян; Емеля торгует шишками; Мели <Ври>, Емеля – твоя неделя!* (Возникновение последней поговорки связано с русским обычаем чередовать по неделям выполнение хозяйственных работ). В идиоме *Мели, Емеля* ‘болтовня, пустые обещания’ оним является прецедентным, поскольку данная идиома возникла на основе поговорки с этим именем. В идиомах, как правило, используются прецедентные имена из разных дискурсов – фольклорного, исторического, религиозного, мифологического; ср.: *Юрьева дня* дожидаться ‘дождаться перемен’; как *Кощей* ‘худой, жадный’; *Иудин поцелуй* ‘подлое предательство’; *Иван Сусанин* ‘ненадежный человек’; *Ромео и Джульетта* ‘юные влюбленные’. Однако в областной фразеологии широко используются имена, ставшие в народе прозвищами. Ср.: *хитрый Митрий* ‘хитрец, обманщик’; *дядя Вася* ‘ленивый, примитивный человек’; *Дунька деревенская* ‘простая, некультурная женщина’.

Сохраняют ли свое культурное содержание прецедентные имена или прозвищные онимы в загадках? В загадках даже самые известные и отмеченные в народной культуре онимы используются прежде всего для создания антропоморфной метафоры или как строительный материал, для обеспечения рифмы и ритма, ср.: *Иван бежит, а сам кричит* (вода весной разливается); *Деревяшка сечёт, сечка везёт, Емельян на возу, поворачивайся!* (ложка, зубы, язык во время еды); *У Фомки не найдёшь кромки* (репа). Имена в загадках легко подвергаются замене, ср.: *Старая Варвара (Софья) да сухой Матвей: привязался к ней, и теперь у ней* (печь и голбец – место для хранения домашней утвари). О субституции антропонимов см. подробнее в [11]. Онимы, безусловно, выполняют свою функцию обобщения и типизации предметов в один класс (см. об этом выше), однако они не привносят в загадку дополнительной, культурной, семантики. Даже заслуженные мифонимы и агонимы утрачивают в загадках свое культурное содержание, ср.: *Баба Яга, вилами нога, весь мир кормит, только зубы себе портит* (соха); *Помер Адам – ни богу, ни нам: ни душа на небо, ни кости в землю* (разбитый горшок). В редких случаях прецедентные имена в загадках продолжают транслировать культурные коннотации, ср.: *Взят от земли, яко Адам, посажен на колесницу, как Илия, вывезен на торг, как Иосиф, берут, покупают, для дома набирают* (глиняный горшок). Во многих загадках-шутках коннотации обеспечивают возникновение комизма, ср.: *Что у Адама спереди, а у Евы сзади?* (буква А).

Собственные имена, будучи несемантичными знаками языка, выполняют культурно-языковую функцию и служат как формальным, так и содержа-

тельным материалом для пословиц, поговорок, загадок и идиом. При восприятии паремических жанров и идиом с собственным именем осуществляется референция онимов к предметной области культуры, ее антропонимическому коду (в случае с загадками эта референция может быть шутливо-обманной, ложной). Антропонимы служат собиранию людей, их обобщению в тот или иной тип; многие имена благодаря их воспроизведению в идиомах, пословицах и поговорках становятся прозвищными. В загадках антропонимы служат собиранию реалий окружающего мира, кодированию класса предметов – по тем признакам, которые свойственны всем предметам данного класса. Собирательные и прецедентные имена в составе пословиц, поговорок и идиом хранят и транслируют культурное знание; запечатлевают «в лицах» то, что за многие века было отображено коллективным сознанием для семиотизации ценностно значимых смыслов культуры.

ЛИТЕРАТУРА

1. Суперанская, А. В. Общая теория имени собственного / А. В. Суперанская. – М. : Наука, 1973. – 366 с.
2. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М. : Яз. рус. культуры, 1998. – 895 с.
3. Ковшова, М. Л. Словарь собственных имен в русских загадках, пословицах, поговорках и идиомах / М. Л. Ковшова. – М. : ЛЕНАНД, 2019. – 352 с.
4. Васильева, Н. В. Собственное имя в мире текста / Н. В. Васильева. – М. : Акад. гуманитар. исслед., 2005. – 224 с.
5. Аникин, В. П. Русские народные пословицы, поговорки, загадки и детский фольклор / В. П. Аникин. – М. : Учпедгиз, 1957. – 240 с.
6. Аникин, В. П. Традиции жанра как критерий фольклорности в современном творчестве (частушки и пословицы) / В. П. Аникин // Русский фольклор. Проблемы современного народного творчества. – Т. IX. – М.; Л. : Наука, 1964. – С. 82–96.
7. Топоров, В. Н. Из наблюдений над загадкой // Исследования в области балтославянской культуры. Загадка как текст. – М. : Индрик, 1994. – С. 10–117.
8. Лебедева, А. А. Значение пояса и полотенца в русских семейно-бытовых обычаях и обрядах XIX–XX вв. // Русские: семейный и общественный быт. – М. : Наука, 1989. – С. 229–242.
9. Славянская мифология. Энцикл. словарь. Изд. 2-е изд. / С. М. Толстая (отв.ред.) и др. – М. : Междунар. отн., 2011. – 512 с.
10. Русские заговоры и заклинания: Материалы фольклорных экспедиций 1953–1993 гг. / под ред. В. П. Аникина. – М. : Изд-во МГУ, 1998. – 480 с.
11. Ковшова, М. Л. Лингвокультурологический анализ идиом, загадок, пословиц и поговорок. Антропонимический код культуры / М. Л. Ковшова. – М. : ЛЕНАНД, 2019. – 400 с.

Ковшова Мария Львовна

доктор филологических наук,
ведущий научный сотрудник отдела теоретического и
прикладного языкознания
Института языкознания Российской академии наук

Maria L. Kovshova

Dr. Phil., researcher of the Department of the Theoretical and
Applied Linguistics
of the Institute of Linguistics of the Russian Academy of Sciences

L. Manerko
Moscow, Russia

IMAGE SCHEMAS AS A WAY TO UNDERSTANDING A SCHIZOPHRENIC WORLD PICTURE IN NARRATIVE AND AUTOBIOGRAPHICAL DISCOURSE

The paper describes a language personality with a mental disorder (“schizophrenia”) and the way this hero thinks in two fiction novels and one autobiography of American authors. For this purpose, cognitive mechanisms of a psychopathologic language personality are presented on the basis of spatial conceptualization and its cognitive modeling. In the article the specific world picture is greatly influenced by socio-cultural environment represented by image schemas and conceptual metaphors construing the understanding of a person’s life with this disease, who perceives the self between the real external world and the inner imagined one. The outlined cases are able to point at various stages of the disease in the books.

Key words: *discourse of fiction, a schizophrenic language personality, image schemas, a real and imagined world, conceptual metaphor, conceptualization.*

A human being always tried to think over the surrounding world and explain what is grasped by the human sight, how he is able to reflect what is observed, thought over and interpreted. Human experience represented in language involves careful consideration and person’s goal as the ability “to cognize the self and his attitude towards everything open to the eye and hidden in the surrounding” [1, p. 37]. Though all the language description to a certain extent has been focused on the study of linguistic laws, the comparison of various language phenomena in related and later nonrelated languages, and of course systemic-structural peculiarities of language units, the link between language and human consciousness reflecting the surrounding reality is still the matter of great importance.

This link was underlined by Hjelmslev in the 50s of the 20th century, who wrote: “language... *lies deep in the mind of man*, a wealth of memories inherited by the individual and the tribe, vigilant conscience that reminds and warns. And speech is *the distinctive mark of the personality*, for good and ill, the distinctive mark of home and of nation, mankind’s patent of nobility. So inextricably has language grown inside personality, home, nation, mankind, and life itself that we may sometimes be tempted to ask whether language is a mere reflexion of, simply is not all those things – the very seed leaf of their growth” [2, p. 3].

The idea to turn to a human being and his individuality was firstly proclaimed by specialists in psychology and didactics as one of the most important issues, while the term “personality” (“личность”) was developed on the basis of teaching language activities and other related spheres. This research awareness also lead to the attention to “subjectivity” disengaging a particular individual as a “psychological entity, transcendental to the set of given experience linked by this unity and providing the constancy of consciousness”, on the one hand, and the society, where this individual lives, on the other [3, p. 294]. But the speaker is always “omnipresent” in speech “circulating in the systematic ways in which the speaking subject manifests in language use” [4, p. 106].

The movement towards societal and cultural aspects in language research showed the application of both notions corresponding to the expanding linguistic studies inevitably taking into account different epistemological, theoretical and methodological perspectives. One of these perspectives referred to the point of view expressed by the following words, “One cannot cognize language as it is only by looking outside its boundaries, paying attention to the language creator – to the speaker and language user, that means to a human being, to the *concrete language personality*” [5, p. 7].

The shift towards the function and impact of language use in cognitive and functional linguistics became associated with *a neo-anthropological approach*, which is inspired by “a new understanding of a human being – his cognitive abilities, language, evaluative and pragmatic sources of behavior, perception and understanding of the world” [6, p. 78]. This approach changed the subject and object of research interest in philosophy, humanitarian sciences and of course linguistics. It “holds that language is a part of a cognitive system” of an individual, whose mental abilities “interact with language and are influenced by language” [7, p. xi]. The thing is that person’s mental and communicative activities incorporate the scope of social factors in the interaction between people, but besides them we can outline those features, which refer to psychological, mental, pragmatic and many other things in interaction. This particular significance of the world construal in various kinds of discourse exerted by cultural and social strengthening of particular language personalities is becoming of great importance nowadays.

Language personalities are regarded to be *a conceptual category* corresponding to “the *united* portrayal” of various people, their speech and behavior habits characterized by ethnical, social, gender, age, confessional and other features [8]. The term “a language personality” pertaining to some certain social group of people is characterized by similar features and may be regarded as one of the central terms in cognitive-linguistic studies addressing communicative activity, cognitive processes and methods. This term corresponds to a language activity performed by a human being, a dynamic phenomenon closely related to the special sphere, in which variable knowledge structures are enshrined [9; 10]. Language personality can’t be presented without discourse, which is “primarily a cognitive event, dealing with the transfer of knowledge” and with the request of knowledge, new processing of it, or relying on knowledge observations following definite goals [11, p. 516].

The *aim* of the research is to study two kinds of discourse. Firstly, for the purpose of understanding processes of categorization and conceptualization representing the human being and his/her consciousness *professional discourse* is paid attention to. This is a special discourse of medicine and psychiatry, in which nominative and syntactical units referring to special and common knowledge types specify peculiarities of mental states of patients. The analyzed units represent the category of “a human brain” belonging to the subordinate level of categorization, like *brain circuit, cortical gray matter, Broca’s area, amyglada, thalamus*, etc.

Besides that this category ranges functions of the neural system and its structural units – neurons, as in the following word-groups: *the central nervous system (CNS)*, *hypothalamic-pituitary-adrenal axis*, *axon of the neuron*, *cortical GABA interneurons*, *the N-methyl-D-aspartic acid (NMDA) subtype receptor*, *glia between the neurons*. Moreover, medical, genetic, neurological, physiological, social and other domains of human experience indicate at one of the most common and serious mental disorders, such as schizophrenia. Such a patient as a language personality withdraws from the contact with other people, has delusions and seems to lose contact with the real world. Special medical texts present key symptoms, diagnostics, the cognitive deficits, including ability to concentrate, specific features of verbal and nonverbal memory, functional and structural abnormalities of the brain and medical treatment.

Secondly, this illness causes the interest of authors reflected in the variety of books in modern American fiction. The reason to study the *discourse of fiction* as the research material is that the main character in these texts is a schizophrenic personality or the book written by this person. The exceptional purpose of this article is to describe language means in discourse corresponding to the way these personalities perceive the reality and think about it as the representation of the image of the world view [12; 13]. For the analysis one autobiographical novel “I never promised you a rose garden” by Greenberg [14], memoirs “The day the voices stopped” by Steele [15], and a novel “Finding Alice” by Carlson [16] that is based on her son’s experience of the illness are discussed in this paper. In the text of the autobiographical novel by Greenberg the conceptual space of the main character is generated on the basis of world view directly expressed in extracts from special medical discourse, it is combined with personal feelings and emotions of a schizophrenic personality in various situations.

We gain access to conceptualization in literary texts through cognitive modeling as the research procedure, including image schemas and conceptual metaphor methodology. Image schemas are non-propositional gestalt structures behaving as “distillers” of spatial and temporal experiences. This knowledge is the basis for organizing information and reasoning about the world. They “help to explain how our intrinsically embodied mind can at the same time be capable of abstract thought” [17, p. 24]. Metaphorical expressions help to reveal different relationships, hierarchies and dependencies especially present in spatial vision of the world.

The representation of the state of a human being with this syndrome is reflected in a number of conceptual metaphors characterizing the person in the suffering state of mind. This individual lives in the real world, which is “the largest and the most important entity in human perception” and his activity [11, p. 465]. It becomes the first and the foremost conceptual space, but at the same time the consciousness of the person in this state of mind moves to some imagined world with other relations. In the analyzed books the description of metaphorical models of various conceptual entities may be organized according to the following groups:

1. The first thing that impresses the reader in the texts, where schizophrenic personality and his/her experience is presented, is the existence of discreteness and continuity in boundaries, which may unite the two worlds and at the same moment divide them. The borderline between these conceptual entities is that the personality moves along the PATH, crosses this line between the spaces and then comes back to the real world space again: *During those early years of the illness, I could still move **back and forth between** my two worlds* [15, p. 27]; *suspended **between** my crazy world and normal life.*

2. In the course of time each world acquires new features, objects and relations, from the line and surface representations it becomes more complicated performed by the image schema of a CONTAINER. The movement is now between the CONTAINERS based on the image of a “bridge”, which corresponds to the dynamic character of physical and mental transition from one state to the other one, reaching the aims and coming back: *I am caught **between** two confusing worlds, yet belonging to neither. I am neither alive or dead. **Between** here and there... I am **a bridge*** [16, p. 114].

3. The SOURCE – PATH – GOAL schema combined with the metaphorical models of CONTACT and LINK characterizes the development of the disease. The person moves quite freely from “here to there” and back quite often: *“When will you stop straddling these **two worlds**?” “I’m not ready yet!” Deborah shouted* [14, p. 260]. This mental state can be identified through the comparison with *“a **tennis ball** in play from stage to stage”*.

4. For the personality with this syndrome it becomes more and more difficult to return to the real world, as if it occurs to be the movement through *“a tiny door”*: *I’ve begun to suspect that the reason I must **pass through** the tiny door is to reach the other side...I have no idea what awaits me on the other side. Things could have get even worse for me over there in “Normalville”* [16, p. 57]. The tiny door becomes the OBSTACLE in returning to the real life. The obstacle also appears, when he or she is far away from the external world and feels like *“an underwater creature”*. This metaphorical picture shapes the schizophrenic personality not in the real world, where he appears on the beach or land from time to time to survive, but all the other period he spends in the imagined world under water: *I was like an **underwater creature** that still had the ability to **survive** on land from time to time* [15, p. 28]. So the person loses his links with the reality. The “collision of two worlds” appears when the person can’t understand where exactly he is at the present moment. This personality is compared with “an ancient Italian deity, guardian of doorways, gates and beginnings, and protector of the state in time of war” [18, p. 754]. He becomes *“a two-faced Janus”* with the face that looks both forward and backward and imagined world Yr dominates over the person and his brain: *Sometimes she was able to see “reality” from Yr as if the partition between them were only gauze. On such occasions her name became Januce, because she felt like **two-faced Janus** – with a face on each world* [14, p. 13].

5. When the disease progresses the person with the mental disorder cannot control his/her feelings, moving from one state to the other one, specified by hallucinations. This state happens with the main heroine from the novel “Finding Alice” by Carlson and “*the awful state of horror*” brings her to the hospital bed: *Deborah, who was huddled on the couch, shivering in Yr’s cold through the heat of Earth’s August* [14, p. 82]. The author opposes these two worlds with the antonymic pair of cold and hot, the imagined and mythical world of Yr with the girl shivering from cold and the Earth’s space of the real couch during the hot August weather. We observe the description of the opposition between mental spaces of two worlds, one of which is difficult to return from.

In conclusion, it is necessary to stress that linguists mostly distinguish two main pictures of the world – one is associated with the scientific and the other with the common worldview. The first one is represented by nominative and syntactic units describing stages of the disease development, diagnostics, variability of symptoms, features of remissions and relapse, and the treatment of patients. The common picture of the world is found in narrative and autobiographical discourse. Both worldviews present the language personality and the understanding of the surrounding reality.

Conceptual modeling takes into account image schemas being non-propositional formats of knowledge and conceptual metaphors. Cognitive modeling of space relations in narrative and autobiographical discourse is able to explain how the language personality views the outer reality and the self in it and how his comprehension of the disease state reveals his introspection of two worlds – the real and the imagined one. To penetrate into the conceptualization of specific features in the world picture SOURCE – PATH – GOAL, CONTAINER, CONTACT and LINK image schemas are combined with the number of conceptual metaphors (bridge, tennis ball, tiny door, Yr world, underwater, etc.) are illuminated in the article.

REFERENCES

1. Гумбольдт, В. фон. Язык и философия культуры / В. фон Гумбольдт. – М. : Прогресс, 1985. – 448 с.
2. Hjelmslev, L. Prolegomena to a theory of language / L. Hjelmslev. – L. : Madison ; University of Wisconsin, 1969. – 144 p.
3. Бенвенист, Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист; пер. с франц. Ю. Н. Караулова, В. П. Мурат и др.; общ. ред., вступ. ст. и ком. Ю. С. Степанова. – 2-ое изд. – М. : Едиториал УРСС, 2002. – 408 с.
4. Nyuts, J. Subjectivity : Between discourse and conceptualization [Electronic recourse] / J. Nyuts // Journal of Pragmatics, 86 (2015). – P. 106–110. – Режим доступа : <http://dx.doi.org/10.1016/j.pragma>. – Дата доступа : 2015.05.015.
5. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 168 с.

6. Лазарев, В. В. Когнитивная парадигма : исторические предпосылки и современные реалии / В. В. Лазарев // Вестн. Пятигор. гос. лингвист. ун-та, 2000. – № 2. – С. 78–87.
7. Dirven, R. Cognitive exploration of language and linguistics / R. Dirven, M. Vespoor. – Amsterdam/ Philadelphia : John Benjamins Publishing Co., 1998. – 300 p.
8. Ма, Т. Ю. Исследование американской языковой личности с позиций прототипического подхода / Т. Ю. Ма // Вестн. Челяб. гос. ун-та, 2014. – № 16 (345). – С. 74–81.
9. Манерко, Л. А. «Воплощенность» и схематизация человеческого опыта как основание методологического инструментария когнитивной лингвистики / Л. А. Манерко // Когнитивные исследования языка. Вып. XVII: Актуальные проблемы взаимодействия мыслительных и языковых структур: сб. науч. тр. – М. : Ин-т языкознания РАН, Тамбов : Тамбовский ГУ им. Г. Р. Державина, 2014. – С. 92–101.
10. Манерко, Л. А. Языковая личность в когнитивных и дискурсивных исследованиях / Л. А. Манерко // Когнитивные исследования языка. Вып. 32: В поисках смыслов языка: сб. науч. тр. в честь 90-летия Е. С. Кубряковой / отв. ред. вып. О.К. Ирисханова. – М. : Ин-т языкознания РАН; Тамбов : Издат. дом ТГУ им. Г. Р. Державина, 2018. – С. 353–361.
11. Кубрякова, Е. С. Язык и знание : На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова. – М. : Яз. славян. культуры, 2004. – 560 с.
12. Манерко, Л. А. Пространственные отношения через призму особой языковой личности / Л. А. Манерко, В. Е. Ворон-Ковальская // Когнитивные исследования языка / гл. ред. сер. Н. Н. Болдырев. Вып. 23: Лингвистические технологии в гуманитарных исследованиях: Материалы круглого стола / отв. ред. Е. М. Позднякова. – М. ; Тамбов, 2015. – С. 307–317.
13. Manerko, L. A. A borderline metaphor as a way to understanding a schizophrenic personality / L. A. Manerko, V. E. Voron-Kovalskaya // International Symposium on languages for special purposes “Metaphor as a means of knowledge communication”: Book of abstracts. – Perm : Perm State Univ. Press, 2016. – P. 56–57.
14. Greenberg, J. I never promised you a rose garden / J. Greenberg. – Signet Books, 1989. – 288 p.
15. Steele K. The day the voices stopped: a schizophrenic’s journey from madness to hope / K. Steele, C. Berman. – N. Y.: Basic Books, 2001. – 257 p.
16. Carlson, M. Finding Alice : a novel / M. Carlson. – Colorado Springs : Water Brook Press, 2003. – 376 p.
17. Johnson, M. The philosophical significance of image schemas / M. Johnson // From perception to meaning: Image schemas in Cognitive linguistics / ed. by B. Hampe. – Berlin : Mouton de Gryuter, 2005. – P. 15–33.
18. The Oxford Advanced Learner’s Dictionary A. S. Hornby. 5th ed./ ed. by J. Crowther. – Oxford Univ. press, 1995. – 1428 p.

Лариса Александровна Манерко

доктор филологических наук, профессор,
зав. кафедрой теории и практики английского языка
факультета «Высшая школа перевода» Московского
государственного университета имени М.В. Ломоносова

Larissa A. Manerko

Doctor of Linguistics, Professor,
Head of the Chair of the Theory and Practice
of the English Language, Higher School of Translation
and Interpreting at Lomonosov Moscow State University

Т. В. Поплавская

Минск, Беларусь

ЧЕЙ ЭТО ГОРОД?

В качестве ответа на вызовы экономики впечатлений современные номинаторы присваивают городским организациям гротескные, эпатажные и псевдополикультурные наименования, формирующие вербальную составляющую городского пейзажа.

Ключевые слова: экономика впечатлений, языковая игра, псевдополикультурная идентичность.

T. V. Poplavskaja

Minsk, Belarus

WHOSE CITY IS THIS?

As a response to challenges of the impression economy, modern nominees assign grotesque, shocking and pseudo-multicultural names to urban organizations that form a verbal component of the urban landscape.

Key words: economy of impressions, language game, pseudo-multicultural identity.

Если вдруг неведомая сила (как в сказке) перенесет нас в незнакомый город, как мы определим, где мы? В какой стране, в какой традиции? Скорее всего по надписям, афишам, вывескам, по их языку, духу, символике, настроению, смыслу, которые несут обращенные к нам сообщения. По тем прецедентным феноменам, с которыми они перекликаются, по тем ассоциациям, эмоциям, впечатлениям, которые у нас возникают. По тому, ощущаем ли мы когнитивное единство с тем, что нас окружает.

Чей это город? Кто в нем живет? Какое культурное и языковое пространство он представляет? Какова тональность общения в нем? Чего он ждет от человека и что хочет ему дать?

Ответы на эти вопросы заключены в семиотическом пространстве города, в тех смыслах, которые он конструирует, и в том, насколько в них включены потребители информации – прохожие, приезжие. Семантический континуум города перерастает в культурный континуум, и в нем мы – объект коммуникативного сценария.

Семантика города воплощается в создании новых значений через языковую игру, интертекстуальность, переключение кодов. Город становится фабрикой смыслов, где взаимоотношения между человеком и знаком строятся на основе интимизации, карнавальности и псевдополикультурности.

Экономика впечатлений, настойчиво вторгающаяся в повседневность, использует эпатаж, гротеск, сочетание несочетаемого как компонент предлагаемого развлечения. Кофе в кофейне на площади Сан-Марко в Венеции – не напиток. Его стоимость, 15 евро, – это цена развлечения, а владелец кофейни в данной ситуации выступает не столько баристой, сколько режиссером

впечатлений [1]. *Лаборатория шаурмы* – это лаборатория, т.е. помещение для научных, технических или медицинских исследований? В ней шаурма что-то исследует или кто-то исследует шаурму? Или ее просто едят? Очевидно, с ней происходит то же, что и с бургерами в заведении, именуемом (на этот раз по-английски, но в том же городе) *Burger Lub*. Бар, называемый *Эскобар*, тоже наводит на размышления. Эско – название реки во Франции и коммуны во французском регионе Аквитания. Кроме того, Пабло Эскобар – колумбийский наркобарон и герой одноименного испанского биографического фильма. Оказывается, именно этот персонаж мотивировал номинаторов, которые предлагают посетителям «вечеринки в стиле колумбийского наркобарона» (?!). Языковая игра в духе карнавальности зазывает в заведения под названиями: *Siem Sam* (вьетнамская кухня), *Rib Raw* (барбекю), *Yesci*, *Госці*, *Гасцінец*, *Ад Пуза* (с претензией на народность), *Мясновъ*, *Провиантъ* (для ностальгирующих традиционалистов), *Чемпивон* (пивная), *Артишок* (арт-кофе), *Бистория* (быстро).

В языковую игру интенсивно вовлекаются прецедентные имена. Вот мы уже видим пивной бар *Бирлускони*, кафе *Чайсоффский*, ресторан *Ком да Винчи*. Использование прецедентных феноменов также призвано пробудить любопытство и желание новых впечатлений у предполагаемых клиентов. Так появляется *Полугар бар* – загадочное наименование. Полугар – эталон водки в царской России, дистиллят двойной перегонки из ячменного, ржаного или пшеничного солода 38 % спирта (иначе: хлебное вино).

Экономике впечатлений подчинено и относительно новое явление, с ужасающей скоростью распространяющееся на традиционно русскоязычных территориях.

Выпускница лингвистического университета, живущая в Германии, довольно часто бывает на исторической родине, в Гомеле, и по дороге проводит пару дней в Минске. В последний свой приезд она поделилась некоторым недоумением: почему название магазина немецкой одежды *Berghaus* написано кириллицей, а название магазина белорусской одежды *Alesia* – латиницей. Действительно, почему? Вряд ли можно найти вразумительный ответ.

Этнический японец скульптор N переехал в Париж двадцать пять лет назад, женился на француженке, имеет двоих сыновей, преподает в Академии художеств. В беседе периодически произносит: «мы, японцы, ...» или «мы, французы, ...». Когда собеседник возражает против альтернативного употребления этих формулировок, замечает: «Но ведь это так и есть!»

Как человек может одновременно или хотя бы альтернативно причислять себя и к японцам, и к французам? Здесь мы сталкиваемся с понятием идентичности, понятием многоликим, и, нужно отметить, достаточно неопределенным. С одной стороны, этимологически идентичность – это самоопределение, с другой – параметров, относительно которых человек может «самоопределяться», весьма и весьма немало. И это, несомненно,

открытое множество. Вступая в ту или иную социальную группу, входя в тот или иной микросоциум, внося коррективы в свою картину мира, мировоззрение, поведенческие модели, даже меняя вкусы и пристрастия, человек «индексирует» свое Я, становится не совсем тем, кем он был вчера. И в зависимости от того, насколько он осознает эти старые и новые принадлежности, формируется своеобразный портрет себя в настоящее время.

Понятие идентичности, вначале изучаемое философами [2], в наши дни расширило границы соответствующего ему словоупотребления до популярных изданий типа «Познай себя» и самоучителей в духе Д. Карнеги (в лучшем случае). Вместе с тем в науке утвердилось понимание дискурсивного воплощения идентичности, т.е. ее формирования и утверждения через текст [3]. Коммуникативные действия – единственное, что раскрывает грани человеческого Я. Человек – это то, как он общается [4, с. 61]. Это приводит к мысли о том, что человек говорящий может имитировать идентичность, казаться тем, кем он не является, вводить в заблуждение или копировать свой идеал. Актерская профессия целиком строится на формировании лже-идентичностей через актуализацию текстов, написанных другими.

На имитировании идентичностей строится и то явление, которое в современной социалингвистике получило название *commodified identities* [5, с. 431], что можно перевести как ‘коммерциализированные идентичности’ или дословно ‘отоваренные, превращенные в товар’. В данном случае имеются в виду искусственно сформированные идентичности как продукт рекламы. Настоящий мужчина, настоящая женщина, заботливая мать, идеальная хозяйка и т.д. – несуществующие персонажи, продукт авторов рекламных текстов. Еще один тип искусственных идентичностей – виртуальные [6, с. 136], т.е. идентичности, созданные в результате акта самопрезентации [7, с. 68] в компьютерно опосредованной коммуникации.

Среди всех аспектов и типов идентичности как социального явления доминирует *культурная идентичность* в широком понимании термина, т.е. отождествление себя с некоторым культурным или субкультурным социумом. Поскольку «язык теснейшим образом связан с культурой: он прорастает в нее, развивается в ней и выражает ее» [8, с. 9], любой текст является проводником культурной идентичности. Важно отметить при этом, что культурная идентичность – иерархически сложное, гетерогенное понятие. Это не только этнокультурная, но и множественно-субкультурная идентичность.

Очевидно, что понятие монокультурной идентичности имеет право на существование только в плане идентичности этнокультурной. Но и это не так просто. В современном мире, подверженном глобализационным процессам, экспансии английского языка, выплескиванию компьютерной терминологии и сетикета (а это опять же английский язык) в off line коммуникацию, видимая поликультурная идентичность может оказаться химерой. Истинная поликультурная идентичность как результат первичной социализации на территории совместного проживания двух и более этносов (типично для ряда

регионов Российской Федерации, области белорусско-польско-литовского трехязычия, бывших колоний и пр.), воспитания в двуязычной семье или вхождения в новые культуры (и усвоение новых языков) в течение жизни, описывались и описываются специалистами по лингвокультурологии, когнитивной лингвистике, билингвизму, языковой интерференции. Малоизученным остается явление языка и культуры, которое мы назовем псевдополикультурной идентичностью. Наиболее яркое его проявление можно наблюдать в вербальном контексте городского пейзажа, где подтверждается высказывание Ю. Е. Прохорова о том, что «язык стал функционировать в совершенно иной действительности» [9, с. 7].

Значительная часть сообщений – вывесок, сопровождающих человека на его пути по городским улицам, рассчитана на личность, знакомую с иными языками (преимущественно английским) и с определенными элементами англоязычной же бытовой культуры. Предполагается, что городской житель, носитель русского языка, знаком не только с английскими словами, но и с англоязычными определениями товаров и услуг, предполагаемых авторами соответствующих наименований. В списке услуг салона красоты, размещенных в витрине, значится *double job*. Двойное – что? Слово *job* имеет ряд значений, некоторые из них не всегда удобно обсуждать в приличном обществе. На самом деле имеется в виду одновременное выполнение маникюра и педикюра. Узнать это можно только опытным путем, побывав однажды в указанном салоне. М. Фуко писал, что идентичность формируется дискурсом [10, с. 27]. Какая идентичность может формироваться такого рода сообщениями? Единая, космополитическая культура [11, с. 34] (вне зависимости от оценочного ее аспекта – хорошо ли это или плохо) может сформироваться либо на основе глубокого взаимопроникновения культур, либо на основе поглощения одной из культур, что не раз случалось на протяжении многовековой истории человечества и никогда не воспринималось как позитивный процесс. Наблюдаемая же нами лоскутная «поликультурность» не только не расширяет границ культурной компетентности, но зачастую вводит аудиторию в заблуждение относительно малознакомых и оттого привлекательных слов и понятий.

Лингвистические превратности городского пейзажа нельзя отнести и на счет формирования так называемой гибридной идентичности [12, с. 16; 13, с. 215], ярким примером которой является «немецко-иная» идентичность мигрантов, имеющих вполне определенное желание влиться в социум и прилагающих деятельные последовательные усилия для адаптации в новых условиях.

Вывеска кофейни гласит *La Coffee*. Название напитка на английском языке предваряет определенный артикль женского рода *la*, который присутствует в романских языках – французском, итальянском, испанском. В английском языке нет грамматической категории рода, в романских *кофе* мужского рода, в русском, на котором говорят посетители заведения, тоже

мужского или, на худой конец, среднего, которого нет ни в одном из перечисленных языков. *La Coffee* – шутка, игра или безграмотность, жажда «красивого, иностранного» вне зависимости от смысла? Как поется в известной песне: «Казанова, Казанова, зови меня так – мне нравится слово». Если это шутка, то она должна быть рассчитана на людей, знакомых, хотя бы отдаленно, с двумя-тремя языками, кроме родного. Декодировать наименование организации номинатор, очевидно, не считает обязательным для клиентов. Если же это игра, а игра – это целевая деятельность, то какова ее цель? *Compassion coffee* – дословно «кофе милосердия». Или номинаторы имели в виду нечто иное? Если да, то что? *Fresh & Lux* – название очередной кофейни. *Fresh* – свежий, новый, чистый; *lux* – название категории и без слова *category* не употребляется. А слово люксовый звучит как *luxury*.

В отличие от собственно поликультурной и гибридной идентичности феномен псевдополикультурной идентичности следует отнести к деструктивным явлениям русскоязычного (и не только) коммуникативного пространства. Оно не только пагубно для русского языка и культуры, но и является причиной ложных посылок и неоправданных ожиданий относительно других языков и культур. Носителям русского языка уже привычна лже-инокультурная среда наших городов, вольное обращение с иностранными словами и инокультурными феноменами, нарушения связи между смыслом и значением, миссией учреждения и его обозначением, языком и культурой. Пренебрегая своим, не постигаем чужое.

Навязчивое внедрение в коллективное сознание целевой аудитории слов, представляющих собой неудачную имитацию иноязычных лексем и инокультурных реалий, приводит к тому, что формируется то, что можно назвать псевдополикультурной идентичностью. Последняя возникает в ситуации, когда индивид ощущает себя погруженным в поликультурное коммуникативное пространство, которое на самом деле таковым не является.

ЛИТЕРАТУРА

1. Пайн Дж., Б. Экономика впечатлений. Работа – это театр, а каждый бизнес – сцена / Джозеф Б. Пайн II, Джеймс Х. Гилмор. – М. : Вильямс, 2005. – 304 с.
2. Taylor, C. Sources of the self : the making of modern identity / C. Taylor. – MA; Cambridge : Harvard University Press, 1989. – 601 p.
3. Derrida, J. Of grammatology / J. Derrida. – MD ; Baltimore : Johns Hopkins Univ. Press, 1967. – 355 p.
4. Вацлавик, П. Психология межличностных коммуникаций / П. Вацлавик, Дж. Бивин, Д. Джексон. – СПб. : Речь, 2000. – 310 с.
5. Benwell, B. M. Constructing discussion tasks in university tutorials : shifting dynamics and identities / B. M. Benwell, E. H. Stokoe // Discourse Studies. – 2002. – Vol. 4, iss. 4. – P. 429–453.
6. Gergen, K. J. Technology and the self : from the essential to the sublime / K. J. Gergen // Constructing the self in a mediated world / ed.: D. Grodin, T. R. Lindlof. – London : Sage, 1996. – 324 p.

7. Белова, К. А. Интернет-дискурс Беларуси в социолингвистическом аспекте : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.19 / К. А. Белова. – Минск, 2014. – 173 л.
8. Маслова, В. А. Лингвокультурология: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Маслова. – М. : Академия, 2001. – 208 с.
9. Прохоров, Ю. Е. Дискуссионный монолог о диалоге культур / Ю. Е. Прохоров // Диалог культур. Культуры диалога : человек и новые социогуманитарные ценности. – М. : Форум : Неолит, 2017. – 424 с.
10. Foucault, M. Archaeology of knowledge / M. Foucault. – N. Y.: Pantheon, 2002. – 245 p.
11. Дроненко, Д. М. Национально-культурная идентичность как социально-философская проблема : дис. ... канд. филос. наук : 09.00.11 / Д. М. Дроненко. – Волгоград, 2003. – 163 л.
12. Hall, S. Who needs identity? / S. Hall // Identity: a reader / ed.: P. du Gay, J. Evans, P. Redman. – London : Sage, 2000. – P. 15–31.
13. Habermas, J. The theory of communicative action : in 2 vol. / J. Habermas. – Vol. 2. – London : Heinemann, 1987. – 464 p.

Поплавская Татьяна Викторовна

доктор филологических наук, профессор,
зав. кафедрой речеведения и теории коммуникации МГЛУ

Tatiana V. Poplavskaia

Doctor of Philology, Professor, head of the Department of Speech
and Communication Theory at Minsk State Linguistic University

Е. Г. Тарева
Москва, Россия

ПОЛИКУЛЬТУРНЫЙ ПОДХОД К ФОРМИРОВАНИЮ КОЛЛЕКТИВНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

В статье ставится вопрос о рассмотрении поликультурного подхода как инструмента для формирования идентичности обучающихся, осваивающих иностранный язык. Доказывается роль принципа культурной рефлексии, обеспечивающего восприятие и осмысление обучающимся родственных социальных пространств, объединенных одним языком (на примере сообщества Франкофонии). Автор демонстрирует, каким образом могут быть достигнуты цели формирования культурной идентичности обучающихся благодаря экстраполяции «интегрированного культурного образа» в систему собственных представлений о странах Русского мира.

К л ю ч е в ы е с л о в а: поликультурный подход, национальная идентичность, над-национальная (коллективная) идентичность, Франкофония, Русский мир.

E. G. Tareva
Moscow, Russia

MULTICULTURAL APPROACH TO DEVELOPMENT OF COLLECTIVE IDENTITY OF STUDENTS

The article raises the question of considering a multicultural approach as a tool for forming the identity of students who learn a foreign language. The role of the principle of cultural reflection, which provides perception and understanding by students of related social spaces, united by one

language (by the example of the Francophonie community), is proved. The author demonstrates how the goals of shaping the cultural identity of students by extrapolating the “integrated cultural image” into the system of their own ideas about the countries of the Russian world can be achieved.

Key words: multicultural approach, national identity, supranational (collective) identity, Francophonie, Russian world.

В эпоху глобализации резко увеличиваются межкультурные контакты, люди разных стран оказываются в едином информационном пространстве. Интернет уравнивал шансы распространения языков и транслируемых ими культур; привлекательность последних зависит не столько от военной, экономической или политической силы, сколько главным образом от качества и эффективности реализации межкультурной коммуникации, основным инструментом реализации которой является иностранный язык. При этом сегодня недостаточно изучать его, фокусируясь на лингвистических и социокультурных особенностях, свойственных какой-либо *одной* стране. Нужно осмысливать значительно бóльшие геополитические пространства, широкий контекст функционирования языка на всем ареале его распространения, делая при этом сопоставления с родной для обучающихся действительностью, с пониманием позиции (статуса) родного языка в мировом сообществе. Только в этом случае процесс глобализации не приведет к культурной экспансии, стиранию культурных граней, эффекту стереотипизации, культурному синкретизму, ассимиляции (о подобных негативных проявлениях подробнее см. [1]).

Особую значимость процесс ознакомления обучающихся с культурным много- и разнообразием приобретает в последние времена, отмеченные обратной по отношению к глобализации тенденцией, называемой *деглобализацией* или *неоглобализацией*. Уходит в прошлое абсолютное доминирование одной культуры, которая транслировалась посредством английского языка, чаще функционирующего в качестве лингва франка. Наступил период интенсивного (порой мучительного) поиска культурного самоопределения (культурной идентификации) для больших и малых лингвосообществ. С сожалением отметим, что порой такого рода поиски приводят к искажению исторических фактов в целях утробования национально-культурной специфики того или иного государства, которое болезненно защищает свою «самость» в мире невероятного культурного многообразия и катаклизмов, неизбежно возникающих в очередной период борьбы за мировое господство.

В это непростое время возрастает значимость *культурного самоопределения* человека, под которым (самоопределением) понимается «выбор личностью собственной позиции в культуре, жизни, обществе на основе определенных ценностей» [2, с. 3]. Это «осознание себя как носителя определенных культурных признаков в среде окружающего культурного многообразия» [3, с. 2]. При этом культурная идентичность отличается многоаспектностью и многогранностью, ее типы и виды разнообразны. Так, выделяют региональную, национальную, наднациональную (коллективную) идентичность. Необ-

ходимо, чтобы человек не утратил родной культуры и свободно мог бы ориентироваться в иной, транслируемой иностранным языком картине мира, выступать лично для самого себя *медиатором* между различными лингво-сообществами, осознавая при этом свою ответственность за глобальные человеческие процессы. Как пишет Р. П. Мильруд, «культурное самоопределение является важным психологическим условием, необходимым для того, чтобы ощущать себя в родной культуре “полноправным хозяином”, а в иностранной культуре – “желанным гостем”» [3, с. 3].

В сложные времена принципиальных геополитических трансформаций важно выбрать правильный подход в *иноязычном образовании*, который бы способствовал свободному и независимому от каких бы то ни было предпочтений и тенденций процессу поиска человеком его жизненных смыслов в ходе диалога культур. В лингводидактике на данный момент существует множество *культуросообразных подходов*, способных при целенаправленном обучении иностранному языку направить личность, сориентировать в ситуации смешения культур, установок на доминирование социокультурных ценностей. Отечественная традиция предоставляет богатый выбор подходов, которые не конкурируют, но дополняют друг друга (о них подробнее см. [1]), по-своему расставляя приоритеты в определении места человека в культуре и роли иностранного языка в этом процессе. Среди этих подходов особая роль отводится *поликультурному подходу*.

Традиционно поликультурное образование рассматривается как научное направление, «в центре внимания которого находится адекватная репрезентация материала о разных культурах и культурных группах в содержании курсов по социальным и гуманитарным дисциплинам» [4, с. 3]. Как следствие, *языковое* поликультурное образование нацелено на расширение социокультурного пространства обучающихся, оно помогает им увидеть себя в качестве равноправных представителей мирового сообщества, объединенных общими интересами, проблемами и решениями, одновременно сузить свое социокультурное пространство, противопоставив себя «другим». С точки зрения П. В. Сыроева, языковое поликультурное образование должно способствовать формированию общепланетарного мышления – «способности учащихся видеть свою причастность, свое место, ответственность и роль в глобальных общечеловеческих проблемах» [Там же]. Знаменательно, что поликультурная направленность обучения иностранным языкам рассматривается ее основным идеологом П. В. Сыроевым как продолжение социокультурного подхода, который, согласно В. В. Сафоновой, «позволил обратить внимание на возможность обучения культурам различных этнических, социальных, религиозных и других групп стран изучаемых языков» [Там же].

Новая образовательная идеология, ориентированная на множество и равноправие (хотя бы номинальное) культур, должна обеспечить широту поликультурного пространства обучающегося, которое выстраивается по принципу расширяющейся спирали. Согласно этому принципу человек идет по пути осознания культурных особенностей родного города, шире –

области, региона, страны и, наконец, всего мира. Именно в ходе погружения на различных витках «спирали» в культурно вариативное разнообразие человек формирует/развивает собственную культурную идентичность.

В процессе подготовки к диалогу культур, при овладении иностранным языком, человек оказывается в ситуации пересечения двух спиралей, репрезентирующих варианты культурных данностей, свойственных не только родной, но и иностранной действительности. Постигание в таких условиях разнообразия иных культур, транслируемых одним иностранным языком, начинает активизировать когнитивные процессы обучающегося, который вольно или невольно сопоставляет варианты культур на уровнях городов, областей (регионов) и целиком стран: родной и изучаемого языка.

Подобные процессы учтены П. В. Сысоевым при обосновании значимости принципа *культурной рефлексии*, который предполагает осознание обучающимся своей культуры, самого себя, своего места в спектре изучаемых культур, постижения общечеловеческих ценностей, осмысления себя как «субъекта диалога культур с многогрупповой принадлежностью» [4, с. 9]. Знаменательно, что данный принцип распространяется на процессы, связанные с осознанием вариативности культур *родной* страны, региона, населенного пункта и т.п., что дает обучающемуся представление «о культурном разнообразии как норме сосуществования и взаимного развития культур в современных поликультурных сообществах стран родного и изучаемого языков» [Там же, с. 5]. Только в этом случае студенты смогут понять, что нельзя относиться к родной культуре таким образом, чтобы она «выполняла вспомогательную функцию, становясь средством, а не целью обучения, инструментом, облегчающим процесс вхождения в иное культурное измерение» [5, с. 561].

Лингводидактическим средством, которое обеспечит активизацию подобной когнитивной деятельности и даст основание для формирования/развития культурной идентичности обучающихся, служит *коммуникативно ценностный культурно вариативный образовательный контекст*, в котором происходит пересечение множества культур и соблюдается «равноправие культурных данностей, диалогически взаимодействующих и дополняющих друг друга, не выпячивающих достоинства одной культуры в ущерб другой» [6, с. 97]. Именно это пересечение является основным условием для применения поликультурного подхода и погружения обучающегося в ситуацию активной культурной рефлексии при столкновении с иными ценностными установками. Обучающийся через диалог определяет разные уровни своей культурной идентичности – региональной, национальной и наднациональной.

Коммуникативно ценностный культурно вариативный образовательный контекст предполагает актуализацию обучающимся спектра знаний и умений, способствующих:

- пониманию групповых образований страны изучаемого языка;
- осмыслению собственного культурного самоопределения;

- осознанию самоопределения участников межкультурной коммуникации;
- готовности к изменению собственного культурного самоопределения под влиянием разнофакторных условий межкультурного диалога.

Создание коммуникативно-ценностного культурно вариативного образовательного контекста предполагает ознакомление студентов с различными социальными группами *наднациональной общности*. Наднациональной общностью признают, например, евразийство, объединяющее разнородные социокультурные общности и служащее противовесом этнонационализму [7]. Одним из показательных образов наднациональной общности выступает *Франкофония* (la Francophonie). Неслучайно Ж.-П. Кюк рассматривает ее как «альтернативное видение мира» в век глобализации [8, с. 151].

Под термином *Франкофония* понимаются различные данности, обусловленные сферой интересов авторов, его интерпретирующих. Могут быть выделены следующие подходы к интерпретации Франкофонии как феномена:

- геополитический (колониальный, колониально-патерналистический)¹ подход: Франкофония – это общность территорий и экономики метрополии и ее колоний (О. Реклю);
- географический подход: Франкофония – объединение территорий в мире, где французский язык имеет статус родного, государственного, иностранного языка, языка международного общения и служит взаимодополнению культур;
- цивилизационный подход, основанный на идее взаимного дополнения культур (идея «цивилизации универсального» по Л.-С. Сенгору);
- ценностный подход, основанный на духовной общности: Франкофония – объединение людей, обладающих чувством принадлежности к единой общности, объединенной французским языком как инструментом общения;
- прагматический подход: Франкофония предполагает совокупность действий по продвижению французского языка и ценностей, который последний транслирует;
- институциональный подход: Франкофония предусматривает политическую деятельность особой организации, включающей постоянных членов и наблюдателей.

К настоящему моменту Франкофония как явление имеет полифункциональное назначение. Стремясь сохранить свои возможности влияния (что изначально было заложено в данном концепте), Франкофония представляет собой инструмент солидарности, культурной дипломатии, элемент «мягкой силы» (soft power). Она ратует за сохранение многообразия культур, транслируемых одним французским языком, но отличающихся существенно разнообразно концептосфере той или иной страны (ср., например, культуры Франции и Вьетнама, Мадагаскара).

¹ Здесь и далее названия подходов даны автором публикации на основе материала исследования [8].

Фактор Франкофонии в лингвообразовательном контексте может сыграть важнейшую роль. На примере франкофонных стран появляется возможность целенаправленно, в ходе специальным образом смоделированного процесса обучать студентов:

- воспринимать и интерпретировать поликультурные реалии носителей французского языка, проживающих в разных странах;
- критически осмысливать поликультурные реалии, свойственные представителям различных лингвосообществ с титульным французским языком, сопоставлять реалии, выявлять общее ценностное ядро, свойственное представителям всех сообществ, и одновременно определять отличительные характеристики национальной ментальности, репрезентирующие особенности той или иной национальной идентичности;
- раскрывать сущность и специфику наднациональной (коллективной) франкофонной идентичности и одновременно культурного своеобразия франкофонов из разных стран;
- встраивать поликультурные реалии франкофонного мира в собственную систему ценностей, определять стратегии речевого поведения в различных ситуациях поликультурного взаимодействия с представителями франкофонного мира с ярко выраженной спецификой национальной идентичности.

В качестве примера объекта, способного быть использованным для сложного разностороннего и разновекторного поликультурного анализа, можно привести лексему *Patrie* 'Родина', номинирующую соответствующий концепт во французской и канадской концептосферах. В исследовании А. С. Холкиной доказано несовпадение эмоционально-ценностных установок носителей разных вариантов французского языка. Если во Франции концепт «*Patrie*» в разные времена (что, впрочем, сохраняется в семантике слова и поныне) ассоциировался с понятиями *честь*, *мать-земля*, *любовь*, *нация*, то в канадском французском языке данный концепт имеет иные ценностные доминанты. Переживание данного концепта «связано как с идеей отрыва, так и с идеей связи и/или присоединения к культурному ареалу Франции; англоязычному окружению; элементам автохтонных культур» [9, с. 6]. Кроме того, видна ярко выраженная политизация концепта «*Patrie*» во французском языке Франции и его деполитизация во французском языке Канады. При этом концепт сохраняет общую коннотацию, свойственную обоим лингвокультурам: и во Франции, и в Канаде первостепенным является сильное эмоционально насыщенное чувство по отношению к родной земле [9].

Раскрытие эмоционально-ценностного содержания данной лексемы на занятиях по французскому языку позволит обучающемуся понять многообразие мира, различия в ценностных ориентациях разных народов, в ценностях, лежащих в основе национальной идентичности, а также идентифицировать ту общность, которая объединяет представителей франкофонного мира, делает их носителями единой наднациональной (коллективной) идентичности. Подобного рода работа по анализу единиц, опредмечивающих концепты, свойственные франкофонным странам, может быть организована

и проведена в ходе проектной деятельности, при изучении кейсов по поликультурной проблематике, в процессе решения проблемных задач, заостряющих национальную и наднациональную специфику мировидения представителей стран с одним титульным языком.

Пример Франкофонии как коллективной общности распространен на другие лингвосообщества. В частности, хорошо известны своей активной позицией такие структуры, как Испанидад (Hispanidad) – сообщество испаноязычных стран, Содружество португалоязычных стран. (Отдельным объектом исследования, как представляется, могла бы стать причина создания и поддержания тех наднациональных организаций, которые объединены именно романскими языками).

Применительно к носителям русского языка подобной наднациональной организацией выступает «Русский мир» в культурно-цивилизационном понимании соответствующей идеи и стремлении к сохранению единых и/или близких ценностных приоритетов среди сообществ, объединенных русским языком и связанных исторически с русской и, шире, славянской культурой. Русский язык в последнее время претерпевает изменения в статусе, оставаясь по-прежнему широко востребованным во всем мире [10]. Имеются исследования (см., например, [11]), в которых вскрыты общие для стран славянской цивилизации ценности. К ним относятся, в частности, концепты «душа», «вера», «внешний враг» и др.

При овладении французским языком и погружении в полихромный мир национальных и наднациональных франкофонных ценностей, студент способен измерять свое личное пространство жизнедеятельности, определять ценности, формирующие русскую и/или славянскую идентичность, в которой широко представлены как общие коллективные, так и отличные национальные ценности. Таким образом, обучающийся, знакомясь со спецификой франкофонной идентичности в целостной палитре ее национальных и наднациональных идей, получает возможность осознать свою сопричастность к Русскому миру, к коллективной идентичности, измерить свое *Я* на разных уровнях становления и развития своего культурного самоопределения.

Процесс обучения иностранному языку из чисто утилитарного и инструментального трансформировался в ценностно значимый, направленный на развитие черт и свойств личности обучающегося, важных для жизни в поликультурном мире. Именно предмет «Иностранный язык» становится тем коммуникативно ценностным культурно вариативным образовательным контекстом, в пределах которого приходит понимание национальной и наднациональной идентичности носителей изучаемого языка, а вместе с тем и своего национального и коллективного самоопределения.

ЛИТЕРАТУРА

1. Тарева, Е. Г. Система культуросообразных подходов к обучению иностранному языку / Е. Г. Тарева // Язык и культура. – 2017. – № 40. – С. 318–336.

2. Горностаева, Е. Е. Ситуация культурной идентификации как средство формирования культурного самоопределения личности / Е. Е. Горностаева // Интернет-журнал «НАУКОВЕДЕНИЕ». – 2015. – Т. 7. – № 4 (29). – Режим доступа : <http://naukovedenie.ru/PDF/89PVN415.pdf>.
3. Мильруд, Р. П. Культурное самоопределение личности в образовательном курсе английского языка / Р. П. Мильруд // Иностранные языки в школе. – 2016. – № 7. – С. 2–8.
4. Сысоев, П. В. Языковое поликультурное образование / П. В. Сысоев // Иностранные языки в школе. – 2006. – № 4. – С. 2–14.
5. Тарева, Е. Г. Межкультурная образовательная идеология в эпоху геополитических трансформаций / Е. Г. Тарева // Диалог культур. Культура диалога: в поисках передовых социогуманитарных практик: материалы первой междунар. конф., Москва, 14–16 апреля 2016 г. / под общ. ред. Е. Г. Таревой, Л. Г. Викуловой. – М. : МГПУ; Яз. народов мира, 2016. – С. 558–562.
6. Тарева, Е. Г. Обучение языку и культуре: инструмент «мягкой силы»? / Е. Г. Тарева // Вестн. МГПУ : Сер. «Филология. Теория языка. Языковое образование». – 2016. – № 3 (23). – С. 94–102.
7. Лепешев, Д. В. Евразийская цивилизационная идентичность: к определению понятия // Д. В. Лепешев / Вестн. Кемеров. гос. ун-та культуры и искусств. – 2019. – № 48. – С. 24–32.
8. Загряжская, Т. Ю. Концептуализация понятия «Франкофония» во франкоязычном политическом и научном дискурсе 2-й половины XX в. – начала XXI в. / Т. Ю. Загряжская // сб. ст. по итогам IV междунар. конф. «Язык и действительность. Научные чтения на кафедре романских языков им. В. Г. Гака», Москва, МГПУ, 13–15 марта 2019 г. – М. : Спутник +, 2019. – С. 150–155.
9. Холкина, А. С. Концепт «PATRIE» во французском языке Канады: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.05 / А. С. Холкина. – М., 2013. – 27 с.
10. Тарева, Е. Г. Русский язык в эпоху глобальных образовательных трансформаций / Е. Г. Тарева, С. В. Михайлова // Обучение французскому и русскому языкам как иностранным. Лингвистические и дидактические аспекты. – М. : Яз. народов мира, 2018. – С. 93–104.
11. Подвойская, Л. Т. Славянская цивилизация и русская национальная идея / Л. Т. Подвойская // Война и мир цивилизаций : матерериалы междунар. философ. чтений / науч. ред. и сост. С. А. Юрикова; Орлов. гос. ин-т искусств и культуры. – Орел : Горизонт, 2015. – С. 86–94.

Тарева Елена Генриховна
доктор педагогических наук, профессор, ГАОУ ВО г. Москвы
«Московский городской педагогический университет»,
директор института иностранных языков

Elena G. Tareva
Dr. of Didactics, Full Professor, Moscow City University,
Head of the Institute of Foreign Languages

ПЛЕНАРНЫЕ ЗАСЕДАНИЯ – II

М. Голема

Банска-Бистрица, Словакия

МЕТАФОРА КОММУНИКАЦИОННОГО КАНАЛА КАК НЕОТЪЕМЛЕМАЯ ЧАСТЬ КАРТИН МИРА В РЕИНТЕГРИРУЮЩЕМ ИНТЕРДИСКУРСЕ И В НЕКОТОРЫХ СПЕЦИАЛЬНЫХ ЛИТЕРАТУРНЫХ СОЦИОЛЕКТАХ¹

В статье рассматриваются способы, которыми «метафора конвейера» коммуникации подчеркивает, скрывает или эффективно маскирует различные аспекты процессов человеческого общения. Работа завершается отказом от идеи художественного текста как «сосуда» для значений и вечных истин, которые могут быть извлечены из контекста. Рекомендуется пересмотреть наивную идеологию чисто «информационного» языка. Эта идеология, включающая в себя значительный компонент современного неолиберального интердискурса и специальных дискурсов, построена в первую очередь на основе концептуальных метафор, заимствованных из мира компьютеров и электронных устройств. Она проявляется в переинтерпретации риторических, поэтических и биологических корней речевой деятельности.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *концептуальные метафоры, метафора коммуникативного канала, интердискурс, специальные дискурсы.*

M. Golema

Banská Bystrica, Slovakia

METAPHOR OF THE “COMMUNICATION CHANNEL” AS A PART OF “IMAGES OF THE WORLD” IN RE-INTEGRATION INTER-DISOURSE AND IN SOME SPECIAL LITERARY SOCIOLECTS

The paper deals with the ways the “pipeline metaphor” of communication accentuates, conceals or effectively disguises various aspects of human communication processes. The paper culminates in a rejection of the idea of the literary text as a “vessel” for meanings and timeless truths that can be extracted from its context. It also recommends to redefine the naïve ideologeme of purely “informational” language. Comprising a significant, pervasive component of contemporary neoliberal-tinged inter-discourse and special discourses, this ideologeme is constructed primarily on the basis of conceptual metaphors borrowed from the world of computers and electronic devices. It is expressed in the ignoring of the rhetorical, poetical and irreducibly biological roots of “linguaging”.

Key words: *conceptual metaphors, metaphor of the “communication channel”, inter-discourse, special discourses.*

¹ Статья подготовлена в рамках реализации проекта VEGA 1/747/18, *Obrazy sveta ako výskumná doména humanitných vied. Produkcia, distribúcia, recepcia a spracovávanie obrazov sveta*“ (The article was prepared within the framework of the project „VEGA 1/747/18 Image of the World as a Research Domain of the Humanities. Production, Distribution, Reception and Processing of the Images of the World”).

Так называемая *текстуальная модель человеческой коммуникации* описывается влиятельным историком культуры и литературы, а также теоретиком У. Онгом следующим образом: коммуникация использует своего рода канал (или трубопровод) для передачи определенного материала, который мы называем информацией. Мой разум подобен коробке, из которой я извлекаю информацию, кодирую ее (что означает, что я подгоняю ее к размеру и форме трубы, через которую она будет проходить) и помещаю ее в один конец трубы (или другими словами – средства передачи информации, то есть, чего-то, что находится между двумя вещами). С одного конца трубы «информация» попадает на другой конец, где она кем-то декодируется (подгоняется к своей первоначальной форме и размеру) и вставляется в собственный контейнер или коробку, называемую разумом [1, р. 195–196]. По словам У. Онга, эта модель как-то связана с человеческой коммуникацией, но при ближайшем рассмотрении мы обнаруживаем, что коммуникативный акт искажается и изменяется до неузнаваемости.

В такой метафорической, изящно простой, интуитивно легкой для восприятия и, возможно, поэтому «мейнстримной», давно признанной «трубопроводной модели» коммуникации, сообщение/информация (как «объект в контейнере») «перемещается» от отправителя к получателю, человеческая коммуникация метафорически концептуализируется здесь как «транспортировка материала». Однако именно эта идея, по существу, отвергается У. Онгом. Тем не менее, столь же простая, интуитивно приемлемая для нас модель человеческой коммуникации показывает только (и вполне убедительно) то, что вещи могут быть намного более сложными, чем они нам кажутся на основании наших устоявшихся исторически обусловленных (а потому не универсальных и не всегда верных) метафорических моделей. У. Онг не предлагает никакой альтернативной модели, так как он не находит подходящей исходной области, из которой мог бы (с целью пролить свет на запутанную материю человеческой коммуникации) извлечь соответствующую концептуальную метафору и перенести ее (в стиле великих «поэтов науки», которых так мало и чье мнение порой нам так нужно) на актуальную проблемную область, потому что в физической вселенной нет подходящей модели для этой операции сознания, которая, как правило, представляет собой человеческую материю и подразумевает способность человека создавать реальные сообщества, которыми он делится интерсубъективно с другими людьми [1, р. 197].

Поразительная и все еще широко распространенная готовность реагировать на проблемы человеческой коммуникации, основываясь на элегантной, но чрезвычайно упрощенной метафорической «трубопроводной модели» коммуникации, особенно тесно связана с тем фактом, что мы долгое время были фундаментально сформированы хирографической, письменной средой и мы этой средой (как «текстуалисты», нерешительно и удивленно входящие в компьютерный век) все еще испорчены. В нашей высоко ценимой коммуникации посредством печатных книг (в качестве прототипа «текста») исчезают (или легко «отфильтровываются») многие вводящие в заблуждение (то есть проблемные) аспекты трубопроводной модели и, наоборот, как раз

такие (на графолекте, то есть на письменном языке) построенные типы коммуникации отличаются простой элегантностью, значительной объяснительной силой и другими очевидными преимуществами.

Даже сегодня «трубопроводная» модель по-прежнему является влиятельной, определяющей и доминирующей не только в специальных научных дискурсах, но и в реинтегрированном социальном интердискурсе, благодаря долгому и повсеместному использованию она стала популярной (ее более старый прототип, «сотканный» из физически закрепленных метафор, стал популярным уже давно, и сегодня, благодаря фундаментальным улучшениям, сделанным экспертами на основе компьютерных метафор, нам приходится иметь дело с различными ее модернизированными, более сложными версиями). Она также широко используется, например, в школьной практике на всех уровнях или в образовательной политике. Она допускает довольно комфортное (априорное) определение границ значения, концептуальное «укрощение» его беспокоящей динамической природы: значение заключено в тексте как вместилище вневременного смысла, поэтому текст является хранилищем данных, а человеческая коммуникация (не отличающаяся чем-либо значимым от коммуникации, например, компьютеров) является, в принципе, простой передачей данных.

Такой упрощенный взгляд на человеческую коммуникацию был фундаментально разработан в рамках очень влиятельного «инженерного» подхода, характерного для так называемой «кибернетики первой степени». Он был очень четко построен по аналогиям и метафорам из области машинных (компьютерных) устройств. Многочисленные недостатки «инженерного» подхода к коммуникации и информации, составленного из концептуальных метафор машин и компьютеров, стали очевидными для некоторых кибернетиков только тогда, когда этот подход начал тестироваться на живых организмах или социальных системах. Здесь этот «инженерный» подход уже казался некоторым кибернетикам недостаточным. Результатом внутренней напряженности между кибернетиками стал примечательный раскол, который, однако, имеет не только интересные «внутри-кибернетические» последствия (он сильно резонирует и часто упоминается, например, в эмпирической литературной науке С. Шмидта [2]). Упрощенная «инженерная» модель коммуникации также стала предметом критики и в контексте кибернетики (подробнее об этих спорах пишет один из главных участников тогдашних дискуссий и основатель радикального конструктивизма фон Ферстер [3, p. 119–128]).

В рамках кибернетики постепенно сформировался оппозиционный лагерь, развивающий так называемую «кибернетику второй степени» (более подробно [4]), основанную на других метафорических моделях. Необходимо добавить, что их коммуникационные модели по-прежнему остаются лишь второстепенным дополнением к некоторым специальным дискурсам, а также к доминирующему реинтеграционному «инженерному» интердискурсу, предпочтение беспроblemных «инженерных» подходов все еще остается решающим.

В хирографических (основанных на письме) культурах в большей степени рассматривают речь как нечто, имеющее специфическую информационную природу, в отличие от культур устных, ибо эта речь явно является выражением действия, в некотором роде, способом что-то делать с кем-то еще. Добавим, что это наблюдение, вероятно, также применимо к «вторично устным» литературным грамотным культурам, заново находящим – также благодаря изменяющейся медиапрактике – ранее скрытые перформативные, то есть «активные», а не только узко информационные измерения речи. Текстуалистическая тенденция подчеркивать более информационный характер речи, следовательно, не является вечным антиисторическим вопросом, по мнению Онга, к характерным чертам орализма относилось и то, что в устных культурах слово вполне естественно воспринималось как сила и действие. Оно воспринималось, скорее, как инструмент, а не как образ, и в то время новаторские и удивительные открытия Л. Витгенштейна о языке как об инструменте, следовательно, звучали бы довольно банально в предписанных обществах.

В контексте повседневного обычного *«реинтегрированного интердискурса»* (этот термин вводит и определяет Й. Линк [5, S. 284–311]) и экспертного мышления о литературе доминирует представление о том, что в коммуникации используется канал или труба для передачи единиц того или иного материала, который мы называем информацией. Историю коммуникации мы привыкли понимать с помощью проекции из истории физического акта, а именно манипуляции с объектом, в стиле: один человек (говорящий) помещает физический объект (значение) в контейнер (язык) и затем направляет его по каналу к другому человеку (адресату), который затем открывает контейнер (язык), вынимает из него предмет (значение), чтобы его иметь – т.е. познать его [6, s. 63]. Эта «история» возникает из трех обычно совершенно нерелефированных концептуальных метафор: Мысли (или значения) являются объектами; Языковые выражения являются контейнерами; Коммуникация является посылкой [7, p. 22].

Человеческий мир, согласно когнитивистским или конструктивистским наблюдениям, является более литературным и особенно поэтическим, чем мы думали до недавнего времени. На самом деле, мы можем, и мы должны винить в этом скрытую концептуальную метафору или зачаточную «историю» даже там, где мы этого едва ожидаем. Большая часть нашего (и экспертного) мышления все еще носит метафорический характер, и большинство первичных метафор принимаются автоматически и бессознательно в раннем детстве. Таким образом, может быть весьма вдохновляющим то, как глядя на устоявшуюся модель литературной коммуникации, мы принимаем благонамеренные когнитивистские предостережения типа: постоянно важно осознавать, что тот способ взгляда на мир, в котором мы выросли, – это не единственный путь, и что можно смотреть за пределы «истин» нашей культуры [7, p. 35], нынешние «пределы истин нашей культуры» довольно четко определяются неолиберальной эпохой и ее интердискурсами, которые

в значительной степени были отмечены «калифорнийской утопией» [8, р. 44–72] и ее историческими предшественниками. Мы можем также отнести это к развитым и проработанным эпистемическим культурам конкретных научных сообществ, которые так же часто (как культурные диаспоры) заключены в трудоустойчивый, герметичный научный социолект, как в своеобразную «зону комфорта». Существенная и долгосрочная «локализация» доминирующего социолекта в словацком литературоведении произошла на основании «модели информационного человека» [9, s. 163–168] во время огромного развития компьютерных технологий, именно в тот период, когда она открыла новый и очень популярный в регионе источник приобретения ключевых метафорических понятий.

Тот факт, что утонченный «инженерный» подход к литературной коммуникации может быть применен повсеместно и почти не имеет альтернатив, может быть отчасти обусловлен тем, что заслуги в словацком и, ранее, чехословацком контекстах весьма влиятельны, и в некоторых аспектах совместимой с инженерным мышлением концепции «текстуалистского» формализма, в котором только и единственно конкретному «поэтическому языку» была предоставлена функция «усиления» восприятия. История и метафора считались и считаются в нашей среде (я имею в виду в частности словацкую литературоведческую науку) литературными, т.е. декоративными и несущественными, между общим и поэтическим языком мы проводим (благодаря содержательным выводам формализма и структурализма) резкую и в целом признаваемую границу.

Из когнитивистского подхода, однако, следует достаточно радикальный вывод о том, что к иному мышлению, кроме как к «обогащенному» метафорами, мы как люди (радикально отличающиеся от искусственно созданных информационных процессоров) вовсе не способны (в этом, как мы полагаем, состоит особенно важный аспект человеческой «ограниченной рациональности»). Именно история и метафора стали восприниматься в когнитивном мышлении как фундаментальная и определяющая познавательная деятельность. Широко распространенное «литературное мышление» (характеризуемое как мышление в рассказах, параболах, метафорах), даже по мнению М. Тернера, предшествует человеческому мышлению как таковому [6, р. 232].

Например, немецкий литературовед С. Шмидт рассматривает коммуникацию не как «передачу» идей, а как «резонанс» двух систем; в ситуации, когда две системы взаимодействуют посредством коммуникации, никакой «передачи» информации не происходит. Согласно многочисленным, аргументированным выводам когнитивиста М. Тернера, значение не приходит как «законченное» извне, а складывается в сложной «семейной ссоре», как сугубо личный ответ читателя для себя. Метафорическая притча, то есть параболла, определяемая как фундаментальный принцип человеческого мышления, предлагает нам иной взгляд на значение. Значение — не то, что хранится в контейнере концепции. Оно живое и активное, динамичное и четко сформулированное, созданное для конкретных целей знаний и дей-

ствий. Значения – это не ментальные объекты, ограниченные концептуальными позициями, а скорее сложные процессы проецирования, слияния, взаимоотношений, смещения и объединения в нескольких пространствах. Значение является параболическим и литературным [6, р. 82]. Значение нигде не находится, то есть обычно представляет собой динамическую и переменную структуру отношений между многими элементами. Наш сознательный опыт, кажется, говорит нам, что значения являются общими, локализованными и единообразными. Но это не тот случай [6, р. 158]. Если мы примем этот важный тезис М. Тернера, то вся более ранняя концепция структурно оформленного устойчивого значения, представленного в тексте, развалится, модель литературного образования, которая на нее влияет, также начнет трещать по швам и потребует существенной реконструкции нескольких теоретических предпосылок.

В настоящее время у нас уже есть выбор из нескольких сложных метафорических моделей коммуникации, в более широком смысле, моделей мира коммуникации людей. Мы можем выбирать между элегантно простым изображением мира «информационных» людей (довольно наивного) как мира четко ограниченных («инкапсулированных»), то есть явно индивидуализированных людей, связанных информационными каналами (как своего рода телефонными линиями). Альтернативой этой несколько простодушной утопической инженерной картине мира является существенно более сложная модель менее взаимосвязанного, в конечном счете информационно сильно асимметричного, нередуцируемого человеческого мира, такого как мир реальных людей. В нем мы можем попытаться общаться друг с другом, например, письменными или печатными текстами как лингвистическими основами коммуникации, но они станут коммуникаторами только в случае принятия и присвоения смысла, то есть «сцепления» с другим коммуникатором. В этом мире (склонном к естественному и даже неизбежному замыканию в культурные диаспоры как специфические интерпретирующие сообщества, в «зоны комфорта», в «социальные пузыри» или в «пещеры эха») нет никакой гарантии, что мы будем поняты и приняты партнерами по коммуникации как соответствующий «посланник», что наше «предложение» будет принято и что также будет определенная эмпирически наблюдаемая координация действий.

Сегодня, если мы хотим приемлемым (и, возможно, даже продуктивным) способом переопределить посредством незатертых концептуальных метафор, что такое текст, что такое информация, что такое коммуникация, что такое человек и для чего нужна литература, у нас уже есть несколько относительно разработанных сходных альтернативных концепций, указывающих в одном направлении. Среди них, по нашему мнению, почетное место принадлежит попытке Р. Каппуро дать новое, пересмотренное и более полное определение информации [9]. Несомненно, это определение должно расстроить любого «настоящего инженера» или технократа, потому что оно звучит так: информация в экзистенциально-герменевтическом смысле озна-

чает тематическое и ситуативное совместное использование общего мира. Следовательно, информация не является конечным продуктом репрезентативного процесса или чем-то, переданным от одного ума к другому, или чем-то отдельным от инкапсулированной субъективности, но является экзистенциальным измерением нашего сосуществования-в-одном-мире-с-другими. Когда мы говорим: «мы храним, ищем, обмениваем и т.д. информацию», мы ведем себя так, как будто информация является чем-то существующим. Но, наоборот, это мы существуем, воспринимая и образуя общий мир, и поэтому в процессе частичного раскрытия мы можем явно поделиться с другими людьми условиями и ограничениями нашего понимания. Р. Каппуро понимает термин *информация* в этом экзистенциальном смысле [9, р. 163–168]. Если мы примем этот радикально новый вывод (концептуально обозначающий информацию как неотъемлемую часть человека, а человеческое существование как совместное существование общающихся существ), то мы также должны пересмотреть наш официальный взгляд на человека, который уже давно, говоря метафорически, заперт в рамках одной идеологии, подчеркивающей, в частности, специфическую индивидуалистическую «инкапсуляцию» неолиберального характера.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ong, W. J.* Technologizace slova / W. J. Ong. – Mluvená a psaná řeč. – Praha : Karolinum, 2006. – 236 p.
2. *Schmidt, S. J.* Přesahování literatury. Od literární vědy k mediální kulturní vědě / S. J. Schmidt. – Praha : Ústav pro českou literaturu AV ČR, 2008. – 127 p.
3. *Foerster, H.* Pravda je vynález lhářů. Rozhovory skeptiků / H. Foerster, B. von Pörksen. – Praha : Pragma, 2016. – 186 p.
4. *Heylingen, F.* Kybernetika a kybernetika druhého řádu [Электронный ресурс] / F. Heylingen, J. Cliff, J. – Режим доступа : <https://systemika.gi.cz/record/1009/files/Kybernetika%20a%20kybernetika%20druheho%20radu.pdf?subformat=pdfa>. – Дата доступа : 01.12.2019.
5. *Link, J.* Literaturanalyse als Interdiskursanalyse. Am Beispiel des Ursprungs literarischer Symbolik in der Kollektivsymbolik / J. Link // Diskurstheorien und Literaturwissenschaft / Hrsg. von J. Fohrman, H. Müller. – Frankfurt a.M. : Suhrkamp, 1988. – S. 284–311.
6. *Turner, M.* Literární mysl. O původu myšlení a jazyka / M. Turner. – Brno : Host, 2005. – 278 p.
7. *Lakoff, G.* Metafory, kterými žijeme / G. Lakoff, M. Johnson / transl. M. Cejka. – Brno : Host, 2002. – 263 p.
8. *Barbrook, R.* The Californian Ideology/ R. Barbrook // Science as Culture. – 1996. – Vol. 6, № 1. – P. 44–72.
9. *Cappurro, R.* Základy informační vědy. Revize a perspektivy [Электронный ресурс] / R. Cappurro // Národní knihovna. Knihovnická revue. 2003, roč. 14, č. 3. – P. 163–168. – Режим доступа : <http://full.nkp.cz/nkkv/Nkkv0303/0303163.html>. – Дата доступа : 01.12.2019.

Мартин Голема

профессор, профессор литературоведения
в Университете Матея Бела в Банской Быстрице

Martin Golema

Prof., PaedDr., PhD., Professor, Professor of literary science
at Matej Bel University in Banská Bystrica

Н. А. Голубева
Нижний Новгород, Россия

ПРЕЦЕДЕНТНАЯ ФУНКЦИЯ ВЫРАЖЕНИЯ
НАЦИОНАЛЬНОГО ПРИЗНАКА
(на материале современного немецкого языка)

В статье рассматриваются семантические аспекты фразеологических единиц с этнонимической семой с точки зрения соотношения языка и мышления. Лексические единицы с одним денотатом имеют разные сигнификаты, что является основанием для выявления их прецедентного (производного) характера. В ходе когнитивного анализа показывается, что механизм формирования лексического вида прецедентности в единицах, выражающих национальный признак, обуславливают когнитемы, которые формируются в результате как общекультурного, так и индивидуального опыта познания. Прецедентность как когнитивный признак языковой единицы обосновывается в ракурсе универсального и национального.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *этноним, прецедент, лексический вид прецедентности, когнитема, универсальный и национальный прецедентный признак.*

N. A. Golubeva
Nizhny Novgorod, Russia

PRECEDENTIAL FUNCTION OF EXPRESSING
A NATIONAL ATTRIBUTE
(on the basis of modern German)

The article deals with the semantic aspects of phraseological units with ethnonymic semes from the point of view of correlation of language and thinking. Lexical units with one denotation have different signatures which serves as a basis of revealing their precedential (derivative) character. In the course of the cognitive analysis the author shows that the mechanism of forming a lexical type of precedence in the units expressing a national attribute is determined by cognithemes. The latter are formed as a result of both common cultural and individual experience of cognition. Precedence as a cognitive attribute of a linguistic unit is substantiated within the perspective of the universal and national.

Key words: *ethnonym, precedent, lexical type of precedence, cognitheme, universal and national precedential attribute.*

Цель настоящей статьи видится в представлении эволюционного характера национального признака в русле прецедентной лингвистики как области изучения производных, в нашей терминологии, прецедентных лингвистических фактов, вносящей определенный теоретический вклад в понимание и систематизацию вторично-языковых фактов.

Из истории вопроса. Производность языкового знака разработана в трудах отечественных и зарубежных языковедов в рамках теории номинации (Н. Д. Арутюнова, Р. Штейниц, Х. Фатер, В. Флейшер, В. Эрих), грамматикализации (М. Гаспельмат, Б. Гейне, Г. Дивальд, Т. Гивон, К. Леманн, А. Мейе, Э. Трауготт) и теории трансформации (П. Адамец, Ю. Д. Апресян,

Н. Д. Арутюнова, З. Харрис, Н. Хомский). Это предопределило в дальнейшем систематизацию производных языковых явлений в рамках отдельной категории прецедентных единиц [1].

Научно-методологической основой для этого послужила концепция известного деятеля «когнитивной революции» Н. Хомского, которая постулирует, что знание универсальной грамматики (P&P) постоянно порождает необходимость обращения к грамматическим синонимам. Между тем онтологическая зависимость между языковыми знаками исследована также в рамках теории вторично-моделирующих систем (Ю. М. Лотман) и теории деривационных отношений текста (Н. Д. Голев, С. В. ИONOва, Л. Н. Мурзин; K. Brinker, A. J. Greimas, S. Kanngießer, J. Petöfi, H. Vater).

Проблема прецедентности в отечественном научном ландшафте является одной из широко дискутируемых проблем благодаря ее универсальности и междисциплинарности, которые базируются на общемировоззренческом значении. Это значение обусловлено в первую очередь наличием системы прецедентов в разных областях знания (юриспруденция, спорт, искусство, история и др.), которая является логико-содержательной базой для существования мегаформата знания, «когнитивной матрицы» (в терминах Н. Н. Болдырева) и прецедентного моделирования. Прецедентное моделирование как один из методов когнитивного моделирования активно используется при создании искусственного интеллекта (А. Б. Шамшев), а также автором статьи при форматировании категории прецедентных единиц.

Осмысление производности языкового процесса как универсального явления наблюдается при исследовании разных аспектов языка и в рамках разных лингвистических парадигм. В зарубежной лингвистике термин *прецедент* обрел свои лингвистические очертания во второй половине XX в. применительно к синтаксическим явлениям. Впервые он введен в научный оборот немецкой германистики французским лингвистом Ж. Фуркье как *Präzedenzbeziehung* ‘прецедентное отношение’. Оно обнаружилось в позиционной грамматике немецкого языка между второй позицией спрягаемого глагола в простом повествовательном предложении в синхронии и конечной позицией спрягаемого глагола в диахронии. Таким образом, вторая позиция предиката в предложении обоснована как производная [2]. Идея производности синтаксического знака положена в основу целого ряда зарубежных исследований (D. Clément, G. Gazdar, D. Gibbon, G. Kentner, E. Klein, G. Pullum, W. Tümmel, von Stechov, M. Wesselowski). Накопленный эмпирический и теоретический опыт по отдельным разнособстратным языковым фактам в немецкой германистике с признаком *sekundär* ‘вторично’, а также в аспекте *Grammatikalisierung/Degrammatikalisierung* ‘грамматикализация/деграмматикализация’ по междометиям, предлогам, союзам, прилагательным и др. (G. Diewald, C.-Di Meola, R. Harweg, B. Komenda, M. Reisigl, Th. Stolz, I. Trost, U.-H. Waßner) не оформились, однако, в целостную концепцию производности грамматического знака.

Отечественная традиция изучения прецедентности, включая дидактический аспект, базируется на лингвокультурных феноменах (Л. И. Гришаева, Д. Б. Гудков, М. Я. Дымарский, В. И. Карасик, И. В. Космарская, В. В. Красных, Н. М. Орлова, Г. Г. Слышкин, С. И. Сметанина, М. А. Фокина и др.). В конце прошлого столетия понятийный объем термина *прецедент* был перенесен в область филологии как образцовый, ментальный, языковой и речевой факт, который служит моделью для воспроизводства сходных фактов, то есть обладает императивностью [3]. Неоценимый вклад в создание общей теории прецедентности внесла теория языковой личности Ю. Н. Караулова, положения которой стали бифуркационной точкой для появления теории прецедентных феноменов [4].

Вместе с тем не всякий феномен, обладающий прецедентностью, может быть назван прецедентным, так что уже в рамках этого направления учеными ставился вопрос о соотношении понятий *прецедентный феномен* – *феномен прецедентности* [5; 6]. Эта понятийная корреляция строится не только на прецедентных феноменах, хорошо известных в филологии и других интеллектуальных сферах, но и на т.н. прецедентах «актуального языкового употребления», порождающих языковые единицы разного уровня без обращения к энциклопедическому знанию [7].

Таким образом, феномен прецедентности определяется нами через набор таких когнитивных признаков, как общеизвестность, образность, отсылочность, ассоциативность и является *когнитивным понятием, которое раскрывается в знаковой способности лингвистических явлений производить и быть производными на уровне системы языка и/или дискурса*.

В свете сделанных теоретических установок назрела необходимость продемонстрировать механизмы формирования прецедентного значения во фразеологических единицах с этнонимической семой, проследить взаимозависимость коллективного общекультурного и индивидуального опыта познания и подтвердить, таким образом, тезис о существовании *лексического вида прецедентности*.

Этноним занимает особое место среди антропонимов, так как он обозначает не отдельного человека, а целую этническую общность со всеми присущими ей характеристиками. Поэтому этнонимы часто приобретают коннотации и, следовательно, легко развивают лексическое прецедентное значение, выполняя прецедентную функцию по реализации этого значения. Механизм вторичного когнитивного моделирования этнонимов состоит в том, что соответствующие семы этнонимов не исчезают, а с изменением контекста переходят в семантическую структуру прецедентного значения. Для того чтобы понимать механизм появления прецедентного, то есть на основе существующего значения необходимо признать наличие «лингвокреативного мышления», которое было выделено Б. А. Серебренниковым, считавшим, что это мышление отличается от других типов его двоякой направленностью. «Оно, с одной стороны, отражает окружающую человека действительность, с другой – самым тесным образом связано с наличными

ресурсами языка. Было бы неправильно предполагать, что для обозначения новых понятий... язык прибегает к каким-то новым композициям фонем, к поискам еще не использованных словосочетаний. Обычно для этих целей используются уже существующие» [8, с. 198].

В семантической структуре этнонимов четко отражена *логоэпистемическая составляющая* (термин В. Г. Костомарова), в которую входит универсальный семантический признак – национальные предрассудки, иначе, национальные стереотипы, которые мотивируют переосмысление (условно) первичной, точнее, производящей номинации.

Методология предпринятого нами лингвистического поиска сводилась, прежде всего, к формированию соответствующего терминологического аппарата, критериев и принципов вычленения этнонимов как производных единиц и обоснованию их когнитивной прецедентной функции. Для этого был отобран корпус из 48 единиц с этнонимическим компонентом и их фразеосемантических производных типа *Amerikaner: reiche Tante aus Amerika; der amerikanische Traum; Chinese: chinesisches reden; chinesisches für j-n sein* и сформирован алгоритм исследования данных единиц, который обусловлен выделением **5 критериев** их отбора и лингвистической интерпретации, из которых ведущим определяется нами «когнитема». Кроме ведущего критерия для анализа релевантными являются:

- скопус немецкого фразеологизма (С);
- дефиниция фразеологизма на немецком языке (Д);
- этимологический фон (если имеется) (ЭФ);
- соответствующий эквивалент в русском языке (Э).

Когнитема понимается, вслед за Е. В. Ивановой [9], как когнитивная модель, пропозициональная единица знания, функционально значимая для реконструкции ментального образования, что теоретически перекликается с идеей исходной когнитивной мотивированности языковой формы [10]. Когнитема, в нашем понимании, представляет собой минимальную единицу знания, которая служит базисом для вторичной репрезентации этнонимов. Эта модель используется как операциональная единица концептуального анализа семантики этнонимов, которая позволила вычленить из одиннадцати этнических когнитивно-семантических признаков 10 когнитем.

Когнитивно-семантическому анализу были подвергнуты, в том числе следующие этнонимы:

- 1) **Amerikaner:** *reiche Tante aus Amerika; der amerikanische Traum;*
- 2) **Chinese:** *chinesisches reden; chinesisches für jmdn. sein; mit den Chinesen Bruderschaft getrunken haben; Chinese spielen; Tee nach China tragen; Wenn.../dann bin ich der Kaiser von China!*
- 3) **Engländer:** *nicht die feine englische Art sein; englisch einkaufen (kaufen); sich englisch (auf Englisch) empfehlen.*
- 4) **Franzose:** *sich französisch/ auf Französisch empfehlen/verabschieden (süddeutsch: französisches Abschied nehmen); französische Krankheit/französisches krank sein; Träumereien an französischen Kammermännern.*

5) **Jude:** *darauf borgt kein Jude etwas; fürs Gewesene gibt der Jude nichts; handeln wie ein Jude; eine Judenschule aufmachen; mit dem Judenspieß rennen.*

6) **Neger:** *aussehen wie Neger; negerschwarz sein; das Negerhaar.*

7) **Pole:** *da (heute) ist Polen offen; polnische Wirtschaft; sich polnisch verheiraten; polnisch zusammenleben; polnische Ehe.*

8) **Russe:** *die Russen spannen langsam ein, fahren jedoch schnell; an den russischen Monat denken; einen Russen haben (einen Ruß im Gesicht haben); voll wie hundert (tausend) Russen; saufen wie ein Russe; jmdm. einen Russen aufbinden; fluchen wie zwanzig Russen; russisches Roulette spielen.*

9) **Schwede:** *jemandem den Schweden wünschen; Dass dich der Schwedel; hausen wie die Schweden; hinter schwedische Gardinen kommen; jmdn. hinter schwedische Gardine bringen; den Schwedentrunk erhalten; einem ein Schwedentränklein vorsetzen (eingießen).*

10) **Türke:** *einen Türken bauen; arbeiten wie ein Kümmeltürke; der Türkenbund; türken.*

11) **Zigeuner:** *so blond wie ein Zigeuner sein; da fahren sogar die Zigeuner im Trab vorbei; zigeunern.*

Проанализируем согласно выделенным выше критериям некоторые национально-маркированные лексемы:

- *polnische Wirtschaft:* (salopp, abwertend) Schlamperei, Durcheinander, Unordnung. Эквивалент: *неряшливость, беспорядок, неаккуратность.*

Этимологический фон. Этот фразеологизм основывается на старом дискриминирующем предрассудке, согласно которому поляки в своих жизненных ситуациях слыли как безразличные к порядку, делающие все «спустя рукава», небрежно. Причиной тому был кризис конца XVIII в. [11, S. 584].

Сейчас это выражение используется в качестве синонима для выражения *экономический кризис* и может обозначать экономическое положение любой страны или города, что свидетельствует о нейтрализации этнонимической семы в слове *polnisch*. Таким образом, эта лексическая единица является вербальным воплощением знания исторического прошлого, в основе которой лежит когнитема «социально-экономические отношения».

- *jmdm. einen Russen aufbinden* '(ugs., selten) jmdn. belügen; ihm unwahres als glaubhaft ausgeben'. Эквивалент: *обманывать кого-л., представлять ложь в качестве правды, выдавать что-л. за правду.*

Этимологический фон. Фразеологизм зафиксирован после 1945 г. в Лейпциге как производное фразеологизма *jmdm. einen Bären aufbinden*, потому что медведь является животным-символом России [12, S. 1265]. На примере этого фразеологизма мы можем говорить о наличии «функциональной этимологии» (термин К. Элиха). Этот фразеологизм изначально является прецедентным, так как он возник в результате метафорического переноса с медведя как неотъемлемой части русской культуры на самого русского человека, и первая когнитема – это «культура», а вторая когнитема – «поведение».

• *jemandem den Schweden wünschen* ‘einem größtes Unglück wünschen’ [12, S. 1438]. Эквивалент: быть злорадным, желать несчастья, неудачи.

Этимологический фон. В данном фразеологизме мы выделяем когнитему «поведение», которая сформировалась в результате столкновения в 30-летней войне двух наций, в которой шведы разгромили Германию.

Если посмотреть на скопус фразеологизма *Dass dich der Schwede!*, то мы увидим жесткую обусловленность псевдопридаточного предложения.

Когнитивный анализ фразеологизмов и лексических единиц (ЛЕ) с этнонимическим компонентом как «двуплановых знаков» указал на реализацию ими двух разных типов знаний о мире, зафиксированных на различных когнитивных уровнях – уровне внутренней формы и уровне актуального значения, вместе образующих единое когнитивное пространство. Заключение в них знание может быть представлено в виде отдельных «информационных блоков» – когнитем. Используемая в работе как операциональная единица анализа когнitemа помогает перейти с первичного семантического уровня в иную плоскость – когнитивную, которая переводит единицу на иную степень обобщения (концепт), не привязанную к изолированной лексической единице. В результате когнитивного анализа фразеологических единиц с этнонимическим компонентом удалось выявить 10 когнитем: *поведение* (13 ЛЕ), *образ жизни* (9 ЛЕ), *характер* (7 ЛЕ), *культура* (6 ЛЕ), *политика* (5 ЛЕ), *внешний облик* (8 ЛЕ), *место происхождения* (3 ЛЕ), *чужой язык* (2 ЛЕ), *род деятельности* (2 ЛЕ), *уровень жизни* (2 ЛЕ).

Фрагментарно представленный когнитивно-семантический анализ фразеологизмов с этническим компонентом доказал правомерность постулата о лексическом виде прецедентности. Изучение производных этнонимов в немецком языке как обширной совокупности языковых знаков подтвердило, что в основе их отнесения к прецедентным единицам языка лежит классифицирующий когнитивный признак, который обусловлен существованием когнитемы как результата реализации разных типов знания и опыта человека. Кроме того, исследование выявило возможность определения степени прецедентности, как в примере *jmdm. einen Russen aufbinden*.

Перспектива исследования видится в нескольких ракурсах, один из которых ориентирован на исследование этнического семантического компонента в трансформированных фразеологизмах.

ЛИТЕРАТУРА

1. Голубева, Н. А. Грамматические прецедентные единицы в современном немецком языке / Н. А. Голубева. – Нижний Новгород: Типография «Поволжье», 2010. – 318 с.
2. Fourquet, Je. Genetische Betrachtungen über den deutschen Satzbau / Je. Fourquet // Studien zur deutschen Literatur und Sprache des Mittelalters. Festschrift für Hugo Moser zum 65. Geburtstag / W. Besch et al. (Hrsg.). – Berlin : E. Schmidt, 1974. – S. 314–323.
3. Гудков, Д. Б. Прецедентное имя и проблемы прецедентности / Д. Б. Гудков. – М. : МГУ, 1999. – 152 с.

4. Караулов, Ю. Н. Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1987. – 263 с.
5. Красных, В. В. Феномен прецедентности и прецедентные феномены / В. В. Красных // Язык, сознание, коммуникация / ред.: В. В. Красных, А. И. Изотов. – Вып. 4. – М. : Филология, 1998. – С. 5–33.
6. Гришаева, Л. И. Прецедентные феномены как культурные скрепы (к типологии прецедентных феноменов) / Л. И. Гришаева // Феномен прецедентности и преемственность культур / ред.: Л. И. Гришаева и др. – Вып. 8. – Воронеж : Воронеж. гос. ун-т, 2004. – С. 15–46.
7. Сулимов, В. А. Когнитивное описание языка и его культурологическая интерпретация: когнитивные трансформации / В. А. Сулимов // Филологические науки. – 2006. – № 1. – С. 40–47.
8. Серебренников, Б. А. Роль человеческого фактора в языке : Язык и мышление / Б. А. Серебренников. – М. : Наука, 1988. – 216 с.
9. Иванова, Е. В. О гнездах, коровах и крае земли (о реконструкции языковой картины мира) / Е. В. Иванова // Вестн. С.-Петербург. ун-та. – Сер. 9. Филология. Востоковедение. Журналистика. – 2014. – Вып. 1. – С. 136–143.
10. Кибрик, А. Е. Когнитивный подход к языку / А. Е. Кибрик // Язык и мысль: Современная когнитивная лингвистика / сост. А. А. Кибрик, А. Д. Кошелев. – М. : Яз. славян. культуры, 2015. – С. 29–59.
11. Duden. Redewendungen. Wörterbuch der deutschen Idiomatik. – 2. Aufl. – Band 11. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverl., 2002. – 722 S.
12. Duden. Zitate und Aussprüche. Herkunft und aktueller Gebrauch. – Bd. 12. – Mannheim; Leipzig; Wien; Zürich: Dudenverl., 1993. – 827 S.

Надежда Александровна Голубева

доктор филологических наук, доцент,
профессор кафедры теории и практики немецкого языка
ФГБУ ВО «Нижегородский государственный лингвистический
университет им. Н. А. Добролюбова»

Nadezhda A. Golubeva

Doctor of Philology, Associate Professor,
Nizhny Novgorod Linguistics University, Professor of Theory and
Practice of Germany Language Department

Г. Р. Доброва

Санкт-Петербург, Россия

ОСОБЕННОСТИ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА ДВУЯЗЫЧНЫХ ДЕТЕЙ¹

В статье рассматриваются особенности языковой картины мира двуязычных детей – симультанных и сукцессивных билингвов. На материале Макатуровского опросника и экспериментальных данных делается вывод, что в условиях билингвизма у индивида возникает единая расширенная языковая картина мира. При этом в случае аттриции лексические единицы могут утрачиваться в одном из языков и не приобретаться в другом,

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-012-00293.

языковая картина мира сужается, возникает дисбаланс между картиной мира и языковой картиной мира индивида, и языковая картина мира в каких-то фрагментах перестает отражать картину мира индивида.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *языковая картина мира билингва, Макартуровский опросник речевого развития, симультанные билингвы, сукцессивные билингвы, херитажные (эритажные) носители языка, языковая аттриция.*

Galina Dobrova

St. Petersburg, Russia

PECULIARITIES OF THE LINGUISTIC WORLDVIEW OF BILINGUAL CHILDREN

The article discusses the features of the linguistic worldview of bilingual children – simultaneous and successive bilinguals. Based on the material of The MacArthur Communicative Development Inventory and experimental data, it is concluded that, under the conditions of bilingualism, an individual constructs a single, expanded linguistic worldview. Moreover, in the case of attrition, lexical units may be lost in one of the languages and not acquired in another, the linguistic worldview gets narrower, an imbalance arises between the picture of the world and the linguistic worldview of the individual, and the linguistic worldview in some fragments ceases to reflect the individual's picture of the world.

Key words: *linguistic worldview of a bilingual, The MacArthur Communicative Development Inventory, simultaneous bilinguals, successive bilinguals, heritage language speakers, linguistic attrition.*

Под *языковой картиной мира* обычно принято понимать отраженную в языке сложившуюся в ходе исторического развития определенного языкового коллектива совокупность представлений об окружающей действительности и об ее концептуализации. В определениях такого рода существенным представляется словосочетание *отраженная в языке*. Таким образом, в этом и подобных определениях подчеркивается, что языковая картина мира – это отражение картины мира.

Достаточно известным является тот факт, что картина мира (равно как и отражающая ее языковая картина мира) – разная у представителей разных народов и в целом у языковых коллективов (мы писали об этом подробнее, например, в [1]). При этом, как принято считать, языковая картина мира отражает картину мира представителей именно данного социума.

Вместе с тем в соответствии с гипотезой лингвистической относительности Сепира-Уорфа [2; 3], нельзя не признать, что и язык, в свою очередь, влияет на восприятие мира носителей данного языка и на присущие этим носителям когнитивные процессы.

При этом, вслед за Л. Вайсгербером [4], мы полагаем, что языковая картина мира существует в однородном своеобразном самосознании языковой общности и передается последующим поколениям через мировоззрение, правила поведения, образ жизни, запечатленные средствами языка.

Итак, в соответствии со всем вышеотмеченным, можно сделать т р и в ы в о д а: а) языковая картина мира отражает картину мира (носителя языка

и всего языкового коллектива); б) языковая картина мира не только отражает картину мира, но и сама влияет на нее; в) картина мира передается в социуме последующим поколениям.

Эти три положения заставляют нас поставить следующие в о п р о с ы:

1. Всегда ли языковая картина мира конкретного индивида отражает его же картину мира, не может ли существовать противоречивых ситуаций, когда имеют место расхождения между картиной мира индивида и его же языковой картиной мира?

2. Может ли у одного и того же человека, получившего от предшествующих поколений несколько разные картины мира (с отцовской и материнской стороны), быть одновременно две картины мира (хотя бы в каких-то ее фрагментах) или же в таком случае две картины мира взаимодополняют друг друга и создают общую (расширенную) картину мира?

3. Что происходит с языковой картиной мира конкретного индивидуума, если в силу изменения каких-то жизненных обстоятельств он более не может всецело опираться на картину мира и языковую картину мира, которую ему передали предшествующие поколения?

Иными словами, нас интересует вопрос: что происходит с языковой картиной мира и вообще картиной мира двуязычного человека, т.е. билингва? Этот вопрос распадается на два:

1. Какова языковая картина мира человека, который с самого рождения принадлежит как бы «двум мирам» – с разными картинами мира и языковыми картинами мира? В данном случае имеются в виду симультанные билингвы, с рождения осваивающие одновременно два языка в качестве родных и «получившие в наследство» от предшествующих поколений две картины мира и две языковые картины мира.

2. Как меняется (и меняется ли) языковая картина мира человека, у которого в той или иной мере уже сформировались и картина мира, и языковая картина мира, но который сменил, например, страну проживания, вследствие чего на существующую в его сознании картину мира и его языковую картину мира начинает накладываться другая, новая для него языковая картина мира? В данном случае имеются в виду так называемые сукцессивные билингвы, которые сначала осваивали в качестве родного языка один язык, а затем, переехав, например, в другую страну, все более и более осваивают другой язык – язык этой страны, который постепенно тоже может стать для них родным.

Объектом внимания в данной статье будут двуязычные дети: симультанные билингвы, с самого раннего возраста осваивавшие два языка в качестве родных, и сукцессивные билингвы, осваивавшие сначала один язык, а затем другой. Материалом исследования в первом случае послужат данные родительского опросника, а во втором – экспериментальные данные.

Итак, дети – симультанные билингвы – получают с детства как бы две языковые картины мира: одну от матери, другую от отца.

Материалом для анализа в данном случае послужили данные так называемого Макартуровского опросника «The MacArthur Communicative Development Inventory» (MacArthur CDI) [5]. Это опросник, который запол-

няют родители детей примерно от года до трех с половиной лет. Он проверяет речевое и коммуникативное развитие детей. Родители указывают в нем, понимает ли их ребенок какое-то слово и произносит ли его. Слова сгруппированы там по тематическим группам. Этот опросник изначально создавался для английского языка, над ним работали с 1970-х гг. такие известные исследователи, как L. Fenson, P. Dale, S. Reznick, E. Bates и др.

В дальнейшем опросник был переведен на множество языков мира, в том числе и на русский язык. Точнее, опросник не просто переводится на какой-то язык, а адаптируется с учетом существующих в стране реалий. Учитывается, например, какую еду обычно едят дети в этой стране, в какие игрушки играют и т.п. При этом учитывается и то, какие слова используются представителями данного народа в общении с детьми этого (раннего) возраста.

Итак, опросник был русифицирован группой исследователей, связанных с лабораторией и кафедрой детской речи РГПУ им. А. И. Герцена – М. Б. Елисеевой, Е. А. Вершининой и В. Л. Рыскиной [6]. Работа над русской версией опросника (с разрешения авторов англоязычной версии) началась в 2000 г., продолжается и сегодня. Для русского языка было собрано около 700 опросников, были тщательно подсчитаны средние данные – сколько слов и какие именно слова понимают и произносят дети такого-то возраста – с точностью до месяца. На основе этого были созданы научно обоснованные нормы речевого развития.

В последнее же время опросник стал использоваться еще с одной целью: объектом внимания стало сопоставление речевого развития на двух языках детей-билингвов. Сейчас проводится исследование речевого развития детей – так называемых херитажных (эритажных) носителей языка, т.е. детей, имеющих русские корни, но проживающих за пределами России. В основном это дети, у которых один из родителей (обычно – мать) русский, а другой – гражданин той страны, где проживает ребенок.

В данной статье будет рассмотрено формирование языковой картины мира русско-английских детей-билингвов. Уже при составлении русской версии опросника учитывались, естественно, различия, касающиеся не только реалий окружающей действительности (например, разница в национальной кухне), но и различия в принятых в разных странах особенностях использования слов. Так, например, для общения с маленькими детьми у русских принято использовать диминутивы (слова с уменьшительно-ласкательными суффиксами) – *птичка*, *рыбка* и т.п., а не *птица*, *рыба*, поэтому в русской версии опросника представлены диминутивы. В английском же опроснике диминутивов нет, но некоторые слова представлены как бы «парами» не только *cat* ‘кошка’, но и *kitty* ‘котенок’, не только *dog* ‘собака’, но и *puppy* ‘щенок’.

В качестве примера различий в русскоязычном и англоязычном лексиконах ребенка-билингва и особенностей формирования языковой картины мира такого ребенка рассмотрим начальный словарь мальчика Т., проживающего в Великобритании. Ему 19 месяцев. Мать разговаривает с ребенком по-русски, отец – по-английски, с 13-ти месяцев ребенок посещает 2 раза

в неделю англоязычный детский сад. Ребенок еще почти не говорит, но понимает уже многое. Сопоставим его пассивный лексикон в русском и в английском языках.

Русский лексикон у него богаче английского. Представляется, что это обусловлено тем, что мать у него русская, а, как известно, именно матери проводят наибольшее количество времени с детьми такого возраста. Поэтому на момент заполнения опросника ребенок больше понимал слов по-русски, чем по-английски. Так, из 37 представленных в русской версии опросника звукоподражаний (типа *му* – о корове, *мяу* – о кошке и т.п.) ребенок понимает 24 (около 2/3), а из представленных в англоязычной версии 12 аналогичных слов – только 6 (половину).

Остановимся на различиях в пассивном лексиконе данного ребенка, интересных с точки зрения языковой картины мира.

Понимая по-английски не так много слов, обозначающих названия животных (всего 10), мальчик понимает по-английски и *cat* ‘кошка’, и *kitty* ‘котенок’. По-русски он понимает 17 названий животных, но слова *котенок* не знает. Это объясняется тем, что в разговорах с детьми такого раннего возраста данного слова взрослые обычно не употребляют.

Что касается названий частей тела, то по-русски он понимает 8 слов, а по-английски – 7. При этом по-английски он понимает и слова *buttocks* ‘ягодицы’ и *penis* ‘пенис’, отсутствующие в русскоязычной версии опросника, поскольку русскоязычные взрослые эти слова в общении с детьми такого возраста употреблять не склонны. Интересно и то, что русского слова *плечи* (именно так, во множественном числе, оно представлено в русскоязычной версии опросника) ребенок не понимает, а английское слово *shoulder* ‘плечо’ – понимает. Возможно, это связано с тем, что в англоязычном языковом сознании принято более «дробное» обозначение частей конечностей; мы же обычно говорим просто *рука*, *нога*, без дальнейшего членения. Впрочем, не исключено, что ребенок понимает по-английски слово *shoulder* ‘плечо’, но не понимает его по-русски, поскольку это слово использует именно англоязычный отец мальчика (например, когда сажает его к себе на плечи).

Из названий еды по-русски мальчик понимает 15 слов, а по-английски – всего 7. При этом среди данных английских слов есть названия различных хлопьев – *cereal* ‘хлебный злак’, ‘крупа’, ‘каша’ и *cheerios* ‘хлопья’, ‘колечки’ (традиционной в англоязычных странах еды на завтрак и сухого завтрака из цельной овсяной муки и пшеничного крахмала в форме колечек), т.е. той еды, которая для русских на завтрак традиционной едой не является.

Таким образом, получается, что англоязычный лексикон данного ребенка как бы восполняет некие «пробелы» его русскоязычного инпута: он берет из английского те слова, которые (по тем или иным причинам) отсутствуют или нечастотны в его русскоязычном инпуте. В пользу такого заключения говорит и следующий факт: мальчик понимает 9 русских личных местоимений и только одно английское *you* ‘ты’. По-видимому, такой дис-

баланс связан с тем, что местоимения аналогичны в обоих языках, и ребенку на этой стадии его речевого развития нет необходимости дополнять свой (русскоязычный) словарь словами из английского языка.

Итак, как представляется, на основании сопоставления русскоязычного и англоязычного пассивного лексикона данного мальчика – симультанного билингва, можно предположить, что русскоязычная и англоязычная языковые картины мира (равно как и вообще картины мира) у него не входят в противоречие друг с другом, а, напротив, взаимодополняют друг друга, расширяя суммарный лексикон ребенка.

Несколько иная картина наблюдается у детей – суццессивных билингвов. Объектом внимания были дети из различных регионов России, а также из бывших республик СССР, переехавшие вместе со своими родителями в Россию либо родившиеся уже в России, но изначально получившие в семьях не русскоязычный инпут. В дальнейшем такие дети идут в России в русскоязычные детские сады и школы и начинают активно осваивать русский язык, причем в основном не столько на уроках, сколько в живом общении. Вслед за С. Н. Цейтлин (см., например, [7]), в данном исследовании такие дети именуются *инофонами* – изначально носителями другого, по отношению к русскому языку, языка.

Эксперимент был проведен в 2017–2019 гг. магистранткой Ю. В. Филиной под руководством автора данной статьи. Эксперимент проводился в школе № 8 г. Волхова Ленинградской области и в школах № 451 и № 452 г. Колпино. В эксперименте принимали участие 20 детей в возрасте от 7 до 9 лет. Десять из них – двуязычные дети, таджикско-русские билингвы, десять – русскоязычные дети.

Исследовался один фрагмент языковой картины мира – обозначения представителей растительного и животного мира. Все участвовавшие в эксперименте дети-билингвы прожили уже некоторое время в России и знакомы с реалиями как Таджикистана, так и России; в Таджикистане они бывают относительно регулярно – обычно ездят туда летом к бабушкам, дедушкам и прочим родственникам.

Эксперимент представлял собой серию заданий. Вначале детям предъявлялись картинки, на которых были изображены представители животного и растительного мира как России, так и Таджикистана, – птицы, обитающие в Таджикистане и в России (конкретно – в Санкт-Петербурге); фрукты и ягоды, растущие в Таджикистане, и фрукты и ягоды, которые принято есть в Санкт-Петербурге, и т.д.

Исследование опирается на «теорию прототипов» Э. Рош [8], согласно которой существуют «хорошие», т.е. ядерные, представители классов – и «плохие», т.е. периферийные. При этом для носителей разного языкового сознания (носителей разных языков) «хорошими» могут являться разные представители классов. Так, для русского национального сознания самая «хорошая»/ядерная птица – воробей, а для американцев – малиновка. Такие и им подобные результаты выявляются в ходе экспериментов, проводимых

с представителями разных народов. Так, в частности, подобные результаты для носителей русского языкового сознания были получены в ходе проведения серии экспериментов с носителями русского языка (как со взрослыми, так и с детьми) И. Н. Гридиной в рамках ее кандидатской диссертации [9]. Из этих экспериментов выяснилось, какие птицы для русских – самые «хорошие», какие ягоды, какие цветы и т.д. Соответственно, при разработке описываемого эксперимента учитывались результаты, ранее полученные И. Н. Гридиной.

Итак, дети (как русские монолингвы, так и русско-таджикские билингвы) в нескольких заданиях должны были из предложенных картинок выбрать одну или несколько. В тех случаях, когда надо было выбрать несколько картинок, учитывалась очередность выбора – например, какую птицу выберет первой, какую второй и т.д., какую – последней. Предъявлялись картинки с изображениями как типичных для России и Таджикистана представителей классов, так и тех, которые, по мнению Э. Рош, являются «плохими». Так, в выборке птиц были представлены не только воробей (самая «хорошая» птица для носителей русского языкового сознания), голубь и ворона, а также клест, чиж и фазан (обитающие в Таджикистане), но и пингвин и страус – «плохие птицы» для всех народов, согласно Э. Рош.

Обратимся к полученным результатам. Рассмотрим две группы слов – «Птицы» и «Фрукты».

Абсолютно в соответствии с теорией Э. Рош пингвина и страуса («плохих» птиц) дети не выбирают – ни монолингвы, ни билингвы. Русскоязычные дети выбирают воробья (23 выбора), голубя (21 выбор), ворону (20 выборов), чижа (3 выбора), клеста (2 выбора) и фазана (1 выбор). Таджикско-русские билингвы выбирают фазана (18 выборов), воробья (15 выборов), клеста (14 выборов), чижа (9 выборов), голубя (6 выборов) и ворону (3 выбора). Иными словами, как и следовало ожидать, русскоязычные дети-монолингвы выбирают обитающих в Санкт-Петербурге птиц (воробья, голубя и ворону). Таджикско-русские дети-билингвы склонны выбирать птиц, которых они видели в Таджикистане – фазана, клеста и чижа. Однако есть и любопытное исключение – выбор воробья. Его склонны выбирать не только русские монолингвы, но и билингвы; этот выбор у них, в отличие от русских монолингвов, не на первом месте, но на одном из первых. По-видимому, это означает, что в сознании детей-билингвов, проживающих какое-то время в Санкт-Петербурге, воробей уже занял прочное место.

Обратимся теперь к другой группе слов – названиям фруктов¹. Ситуация аналогична той, которая наблюдалась с категорией «птицы». Русскоязычные дети выбирали яблоко (10 выборов), грушу (7 выборов) и персик (3 выбора),

¹ Естественно нет сомнения в том, что, с точки зрения научной классификации, хурма не фрукт, а ягода, но в данном эксперименте в фокусе внимания была не проблема соотношения научной и «наивной» картин мира, а знание детьми тех или иных плодов и их названий. Поэтому группировка объектов растительного мира для эксперимента производилась в соответствии с подразделениями, принятыми в «наивной» картине мира.

хурму не выбирали вообще. Таджикско-русские билингвы выбирали персик (8 выборов), яблоко (6 выборов), хурму (4 выбора) и грушу (2 выбора). Вновь наблюдается одно интересное исключение – яблоко. Его выбирали не только русскоязычные дети, но и билингвы. Во-первых, яблоки, видимо, едят и в Таджикистане; во-вторых, возможно, дети-билингвы опираются на свой жизненный опыт, полученный уже не только в Таджикистане, но и в России. При этом у русскоязычных детей выбор яблока в качестве фрукта – на первом месте (как и ожидалось), у билингвов на первом месте выбор персика.

В целом можно сделать вывод, что, по-видимому, имеет место влияние русскоязычного фрагмента языковой картины мира на соответствующий национальный фрагмент языковой картины мира детей-билингвов.

Кроме того, имеет место еще одно существенное, с нашей точки зрения, обстоятельство. Детям давалось задание не только выбрать птицу (проверка картины мира), но и назвать птицу (проверка языковой картины мира). Ожидаемым результатом было то, что половина детей-билингвов, даже если они выбирали птиц, характерных для природы России, затруднялись с их обозначением (называнием). Ожидаемо было и то, что у этих детей большое затруднение вызвало и обозначение (по-русски) птиц, характерных для природы Таджикистана (фазана и клеста): дети-билингвы этих птиц выбирают, но дать им название по-русски не могут. Данные результаты легко объяснимы: этих птиц они знают, видели на родине, но в России с ними не сталкиваются и потому русского названия не знают.

Однако гораздо важнее и интереснее другое. Двуязычные дети не смогли назвать птиц, характерных для природы Таджикистана не только на русском, но и на своем родном языке. Иными словами, они таких птиц склонны выбирать, но не именовать. Это, по-видимому, означает, что данный фрагмент национальной картины мира у двуязычных детей, проживающих в России, сохраняется, но их языковая национальная картина мира постепенно утрачивает какие-то отдельные фрагменты.

Соответственно, можно сделать вывод, что у двуязычных детей национальная картина мира в целом сохраняется, однако к ней добавляются фрагменты русской картины мира. Несколько по-иному обстоит дело с их языковой картиной мира: к ней не только добавляются русскоязычные фрагменты, но из нее и исчезают национальные фрагменты, которые при этом не добавляются в русском. Возникает несколько парадоксальная ситуация: картина мира сохраняется, но языковая картина мира (на обоих языках в совокупности) становится более ограниченной, чем картина мира. Иными словами, языковая картина мира в каком-то своем «кусочке» перестает быть полноценным отражением картины мира.

Таким образом, можно ответить на вопросы, сформулированные в начале статьи:

1. Картина мира двуязычного человека в любом случае едина: это не две языковые картины мира, а одна двуединая, общая, расширенная. В особенности это заметно у симультанных билингвов.

2. Если в силу изменения каких-то жизненных обстоятельств человек более не может всецело опираться на картину и мира и языковую картину мира, которую ему передали предшествующие поколения, он не «переходит» на новую картину мира, а сохраняет старую, но расширяет и дополняет ее.

3. Несколько по-иному обстоит дело с языковой картиной мира. Она, конечно, во многих ситуациях также расширяется и добавляется за счет новой языковой картины мира. Однако в отличие от картины мира, языковая картина мира у билингва может не только расширяться, но и сужаться (при аттриции, потере языка). Билингв может прекрасно помнить и знать реалию, даже воспринимать ее как ядерную для данного класса, но не знать/не помнить ее обозначения ни на одном из языков, которым владеет. В таких случаях происходит некоторое расхождение картины мира человека и языковой картины мира, которая перестает в каких-то отдельных своих компонентах отражать его же картину мира.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Доброва, Г. Р.* Онтогенез персонального дейксиса (личные местоимения и термины родства) / Г. Р. Доброва. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. – 492 с.
2. *Сепир, Э.* Избранные труды по языкознанию и культурологии / Э. Сепир. – М. : Издат. группа «Прогресс», 1993. – 656 с.
3. *Уорф, Б. Л.* Отношение норм поведения и мышления к языку / Б. Л. Уорф // Новое в лингвистике. Вып. 1. – М., 1960. – С. 135–168.
4. *Вайсгербер, Й. Л.* Язык и философия / Й. Л. Вайсгербер // Вопросы языкознания. – 1993. – № 2. – С. 26–31.
5. *Fenson, L.* The MacArthur Communicative Development Inventories : User's Guide and Technical Manual. 2-nd ed. / L. Fenson, P. S. Dale, J. S. Reznick, D. Thal, E. Bates, J. P. Hartung, S. Pethick & J. S. Reilly. – Baltimor-London-Sydney, 2007. – 188 p.
6. *Елисеева, М. Б.* Макатуровский опросник : русская версия. Оценка речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста. Нормы развития. Образцы анализа. Комментарии / М. Б. Елисеева, Е. А. Вершинина, В. Л. Рыскина / 2-е изд., испр. и доп. – Иваново : ЛИСТОС, 2017. – 76 с.
7. *Цейтлин, С. Н.* Спонтанная устная речь ребенка-инофона. Комментарии / С. Н. Цейтлин // Русский консультант: Материалы лекций и вебинаров для учителей русских школ зарубежья. – Санкт-Петербург, 2018. – С. 150–153.
8. *Rosch, E.* Human categorization / E. Rosch // Advances in cross-cultural psychology. – 1975. – 23–57.
9. *Гридина, И. Н.* Гипо-гиперонимические отношения в ментальном лексиконе детей и взрослых: автореф. дис. ... канд. филол. наук: 10.02.19 / И. Н. Гридина. – СПб., 2010. – 24 с.

Галина Радмировна Доброва

доктор филологических наук, профессор,
профессор кафедры языкового и литературного образования
ребенка ФГБОУ ВО Российский государственный
педагогический университет им. А. И. Герцена

Galina R. Dobrova

Dr. Phil., Professor, Professor of the Department of Children's
Language and Literary Education at the Herzen State Pedagogical
University of Russia

П. Котта Рамузино

Милан, Италия

Т. Майко

Милан, Италия¹

ОПЫТ ОПИСАНИЯ ФРАЗЕОЛОГИИ ОНЛАЙН: ПРОЕКТ FRAME

Многоязычный проект *FRame* (*Fraseologia multilingue elettronica*) представляет собой попытку инновационного подхода к описанию фразеологии семи языков и создания интернет-ресурса для обучающихся иностранному языку. Основываясь на принципе всестороннего анализа языковых единиц, характерного для Грамматики конструкций, фразеологические единицы рассматриваются как единство формы и значения и описываются на всех уровнях, от фонетического до прагматического, на базе корпусных данных. Настоящая статья посвящена описанию проекта и обсуждению его основных теоретических и методологических установок.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *многоязычный интернет-ресурс, фразеология, Грамматика конструкций, корпуса, изучающие иностранный языку*

P. Cotta Ramusino

Milan, Italy

T. Maiko

Milan, Italy

DESCRIBING PHRASEOLOGICAL UNITS: THE MULTILINGUAL PROJECT FRAME

The multilingual project *FRame* (*Fraseologia multilingue elettronica*) has been conceived as an innovative online database which lists and describes phraseologisms in seven languages. In the project based on the holistic perspective of Construction Grammar, phraseological units are thus considered as “pairings of form and meaning”, whose description must cover their phonological, morpho-syntactic, semantico-pragmatic and discursive aspects. The descriptive linguistic material is taken from corpora. This paper presents a brief description of the project along with some theoretical and methodological issues.

Key words: *multilingual database, phraseology, Construction Grammar, corpora, L2 learners.*

I. Многоязычный проект *FRame*, финансируемый Миланским государственным университетом и объединяющий исследователей из разных итальянских университетов и Дюссельдорфского университета (Heinrich Heine University), ставит перед собой цель создания интернет-ресурса, описывающего фразеологические единицы различных языков. Название проекта представляет собой аббревиатуру – *FRame* (*Fraseologia* ‘фразеология’ *multilingue* ‘многоязычная’ *elettronica* ‘электронная’) – и перекликается

¹ Данная статья является результатом совместной работы авторов, имена которых указаны в алфавитном порядке. П. Котта Рамузино подготовила раздел III, Т. Майко – разделы I, II.

с семантикой фреймов (*frame semantics*), общие черты с которой заключаются не только в названии. На данный момент работа ведется над фразеологизмами в семи языках: китайском, английском, французском, немецком, итальянском, русском и испанском.

В ходе работы над проектом необходимо было ответить на следующие исследовательские вопросы:

1. Можно ли разработать многоязычный фразеологический онлайн-ресурс для учащихся с уровнем владения языком от A1 до C2 по шкале *CEFR*? Каков предшествующий опыт создания таких ресурсов?

2. Какую теоретическую модель взять за основу для всестороннего описания фразеологических единиц?

3. Каковы критерии отнесения неоднословного лексического оборота (англ. *multiword expression*) к фразеологическим единицам?

Контрастивный анализ фразеологических единиц нескольких языков широко представлен исследованиями, изучающими взаимосвязь фразеологии и культуры [1; 2; 3; 4], обзор см. в [5; 6]. Что касается чисто лингвистического сравнения между несколькими языками, то существует большое количество двуязычных бумажных и интернет-ресурсов [7; 8; 9], в то время как сравнение между тремя и более языками представлено намного меньше.

Кроме лингвистического сравнения фразеологических единиц различных языков, проект *FRame* ставит перед собой цель создания ресурса, помогающего обучающимся иностранному языку понимать и использовать фразеологизмы. Количество исследований, посвященных значению фразеологии в преподавании постоянно растет [10; 11]. Особенно продуктивными являются исследования коллокаций (см. обзор в [12]). Менее многочисленными являются работы, посвященные таким фразеологическим единицам, как, например, синтаксические или схематические фразеологизмы [13; 14], особенно в контрастивном ключе [15].

Дефицит исследований на материале нескольких языков, вероятно, связан с трудностью определения дескриптивной рамки, которая являлась бы общей и достаточно полной для проведения сравнительного анализа как родственных, так и неродственных языков. Для решения этой проблемы в рамках проекта *FRame* была предпринята попытка разработать дескрипторы, отвечающие следующим требованиям:

а) быть достаточными для описания основных значимых параметров для разных языков;

б) предоставлять всестороннее описание фразеологизмов (с учетом их фонологических, морфосинтаксических, семантико-прагматических и дискурсивных особенностей), которое может помочь изучающим иностранный язык понять значение и контексты употребления данных единиц.

II. Первым шагом явилось определение критерия, который позволил бы сравнивать фразеологические единицы в разных языках. Таким критерием стал ономаσιологический, на основании которого были выделены семанти-

ческие поля фразеологических единиц [16]. На настоящий момент нами были описаны 3 семантических поля: приветствие; голод/жажда/еда; работа/лень. Сначала для каждого поля определяется группа основных фразеологических единиц (идиомы, коллокации, сравнительные идиомы, пословицы) на итальянском языке, которые служат отправной точкой для выявления сети выражений на других языках. Как правило, определение поля описываемых фразеологических единиц (далее – ФЕ) для каждого языка начинается с установления функциональных эквивалентов итальянских ФЕ. Затем к ним добавляются те фразеологизмы, которые оцениваются как важные группой исследователей. Если для коллокаций или схематических идиом может быть использован критерий частотности вхождения единиц в корпуса, то при выборе других типов фразеологических единиц этот критерий трудно применим.

Так как при выборе единиц мы опирались на ономазиологический критерий, в нашу классификацию не вошли такие фразеологизмы, как схематические идиомы 1–3, которые, безусловно, обладают теоретической и практической значимостью:

- 1) рус. *мальчики есть мальчики*;
- 2) англ. *What's X doing Y?* букв. ‘Что X делает Y’?
- 3) ит. *Cosa + VP + a fare?* букв. ‘Что + VP + делает’?

2.1. Для всестороннего описания фразеологических единиц мы опирались на теоретическую модель, предложенную Грамматикой конструкций (англ. *Construction Grammar*, в частности [17]), согласно которой каждая фразеологическая единица рассматривается как конструкция, т.е. сочетание формы, функции и значения. Конструкции характеризуются разной степенью внутренней сложности и лексической устойчивости [18, с. 4; 19, с. 5; 20, с. 2294] и представляют собой символические единицы (рис. 1).

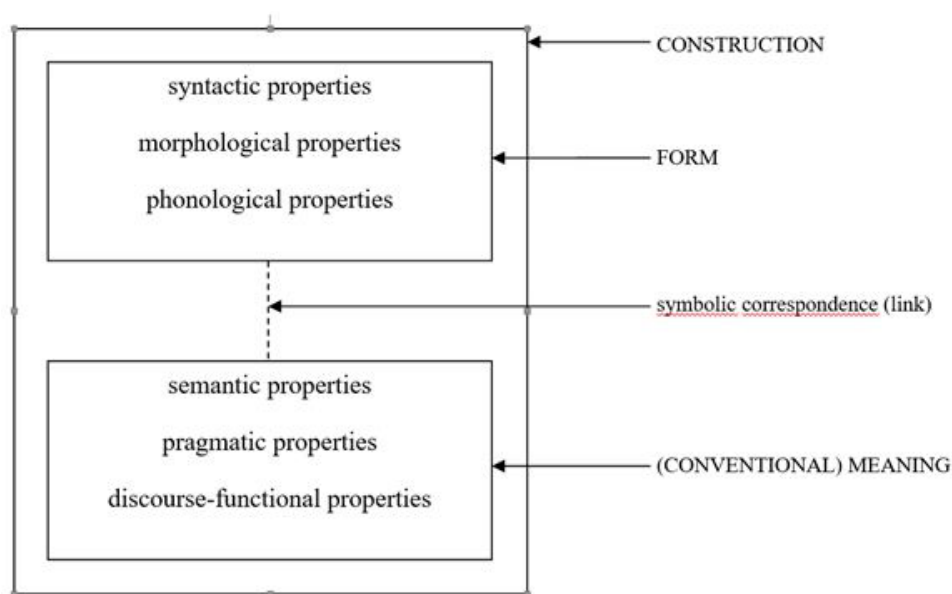


Рис. 1. Символическая структура конструкции [17, с. 18]

Схема, предложенная У. Крофтом [17, с. 18], показывает, как посредством символической связи устанавливается соответствие между формой и смыслом и таким образом порождается конструкция. Конвенциональное значение относится к таким аспектам конструкции, как характеристика ситуации высказывания, дискурсивные и прагматические свойства.

Грамматика конструкций зародилась как теоретическая модель, изучающая некомпозиционные конструкции [21], представляющие трудности для различных грамматических моделей, в силу того, что их форму сложно предсказать, исходя из их значения, и наоборот. Только после публикации монографии А. Голдберг [18] внимание исследователей сместилось с фразеологизмов на абстрактные аргументные структуры. Грамматика конструкций развила и усовершенствовала описание фразеологизмов, разработанное европейской фразеографической традицией. Одним из преимуществ модели, предложенной Грамматикой конструкций, является понятие континуума между лексиконом и синтаксисом, которое приводит к признанию единиц, характеризующихся той или иной степенью идиоматичности, например, устойчивых наречных или дискурсивных неоднословных оборотов, фразеологическими конструкциями, которые широко используются носителями языка, но вызывают трудности у изучающих иностранный язык:

4) англ. *by and large* ‘по большому счету’;

5) рус. *в общем и целом*.

III. Созданная в рамках проекта *FRame* электронная база данных¹ имеет двухуровневую структуру (первый отчет о проведенном исследовании и создании базы данных см. [22], а также [23]).

В первой части базы данных находится информация, которая может быть необходима изучающему иностранный язык в первую очередь: так называемый буквальный перевод, функциональный эквивалент и/или перифраза, тип фразеологической единицы и регистр (рис. 2).

Codice	Fraseologismo	Lingua	Livello	Trascrizione	Traslitterazione	Trascrizione IPA
RU0018	Заморить червячка	RU			zamorit' červjačka	
Traduzione letterale		Equivalente funzionale		Parafrasi		
Far morire il vermetto		Spezzare la fame, fare uno spuntino, mangiare un boccone		alleviare il senso di fame mangiando qualcosa		
—▷ Varianti						
Parola chiave		Tipo fraseologismo				
червячок		Espressione idiomatica				
Formalità						
Informale - colloquiale, familiare						
Canale di trasmissione						
Orale e scritto						
—▷ Significato parafrasi dei dizionari						

Рис. 2. База данных *FRame-1*

¹ База данных находится в стадии разработки и будет доступна онлайн (<http://fraseologia.it>)

Затем приводятся существующие словарные перифразы (рис. 3):

Significato parafrasi dei dizionari	
1° Слегка закусить, утолить голод.	Volkova, Tat'jana V.
2° Слегка закусив, немного утолить голод	Ožegov, Sergej I.
3° Утолить слегка голод, перекусить.	Kuznecov, Sergej A.
4° Съесть немного еды, чтобы немного утолить голод перед основной трапезой	Narodnyj slovar' russkogo jazyka
5° Слегка закусить. По-видимому, это калька с французского <i>tuer le ver</i> -	Vse aforizmy russkogo jazyka

Рис. 3. База данных FRAME-2

Кроме этого, в базе данных указываются все существующие варианты фразеологизма, извлеченные из корпусов (рис. 4). Под вариантом подразумевается минимальная вариация формы (лексическая, морфологическая, синтаксическая).

Variante							
Variante - Insert new							
		id	frase	variante_testo	variante_tipo1	variante_tipo2	DateOfEntry
Edit/View	Delete	18	6	доброе утречко	morfologica	Colloquiale	2015-03-25
Edit/View	Delete	17	6	с добрым утром	sintattica	Standard	2015-03-25
Edit/View	Delete	19	6	добренькое утречко	morfologica	Colloquiale	2015-03-25

Рис. 4. База данных FRAME-3

В разделе «Вхождения в корпус» (рис. 5) приводятся примеры употребления фразеологических единиц в речи. Для русского языка мы использовали Национальный корпус русского языка [24] и корпус Russian Web 2011 (ruTenTen11) [25].

1. Я поздоровался с водителем и усадил жену. Затем обратился к туристам: — <i>Доброе утро!</i> Администрация, хранители и служащие заповедника приветствуют наших гостей. Сопровождать вас доверили мне. (С.Довлатов, Заповедник, 1983) 2. — О, проснулся! — почему-то обрадовалась почтальонша. — <i>С добрым утром!</i> — Здрасьте, — сказал я и на всякий случай широко зевнул. (М. Елизаров, Библиотекарь, 2007) 3. Он услышал ответ невидимого собеседника и бодро доложил: — <i>Доброе утречко!</i> Кто сегодня дежурит? (Е. Козырева, Дамская охота, 2001)

Рис. 5. База данных FRAME-4

Предварительная работа с корпусами помогает установить случаи полисемии и новые значения фразеологических единиц, появляющиеся в узусе. Проиллюстрируем это на примере русской идиомы *на один зуб*.

3.1. При определении случаев полисемии мы исходим из положения, что употребления языковой единицы представляют собой разные значения, только если данное значение *x* содержит дополнительную информацию, отсутствующую в других значениях, выражаемых *x*, что приводит к появлению отличительных сочетаемостных паттернов и структурных зависимостей [26; 27].

Прототипическое значение идиомы *на один зуб* связано с понятием количества: «На одинъ зубъ (иноск.) очень мало, сравнительно недостаточно (намекъ на кусокъ, хотя и большой, но несоответствующій имѣющемуся аппетиту)» [28]. В (6) приводится предложение, содержащее данную идиому в ее первичном значении:

6) *Если он проголодается, то этот жалкий пирог ему [...] на один зуб* [25].

В [29] мы находим расширение контекста использования данного фразеологизма в отношении различных ресурсов (не только продуктов питания): «Какого-л. ресурса так мало, что это совершенно не соответствует реальным потребностям в этом ресурсе кого-л.». Так, в (7) идиома *на один зуб* употребляется в отношении количества прочитанных страниц:

7) *Я читала свою книгу порционно, по тридцать страниц в день, а тридцать страниц – это для меня на один зуб [...]* [24].

Второе значение, указанное в словаре, касается не только количества, но и качества ресурса: «Что-л. кому-л. так легко сделать, что это совершенно не соответствует его реальным возможностям». В данном значении идиома употреблена в (8):

8) *Да ты же, Халабуев, на один зуб будешь нашим лейб-гвардейцем, если, конечно, не заручился уже их благорасположением* [24].

Если руководствоваться тремя упомянутыми выше критериями, то представленные здесь значения нельзя назвать случаями полисемии. Все они выражают значение ‘слишком мало, недостаточно чего-либо’ в отношении количества или качества. Кроме того, сочетаемостный критерий показывает их сходство. Идиома в указанных выше значениях представляет собой следующий паттерн *X на один зуб Y (Dat)*. С точки зрения прагматики, идиома имеет оценочную коннотацию (отрицательную и/или ироничную).

В ходе изучения корпусных вхождений фразеологизма *на один зуб* было замечено, что в более поздних текстах он приобрел, как кажется, иное значение: в ряде примеров (9–10) он выступает как эквивалент английского сложного слова *fingerfood* ‘легкая закуска’.

9) *Гости пили коньяк и вино, а закусывали небольшими канпе “на один зуб”* [25].

10) *Угощение зависит от бюджета и от формата корпоратива. Если вы планируете непринужденный фуршет, то предпочтение лучше отдать легким закускам “на один зуб” – канпе, фруктовым ассорти, минитроюжкам* [25].

В этом случае фразеологизм не имеет оценочной коннотации и обладает иной, по сравнению с предыдущими значениями, сочетаемостью. Что касается синтаксиса, идиома выполняет предикативную функцию и имеет следующую структуру: X [на один зуб]. Таким образом, можно утверждать, что в данном случае речь идет о полисемии.

3.2. Кроме вышеуказанных элементов, база данных включает информацию о семантике и синтаксисе фразеологической единицы (рис. 6). В рамках описания семантики фразеологизма указываются его актанты, принадлежность к определенному семантическому полю, а также наличие или отсутствие коннотации и интенсификации. При описании особенностей синтаксиса фразеологической единицы указываются обязательные и факультативные элементы, возможные синтаксические трансформации (представляющие собой очень важную информацию для обучающихся иностранному языку).

The screenshot displays the FRame-5 database interface, divided into two main sections: **Semantica** and **Sintassi**.

Semantica section:

- Semantica descrizione:** X заморил червячка (X ha fatto morire il vermetto), X [umano]
- Campo e sottocampo:** PIACERI DELLA TAVOLA-FAME, PIACERI DELLA TAVOLA-NUTRIMENTO
- Valutazione/connotazione:** Positiva, PIACERI DELLA TAVOLA-NUTRIMENTO
- L'unità fraseologica esprime intensificazione:** (empty field)
- L'unità fraseologica esprime attenuazione:** (empty field)

Sintassi section:

- Struttura sintattica:** [[kto] [заморит червячка]]
- Elementi obbligatori:** [kto] [заморит] [червячка]
- Elementi facoltativi:** (empty field)
- Trasformazioni:** (empty field)
- Ulteriori informazioni:** (empty field)

Рис. 6. База данных FRame-5

Таким образом, проект *FRame* представляет собой попытку создания инновационного интернет-ресурса, описывающего фразеологические единицы различных языков и направленного в первую очередь на целевую аудиторию изучающих иностранный язык. Теоретическая модель, взятая за основу при анализе фразеологических единиц, обладает рядом сильных сторон: она позволяет изучать все существующие между синтаксисом и лексикой языковые единицы и проводить их всесторонний анализ. Описание фразеологизмов осуществляется на базе корпусных данных. База данных, доступная онлайн, является простой в использовании обучающимися иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. Dobrovol'skij, D. Figurative language, Cross-cultural and cross-linguistic perspectives / D. Dobrovol'skij, E. Piirainen. – Amsterdam : Elsevier, 2005. – 452 p.
2. Korhonen, J. Probleme der kontrastiven Phraseologie / J. Korhonen // Phraseologie : Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. Phraseology. An International Handbook of Contemporary Research / ed. by H. Burger, D. Dobrovol'skij, P. Kühn, N. R. Norrick. – Berlin ; N. Y. : Walter de Gruyter, 2007. – P. 574–590.

3. *Sabban, A.* Culture-boundness and problems of cross-cultural phraseology / A. Sabban // *Phraseologie: Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. Phraseology. An International Handbook of Contemporary Research* / ed. by H. Burger, D. Dobrovol'skij, P. Kühn, N. R. Norrick. – Berlin ; N. Y. : Walter de Gruyter, 2007. – P. 590–605.
4. *Piirainen, E.* Widespread Idioms in Europe and Beyond. Toward a Lexicon of Common Figurative Units / E. Piirainen. – N. Y. : Peter Lang, 2012. – 591 p.
5. *Colson, J.-P.* Cross-linguistic phraseological studies. An overview / J.-P. Colson // *Phraseology : An interdisciplinary perspective* / ed. by S. Granger, F. Meunier. – Amsterdam ; Philadelphia : John Benjamins. – P. 191–206.
6. *Cotta Ramusino, P.* Contrastive phraseology : preliminary remarks / P. Cotta Ramusino, F. Mollica // *Contrastive Phraseology : Languages and Cultures in Comparison* / ed. by P. Cotta Ramusino, F. Mollica. – Cambridge : Cambridge Scholars, 2020. – P. 1–11.
7. *Koller, W.* Probleme der Übersetzung von Phrasemen / W. Koller // *Phraseologie : Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. Phraseology. An International Handbook of Contemporary Research* / ed. by H. Burger, D. Dobrovol'skij, P. Kühn, N. R. Norrick. – Berlin ; N. Y. : Walter de Gruyter, 2007. – P. 605–613.
8. *Lubensky, S.* Bilingual phraseological dictionaries / S. Lubensky, M. McShane // *Phraseologie : Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. Phraseology. An International Handbook of Contemporary Research* / ed. by H. Burger, D. Dobrovol'skij, P. Kühn, N. R. Norrick. – Berlin ; N. Y. : Walter de Gruyter, 2007. – P. 919–928.
9. *Schafroth, E.* Piattaforma per chi impara l'italiano. Lernerplattform Italienisch [Electronic resource] / E. Schafroth. – Mode of access : <http://lp-italienisch.de>. – Date of acces : 28.11.2019.
10. *Ettinger, S.* Phraseme im Fremdsprachenunterricht / S. Ettinger // *Phraseologie : Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. Phraseology. An International Handbook of Contemporary Research* / ed. by H. Burger, D. Dobrovol'skij, P. Kühn, N. R. Norrick. – Berlin ; N. Y. : Walter de Gruyter, 2007. – P. 893–908.
11. *Wray, A.* Set phrases in second language acquisition / A. Wray // *Phraseologie : Ein internationales Handbuch der zeitgenössischen Forschung. Phraseology. An International Handbook of Contemporary Research* / ed. by H. Burger, D. Dobrovol'skij, P. Kühn, N. R. Norrick. – Berlin ; N. Y. : Walter de Gruyter, 2007. – P. 870–881.
12. *Boers, F.* Teaching and learning collocation in adult second and foreign language learning / F. Boers, S. Webb // *Language Teaching*. – 2018, 51(1). – P. 77–89.
13. *Schafroth, E.* Italian phrasemes as constructions : how to understand and use them / E. Schafroth // *Journal of Social Sciences*. – 2015, 11(3). – P. 317–337.
14. *Величко, А. В.* Когда есть о чем поговорить, или предложения фразеологизированной структуры в русской речи / А. В. Величко. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2016. – 189 с.
15. *Schafroth, E.* Das pragmatische Potential von Phrasemen – illustriert am Deutschen und Italienischen / E. Schafroth // *Wortschatz, Wortschätze im Vergleich und Wörterbücher : Methoden, Instrumente und neue Perspektiven* / ed. by S. Cantarini. – Frankfurt a. M. : Lang, 2014. – P. 185–208.
16. *Bárdosi, V.* Redewendungen Französisch-Deutsch. Thematisches Wörter- und Übungsbuch / V. Bárdosi, S. Ettinger, C. Stölting. – Francke, Tübingen, 2003. – 259 S.
17. *Croft, W.* Radical construction grammar : Syntactic theory in typological perspective / W. Croft. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2001. – 416 p.
18. *Goldberg, A. E.* Constructions : A Construction Grammar Approach to Argument Structure / A. E. Goldberg. – Chicago : Chicago Univ. Press, 1995. – 265 p.
19. *Goldberg, A. E.* Constructions at Work : The Nature of Generalization in Language / A. E. Goldberg. – Oxford : Oxford Univ. Press, 2006. – 290 p.
20. *Kay, P.* Constructional Meaning and Compositionality / P. Kay, L. Michaelis // *Semantics : An International Handbook of Natural Language Meaning, Vol. 3* / ed. by C. Maienborn, P. Portner, K. von Heusinger. – Berlin ; N. Y. : De Gruyter, 2012. – P. 2271–2296.

21. *Fillmore, C. J.* Regularity and idiomaticity in grammatical constructions : The case of let alone / C. J. Fillmore, P. Kay, M. C. O'Connor // *Language*. – 1988, 64. – P. 501–538.
22. *Benigni, V.* How to apply CxG to phraseology : a multilingual research project / V. Benigni, P. M. Cotta Ramusino, F. Mollica, E. Schafroth // *Journal of Social Sciences*. – 2015, 11(3). – P. 275–288.
23. *Schafroth, E.* FRAME: Fraseologia multilingue elettronica: i fondamenti teorici [Electronic resource] / E. Schafroth // *Phraséodidactique: de la conscience à la compétence / DoRiF Univer.*, 2019, 18. – Mode of access : http://www.dorif.it/ezone/ezone_articles.php?id=427. – Date of acces : 28.11.2019.
24. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://ruscorpora.ru>. – Дата доступа : 28.11.2019.
25. *Russian Web 2011 (ruTenTen11)* [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.sketchengine.eu>. – Date of acces : 28.11.2019.
26. *Tyler, A.* Reconsidering prepositional polysemy networks : the case of over / A. Tyler, V. Evans // *Language*. – 2001, 77(4). – P. 724–765.
27. *Evans, V.* The meaning of time: Polysemy, the lexicon and conceptual structure / V. Evans // *Journal of Linguistics*. – 2005, 41(1). – P. 33–75.
28. *Михельсон, М. И.* Русская мысль и речь. Свое и чужое. Опыт русской фразеологии: сб. образных слов и иносказаний / М. И. Михельсон. – СПб. : Акад. наук, 1896–1912. – 1161 с.
29. *Фразеологический объяснительный словарь русского языка / под ред. А. Н. Баранова, Д. О. Добровольского.* – М. : Эксмо, 2009. – 704 с.

Паола Котта Рамузино

доктор филологических наук,
профессор факультета межкультурной коммуникации
Миланского государственного университета

Татьяна Майко

кандидат филологических наук,
преподаватель факультета межкультурной коммуникации
Миланского государственного университета

Paola Cotta Ramusino

Dr. Phil., Associate Professor at School of Language Mediation
and Intercultural Communication of State University of Milan

Tatsiana Maiko

PhD, Lecturer at School of Language Mediation and Intercultural
Communication of State University of Milan

Н. Е. Лемиш

Киев, Украина

ТЕРМИНЫ БЛИЖАЙШЕГО РОДСТВА В УКРАИНСКОЙ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА (на основе результатов психолингвистического эксперимента)

В статье представлены результаты психолингвистического эксперимента, который отражает представление украинских студентов об отце, матери, бабушке, бабушке, брате и сестре в украинской языковой картине мира. Среди повторяющихся реакций: физическая характеристика; предназначение/роль в обществе; чувства, которые вызывает; форма интеллектуальной и жизненной зрелости; способность проявлять и давать определенные

положительные эмоции / чувства; возраст / возрастное соотношение; желание вкусно накормить; место проживания; степень родства, а также ассоциации, основанные на противоположности.

К л ю ч е в ы е с л о в а : *термины ближайшего родства, языковая картина мира, психолингвистический эксперимент.*

N. Ye. Lemish

Kyiv, Ukraine

CLOSE KINSHIP TERMS IN THE UKRAINIAN LANGUAGE WORLDVIEW (based on psycholinguistic experiment results)

The paper presents the results of the psycholinguistic experiment, showing the Ukrainian students' perception and reflection in the Ukrainian language worldview of such close kinship terms as father, mother, grandfather, grandmother, brother and sister. The repeated responses deal with physical characteristics; purpose/role in society; feelings that close relatives arouse; a form of intellectual and life maturity; the ability to manifest and give certain positive emotions; age / age correlation; desire to feed with something tasty; place of residence; degree of kinship, as well as with associations based on the contrast.

K e y w o r d s : *close kinship terms, language worldview, psycholinguistic experiment.*

Изучение языковой картины мира в современной лингвистике продолжает находиться в центре внимания. А учитывая тот факт, что в эпоху глобализации первостепенную важность приобретает «проблема воспитания терпимости к чужим культурам, пробуждения интереса и уважения к ним, преодоление в себе чувства раздражительности от избыточности или недостаточности чужих культур или просто их отличия от собственной» [1, с. 274], знание о существовании дискретного членения действительности разными этносами и соответственно отражении этих различий в языковых картинах мира повышает не только качество обучения иностранным языкам и выполнения переводов, но и успешность межкультурной коммуникации в целом. В этом ключе изучение терминов ближайшего родства в разных языках, в том числе и на основе ассоциаций, становится все более актуальным.

Очевидным является факт, что терминология родства выступает предметом/объектом исследования на протяжении нескольких сот лет (как минимум) во всех языках мира, принимая во внимание ее значение не только для лингвистики, но и для таких смежных наук, как история, социология, культурология и т.д.

Как правило, под *терминами родства* понимают исторически обусловленную систему терминов кровного родства и свойства (т.е. родства по браку). Первым наиболее известным в этой области является исследование американского этнолога – Льюиса Генри Моргана (1818–1881) [2], который изучал системы родства ирокезов, оджибве и некоторых других коренных народов Северной Америки и сформулировал идею об учете в системах терминов родства определенных признаков (поколение, пол, степень кровного родства/родства по браку и т.п.). При этом Морган разделил системы родства на классификационные (по классам родственников, например:

класс «брат» и все родственники мужского пола одного поколения с Эго) и дескриптивные (описание родственников через сочетание уже известных терминов, например: *муж сестры бабушки*. Безусловно, что в современной науке существует не одна такая классификация/типология. Например, для английского языка в виде круговой схемы, где в центре находится Эго (мое собственное Я), а далее к периферии в зависимости от степени родства – родственники в окружностях разного диаметра [3], или в виде ступенчатой схемы [4]; или вот такой интересной схемы для китайского языка, где все родственники в форме неваляшек представлены по парам [5].

Однако, работая в области контрастивной лингвистики, результаты которой чрезвычайно важны для обучения иностранным языкам, приобретения навыков межкультурной коммуникации и собственно перевода, в первую очередь, фокусируясь на специфике каждого изучаемого языка, **объектом** нашего исследования выступают термины ближайшего родства в украинской языковой картине мира, а **предметом** – реакции респондентов/студентов на 6 слов-стимулов (*батько* ‘отец’, *мати* ‘мать’, *дідусь* ‘дедушка’, *бабуся* ‘бабушка’, *брат* ‘брат’, *сестра* ‘сестра’), полученные в результате психолингвистического эксперимента.

Целью статьи является описание результатов пилотного ассоциативного эксперимента (как наиболее распространенного типа психолингвистического) для дальнейшего выявления периферийных семантических значений слов-стимулов *батько* ‘отец’, *мати* ‘мать’, *дідусь* ‘дедушка’, *бабуся* ‘бабушка’, *брат* ‘брат’, *сестра* ‘сестра’, чтобы преодолеть барьеры в межкультурной коммуникации, вызванные спецификой украинской национальной культуры и соответственно языковой картины мира.

В современном мире существует более 200 дефиниций термина *межкультурная коммуникация*. Одним из наиболее удачных можно считать определение М. Лустига (государственный университет Сан Диего) и Дж. Кустер (государственный университет Калифорнии), согласно которому межкультурная коммуникация – это «символический, интерпретационный, транзакционный, контекстуальный процесс, в рамках которого люди разных культур формируют общие значения» [6, с. 46]. Признание существования других культур, а именно их ценностей, норм и правил поведения, является предпосылкой успешности в межкультурной коммуникации, приобретение навыков которой играет особую важность в эпоху глобализации современности.

Главную функцию в процессе межкультурной коммуникации выполняет перевод. Следовательно, переводчик должен свободно владеть языковыми средствами для передачи не только прямых и переносных значений, а также и ситуативных, и ассоциативных.

Ассоциация (лат. *associo* ‘соединяю, связываю’) – понятие, которое возникает при упоминании чего-то другого. *Ассоциация* в психологии – субъективный образ объективной связи между предметами и явлениями, физиологической основой которого является временная нейронная связь [7, с. 26].

Первым явление ассоциаций заметил еще Аристотель (IV в. до н.э.), которому принадлежит и выделение их видов. Классическое разделение

представлено 4 видами: ассоциация по схожести (*кошка – тигр*); ассоциация по контрасту (*холодное – горячее*); ассоциация по смежности в пространстве (*поле – цветок*); ассоциация по смежности во времени (*ночь – сон*).

Ассоциации передают культурные расхождения в зависимости от: национальности, этничности, религиозных верований, пола, возраста, географического региона, политической идеологии, физических недостатков, сексуальной ориентации и т.п. Национальные ассоциации не повторимы для каждого языка, поскольку репрезентируют результат приобретения социального опыта [8, с. 156]. Однако они не фиксируются в толковых и переводческих словарях, поэтому и представляют наибольшие трудности. Национальные ассоциации бывают двух типов: те, что связаны с интралингвальными факторами (то есть внутренне языковыми мотивационными: внутренняя форма слова, влияние переносных значений, вхождение слова в определенные словообразовательные парадигмы, звуковые сближения и т.д.), и те, что обуславливаются национально-культурным контекстом в самом широком понимании. Хотя ассоциации и принадлежат к периферии семантической структуры слова, однако они очень важны для межкультурного общения, поскольку часто становятся барьером в межкультурной коммуникации.

Подчеркнем, что психолингвистический эксперимент – это практически единственная возможность «заглянуть» в глубины языкового сознания человека путем исследования индивидуальных особенностей каждого носителя с последующим обобщением полученной информации, возможность выстроить национальную языковую картину мира, что дает возможность получить бесценную информацию для анализа в области любых гуманитарных дисциплин.

Традиционной считают схему лингвистического эксперимента: $S \rightarrow \blacksquare \rightarrow R$, где S – стимул, а R – реакция респондента, а между ними связь через «чёрный ящик» $\blacksquare$, который символизирует недостижимое для прямого наблюдения. При этом стимул понимают как непосредственно стимульный материал или как стимульный материал вместе с условиями и методиками эксперимента [9].

Ассоциативный эксперимент – один из древнейших в экспериментальной психологии и самый распространенный из существующих в психолингвистике, призван выявлять особенности ассоциативного мышления респондентов. История возникновения этого метода описана Дж. Миллером, американским психологом (1920–2012).

Первым, кто попытался провести ассоциативный эксперимент, был Ф. Гальтон (1822–1911), английский исследователь, географ, антрополог, психолог, двоюродный брат Ч. Дарвина (дед – Эразм Дарвин, оба семейства – члены Лондонского королевского общества → эквивалент Академии наук). Ф. Гальтон проводил эксперименты над собой. Отобрав 75 стимульных слов, он написал каждое на отдельной карточке. В течение нескольких дней автор эксперимента брал эти карточки и записывал по две первые мысли, при этом он фиксировал время, которое было потрачено на весь процесс, но, к сожалению, Ф. Гальтон отказался публиковать полученные результаты [10, с. 33].

Первыми, кто применил ассоциативный вербальный эксперимент для исследования речевого поведения человека и при этом опубликовал описание и результаты своего исследования, были немецкие ученые – лингвист А. Тумб (1865–1915) и психолог К. Марбе (1869–1953).

В зависимости от модальности (визуальной или слуховой), в которой предлагают работать респонденту, выделяют такие формы эксперимента: устно-устную, устно-письменную, письменно-письменную, письменно-устную.

Для того чтобы по результатам проведения ассоциативного эксперимента можно было составить ассоциативные нормы, проводят эксперимент с привлечением приблизительно 1000 респондентов, иногда это количество можно сужать до 500–700, в некоторых исследовательских заданиях – допускаются поля объемом до 100 респондентов.

Первый словарь вербальных ассоциативных норм был сформирован и опубликован Г. Х. Кентом и А. Дж. Розановым в 1910 году. В настоящее время наиболее полным словарем для русского языка считается «Русский ассоциативный словарь» [11]: около 1 300 слов-стимулов (в живом разговорном языке употребляется 2,5–3 тыс. слов), типичных реакций – около 13 000 разных слов, больше 1 млн. реакций. В украинском языке это «Словник асоціативних норм української мови» [12], «Словник асоціативних означень іменників в українській мові» [13] и «Український асоціативний словник» [14].

Таким образом, история ассоциативного эксперимента насчитывает уже более ста лет. К середине 50-х г. XX в. он применяется в основном в патопсихологии, психиатрии, криминалистике. Но установление важной роли ассоциативных связей для процесса восприятия, памяти, мышления, речи, а также возникновение новой науки психолингвистики способствовало смещению интересов исследователей на изучение языка и его функций, путей формирования языковой способности человека, особенностей организации его памяти, специфики ассоциирования в онтогенезе и т.п.

К видам ассоциативного эксперимента относят *свободный* (никаких ограничений на вербальные реакции), *направленный* (назвать слова только определенного грамматического или семантического класса), *цепочечный* (реагировать несколькими словесными ассоциациями). Все указанные виды ассоциативного эксперимента представляют собой методику исследований «речевых реакций на слова или словосочетания (стимулы), что выявляет рефлекторные временные связи ощущений, чувств, образов, понятий и их обозначений в ментальном лексиконе носителей языка с целью конструирования сети ассоциаций в сознании индивида и этносознания» [15, с. 53]. Ассоциативный эксперимент предполагает анкетирование информантов через списки стимулов и дальнейшее установление наиболее частотных реакций. Данные психолингвистического эксперимента способны выявлять специфику современной языковой личности, корректируя представления этносов про национальные картины мира.

В нашем пилотном эксперименте приняли участие 115 студентов факультета иностранной филологии (в рамках курса «Контрастивная лингви-

стика»). В рамках этой статьи представлены результаты свободного ассоциативного эксперимента для 6 слов-стимулов, которые репрезентируют ближайших кровных родственников украинского студента: *батько* ‘отец’, *мати* ‘мать’, *дідусь* ‘дедушка’, *бабуся* ‘бабушка’, *брат* ‘брат’, *сестра* ‘сестра’.

Всего на 6 слов-стимулов было получено 856 реакций, из которых неповторяющихся – 474.

Для слова-стимула *батько* ‘отец’ получено 158 реакций (неповторяющихся – 91): парадигматические: имя существительное (122): *чоловік* – 7, *сім'я* – 4, *папа*, *годувальник*, *голова*, *хазяїн* – по 3, *друг*, *захисник*, *мати* – по 2, *father*, *батьа*, *пан*, *родитель*, *володар*, *герой*, *наставник* – по 1; *сила* – 12, *любов*, *опора* – по 5, *підтримка*, *захист* – по 4, *мудрість*, *повага* – по 3, *розум*, *гордість*, *мужність*, *довіра*, *турбота* – по 2, *надійність*, *відповідальність*, *допомога*, *охорона*, *піклування*, *працьовитість*, *радість*, *серйозність*, *справедливість*, *успіх*, *повчання*, *холоднокрівність*, *несправедливість* – по 1; *електрик*, *керівник* – по 1; *автомобіль*, *велосипед*, *метро* – по 1; *будинок*, *дім*, *комп'ютер*, *програма*, *система* – по 1; *гори (похід)*, *ігри*, *квіти*, *коні*, *літо*, *солодощі* – по 1; *робота* – 3, *гроші* – 2, *заробіток*, *навчання*, *добробут* – по 1; *Кременчук* – 1; *кулак*, *поліція* – по 1; синтагматические: имя прилагательное (19): *рідний*, *розумний*, *серйозний*, *сильний* – по 2, *відповідальний*, *головний*, *добрий*, *дорослий*, *лагідний*, *роботящий*, *турботливий*, *улюблений*, *хазяйковитий*, *чужий*, *чесний* – по 1; словосочетание (13): *голова в сім'ї* – 4, *блакитні очі*, *головна людина в моєму житті*, *доросла людина*, *краща людина*, *майстер меблів*, *молодий чоловік*, *моя опора*, *соло танки*, *Я татова донька* – по 1; отсутствие реакции: 4.

Для слова-стимула *мати* ‘мать’ получено 148 реакций (не повторяющихся – 76): парадигматические: имя существительное (121): *жінка* – 4, *мама*, *подруга*, *берегиня* – по 3, *дитина*, *янгол* – по 2, *вчитель*, *господарка*, *господиня*, *дочка*, *діти*, *дитинство*, *супержінка*, *сонце*, *квітка* – по 1; *дім* – 6, *сім'я* – 4, *затишок* – 3, *життя* – 2, *земля*, *батьківщина*, *рід*, *родина* – по 1; *сміх* – 2, *сварки* – 1; *любов* – 18, *турбота* – 10, *ніжність*, *тепло* – по 6, *підтримка* – 4, *доброта* – 3, *добро*, *допомога*, *ласка*, *щирість* – по 2, *лагідність*, *опіка*, *опора*, *переживання*, *піклування*, *повага*, *піддержка*, *порада*, *щастя*, *навчання* – по 1; *їжа*, *борщ*, *каша*, *кухня*, *повар* – по 1; *відпустка*, *машина*, *Польща* – по 1; синтагматические: имя прилагательное (16): *красива*, *найкраща*, *ніжна* – по 2, *головна*, *лагідна*, *люба*, *найрідніша*, *м'яка*, *рідна*, *тендітна*, *турботлива*, *улюблена*, *рідний* – по 1; словосочетание (10): *молода жінка* – 2, *домашнє вогнище*, *берегиня сімейного вогнища*, *березовий сік*, *вірші про любов*, *дорога моя*, *доросла людина*, *сімейне тепло*, *усе хороше* – по 1; отсутствие реакции: 1.

Для слова-стимула *дідусь* ‘дедушка’ получено 150 реакций (неповторяющихся – 101): парадигматические: имя существительное (117): *тато*, *людина*, *Міша* – по 1; *борода* – 5, *сивина* – 4, *вуса*, *окуляри*, *паличка*, *старий (іменник)* – по 1; *захисник*, *помічник*, *мудрець* – по 1; *мудрість* – 9,

старість – 5, *досвід, сміх, розум* – по 3, *доброта, допомога* – по 2, *любов, мужність, охорона, підтримка, перевірка, поміч, порада, поради, успішність, справедливість, чесність, тепло, турбота, посмішка* – по 1; *рибалка* – 2, *електрик, програміст, художник* – по 1; *вітерець, літо, море, дуб, поле* – по 1; *солодощі, цукерки, суп, сухарик, риба* – по 1; *горіхи, село* – по 2, *гриби, ліс, дрова, трави, сад, риболовля* – по 1; *дім, дача, земля, затишок* – по 1; *знання* – 2, *історія* – 1; *літак, машина, телевізор, цигарки* – по 1; *лікарня, хвороба* – по 1; *веселощі* – 2, *обнімашки, подарунки, розваги, розмови, музика, розлука* – по 1; *праця, робота* – по 1; *п'яниця, самогон* – по 1; *немає* – 1; синтагматические: *имя прилагательное* (13): *старий* – 4, *веселий* – 2, *добрий, досвідчений, злий, працьовитий, рідний, старенький, трудолюбивий* – по 1; *словосочетание* (14): *смішні історії, старі історії* – по 2, *веселий настрій, він усе знає, горда людина, розумна людина, сиве волосся, спокійний чоловік, старий чоловік, старший чоловік, чоловік на всі руки, у пам'яті* – по 1; отсутствие реакции: 6.

Для слова-стимула **бабуся** ‘бабушка’ получено 155 реакцій (неповно-
ряючихся – 84): парадигматические: *имя существительное* (117): *мати* – 2, *Катруся, Надя, сім'я, онук, онуки, рідня* – по 1; *мудрість* – 10, *турбота* – 9, *старість, тепло* – по 5, *піклування* – 4, *допомога, любов* – по 2, *добро, доброта, захист, ніжність, повага, радість, теплота* – по 1; *їжа* – 10, *пиріжки* – 7, *млинці* – 3, *пироги, вареники, випічка* – по 2, *борщ, молоко, голубці, ковбаса, печиво, сир, суп, ягоди* – по 1; *спокій* – 2, *вік, сивина* – по 1; *господиня, хазяйка, звичаї* – по 1; *село* – 4, *літо* – 2, *дім, дача, ферма, зустріч, стіл, котики* – по 1; *уроки, казка, книги, пісні, веселощі* – по 1; *хустка* – 2, *окуляри* – 1; *плетіння, рукоділля* – по 1; *немає* – 1; синтагматические: *имя прилагательное* (19): *добра, мудра, стара* – по 3, *старенька, мила* – по 2, *літня, рідненька, сива, улюблена, худий, чуйна* – по 1; *глагол* (1): *балує* – 1; *словосочетание* (16): *смачна їжа* – 6, *вірна пара, добра жінка, друга мама, ласкаві руки, народні методи, нитки для в'язання, смачна випічка, стара жінка, старша жінка, турбується про кожного* – по 1; отсутствие реакции: 2.

Для слова-стимула **брат** ‘брат’ получено 124 реакції (неповторяю-
чихся – 50): парадигматические: *имя существительное* (97): *сім'я* – 5, *сестра* – 4, *родина, родич* – по 3, *хлопчик* – 2, *рідня, кров* – по 1; *захист* – 15, *опора* – 14, *підтримка* – 11, *допомога* – 5, *мужність* – 2, *довіра, любов, надія, дружба, поради, радість, пустота* – по 1; *захисник* – 7, *друг* – 5, *заступник, порадник, друга, бешкетник* – по 1; *робота, школа, суперечки, галас* – по 1; *армія, кордон* – по 1; *Бодров* – 1; *камінь* – 1; синтагматические: *имя прилагательное* (19): *рідний* – 6, *старший* – 3, *молодий* – 2, *гідний, двоюрідний, добрий, люблячий, веселий, високий, сильний, щирий* – по 1; *глагол* (2): *весело* – 1, *квітне* – 1; *словосочетание* (5): *рідна людина, швидко виріс* – по 2, *«Братство Перстня»* – 1; отсутствие реакции: 1.

Для слова-стимула **сестра** ‘сестра’ получена 121 реакція (не повторюю-
чихся – 72): парадигматические: *имя существительное* (86): *подруга* – 15,

сім'я, родина – по 3, *порадниця, брат* – 2, *Віра, дівчина, дитина, донька, помічниця, родичка, родич* – по 1; *підтримка* – 12, *допомога, дружба, турбота* – по 3, *захист* – 2, *віра, довіра, любов, мрія, піклування, опіка, радість, слабкість, співчуття, щастя, сміх* – по 1; *краса, юність, кров, відображення, розум* – по 1; *секрети* – 2, *розмови, прогулянки, праця, наука* – по 1; *дитинство, іграшки, веселоці, лялька, непорозуміння, хмари, навушники* – по 1; *їжа* – 1; *Німеччина* – 1; синтагматические: имя прилагательное (23): *рідна* – 6, *старша* – 4, *найкраща* – 2, *глупа, добра, молодша, люба, любляча, тендітна, улюблена, щира, розумна, ніжна, рожевий* – по 1; притяжательное местоимение (3): *моя* – 2, *моє* – 1; глагол (1): *орет* – 1; словосочетание (8): *завжди маленька, краща подруга, найкраща подруга, рідна, близька людина, рідна жінка, рідна кров, рідна людина, позичання одягу* – по 1.

Такое разнообразие реакций (474 неповторяющиеся реакции из общего числа 856) позволяет сделать вывод о наличии повторяющихся и индивидуальных ментальных моделей, характеризующих сознание украинских граждан. Результаты ассоциативного эксперимента отражают связи между объектами, обусловленные как общественными, так и историческими, политическими особенностями Украины. Повторяющиеся ассоциации являются свидетельством ассоциативных норм, характерных для лингвокультурного украинского сообщества, что, в свою очередь, является ключом к пониманию фрагмента национальной картины мира, связанного с ближайшими терминами родства/ролью отца, матери, деда, бабушки, брата, сестры в жизни украинского студента и общества.

Основные повторяющиеся ассоциации (цифра после реакции означает количество повторений) представлены таким образом: **батько** ‘отец’: *сила* – 12 (физическая характеристика), *чоловік* – 7, *сім'я, голова в сім'ї* – по 4, *папа, годувальник, голова, хазяїн* – по 3 (предназначение/роль), *опора* – 5, *підтримка, захист* – по 4 (чувство защищенности, которое он дает), *любов* – 5, *повага* – 3 (чувства, которые вызывает), *мудрість* – 3 (знания, полученные посредством опыта/форма интеллектуальной зрелости), *робота* – 3 (трудолюбие); **мати** ‘мать’: *любов* – 18, *турбота* – 10, *ніжність, тепло* – по 6, *підтримка* – 4, *доброта* – 3 (способность проявлять и давать определённые положительные чувства), *дім* – 6, *сім'я, жінка* – по 4, *мама, подруга, берегиня, затишок* – по 3 (предназначение/роль); **дідусь** ‘дедушка’: *мудрість* – 9, *досвід* – 3 (форма интеллектуальной и жизненной зрелости), *борода* – 5, *сивина* – 4 (внешность), *старість* – 5, *старий* – 4 (возраст), *сміх* – 3 (проявление эмоций), *розум* – 3 (высокий уровень интеллекта); **бабуся** ‘бабушка’: *їжа* – 10, *пиріжки* – 7, *млинці* – 3 (желание вкусно накормить), *мудрість* – 10 (знания, полученные посредством опыта/форма интеллектуальной зрелости), *турбота* – 9, *тепло* – 5, *піклування* – 4 (способность проявлять и давать положительные эмоции и чувства), *старість* – 5 (возраст), *село* – 4 (место проживания); **брат** ‘брат’: *захист* – 15, *опора* – 14, *підтримка* – 11, *допомога* – 5 (чувство защищенности, которое даёт),

захисник – 7, друг, сім'я – по 5, родина, родич – по 3 (предназначение/роль), рідний – 6 (степень родства), старший – 3 (возрастное соотношение), сестра – 4 (антоним); *сестра* 'сестра': подруга – 15, сім'я, родина, дружба – по 3 (предназначение/роль), підтримка – 12, допомога, турбота – по 3 (чувство защищенности, которое дает), рідна – 6 (степень родства), старша – 4 (возрастное соотношение).

Таким образом, в украинской языковой картине мира термины ближайшего родства обозначают людей, которые, в первую очередь, дают чувство защищенности в семье, по жизни, при этом отец, дед и бабушка передают знания, полученные посредством опыта, а мама дарит любовь!

Перспективами дальнейшего исследования может служить расширение стимульной базы для психолингвистического эксперимента с терминами родства и описание результатов с целью усовершенствования украинского ассоциативного словаря на основе количественного анализа, что является эффективным инструментом выявления специфики национального сознания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Селіванова, О. О. Основи теорії мовної комунікації: підручник / О. О. Селіванова. – Черкаси : Вид-во Чабаненко Ю. А., 2011. – 350 с.
2. *Encyclopaedia Britannica*. Lewis Henry Morgan [Electronic Resource]. – Access Mode : <https://www.britannica.com/biography/Lewis-Henry-Morgan>. – Access Date : 21.10.2019.
3. *English Kin Terms* [Electronic Resource]. – Access Mode : Umanitoba.ca. – Access Date : 21.10.2019.
4. *Stepfamily, Cousins and Other Ancestries*. English Language & Usage Stack Exchange [Electronic Resource]. – Access Mode : english.stackexchange.com. – Access Date : 21.10.2019.
5. *Chinese Matters : Chinese Kinship Terms* [Electronic Resource]. – Access Mode : Ichinesematters.blogspot.com/2016/09/chinese-kinship-terms.html. – Access Date : 21.10.2019.
6. Lustig, M. W. Intercultural competence: interpersonal communication across cultures / M. W. Lustig, J. Koester. – 5th ed. – Shanghai : Shanghai Foreign Language Education Press, 2007. – 400 p.
7. Синявський, В. В. Психологічний словник / В. В. Синявський, О. П. Сергєєнкова (авт.-укл.). – Міністерство освіти і науки України, 2007. – 336 с.
8. Исаев, Ю. Н. Ассоциативный эксперимент как источник изучения языковой картины мира и как метод когнитивного исследования / Ю. Н. Исаев // Вестн. Чуваш. ун-та. Сер. Филологические науки. Языкознание, 2015. – № 2. – С. 156–160.
9. Горошко, Е. И. Проблемы проведения свободного ассоциативного эксперимента / Е. И. Горошко // Извест. ВГПУ. – 2005. – № 3. – С. 53–61.
10. Кононюк, А. Е. Общая теория понятий : в 2 кн. Кн. 2 : Теория образования понятий / А. Е. Кононюк. – К. : Освіта України, 2014. – 512 с.
11. Караулов, Ю. Н. Русский ассоциативный словарь : в 2 т. / Ю. Н. Караулов, Г. А. Черкасова, Н. В. Уфимцева, Ю. А. Сорокин, Е. Ф. Тарасов. – М. : Астрель; АСТ, 2002. – Т. 1. От стимула к реакции. – 784 с.; Т. 2. От реакции к стимулу. – 992 с.
12. Бутенко, Н. П. Словник асоціативних норм української мови / Н. П. Бутенко. – Львів : Вища школа, 1979. – 119 с.
13. Бутенко, Н. П. Словник асоціативних означень іменників в українській мові / Н. П. Бутенко. – Киев : Вища школа, 1989. – 328 с.

14. *Мартінек, С.* Український асоціативний словник : в 2 т. / С. Мартінек. – 2 вид., стер. – Львів : Паїс, 2008. – Т. 1. Від стимулу до реакції. – 344 с.; Т. 2. Від реакції до стимулу. – 468 с.

15. *Вебер, А.* Национальная картина мира в зеркале ассоциативного словаря / А. Вебер // Вестн. Герценовского ун-та. Сер. Народное образование. Педагогика, 2009. – С. 53–516.

Наталья Евгеньевна Лемиш

доктор филологических наук, доцент,
заведующая и профессор кафедры прикладной лингвистики,
сравнительного языкознания и перевода факультета
иностранной филологии Национального педагогического
университета имени М. П. Драгоманова

Nataliya Ye. Lemish

Dr.Sc., Associate Professor,
Head and Professor of Department of Applied Language Studies,
Comparative Linguistics, and Translation of Foreign Philology
Faculty at National Pedagogical Dragomanov University

J. Pacovská

Liberec, Czech Republic

CONCEPTUALISATION OF EMPATHY FROM THE VIEWPOINT OF PEDAGOGIC COMMUNICATION

This paper is focused on the conceptualisation of empathy. It follows the ideas with which empathy is connected in interpersonal communication, with a special emphasis on the approach to empathy in pedagogic communication. The purpose of the contribution is to reveal what meanings are attached to the concept „empathy“ in two sources of data whose analysis will constitute the basis of the present research: academic texts and empiric data. The basis of the analyses is the cognitive approach to meaning whose essence is finding connotations.

K e y w o r d s: *empathy, pedagogic communication, empiric data, connotations.*

„An inherent part of human life is to be entitled to understand another and be understood by another,“ says the representative of the philosophy of education N. Pelcová [1, p. 291]. It is apparent from the author’s words that people measure the quality of their lives by the attainment of mutual understanding. Understanding is a significant indicator not only of successful interpersonal communication, but also of man’s relationship to the world. The concept of understanding stands at the focus of many fields of study; its various aspects are accentuated in dependence on a specific scientific paradigm. It is also an important concept in pedagogical context, which includes specific social, social psychological and personal characteristics. It turns out that if we view understanding through the prism of pedagogy, this concept is frequently accompanied by another concept, empathy. Our paper will therefore seek semantic relationships between these two concepts by means of a comparing the meaning of understanding and of empathy in the specialist pedagogic discourse, with conception drawn from the ideas of contemporary pupils and students.

We consider the matter through the prism of cognitive approach to language, drawing mainly from the conception of the linguistic picture of the world. According to J. Underhill [2], this approach reveals the processes that are at play in understanding the world, emotional sharing in understanding the world, the influence of culture on the perception of the world, personal approach towards the world and changes in the comprehension of the world that happen as part of our development process. The extent of sharing the view of the world is key. The view is shared by a nation, a particular culture, but it is also created by an individual as a member of a particular nation. In our paper, we shall observe the extent of sharing the view of the world which is narrowed down to the environment of Czech school, and which will be represented by an expert pedagogic community and lay population – particular pupils and students.

Conceptualisation of understanding and empathy from the viewpoint of pedagogy

„A specific quality of educational relationships is that they are not reduced to a formal exchange of information only, but they also have a personal, often unfulfilled, nature; the ability of the teacher to react to a word, look, gesture, can fulfil, personalize, and concretize the originally ambivalent relationship and utilize it for the sake of teaching and education. In the moment of empathetic understanding, the teacher becomes important for the pupil, often becomes a role model and a mentor, and influences the pupil's attitudes, hierarchy of values, interest and enthusiasm for a given subject or activity“ [1, p. 285].

N. Pelcová links the quality of education to the quality of interaction which must be motivated by the teacher's effort for empathy towards the pupil. Empathy arouses trust in the pupil, motivates him or her to willingness to follow the teacher, to take up the teacher's values and acquire knowledge. If empathetic understanding occurs, then, according to N. Pelcová, the potency is created for the fulfilment of educational and teaching goals.

Pedagogues agree that the frontal method of teaching based on the transmission of knowledge is mostly failing; that the essence of teaching is a shared activity whose basic form is dialogic communication. Dialogue expresses, creates, and re-creates interpersonal relationships which are the basis for understanding the world, society, as well as oneself [3]. Apart from reaching comprehension which is oriented towards pragmatic information, the goal of pedagogic dialogue is to move towards understanding, which concentrates mainly on interpersonal relationships. Empathy contributes a great deal to harmonic interpersonal relationships, and it represents the ability of man to understand the feelings and motives of other people. In dialogue and by means of dialogue one can reach an intersection of various different world views. Such dialogue is an enrichment, a way to negotiate common meanings and sharing of experience.

There are three approaches to pedagogic communication which, through the prism of cognitive linguistics, can be expressed by corresponding metaphors [4].

1. THE PUPIL IS A VESSEL – this metaphor expresses authoritarian conception of teaching; the teacher's manner of imparting knowledge to the pupil

is a one-way process and the pupil becomes a passive recipient. This approach goes entirely against the full-fledged pedagogic dialogue. Reddy's metaphor of pipeline is quite fitting: FINDINGS ARE OBJECTS, LANGUAGE EXPRESSIONS ARE VESSELS, and COMMUNICATION IS SENDING [5]. Contemporary pedagogues distant themselves from this conception; also, research on real pedagogic communication confirms that there has been departure from the directive manner of pedagogic communication.

2. THE PUPIL IS A PARTNER – this metaphor corresponds to the democratic conception of teaching where pedagogic dialogue is motivated by the effort to listen. Its substance is the teacher's endeavour to understand the pupil; with regard to the principles of cognitive approach to language, we can say that the determinant is an effort to reveal the linguistic picture of the pupil's world. This approach to communication in teaching corresponds to the metaphor COMMUNICATION IS CONNECTION.

3. THE PUPIL IS AN INSPIRING PARTNER – this metaphor again corresponds to the democratic conception of teaching where listening transforms into mutual understanding. It is a balanced dialogue in whose initiation the teacher and pupil take turns. Such communication is an inspiration for everyone involved and it reveals new options – not only to the pupils but also to the teachers [6]. This approach corresponds to the metaphor COMMUNICATION IS A SHARED SPACE.

Conceptualisation of understanding and empathy from the viewpoint of pupils and students

The research population was made of 192 respondents. 66 pupils of the 6th and 7th grade of an elementary school in the Liberec region, 62 pupils of a secondary school in Klatovy and 64 students of Pedagogic faculty of the Technical University in Liberec. This way we could observe how the picture of pedagogic communication changes in relation to age and education of respondents. We were surveying the conceptualisation of understanding and empathy in an indirect manner, because it was apparent that elementary school children in particular did not know the meaning of the word empathy. We decided to form the following question: „What is a good teacher like? Name five qualities a good teacher should have.“

We proceeded from the assumption that the teacher plays a key role in successful pedagogic communication. We observed whether the picture of a good teacher will evoke qualities related to understanding and empathy.

I. Answers from elementary school pupils

We gathered 304 out of expected 330 answers from 66 pupils, 26 answers were unidentifiable. On the basis of proximate semantic attributes, we assorted the respondents' answers into semantic categories. The basic categories of answers and the most frequent concrete examples are listed as follows.

1. **Orientation towards interpersonal relationships** – 180 in total, out of which 71 is explicitly related to communication. Examples: *polite, kind, patient, understanding, communicative, listening, helpful, friendly.*

2. **Sense of humour** – 53 in total. Examples: *witty, entertaining, funny, uses humour*.

3. **Teaching methods** – 49 in total. Examples: *ability to teach, can explain, teaches well*.

4. **Authority** – 22 in total. Examples: *has authority, natural authority, evokes respect*.

II. Answers from secondary school pupils

We gathered 297 out of expected 310 answers from 62 students, 12 were unidentifiable. Consequently, in accordance with the first group, here we list the basic categories of answers and the most frequent concrete examples.

1. **Orientation towards interpersonal relationships** – 144 in total, out of which 31 communication and 12 empathy. Examples: *empathetic, accommodating, understanding, communicative*.

2. **Teaching methods** – 57 in total. Examples: *creative, able to engage attention, industrious, can impart plenty of knowledge, inspirational*.

3. **Erudition** – 27 in total. Examples: *qualified, clever, well-educated, expert on the subject*.

4. **Sense of humour** – 18 in total. Examples: *witty, sense of humour, entertaining*.

5. **Authority** – 13 in total. Examples: *authoritative, respected, able to uphold his/her authority*.

III. Answers from university students

We gathered 300 out of expected 320 answers from 64 students, 20 were unidentifiable. Again, here we list the basic categories of answers and the most frequent concrete examples.

1. **Orientation towards interpersonal relationships** – 165 in total, out of which 82 communication and 58 empathy. Examples: *empathetic, tolerant, trustworthy, trusting, humane*.

2. **Teaching methods** – 95 in total. Examples: *chooses diverse methods, creative, encourages interest in the field, teaches with enthusiasm, encourages activity*.

3. **Erudition** – 30 in total. Examples: *is an expert, well-educated, understands his field*.

4. **Authority** – 10 in total. Examples: *natural authority, authority figure, able to earn respect*.

After comparing answers from all three groups of respondents we came to conclusion that they share certain distinct and noticeable tendencies, but there are particular differences as well. What they have in common is the emphasis on teacher's qualities that foster the development of positive interpersonal relationships in which communication, followed by empathy, play the most significant role. Both university students and secondary school pupils explicitly mention empathy, only elementary school pupils do not. However, we cannot infer from it that empathy is not relevant to them; it may only mean that they are not

familiar with this foreign term. E.g. qualities listed by these pupils, such as understanding, listening, helpful, are in fact substantial aspects of empathy. Sense of humour is important for elementary school pupils, less so for secondary school pupils, while university students do not mention it. An explanation could be possibly found within the framework of developmental psychology which shows that in the post-adolescent age, entertainment does not carry such value as it does in childhood and adolescence. An opposite situation can be seen in the case of emphasis on teacher's erudition; elementary school pupils do not mention it, whereas secondary school pupils as well as university students regard it as important.

In summary, we can claim that the research proved the key role of teacher's communication skills in terms of all qualities, competencies and abilities that make up the picture of a good teacher. In the forefront, there is especially the ability to lead a dialogue based on the effort to reach understanding among all involved, part of which are expressions of empathy of the teacher towards students.

Our research confirmed the opinions of experts on the matter of pedagogic communication. In order for pedagogic communication to be successful, it is necessary that it is realized as a dialogue which will not be aimed primarily towards comprehension, transformation of the educational content; but which will be motivated by the effort for understanding. Understanding originates in trust, respect and tolerance, and prevents us from a biased perception of the world. The basis of understanding is listening to communication partners. Reciprocity is typical for understanding – it is a two-way process and occurs in a dialogue. Pupils and teachers who aim at knowledge, cognition, and mutual knowing each other, are motivated to participate in a dialogue.

Empathy, as it emerges from the ideas of pupils and students, is part of understanding; nevertheless, it is a one-way process. The research showed that the pupil expects empathy from the teacher, while the pupil alone is in the role of its recipient. According to our respondents, it is desirable for the pedagogic communication to be guided by the teacher's efforts for empathy towards the pupil, whereas it is not expected of the pupil to display empathy towards the teacher. The idea of empathy in pedagogic communication is based on the image of a teacher who listens to the pupil, respects his or her personality, is able to identify with his or her emotions and needs. Such teacher inspires trust and incites the pupil's desire for knowledge, for participation in dialogue that leads towards understanding. A good teacher, as I. Semrádová says, „prevents the reinforcement of a fragmented, black-and-white, stereotypic, trivialized approach to the world, oneself, and others“ [7, s. 528].

REFERENCES

1. *Pelcová, N. Úvahy o povaze empatie jako předpokladu i součásti lidského porozumění v hermeneutickém kontextu (se zvláštním zřetelem k filosofii W. Diltheye) / N. Pelcová // Kognitivní věda dnes a zítra / Krámský (ed.). – Liberec : Bor, 2009. – P. 279–291.*

2. *Underhill, J. W.* Creating Worldviews: metaphor, ideology & language / J. W. Underhill. – Edinburgh : Edinburgh UP, 2011. – 299 p.
3. *Janoušek, J.* Společná činnost a komunikace / J. Janoušek. – Praha : Svoboda, 1984. – 242 s.
4. *Lakoff, G.* Metafory, kterými žijeme / G. Lakoff, M. Johnson ; transl. M. Čejka. – Brno : Host, 2002. – 282 s.
5. *Reddy, M.* The Conduit Metaphor / M. Reddy // Metaphors and Thought / A. Ortony (ed.). – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1979. – P. 284–324.
6. *Pacovská, J.* K hlubinám študákovy duše : didaktika mateřského jazyka v transdisciplinárním kontextu / J. Pacovská. – Praha : Karolinum, 2012. – 242 s.
7. *Semerádová, I.* Péče o jazyk a komunikaci (Komunikace v diferentním světě) / I. Semerádová // Základy společenských věd / J. Pešková a kol. – Praha : Eurolex Bohemia, 2004. – S. 503–650.

Jasňa Pacovská

PhDr., CSc., Associate Profesor of Department of Czech
Language and Literature of Technical University of Liberec

О. П. Рябко

Ростов-на-Дону, Россия

ПОСТКЛАССИЧЕСКАЯ КОГНИТИВНАЯ ПАРАДИГМА ТЕОРИИ НОМИНАЦИИ

В статье последовательно рассмотрены направления создания когнитивной теории номинации. Ключевыми являются методологические положения о когнитивной теории частей речи, о формировании значения в актах семиозиса, о взаимосвязи языка и мышления/сознания, вопросов категоризации, концептуализации, фреймовой семантики. Представлено методологическое осмысление строения флоронимического номенклатурного поля. В его основе находятся взаимосвязанные механизмы мотивационной деривации, фреймообразующих типов и форм номинации, которые на выходе интегрируют в единое флоронимическое номинативное образование.

К л ю ч е в ы е с л о в а : номинация, флоронимическая номинация, когниция, мышление, сознание, фрейм, деривация.

O. P. Ryabko

Rostov-on-Don, Russia

POSTCLASSICAL COGNITIVE PARADIGM OF NOMINATION THEORY

The article considers consequently the streamlines of creating the cognitive theory of nomination. Methodological issues concerning the parts of speech theory, formation of meaning in semioze acts, the interrelation between language and thinking/consciousness, the aspects of categorization and conceptualization, frame semantics are the key ones. The article presents the methodological viewpoints of the structure in the floranimic nomenclature field. In its basis there are interrelated mechanisms of motivated derivation, framebuilding types and forms of nomination, which finally integrate into single floranimic nominative formation.

K e y w o r d s : nomination, floranimic nomination, cognition, thinking, consciousness, frame, derivation.

Общезыковая теория номинации в своих принципиальных положениях была разработана в нашей стране, притом ее достижения настолько значи-

тельны, что с полным правом можно характеризовать классической теорией номинации. С развитием когнитивной лингвистики общезыковая и парадигматическая теории номинации претерпели серьезные концептуальные изменения. Теория когнитивной номинации стала рассматриваться как новая парадигма изучения номинаций. Когнитивная теория номинации базируется на концепции прототипической семантики «фигура-фон», теории семейных тождеств, фреймовой проблематики, теории когнитивной метафоры и метонимии, блендинга и ряда других. Сохраняя преемственность с классической теорией номинации, новый этап по своим методологическим основаниям определяется как постклассический этап развития теории номинации.

Структурируя методологический аппарат когнитивной теории номинации, Е. С. Кубрякова разработала когнитивную теорию частей речи, которая рассматривается как первое снятие категориальной номинации действительности. Автор представляет когнитивную интерпретацию частей речи как номинативные продукты, производные от архетипов человеческого сознания, обыденной категоризации и концептуализации, которые интегрируют закономерности прототипического мышления. Отмечается тот факт, что «система полнозначных частей речи создается и функционирует в языке для того, чтобы отразить дифференциацию структур сознания и их классификацию по конституирующим концептам предмета, их процессуальных и непроцессуальных атрибутов» [5, с. 270].

Ключевыми для когнитивной теории номинации являются положения о формировании значения в актах семиозиса в связи с изучением проблем языковой категоризации и концептуализации (более широко вопрос о корреляции когнитивной лингвистики с семиотикой). Когнитивная лингвистика не только интерпретирует продукты семиозиса, но и моделирует механизм и процесс их возникновения. На этом основании с новой теоретической позиции рассмотрен вопрос о природе и сущности номинативных актов, которые осуществляются с помощью словообразовательных средств языка. Лингвисты-когнитологи определяют номинативный акт, как «акт формирования и акт фиксации языковой формой – словом – определенной концептуальной структуры, структуры знания [4, с. 11].

Акт семиозиса определяется с появлением в знаковой системе нового знака, что побуждает исследователя обратиться для анализа динамики семиозиса к производным словам. Во-первых, многие номинативные и словообразовательные акты происходят в режиме on-line в реальном дискурсе; во-вторых, в такой ситуации можно установить мотивы наименований новых реалий действительности, выбрать соответствующую языковую форму в качестве тела знака, в-третьих, проследить как формируется значение – главный конституент знака. Таким образом, полный механизм знакообразования и производного слова осуществляется благодаря слиянию многомерных целей в единую прагматическую установку для создания нового слова. Следует отметить, что центральная единица словообразовательной системы – производное слово – является порождающей средой для производства новых реалий. Производное слово изучается и как продукт функционирования пра-

вил инференции, которые предполагают анализ ментальных репрезентаций, как довербальных или невербальных семантических образований, входящих в структуру семиозиса.

В когнитивных исследованиях на новый уровень вышла проблема взаимосвязи языка и мышления / языка и сознания. Главное внимание уделяется анализу мышления как довербальной или невербальной репрезентации действительности. В теории парадигматической номинации используется понятие внутренней формы языкового знака. Данное понятие обеспечивает переход от невербального мыслительного кода к коду вербальных элементов на базе форм отражения действительности, закрепленных в значениях языковых единиц. Внутренняя форма языкового знака – это мост, соединяющий две стадии номинативного акта; (а) довербальная стадия, где процесс означивания проходит под влиянием стереотипов, ментальных репрезентаций; (б) стадия вербальной номинации – преобразования синтаксической структуры в номинативный знак – универб.

В создании когнитивной теории номинации источником теоретических инноваций становится изучение ментальных репрезентаций, в структуре которых общетеоретический смысл имеет понятие образа, разработанного Н. Д. Арутюновой. Идея ментально-когнитивной формы включена в понятие образа, которое коррелирует с понятием «смысл». Хотя форма детерминруется объектом, она, тем не менее, приобретает черты трансцендентальности и становится интерпретантной для эмпирической информации из мира действительности.

Концепт образа синтетичен в том смысле, что воспринимает чувственные аспекты объекта, но содержательность образа не зеркальна, а виртуальна, поскольку образ, как известно, это категория сознания, а не признак объекта. Она включает такие параметры объекта, как форма, цвет, величина, положение в пространстве, которые ингерентны объекту, «в структуре образа эти признаки оказываются в принципиальной иной сети отношений по сравнению с той, которая определяет место этих признаков в реальном мире, поскольку сознание разворачивает для них новых контекст, в котором особую роль приобретают реорганизирующие картину мира ассоциативные отношения» [1, с. 318].

Концепт «образ» приобретает для теории когнитивной номинации ключевое методологическое значение, сопоставимое со значением таких концептов, как ментальная репрезентация, ментальный язык, интерпретанта, архетип, константа культуры. Все эти категории не только выполняют функцию интерпретации для объектов духовной и материальной культуры, но и служат порождающей матрицей в процессе семиозиса. В том числе и в процессе порождения номинативных единиц, имеющих полевую организацию.

В формировании когнитивной теории номинации следует отметить важность категории «фрейм» как «единицы знаний, организованной вокруг некоторого понятия и содержащей данные о существенном, типичном и возможном для этого понятия» [2, с. 212]. Также фрейм рассматривается как

«организация представлений, хранимых в памяти, плюс организация процессов обработки и логического вывода, оперирующих этим хранилищем» [10; цит. по: 2 с. 187]. Когнитивно-фреймовая теория номинации является инструментом описания механизмов функционирования продуктов терминологических систем (термины точных наук) – научная картина мира, и номенклатурных систем (зоонимическая и флоронимическая системы) – наивная картина мира.

В системах точных наук термин имеет концептуальную природу, отображает существенные ингерентные признаки, маркируя, таким образом, иерархическую структуру конкретного терминополья. Термины функционируют как элемент научно-организованной специализированной подсистемы научного познания. Номинация термина осуществляется в рамках научно-когнитивной номинации. Номинация номенклатурных систем происходит посредством фреймовых составляющих на уровне обыденного познания окружающего мира, в рамках обыденно-когнитивной номинации, где превалирует чувственное знание, так как перцептивная активность номинатора неотделима от его когнитивной деятельности.

В теории когнитивной номинации прослеживаются концептуальные изменения, которые позволили осмыслить процесс номинации как восприятие и интерпретацию действительности, как сложное когнитивное знание. Лингвисты-когнитологи уделяют значительное внимание изучению системы знаний [3, с. 560]. Проведена дифференциация научного и обыденного знаний с целью более четкого определения познавательных процессов в языке. Процесс получения научного знания включает длительный период наблюдений, обработки фактов, их вербальной систематизации, получения логических выводов. Обыденное/эмпирическое знание зарождается в сознании носителей языка фрагментарно, не всегда вербализуется и репрезентируется номинацией объектов посредством перцептивно-чувственного восприятия.

Когнитивная методология объясняет скрытые языковые механизмы, ненаблюдаемые и неосознаваемые номинатором, в его научном и обыденном сознании. Американский исследователь М. Полани в книге «Личностное знание» сформулировал проблему осознаваемого и неосознаваемого в познавательной деятельности человека [6, с. 344]. В ней автор наметил основные контуры теории неявного знания. Неявное знание – это предпосылочное знание, это система тех неосознаваемых, наивных предпосылок, которыми руководствуется человек в практической и теоретической деятельности. Язык – наиболее явный пример неявного, неосознаваемого знания, все когнитивные теории ориентированы на изучение этой области пограничного знания, т.е. знания, которыми владеет человек в виде навыков и умений, неосознаваемых им. Область неосознаваемого является предметом когнитивно-фреймовой лингвистики, лингвистики ментального языка.

В фокусе нашего исследования находится флоронимическое номенклатурное макрополе, имеющее гетерогенную структуру (параметрическое

микрополе, прагматическое микрополе и локативно-темпоративное микрополе). Мы предприняли попытку систематизировать репрезентативный фактологический материал (12,5 тысяч наименований сложноструктурных флоронимов, из них 7,5 тысяч с полными словарными дефинициями из Большого оксфордского словаря [11]). Таким образом, осуществлен опыт корпусного описания номенклатурной номинации на материале сложноструктурных флоронимов. В результате лексикографической работы составлен трехязычный словарь флоронимов с точки зрения его мотивационно-номинативной организации, как фиксатора фрагмента флоронимической наивной картины мира в английском языке [7, с. 643].

При разработке методологической концепции когнитивно-фреймовой флоронимической номинации [8, с. 43] мы использовали комплексно положения теории мотивационной выделенности «фигура-фон», теории прототипической семантики, теории номинативного «айсберга», как ономаσιологического аналога современной теории метонимии, теории метафоры и метонимии, теории мотивационной релевантности/нерелевантности. В номинативно-мотивационном фрейме, как категориальной базе флоронимической номинации, различаем три составляющие части: мотив номинации, тип номинации и форму номинации. На первом этапе изучения мотивационных оснований мы выявили, что когнитивный фрейм мотивации реализуется двумя компонентами: информационным/интуитивно-эмотивным и рациональным/индуктивно-логическим.

При изучении мотивационных признаков отмечаем, что они подразделяются на рематически выделенные и рематически невыделенные по принципу фигура-фон (*figure – ground*). Фигурный признак – это рематически выделенный признак растения, фиксируемый номинативным сознанием и пучком ассоциаций в силу своей простоты и стандартности посредством перцептивного восприятия объекта растительного мира. Действительно, мы исходим из того, что субъект в процессе номинации интуитивно руководствуется неявным личностным знанием, поскольку «всякая модификация понятийной, перцептивной или мотивационной природы есть необратимый эвристический акт, который изменяет наш образ мышления, восприятия и оценки в надежде приблизить наше понимание, восприятие или потребности к тому, что истинно и справедливо» [6, с. 156].

Когнитивный фрейм параметрической номинации флоронимов представлен информационным/интуитивно-эмотивным компонентом, который характеризует внешне наблюдаемые свойства растений, фиксируемые зрением, вкусовыми, тактильными и звуковыми ощущениями. Индуктивная логика лежит в основе номинации прагматических и локативно-темпоративных наименований растений. Эти признаки не являются мгновенным, неосознаваемым снимком фенотипа растения. Когнитивный фрейм мотивации представлен рациональным – дискурсивно-логическим компонентом, который репрезентирует умозаключения и выводы. Совокупность мотивационных признаков при наименовании растений построена по полемому принципу, основным критерием которого является рематический вес выделенности признаков (прототипические и непрототипические признаки).

Вторым этапом создания когнитивно-фреймовой флоронимической номинации является выбор типов модуса номинации (прямая, непрямая/косвенная номинация). Номинативный выбор определяется коммуникативной способностью или компетентностью номинатора адекватно передать содержание номинации. Как отмечает Е. С. Кубрякова, «в коммуникативной лингвистике важно изучение языка в реальной действительности во всех сферах его использования и в разных типах дискурсивной деятельности» [4, с. 11–12]. Фреймообразующие прямономинативные средства номинации позволяют непосредственно зафиксировать флоронимический объект. С точки зрения рематической выделенности прагматические и локативно-темпоративные признаки наименований растений в подавляющем большинстве являются продуктами прямой/рациональной номинации, что определяется дискурсивно-логическим фреймом их мотивации. Фреймообразующие средства косвенной номинации позволяют отобразить то, что не поддается прямому означиванию флоронимической действительности. В последнем случае используется механизм метафоризации.

Третий этап создания когнитивно-фреймовой флоронимической номинации представлен выбором форм сложноструктурных образований номинации (именные композиты/именные словосочетания), которые формируются на логико-номинативной основе. Композиты и словосочетания содержат фреймы, являющиеся определенными дескрипциями двух типов: фрейм видовой определенной дескрипции – композит и фрейм подвидовой определенной дескрипции – словосочетание.

Таким образом, мы определяем процесс номинации как комплекс модулярных составляющих, которые на выходе интегрируют в единое номинативное образование благодаря механизмам блендинга [9]. Процесс номинации представляет собой сложное психологическое порождающее явление, включающее: а) мотивационно-номинативный процесс, который содержательно оформляет мотивационный продукт номинации; б) семантико-синтаксический процесс, который актуализирует различные типы сложноструктурной номинации; в) процесс образования логико-семантических форм номинации.

ЛИТЕРАТУРА

1. Арутюнова, Н. Д. Язык и мир человека / Н. Д. Арутюнова. – М. : Языки рус. культуры, 1999. – 318 с.
2. Краткий словарь когнитивных терминов / под общ. ред. Е. С. Кубряковой. – М. : Изд-во Моск. гос. ун-та, 1996. – 245 с.
3. Кубрякова, Е. С. Язык и знание. На пути получения знаний о языке: части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в познании мира / Е. С. Кубрякова / Ин-т языкознания РАН. – М. : Языки слав. культуры, 2004. – 560 с.
4. Кубрякова, Е. С. Об актуальных задачах теории словообразования (на рубеже веков) / Е. С. Кубрякова // Материалы междунар. конф., посвященные научному наследию профессора М. Д. Степановой. – М. : Изд-во МГЛУ, 2001. – С. 11–18.
5. Кубрякова, Е. С. Части речи с когнитивной точки зрения / Е. С. Кубрякова. – М. : Изд-во Ин-та языкознания РАН, 1997. – 270 с.

6. Полани, М. Личностное знание / М. Поляни. – М. : Прогресс, 1985. – 344 с.
7. Рябко, О. П. Англо-латинско-русский ботанический словарь / О. П. Рябко. – Ростов н/Д. : Изд-во Рост. ун-та, 1995. – 643 с.
8. Рябко, О. П. Сложноструктурные флоронимы в английском языке: когнитивно-фреймовая и мотивационно-номинативная интерпретация : автореф. дис. ... канд. филол. наук : 10.02.04 / О. П. Рябко. – Пятигорск, 2004. – 43 с.
9. Fauconnier, Y. L. The way we think : Conceptual blending and the mind's hidden complexities / Y. L. Fauconnier, M. Turner. – N. Y. : Basic Books, 2002. – 440 p.
10. Hayes, P. J. The logic of frames / P. J. Hayes // Frame conceptions and text understanding. – Berlin, 1980. – P. 451–458.
11. The Oxford English Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.oxforddictionaries.com>. – Дата доступа : 24.10.2019.

Ольга Павловна Рябко

доктор филологических наук, профессор,
профессор кафедры английского языка
гуманитарных факультетов Института филологии,
журналистики и межкультурной коммуникации
Южного федерального университета

Olga P. Ryabko

Doctor of Philology, Professor,
Professor of the Department of English Language
for Humanities of the Institute for Philology, Journalism
and Cross-cultural communication
at Southern Federal University

J. Šuch

Banská Bystrica, Slovakia

METAPHORICAL STATEMENTS IN HISTORICAL DISCOURSE: THE PROBLEM OF THEIR CREATION AND RECEPTION

The author presents in the article traditional (G. Elton) and constructivist understandings of history (H. White and F. Ankersmit), which view correspondence between historical texts and the past differently. In contrast with the traditional understanding of history, the constructivist understanding of history emphasizes the significance of the perspective of the historian and the formative role of metaphorical statements by forming a picture of the past, and its reception. From the point of view of the author, the presence of perspective is an obstacle for the creation of a unified worldview of the past. The author illustrates this problem in relation to different views of Slovak and Hungarian historians to historical development related to the results of the Trianon Treaty.

Key words: Picture of the past, the past, traditional understanding of history, constructivist understanding of history, metaphorical statements, point of view, historical narrative.

During the last centuries, people were mostly informed about the past by written or told stories. This means that their “picture of the past” was necessarily mediated by language. From the beginning of the 19th century history as scientific discipline started to be formed, with the main task of achieving a mirrored picture of the past. It was meant to strengthen belief about correspondence between

historical text and the past. This belief is the result of a very understandable and basic supposition that only historical text truthfully mirrors the “real” past. This supposition has been problematized by the theoretical stream of the narrativist philosophy of history. In their theories of history metaphorical/figurative statements play a key role. This article deals with the role and significance of metaphorical sentences in the process of the formation and reception of historical text. It will point out some aspects (e.g. point of view) which could give an explanation of the problem of creating a united picture of the historical world. It will be illustrated by the issue of historical discourse about development related to Trianon’s treaty.

In the 20th century, we can distinguish two main streams in the understanding of history. The first one relates to the traditional understanding of history which presupposes a correspondence between historical texts and past events. The followers of this stream are persuaded that the community of historians makes gradual progress in creating more accurate (truthful) pictures (maps) of the past. They believe that this goal is possible to achieve by proper usage of certain transforming rules, which ends with different but complementary pictures of the past. The historians’ pictures of the past could be compared to filling gaps in creating a mosaic. The basic problem of this understanding of history is the reduction of subjective influences and fictional elements from their texts. The most secure way of constructing truthful language pictures of the past starts with detailed analysis of sources which result in simple statements. These statements can be connected to each other according to generally accepted rules and create a whole picture of the past. From this understanding of history, metaphorical statements would give a very vague and unprofessional picture of the past.

Representative of the *traditional understanding* of history in Anglosaxon historiography is the famous historian G. Elton who in his book, *Practice of history* [1], argued against the more relativist approach to history of Edward Carr. According to G. Elton, the professional historian “uses his real awareness of what is ‘right’ in a given context in order to fight his way through to an explanation grounded on evidence” [1, p. 19]. Thus, historians are able to “to understand an age in its own terms, to judge it by criteria appropriate to itself, to avoid the error – ‘whig’ error – of looking only for what has significance in a later age, and to distinguish between the commonplace and the exceptional” [Ibid]. G. Elton warns about applying the theories of social scientists. He suggests using a historical method which is “no more than a recognized and tested way of extracting from what the past left the true facts and events of that past, and so far as possible their true meaning and interrelation, wholly governed by the first principle of historical understanding, namely that the past must be studied in its own right, for its own sake, and on its terms” [2, p. 65]. According to G. Elton, the truth about the past is possible to achieve by a proper understanding of what the evidence really says and understanding how it fits together [1, p. 84]. These definitions are very vague and we can doubt whether such a formulated method really “opens a window” to the past reality as Elton tried to argue.¹ Probably every historian

¹ According to G. Elton, a historian’s right posture is inside the event [1, p. 100].

asserts that his/her historical text presents a situation from inside the context of historical events by using proper methods, but there is still no general agreement about historical texts are “closer” to the past.

The theoretical problems and tensions appear in Elton’s second publication, *Return to Essentials* [2]. He stresses the importance of the independent work of historians and warns against interpretative and ideological theories. From Elton’s point of view, “theory directs the selection of evidence and infuses predestined meaning into it. <...> Historians captured by theory may tell you that they test their constructs by empirical research but they do nothing of the sort; they use empirical research to prove the truth of the framework” [Ibid, p. 15]. Elton believes that a conservative temperament is the most suitable for historians who want to study history on their own terms [Ibid, p. 24]. He recommends three principles:

- 1) Separate your question from your answer... the questions one puts to the evidence should not be biased towards an answer already in mind [Ibid, p. 66].

- 2) Remember that you have the advantage and burden of hindsight ... studying the past on its own terms, with proper respect for it and its inhabitants [Ibid, p. 67].

- 3) Keep an open mind. Allow further study and fuller knowledge, whether it comes from your own work or that of others, to modify what you have thought and said [Ibid, p. 68].

According to Elton, using any expressions borrowed from the social sciences, critical theory, or literal theory can only distort historical knowledge and proper usage of technical language [3, p. 70]. Similar to Elton’s understanding of history, A. Marwick believes that it is important for historians to avoid using “ready-made metaphors” [Ibid, p. XIII].

The everyday practice of historians produce many different and non-complementary texts (interpretations, narratives) about the past, which strengthens doubts about the possibility of achieving one united picture of the past reality. It appears that recommendations and advice for achieving a permanent, “unchangeable” picture of the past from representatives of the traditional understanding of history are difficult to apply in real practice. Probably permanent subjective impact in the work of historians is impossible to eliminate, so their production of pictures of the past necessarily differs. It is difficult to imagine historians working without using theoretical frameworks which make huge amounts of data understandable for consumers. So the presupposition of the traditional understanding of history about “direct” clear correspondence between historical texts and past reality which could ignore the problem of usage and the significance role of metaphorical statements appears to be incorrect.

The authors whose conceptions belong to the stream of *historical constructivism* believe that historians don’t have reliable rules by which they can achieve an objective and truthful picture of the past. They presupposed that usage of available rules often provides different and even contrary pictures of the past.

From the 60s discussions intensified about the nature of narrative as the main means to transforming historical knowledge. The relevant point was Arthur Danto's consideration related to narrative sentences which is illustrated by the statement that the "30 years war broke up in 1618". Consequences from his consideration about the meaning of events in narratives pointed to relevance of the process of endowing meaning to certain to historical events which depends on developments in the future [4, p. 143–181].

The most famous representative of the constructivist stream is H. White. In his first well-known essay, *The Burden History* [5] later published in *Tropics of Discourse*, he argued not only for plural views of the past but also for plural representation of it. He pointed to the role of governing metaphor in historical accounts, which "could be treated as a *heuristic rule which self-consciously eliminates certain kinds of data for consideration as evidence.*" The role of historians consists in finding the proper governing metaphors. He says "...when his metaphor begins to show itself unable to accommodate certain kinds of data, he abandons that metaphor and seeks another, richer, and more inclusive metaphor than that with which he began – in the same way that a scientist abandons a hypothesis when its use is exhausted" [Ibid, p. 47].

White presented a more developed idea about the role of metaphor and tropes in the work of historians in the Introduction of his book, *Metahistory*. In this book, he introduced a model for understanding different stories of one historical event. In this model, he distinguishes surface modes of historical narratives: modes of emplotment (romantic, tragic, comic, satirical), modes of argument (formist, mechanistic, organicist, contextualist), and modes of ideological implication (anarchist, radical, conservative, liberal). He believes that every historical narrative has poetic and linguistic deep structural content which is related to four basic tropes (metaphor, metonymy, synecdoche, irony) [6, p. 7–38].

In his famous article, *Historical text as literary artifact* (1974) which was also published in [5] he declared the basic presupposition of his understanding of history, according to which historical reality (the past itself) is amorphous without intrinsic and stable meaning. In this context he says that "historical situations do not have built into them intrinsic meanings ... How a given historical situation is to be configured depends on the historian's subtlety in matching up specific plot structure with the set of historical events that he wishes to endow with meaning of a particular kind. This is essentially literary, that is to say fiction making operation" [Ibid, p. 85]. White emphasizing mediating the role of historical narrative results in his view of historical narrative as extended metaphor or symbolic structure. He says "the historical narrative does not *reproduce* the events it describes; it tells us in what direction to think about the events and charges our thought about the events with different emotional valences. The historical narrative does not *image* the things it indicates; it *calls to mind* images it indicates, it the same way a metaphor does. <...> histories ought never to be read as unambiguous

signs of the events they report, but rather as symbolic structures, extended metaphors, that “likens” the events reported in them to some form with which we have already become familiar in our literary culture” [5, p. 91].

H. White illustrated the application of his constructivist approach to history in the text of A. P. Taylor, which was related to political life in Germany between 1919 and 1933. In this text, he showed how the historian’s description of the situation was dependent on a selection of rhetorical techniques. White presented Taylor’s creation as latent referent (related to historians’ assessment of real democratic life in Germany after the WWI), which was different from manifest referent, which was Germany [Ibid, p. 107–109]. White’s statement that “historical discourse does not represent a perfect equivalent of the phenomenological field it purports to describe, in size, scope or the other seriality in which the events occurred” [Ibid, p. 111] is very persuasive. If we accept this view of historical text then we have to admit that the historian’s work is related to *distortion*, what in White’s understanding of history means the “departure from the chronological order of events’ original occurrence, so as to disclose their “true” or “latent” meanings” [Ibid]. Historians’ creation of a coherent story includes distortion, which in White’s view has “two sorts: negative, consisting of the exclusion of facts that might have been included in the representation of the field; and positive, consisting of the *arrangement* of events in an order different from the chronological order of their original occurrence, so as to endow them with different functions in an integrated pattern of meaning” [Ibid].

Contrary to most members of the historical community, for whom the main determinant for making a language picture of the past (in historical narrative) were facts, H. White’s literary understanding of history emphasized the role of linguistic tools (especially tropes) in creating historical narrative as a main medium of securing and understanding historical knowledge. His taking into account aspects of understanding historical narrative diminished significance of facts and data by the process of the historical creation of a language picture of the past.

A more philosophical approach to the theory of historical work (narrative) was presented by F. Ankersmit in [7]. He distinguished between the process of historical research (related to establishing historical facts) and a narrative writing of history (integrating facts in the narrative into a consistent historical narrative). He pointed out the absence of a generally accepted method among historians for making historical narratives, so the “historical landscape” is not given to historians; he has to *construct* it” [Ibid, p. 86]. In Ankersmit’s understanding of history, the past can be seen “only through a masquerade of narrative structures” [Ibid, p. 88]. F. Ankersmit ascribed the decisive role in creating the structure of historical narrative to *narrative substances*. According to him, they represent certain “pictures or images” which “are guiding principles in the construction of the narration (historical narrative) as well as content of cognitive core” [Ibid, p. 98]. By consideration about historical writing, F. Ankersmit ascribes a significant role to metaphorical statements in describing and individuating narrative [Ibid, p. 209]. They differ from literal statements because they not only

able to describe the world but also to define a point of view [7, p. 210]. Metaphorical statements are able to invite readers to the most significant statement in narratives (e.g. "Culture was reborn"). Blending theory can offer some explanation of using expressions which describe complicated social processes (the special connection of some aspects of reality which results in very special expression, e.g. "Cold war") [8, p. 133–147].

H. White and F. Ankersmit emphasize the decisive role of metaphorical statements, which are important for the formation of a certain point of view which is relevant for understanding the content of a narrative. Their understanding of history legitimizes historical knowledge, which is contaminated by values, in the process of a historian's selection of a certain point of view. Thus the status of historical narrative as a mirror of the past is seriously questioned. The constructivist's understanding of the role of metaphorical statements and historians' points of view is in opposition to the traditional understanding of history, which strives to achieve a "timeless" view of the described historical world. Their remarks about the role of language in the construction of the past world appear to be relevant for understanding contemporary discussions among historians whose approaches come from different perspectives.

One example offers us a different interpretation of events related to the Trianon Treaty in 1919, which set up the southern boundaries of Czechoslovakia. According to Hungarian historians, this time (1918–1920) was a big break in the history of the Hungarian nation. Under to the Treaty in Trianon, the territory of the Austro-Hungarian Empire was divided into new states and the Hungarian population in those new states suddenly found themselves in the position of national minority in Czechoslovakia, Romania and Yugoslavia. Hungarian historians described it as a national tragedy and they blame the Allies for unfair treatment during their dealings with the Austro-Hungarian Empire, because they did not take into account "sufficiently" ethical criteria. In many works of Hungarian historians from the 20s until today, metaphorical statements like "Hungary was mutilated" and the "broken limbs of Hungary" can be found. From the point of view of somebody who takes care of the Hungarian nation which was dominant for many centuries, the new development could not be presented in any other way than as a tragedy. Hungarian historians use rhetorical devices and highlight data which argue for presenting it as a national tragedy that could be considered a national trauma.

Representatives of the Slovak nation joined with the Czech nation in the creation of Czechoslovakia and accepted the results of the Trianon Treaty. From the point of view of some Slovak politicians, this breaking of relations with Hungary was like "getting rid of shackles or 1000 years oppression." They argued that the creation of the new state was the result of national oppression (magyarisation mainly after 1848). Slovak historians presented events related to the Trianon Treaty as the logical result of the events which preceded it, so the issue of the Trianon Treaty is not very attractive for their work.

L. Vörös, in his articles, noticed the different approach to the historical representation of Trianon between Hungarian and Slovak historians. Slovak historians were interested in a “pure description” of events directly connected to the days in October, 1919 in Trianon, but Hungary’s historians worked with the subject of the Trianon Treaty as “condensed metaphorical concept” [9, p. 25]. He says that the narratives produced by historians in Hungary and Slovakia “are irreconcilable because their regimes of truths are mutually exclusive despite their premises which are the same...Productive discussion can be only beyond paradigm of national history” [Ibid, p. 64].

We can see that the language construction of worldview is a very complicated process which still depends on the presence of points of view. Overcoming the impact of point of view by creating a generally accepted united language world view of the past appears to be impossible¹. An historical narrative offering a certain worldview of presented historical events can suit the needs and social vision of the members of a selected society. If the historical narrative does not meet the expectations of members of this society, then impulses for making a more suitable historical narrative with an appropriate point of view of historical development arise. We suppose that the problems surrounding making a common language worldview for the past cast doubt.

LITERATURE

1. *Elton, G. R. The Practice of History* / G. R. Elton. – Sydney : Univ. Press, 1967. – 178 p.
2. *Elton, G. R. Return to Essentials* / G. R. Elton. – Cambridge : Cambridge Univ. Press, 1991. – 128 p.
3. *Marwick, A. The New Nature of History* / A. Marwick. – Chicago : Lyceum Books, 2001. – 335 p.
4. *Danto, A. C. Narration and Knowledge* / A. C. Danto. – N. Y. : Columbia Univ. Press, 1985. – 399 p.
5. *White, H. Tropics of Discourse* / H. White. – Baltimore : The John Hopkins Univ. Press, 1978. – 286 p.
6. *White, H. Metahistory* / H. White. – Baltimore : The John Hopkins Univ. Press, 1973. – 448 p.
7. *Ankersmit, F. Narrative Logic: A semantic Analysis of the Historian’s Language* / F. Ankersmit. – The Hague : Martinus Nijhoff Philosophy Libr., 1983. – Vol. 7. – 265 p.
8. *Fauconnier, G. Conceptual Integration Networks* / G. Fauconnier, M. Turner // *Cognitive Science*. – 1998. – Vol. 22 (2). – P. 133–187.
9. *Vörös, L. Rozpad Uhorska, vznik Československa a Trianon. Reprezentácia udalostí rokov 1918–20 v maďarskej a slovenskej historiografii* / L. Vörös // *Rozpad Uhorska a Trianonská mierová zmluva* / ed.: M. Michela, L.Vörös. – Bratislava : Historický ústav, 2013. – P. 21–45.

Juraj Šuch

PhD, Associate Professor,
Associate Professor of the Systematic Philosophy,
the Faculty of Arts at University of Matej Bel
in Banská Bystrica, Slovakia

¹ Even understanding of common space is viewed differently. Hungarian nationalist movements present different state divisions of geographical space (in their flags, Hungary is shown in areas which currently belong to neighboring states).

В. М. Топорова
Воронеж, Россия

ПРОСТРАНСТВЕННАЯ КАРТИНА МИРА:
УНИВЕРСАЛЬНОЕ И НАЦИОНАЛЬНОЕ
В ЗЕРКАЛЕ ЛИНГВОКОГНИТИВНОЙ ИНТЕРПРЕТАЦИИ

В работе рассматриваются факторы, влияющие на формирование пространственной картины мира: территориально-географический, биологический и социокультурный; описываются составляющие пространственной картины мира; анализируются структурные элементы, определяющие универсальность и специфику пространственной картины мира; дается ее функционально-прагматическая характеристика; описываются различные форматы языковой репрезентации пространственных концептов на уровне научного знания обыденного сознания и художественного восприятия.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *пространственная картина мира, логический конструкт, метафорический конструкт, образ сознания, взаимодействие.*

V. M. Toporova
Voronezh, Russia

SPATIAL PICTURE OF THE WORLD:
UNIVERSAL AND NATIONAL IN THE MIRROR
OF LINGUO-COGNITIVE INTERPRETATION

The paper considers factors affecting the formation of the spatial picture of the world: territorial-geographical, biological and sociocultural; the components of the spatial picture of the world are described; structural elements that determine the universality and specificity of the spatial picture of the world are analyzed; its functional and pragmatic characteristic is given; describes various formats for the linguistic representation of spatial concepts at the level of scientific knowledge ordinary consciousness and artistic perception.

Key words: *spatial picture of the world, logical construct, metaphorical construct, image of consciousness, interaction.*

Пространственная картина мира как образ сознания представляет особый интерес в аспекте лингвокогнитивной интерпретации в силу воплощения в ней многогранности взаимодействия человека с пространством окружающего мира, формирующим его сознание.

Подсознательное взаимодействие с окружающим физическим миром на уровне ощущений, первичных ментально закрепленных репрезентаций особенностей пространства (в широком смысле сюда следует отнести особенности ландшафта, городской среды, архитектуры...) обуславливает их встроенность в сознание на глубоком уровне общей когнитивной системы.

Примечательно, что в современной когнитивистике пространство рассматривается в качестве одной из универсальных когнитивных схем, обеспечивающих ориентацию человека в мире [1]. Универсальность категории пространства проявляется и в развитии широкого метафорического употребления самого термина *пространство* в разных сферах человеческой

деятельности как на уровне научного, так и обиходного сознания (*пространство текста, пространство души, семантическое пространство, ментальное пространство* и т.д.).

Пространственная метафора, связанная с актуализацией пространственных представлений различного рода, выступает в качестве важного элемента когнитивной деятельности человека, участвуя в процессах языковой категоризации мира. В современных когнитивных исследованиях особенно широко представлена когнитивная функция метафор «вместилище» и «контейнер».

В терминологических координатах пространственной картины мира как образа сознания репрезентируются различные сферы бытия человека и форматы их проявления и восприятия (концептуального осмысления), а человек выступает как субъект пространства, создаваемого, выстраиваемого, ощущаемого им, концептуализируемого, реконструируемого в различных системах измерения: эго-пространство, личное пространство, социальное пространство и т.п. [2].

Соответственно, пространственная картина мира как образ сознания выстраивается на пересечении четырех сфер бытия человека – биосферы, психосферы, социосферы и ноосферы [3], в совокупности множества ментальных пространств и образов сознания, выражающих (воплощающих) многогранность объекта исследования.

В задачу настоящей работы входит рассмотрение факторов, влияющих на формирование пространственной картины мира в целом и обуславливающих ее специфику. Методологически значимым при характеристике составляющих пространственной картины мира представляется разграничение в науке понятий физического, концептуального и перцептуального пространства. В соответствии с принятым в науке разграничением онтологических типов пространства, репрезентируемых в языке, в пространственной картине мира представлены:

- образы физического (реального) пространства;
- концептуальные образы абстрактного, математического пространства, представляемого в языке науки (логические конструкты);
- образы перцептуального пространства, эмоционально-психологического восприятия пространства, пространства ощущений, репрезентируемого в обиходном языке и в сфере художественного мышления (метафорические конструкты).

Человек (ре)конструирует воспринимаемое им пространство с опорой на весь арсенал имеющихся у него пространственных представлений, обеспечивающих его практическую ориентацию в мире, то есть с опорой на систему пространственно-практической ориентации.

Пространственная картина мира – это ментальный образ, совокупность всех пространственных представлений человека как «строительный материал» конструируемой в процессе восприятия актуальной пространственной картины мира (в том числе воображаемой, ситуативно обусловленной определенными прагматическими целями).

Таким образом, пространственную картину мира можно характеризовать в системном аспекте как совокупность системных элементов, обеспечивающих пространственно-практическую ориентацию человека, и в аспекте актуального восприятия (в том числе индивидуального) пространственных характеристик окружающего мира в пределах актуализируемой данной ситуации.

Соответственно, выделяются системные и ситуативно обусловленные элементы. Характерно, что специфика ментального преломления образа пространства и пространственных образов (понятий) может проявляться как на уровне системных, так и ситуативно обусловленных элементов, и на всех уровнях сознания – в сфере обыденного, научного или художественного мышления.

К системно обусловленным относятся общие ориентационные параметры восприятия глобального образа пространства: направление перемещения, локализация в пространстве, стратификация пространства, эталонные конфигуративные элементы, геометрические понятия, встроенные в сами представления человека об объектах мира (*точка, линия, угол, круг, спираль* и т.д.), оппозиции *близость – удаленность, верх – низ, справа – слева, впереди – сзади, прямой – кривой* и т.п.

В широком понимании ситуативной обусловленности формирования и актуализации пространственной картины мира выделяются три аспекта рассмотрения:

- 1) предметно-тематическая соотнесенность;
- 2) психологический аспект восприятия пространства;
- 3) функционально-прагматический аспект реконструкции пространственного образа.

Особенности проявления универсального и специфического в пространственной картине мира мы рассматриваем, учитывая характер обусловленности процесса восприятия различными факторами: биологическими (физиологическими), физико-географическими (территориальными), социокультурными факторами с соответствующими им перцептивно-образными и концептуальными форматами и координатами проявления.

С этой точки зрения основными составляющими пространственной картины мира являются территориально обусловленная составляющая; биологически обусловленная составляющая; социокультурно обусловленная составляющая и ее подвиды. Универсальность пространственной картины мира проявляется, собственно говоря, в самом наличии обозначенных составляющих.

Универсальные элементы пространственной картины мира предзаданы онтологическими особенностями земного бытия человека (прежде всего, явлением гравитации) и общечеловеческими физиологическими возможностями чувственного восприятия (зрение, слух, осязание, обоняние как основания идентификации типа пространства и пространственных образов), а также способностью человека к абстрактному мышлению. В аспекте

биологической составляющей следует отметить значимость восприятия человеком «образа своего тела», «ощущения положения собственного тела в пространстве».

По способу обработки поступающей информации можно выделить эмоциональную и концептуальную составляющие пространственной картины и, соответственно, наличие эмоциональных и концептуальных параметров ее измерения. Эмоциональное взаимодействие человека с окружающим миром и способность к абстрактному мышлению – универсальные свойства человека.

Окружающее пространство, пространственная форма, различные пространственные конфигурации вообще могут оказывать сильное эмоциональное воздействие на человека и особенности восприятия и оценки. Можно отметить здесь фобии, связанные с различными видами воспринимаемого пространства (боязнь замкнутого пространства, боязнь высоты и т.д.). Уместно будет упомянуть также особый «священный, мистический страх», который внушают определенные виды пространства в групповом религиозно-культовом сознании.

Характерно, что Э. Мах говорил об «ощущении формы» [4, с. 101] (см. также [5, с. 355]). Это представлено и в языке (*острый угол, жесткие формы* и т.д.) Эмоционально-чувственное восприятие пространства наиболее ярко представлено в художественной семантике. Так, у Б. Пастернака в «Определение творчества»: *Мирозданье лишь страсти разряды, / Человеческим сердцем накопленной* [6, с. 133].

Характерно также, что эмоциональную оценку могут получать и абстрактные концептуальные образы пространства. Человеку свойственно структурировать психологическую реальность на основе принятых в обществе пространственно-ориентационных стандартов, как абстрактно-схематических, так и предметно маркированных (*кривая мечтаний, спираль идей, пространство разлуки*). Способность к конструированию смысла на основе конструирования образа пространства заложена в природе человеческого мышления. Со времен мифологического сознания до наших дней характерна опора на пространственные образы при выражении абстрактных смыслов, при наглядно-визуальной репрезентации представлений о бытии мира человека (*макрокосм, микрокосм, круги ада, вернуться на круги своя, перейти последнюю черту, круг мыслей, круг друзей*).

В подобных случаях мы имеем дело с метафорически нагруженными пространственными схемами (метафорическими конструктами) и можем говорить об интерпретирующей функции пространственных образов и пространственной картины мира в целом.

Концептуальная составляющая пространственной картины мира многогранна и проявляется не только на уровне научного мышления, но широко представлена в обиходном сознании и представляет особый интерес в социокультурном аспекте рассмотрения.

Интересны концептуальные ходы, которые предпринимают художники, например, при конструировании сценического пространства, выступающего фактически смысловым фоном и субъектом действия.

Специфика пространственной картины мира может проявляться в различных формах на уровне рассмотрения всех ее составляющих аспектов.

В рамках биологической составляющей наиболее рельефно выступает социокультурно обусловленный аспект эмоционального восприятия ритуализованного пространства (священного места), проявляемый часто на уровне архетипов сознания.

В рамках географически-территориальной обусловленности можно отметить различие психологической оценки определенных параметров измерения пространства, а также расхождения в номинативных системах языков по виду выделяемых пространств и пространственных понятий. Так, можно отметить особенности психологического восприятия жителями широкомасштабной России параметров *далеко* – *близко*, обусловленное доминантностью больших размеров территории.

В разных языках могут выделяться особые виды пространства (*под колесами авто, под ножками стола* и т.д.). В социокультурном аспекте следует отметить различия на уровне символики эталонных пространственных форм. Следует выделить также тематически-территориально обусловленную специфику выделения пространственных ориентиров (виды снега, запахи, форма колен, ориентиры на местности и т.д.).

Динамика пространственной картины мира имеет в современном мире свои особенности и во многом социокультурную, технологическую обусловленность.

В эпоху глобализации и технического прогресса меняется характер взаимоотношения человека с пространством в территориальном аспекте, как с медиальным информационным пространством, как идеологическим полем деятельности, как средством формирования картины мира в целом, формирования не по географическому принципу отдельных государственных единиц, а по региональному принципу образования союзов (ЕС).

О динамике пространственной картины мира в целом можно говорить и с точки зрения отражения в ней новых тенденций в восприятии пространственности, обусловленных внедрением в жизнедеятельность людей новых технологий, ведущих к формированию элементов компьютерного мышления и имеющих следствием изменение восприятия пространства (киберпространство, нелинейная перспектива) [7].

Отличительной чертой современной пространственной картины мира является повышение роли виртуального пространства в обиходном сознании, реализация эффекта доступности присвоения всемирного пространства, достигаемого на базе масштабирования визуального охвата пространства в визуально-графических схемах и картах (визуально-схематического картирования пространства).

В аспекте функционально-прагматической значимости современной пространственной картины мира выделяются следующие функции: ориентационная, информационная, регулятивная, конструктивная, когнитивная, семиотическая, геополитическая (идеологическая).

ЛИТЕРАТУРА

1. *Болдырев, Н. Н.* Язык и система знаний. Когнитивная теория языка / Н. Н. Болдырев. – М. : Издат. дом ЯСК, 2018. – 480 с.
2. *Безукладова, И. Ю.* Пространство человека и его языковая категоризация / И. Ю. Безукладова ; М-во образования и науки Рос. Федерации, Тамбов. гос. ун-т им. Г. Р. Державина. – Тамбов : Издат. дом ТГУ, 2013. – 217 с.
3. *Залевская, А. А.* Что там – за словом? : Вопросы интерфейсной теории значения слова / А. А. Залевская. – М. ; Берлин : Директ-Медиа, 2014. – 328 с.
4. *Мах, Э.* Анализ ощущений и отношение физического к психическому / Э. Мах. – Изд. 2-е. – М. : Изд-во С. Сирмунта, 1908. – 308 с.
5. *Ярошевский, М. Г.* История психологии / М. Г. Ярошевский. – 3 е изд., дораб. – М. : Мысль, 1985. – 575 с.
6. *Пастернак, Б. Л.* Полн. собр. соч. : в 11 т. / Б. Пастернак. – М. : Слово-Slovo, 2003. – Т. I : Стихотворения и поэмы. – 576 с.
7. *Топорова, В. М.* Особенности актуализации пространственной семы в художественном тексте / В. М. Топорова // Слово и текст: психолингвистический подход. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 2014. – Вып. 14. – С. 135–139.

Топорова Валентина Михайловна
доктор филологических наук, профессор,
профессор кафедры немецкой филологии
Воронежского государственного университета

Valentina M. Toporova
Doctor of Philology,
Professor of the German Philology Department
of Voronezh State University

КАРТИНА МИРА ВО ФРАЗЕОЛОГИИ

О. В. Авраменко

Томск, Россия

УНИВЕРСАЛЬНЫЕ И НАЦИОНАЛЬНО-СПЕЦИФИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕТАФОРИЗАЦИИ ОБРАЗОВ ПОГЛОЩЕНИЯ ПИЩИ В РУССКОМ И АНГЛИЙСКОМ ЯЗЫКАХ

Освещаются направления метафоризации образов поглощения пищи в русском и английском языках. Рассматриваются универсальные модели концептуализации окружающей действительности и внутреннего мира человека в терминах поглощения пищи; а также выявляются национально-культурные особенности и языковые различия в образном осмыслении мира сквозь призму процессуальной гастрономической метафоры. Анализируемый материал представлен вторичными образными номинациями, устойчивыми сравнениями, идиомами, метафорическими контекстами.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *гастрономическая метафора, семантика глагола, языковая картина мира, национальное своеобразие.*

O. V. Avramenko

Tomsk, Russia

THE UNIVERSAL AND NATIONAL SPECIFIC METAPHORIZATION ASPECTS OF FOOD INTAKE IMAGES IN RUSSIAN AND ENGLISH LANGUAGES

The trends of metaphORIZATION of food intake images in Russian and English languages are covered. The universal models of conceptualization of social reality and inner world in terms of food intake are considered, as well as national and cultural peculiarities and linguistic distinctions in figurative world understanding in the light of processual gastronomic metaphor are identified. The analyzed material is presented by secondary figurative nominations, established similes, idioms, metaphorical contexts.

Key words: *gastronomic metaphor, verbal semantics, linguistic worldview, national distinctness.*

Процесс поглощения пищи является неотъемлемой частью жизнедеятельности человека, и, как следствие, образы поедания продуктов и блюд проецируются на комплекс объектов и процессов иных концептуальных сфер в сознании носителей языков. Целью представленного исследования является анализ универсальных и национально-специфических моделей концептуализации окружающей действительности и внутреннего мира человека посредством аналогии с процессами поглощения пищи на материале образной лексики и фразеологии русского и английского языков.

Методологической базой работы стали классические и современные труды в области метафорического миромоделирования [1; 2; 3], теории лексической образности [4; 5], а также работы, посвященные исследованию гастрономической метафоры [6; 7; 8], в том числе в сопоставительном аспекте [9; 10; 11].

В качестве материала для анализа отбирались русские и английские образные слова и выражения, структура, семантика и внутренняя форма которых отражает метафорическое переосмысление либо всей ситуации поглощения пищи в целом, как это представлено глаголами *есть/eat*, *жрать/devour*, *gobble*, *кушать/consume* 'поглощать пищу', либо какого-то определенного этапа этого процесса, маркированного семантикой глагольного действия: захватывание зубами и отделение части продукта (*кусать/bite*, *глодать/gnaw*), измельчение пищи зубами (*грызть/crunch* 'грызть с хрустом', *жевать/chew*), и проглатывание (*глотать/swallow*, *gulp* 'проглатывать с жадностью, большими глотками').

В качестве источников лексических и фразеологических номинаций, а также их словарных дефиниций были использованы толковые и фразеологические словари русского и английского языков [12; 13; 14; 15; 16; 17]. Основным источником для русского материала послужил второй том «Словаря русской пищевой метафоры: Гастрономическая деятельность» [18]. Контексты собраны с привлечением баз данных и поисковых систем электронных текстовых корпусов: Национальный корпус русского языка [19] и корпус Глобального английского языка на веб-основе [20]. Из английской базы отбирались контексты, соответствующие британскому и американскому вариантам английского языка.

Методом сплошной выборки всего было отобрано 450 образных единиц русского языка, включающих 7 непроизводных глаголов *есть*, *жрать*, *кусать*, *грызть*, *глодать*, *жевать* и *глотать*, а также 58 производных от них коррелятивных и деривационных видовых форм *съесть* – *съедать*, *проесть* – *проедать*, *откусить* – *откусывать*, *раскусить* – *раскусывать*, *пожевать*, *разжевать* – *разжевывать*, *заглотить* – *заглатывать* и др. (всего 65 мотивирующих глаголов в исходном значении). Рассмотрено 630 контекстов, иллюстрирующих употребление анализируемых образных единиц в речи. Английский материал представлен 122 образными единицами, в структуру которых входят 10 мотивирующих глаголов *eat* 'есть', *consume* 'потреблять', *devour* 'жрать', *gobble* 'жрать', *bite* 'кусать', *gnaw* 'грызть, глодать', *chew* 'жевать', *crunch* 'грызть с хрустом', *swallow* 'глотать' и *gulp* 'проглатывать с жадностью', функционирующих в 150 контекстах. Количественное преобладание русского материала объясняется большим количеством приставочных дериватов, задействованных в процессах метафоризации.

В результате сопоставительного анализа метафорической семантики языковых единиц и примеров их речевого употребления были выявлены универсальные аспекты метафоризации процесса поглощения пищи, свойственных обоим анализируемым лингвокультурам.

Поглощение пищи устойчиво ассоциируется с причинением душевных страданий, негативным психологическим воздействием одного субъекта на другой и реализуется посредством таких языковых метафор, как *жрать/eat* «мучить, не давать покоя, подвергать переживанию негативных эмоций, депрессии (о негативных эмоциях)», *выесть* «подвергать душевным мукам, страданиям», *be devoured by (something)* «быть с жадностью съеденным

чем-л.; быть охваченным определенной эмоцией», а также фразеологических единиц **въедаться в печенки/печенку** «надоедать, докучать, досаждать», **eat (away) at someone** ‘выедать’ «беспокоить кого-либо постоянно» и др. Такие образные единицы используются в текстах для характеристики агрессивного, досаждающего поведения человека, несут семантику предупреждения об опасности со стороны кого-л., а также выражения угрозы: *Как известно, у наших интеллигентов идеал похож на нахального квартиранта: он занял чужую жилплощадь, денег не платит, ябедничает, въедается всем в печенки, все пишат от его соседства и стараются выбратъся подальше от идеала* (А. Макаренко. Педагогическая поэма); *Constine asked if the information could be published and attributed to an anonymous source and Jacobs said his boss would eat him alive* ‘Констин спросил, может ли информация быть опубликована со ссылкой на анонимный источник и Якобс сказал, что его босс **съест** его **заживо** (уничтожит его полностью)’ (Wall Street mourns high profile firing – Facebook IPO stuff up buck).

Субъектом поглощения (агрессором) может выступать не только человек, но и его внутренние чувства, переживания и разрушительные эмоции: – *На, – Гош протянул ему пачку. – Неужто совесть заедает? – Ты же в это не поверишь, – вздохнул Олег* (О. Дивов. Молодые и сильные выживут). Усталость паровоза). *The loneliness ate away at poor Reggie as he tried to fit in with the other things around him* ‘Одиночество **сжирало** бедного Регги по мере того, как он пытался приспособиться к другим вещам, которые его окружали’ (The story of the elephant – Mother’s Always Right).

Образ поедания пищи является метафорическим аналогом ситуации конкурентной борьбы, в которой субъекты экономической и политической деятельности (фирмы, государства и их представители) уничтожают соперников силой своего превосходства, как бы съедают их (*съесть, скушать* ‘уничтожить противника в конкурентной борьбе’, *сожрать и не подавиться* ‘морально уничтожить, расправиться с кем-л.’, *eat somebody/something for breakfast* ‘есть кого-л. / что-л. на завтрак’ «справиться с чем-либо или кем-либо с легкостью и полностью», *dog eat dog* ‘собака ест собаку’ «жестокый; очень конкурирующий»): *Есть даже десяток решений судов, которые говорят, что группа «Гамма» неправа, скушав этот комбинат* («Отечественные записки»); *The Scotland national team manager has been fired. This is a results based business and it's dog eat dog* ‘Менеджер национальной команды Шотландии был уволен. Это бизнес, который зависит от результата и ситуация, в которой **собака ест собаку** (конкуренции)’ (10 things learnt from Manchester United 2-1 Arsenal).

Образ насыщения за счет съеденного продукта ассоциируется с материальным обогащением, присвоением чужого имущества, денег и материальных ценностей и реализуется в семантике языковых метафор *кушать/consume* «использовать, присваивать себе чьи-л. ресурсы, материальные ценности», фразеологизмов *жрать поедом* «расхищать ресурсы, материальные ценности», *eat one's lunch* ‘съесть чей-л. обед’ «поглощать чужой бизнес или долю на рынке» и др. Такие образные единицы встречаются в полити-

ческих, экономических контекстах и широко используются в языке СМИ: *Восемь тысяч долларов вы получили! Все деньги скушали посредники. Вот и вся политика!* (Тарпищев); *This generation of entrepreneurs is coming to eat your lunch*, – said Eoghan Jennings, managing director of Startupbootcamp ‘Это поколение предпринимателей собирается **съесть ваш обед** (захватить вас), – сказал Еоган Дженнингс, управляющий директор Стартапбуткемп’ (In The Press // Startupbootcamp). Этот же образ реализуется за счет образных единиц с глаголом *кусать*: *С одной стороны, вечный спор о том, кто откусит от коррупционного пирога СРП: как ни крути, а у кого-то будет возможность лично решать, на каких условиях заключаются СРП* («Новая газета»). Поедание чужой пищи ассоциируется с иждивенческим образом жизни в обеих лингвокультурах: *Когда мама немного подкормила нашу гостью и она через несколько дней окрепла, то не захотела даром есть чужой хлеб и принялась за мое воспитание* (Ю. Сенкевич. Путешествие длиною в жизнь); *I am a student nurse, have three children and a husband who eats me out of house and home* ‘Я учусь в медицинском училище, у меня трое детей и муж, который **выедаёт** меня **из дома** (разоряет меня)’ (А. Karnes. Paleo grocery shopping on a budget – what do you want to know?).

Неблагодарное поведение в ответ на чью-либо помощь в обеих лингвокультурах образно выражается как стремление откусить еще больше (*дайшь палец – откусит руку*) или кусать руку кормящего (*bite the hand that feeds one*): *Вот и печатай этим неблагодарным столь чаемого ими абсурдиста! Им протянешь палец – они руку откусят!* (Е. Попов. Подлинная история «Зеленых музыкантов»); *Most media are reluctant to bite the hand that feeds them by spending \$2 billion annually on advertising and promotion* ‘Большинство СМИ не хотят **кусать руку, которая их кормит**, тратя 2 миллиарда долларов ежегодно на рекламу и продвижение’ (J. Kilbourne. Deadly Persuasion: 7 Myths Alcohol Advertisers Want You to Believe).

Поглощение пищи выступает метафорическим аналогом разрушения или механического повреждения объектов живой и неживой природы и данный образ находит свой отражение в семантике языковых метафор *проесть/разъедать/разъест* «разрушить поверхность насквозь, до дыр, структуру вещества посредством процесса окисления, трения, высокой температуры», *consume* «полностью разрушать», *eat away* «разъедать» и др., а также широко используется в описании разрушения человеческого организма по причине болезни: *Пузырьки газа проникают между клетками, образуя микроскопические трещинки, которые позже соляная кислота **разъест** до язв* («Семейный доктор»). *He had heart attacks and infections that ate away his chest, lost his sternum, all his ribs, and slowly died a horrific death* ‘У него были сердечные приступы и инфекции, которые **разъедали** (разрушали) его грудь, он лишился грудины, всех ребер и медленно умер ужасной смертью’ (B. Kiley. To Be or Not to Be?).

Съеденная пища образно ассоциируется с объемом занятого каким-либо объектом физического пространства: *Не дайте маленькой мебели во всех частях комнаты (шкаф там, ящик тут) **съесть** все пространство*: сде-

*лайте трудный шаг и используйте всю стену для хранения («Houzz»); Specially now I have a bed in the spare room which doesn't **eat up** all the space in the small 2nd bedroom* 'Особенно сейчас у меня есть кровать в свободной комнате, которая **не съедает** (не занимает) все место в маленькой второй спальне' (The thoughts and ideas of a dyslexic designer // Cubicgarden.com).

Процесс пережевывания и измельчения пищи зубами повторяющимися жевательными движениями выступает метафорическим аналогом ситуации тщательного обдумывания, осмысления, анализа, а также подробного объяснения какой-либо информации или обсуждения каких-либо событий, фактов, разговоров. Данный образ представлен языковыми метафорами *пережевывать* «многократно обсуждать что-л.», *chew on* «раздумывать над чем-л.» и фразеологизмами *пережевывать одну и ту же жвачку* «многократно обсуждать одну и ту же проблему», *chew the cud* 'жевать жвачку' «размышлять, обдумывать», *chew the fat* 'жевать жир' «дружелюбно и неторопливо болтать»: *Вслед за этой статьёй как из рога изобилия по чьей-то команде посыпались все новые и новые публикации, **пережевывающие** старые сплетни или запускающие в оборот новые* (А. Собчак. Дюжина ножей в спину); *I'm not asking for much, just a few words, to say hi, or **chew the cud** about something* 'Я не прошу многого, просто несколько слов, сказать привет или **пережевать жвачку** (поразмышлять немного о чем-либо)' (Attachment Mummy: Blogging as a Popularity Contest).

Образ проглатывания отдельных кусков пищи ассоциируется с неотчетливым проговариванием отдельных звуков, слов и фраз: *Он **глотал** окончания слов, и, чтобы понять его, приходилось слушать с большим напряжением* (Л. Корнешов. Газета); *He has lost his Irish accent but still has a tendency to **swallow** his words, whereas Americans don't* 'Он потерял свой Ирландский акцент, но до сих пор имеет привычку **глотать** (говорить нечетко) слова, так как не делают американцы' (Reality Is Unrealistic – Television Tropes & Idioms).

Образ проглатывания пищи проецируется на ситуацию безоговорочного принятия обид, оскорблений и критики: *Насколько автоматически она отбивала дома любое нападение, настолько же инстинктивно на людях молча **глотала обиду*** (О. Новикова. Мне страшно, или Третий роман); ***Swallow your pride and follow this guide, and you will have success*** 'Проглотите свою гордость и следуйте этому руководству, и вы добьетесь успеха' (How to Talk to a Girl You Like for the First Time // www.squidoo.com). При этом неблагоприятные обстоятельства ассоциируются с горьким лекарством (*проглотить пилюлю/a bitter pill to swallow* 'смириться с несправедливым отношением, неблагоприятными обстоятельствами'), а душевная боль метонимически выражается через образ «проглатывания слез»: *Не во всех случаях врач выходит победителем, довольно часто при терминальных состояниях нам приходится **глотать горькую пилюлю поражения*** (Л. Дурнов. Жизнь врача. Записки обыкновенного человека); *Он вспомнил, чей он сын, простил мать, принявшую сторону врага, и **проглотил слёзы**...* (Э. Лимонов. У нас была Великая Эпоха).

Стоит отметить, что достаточно большое количество исследуемых метафорических единиц несут специфические образы, которые в целом соответствуют указанным метафорическим моделям, однако направления метафоризации или образные эталоны одного языка не находят аналогов в другом. Например, в английском языке процесс жевания ассоциируется с трудовой деятельностью – большим объемом работ, превышающим физический ресурс работника: *But when you Brits get in trouble or **bite off more than you can chew** we will come to aid as we have done so many times in the past* ‘Но, когда вы, британцы, попадете в беду или **откусите больше, чем сможете прожевать**, мы придем вам на помощь, как мы это делали много раз в прошлом’ (F. Schlesinger. President Obama snubbed as sources reveal not invited to Prince William’s wedding), а в русском языке процесс жевания выступает метафорическим аналогом ситуации расходования энергии, топлива: *Подле лазарета наслась похожая на коровёнку машина с вздутыми боками, жующая потихоньку **бензин*** (О. Павлов. Карагандинские девятины, или Повесть последних дней).

Таким образом, ситуация поглощения пищи является метафорическим основанием для образной характеристики явлений психологической сферы (переживание негативных эмоций, негативное психологическое воздействие, агрессия), ментальной сферы (процесс интенсивного обдумывания, осмысления), речевой деятельности (разговоры или молчание), политической сферы (социальное подавление), финансово-экономической сферы (материальное обогащение, присвоение благ и привилегий), трудовой деятельности (интенсивная работа). Проанализированные образные единицы преимущественно носят негативную коннотацию, так как в основе метафорического переноса лежат представления о помещении пищи в рот и ее последующем проглатывании (помещение внутрь, сокрытие объекта), сильном сдавливании, зажатии поедаемого продукта (блокировка и деформация объекта), нарушении целостности продуктов питания в результате откусывания и пережевывания (деструкция объекта), и полного поедания (поглощение, уничтожение объекта). Позитивная оценка свойственна метафорам и идиомам с семантикой получения информации, прибыли, каких-либо благ, так как в основе метафорического переноса лежит образ присвоения объекта для удовлетворения какой-либо потребности, а ее гастрономическим аналогом является ситуация насыщения от поглощаемой пищи, и, как следствие, удовлетворение чувства голода.

ЛИТЕРАТУРА

1. Lakoff, G. Metaphors We Live by / G. Lakoff, M. Johnson. – Chicago : The Univ. of Chicago Press, 1980. – 256 p.
2. Мишанкина, Н. А. Метафора в науке : парадокс или норма? / Н. А. Мишанкина. – Томск : Изд-во ТГУ, 2010. – 282 с.
3. Чудинов, А. П. Метафорическая мозаика в современной политической коммуникации / А. П. Чудинов. – 2-е изд., стер. – Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2005. – 257 с.

4. Блинова, О. И. Явление мотивации слов: Лексикологический аспект / О. И. Блинова. – Томск, 1984. – 192 с.
5. Илюхина, А. Метафорический образ в семасиологической интерпретации / Н.А. Илюхина. – М. : Флинта : Наука, 2010. – 321 с.
6. Юрина, Е. А. Вкусные метафоры : пищевая традиция в зеркале языковых образов / Е. А. Юрина. – Кокшетау, 2013. – 238 с.
7. Юрина, Е. А. Метафоризация поглощения пищи в образном строе русского языка / Е. А. Юрина, Н. А. Живаго // Вестн. Том. гос. ун-та. Филология. – 2015. – № 3 (35). – С. 107–121.
8. Бойчук, А. С. «Пищевые» метафоры как способ характеристики современной действительности / А. С. Бойчук // Вестн. СГУТКД. – 2012. – № 1 (19). – С. 178–181.
9. Юрина, Е. А. Универсальные аспекты метафоризации образов зерна и хлеба в русском, английском и итальянском языках / Е. А. Юрина, О. В. Авраменко, Дж. Помаролли // Вестн. ТГПУ. – 2017. – № 11 (188). – С. 135–139.
10. Кирсанова, Е. М. Прагматика единиц семантического поля «Пища»: системный и функциональный аспекты: на материале русского и английского языков : дис. ... канд. филол. наук / Е. М. Кирсанова. – М., 2009. – 294 л.
11. Авраменко, О. В. Универсальные черты метафоризации вкусовых признаков в русской и английской лингвокультурах / О. В. Авраменко // Актуальные проблемы лингвистики и литературоведения : сб. материалов IV (XVIII) Междунар. конф. молодых ученых (20–22 апреля 2017 г.) / отв. ред. Ю. С. Серягина. – Томск : Издат. Дом Том. гос. ун-та, 2017. – Вып. 18, т. 1 : Лингвистика. – С. 11–15.
12. Словарь русского языка : в 4 т. / РАН, Ин-т лингвист. исследований ; под. ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд. стер. – М. : Рус. яз., 1999. – Т. 1 : А–Й. – 698 с.
13. Словарь русского языка : в 4 т. / РАН, Ин-т лингвист. исследований ; под. ред. А. П. Евгеньевой. 4-е изд. стер. – М. : Рус. яз., 1999. – Т. 2 : К–О. – 736 с.
14. Словарь русского языка : в 4 т. / РАН, Ин-т лингвист. исследований ; под. ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд. стер. – М. : Рус. яз., 1999. – Т. 3 : П–Р. – 750 с.
15. Словарь русского языка : в 4 т. / РАН, Ин-т лингвист. исследований ; под. ред. А. П. Евгеньевой. – 4-е изд. стер. – М. : Рус. яз., 1999. – Т. 4 : С–Я. – 797 с.
16. Collins COBUILD Idioms Dictionary. – 3rd ed. – HarperCollins Publ., 2012. – 576 p.
17. The Free dictionary by Farlex [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.thefreedictionary.com>. – Дата доступа : 01.10.2019
18. Словарь русской пищевой метафоры / А. В. Балдова, М. В. Грекова, Н. А. Живаго, Е. А. Юрина ; под ред. Е. А. Юриной. – Томск : Изд-во Том. ун-та, 2017. – Т. 2 : Гастрономическая деятельность. – 546 с.
19. Национальный корпус русского языка [Электронный ресурс]. – 2003–2011. – Режим доступа : <http://www.ruscorpora.ru>. – Дата доступа : 01.10.2019.
20. Corpus of Global Web-Based English [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <https://www.english-corpora.org/glowbe/>. – Дата доступа : 01.10.2019.

Олеся Владимировна Авраменко

младший научный сотрудник лаборатории общей и сибирской лексикографии, филологический факультет, Национальный исследовательский Томский государственный университет

Olesya Vladimirovna Avramenko

junior research assistant of the Laboratory of General and Siberian Lexicography at the Faculty of Philology of National Research Tomsk State University

Т. В. Внук
Минск, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ ФРАЗЕОЛОГИЗМОВ С ОНОМАТОПАМИ (на материале немецкого языка)

Данная статья посвящена фразеологизмам с ономатопами – единицами языка, появившимися при переходе от первой ко второй сигнальной системе. При фразеологизации ономатопа становятся грамматическим и смысловым центром фразеологизма. Ономатопэтические компоненты являются развлекательными и эвфемистическими элементами, они придают шутливо-ироническую окраску устойчивому выражению и характеризуются повтором и рифмой. В материале доминируют фразеологические единства и фразеологические сочетания.

Ключевые слова: *ономатопа, ономатопэтические компоненты, звукоподражание, фразеологические единицы, наивная картина мира.*

T. V. Vnuk
Minsk, Belarus

PECULARITIES OF PHRASEOLOGICAL UNITS WITH ONOMATOPOEIA (as exemplified in German)

The article runs about phraseological units with onomatopoeias – language units that appeared during the transition from the first to the second signalling system. Through processes of phraseology onomatopoeias become the grammatical and semantic center of the phraseological unit. Onomatopoeic components are entertaining and euphemistic elements. They give a humorous and ironic coloring to a set expression and are characterized by repetition and rhyme. Phraseological unities and phraseological collocations predominate in the material.

Key words: *onomatopoeias, onomatopoeic components, onomatopoeia, phraseological units, naïve picture of the world.*

Фразеологический фонд – это величайшая сокровищница и непреходящая ценность любого языка. В нем хранится многовековой опыт трудовой и духовной деятельности народа, его история, нравственные ценности, религиозные воззрения и верования. Фразеология отражает мир чувств и образов, а также духовные и нравственные ценности народа. Кроме того, он является неисощимым источником познания самого языка как развивающейся и изменяющейся системы. Причем в ней отображены не только законы функционирования современного языка, но и его реликты (остаточные фрагменты, «отголоски» древнейших эпох) – образы, слова, формы, конструкции [1, с. 6].

Это относится, в первую очередь, к фразеологизмам, поскольку в их составе сохраняются архаичные формы, слова и структуры, некогда существовавшие в языке как элементы его словаря и синтаксиса, а затем утратившие свою самостоятельность [Там же]. Фразеологизмами называются словосочетания (иногда законченные предложения), устойчиво воспроизводящиеся в речи и обладающие той или иной степенью идиоматичности значения [2, с. 56]. В широком смысле к фразеологии относятся и паремии [Там же, с. 68].

Объектом нашего исследования стали фразеологизмы немецкого языка, в состав которых входят звукоподражания (ономатопы) и производные от них звукоподражательные (ономатопозитические, ономатопеические) слова. Они объединяются понятием ономатопея (от древнегреческих слов *νομα* ‘имя’ и *ποιέω* ‘творить’).

В лингвистическом словаре О.С. Ахмановой звукоподражание (ономатопея) определяется как «1) условное восприятие звуков природы и звучаний (дрожь, смех, свист и т. п.), сопровождающих некоторые процессы, а также криков животных; 2) создание слов, звуковые оболочки которых в той или иной степени напоминают называемые (обозначаемые) предметы и явления (*хохот, кукушка, мурлыкать*)» [3, с. 157].

Как сами ономатопы, так и фразеологизмы с ними имеют некоторые особенности, отличающие их от других свободных слов и устойчивых фраз.

Собственно ономатопы являются продуктами переходного периода между первой и второй сигнальными системами в языке. Они появились после знаков первой сигнальной системы (жестов, мимики, прикосновений) и после примитивных звуков, которые «...представляли собой, по всей видимости, смешение самых разных способов артикуляции, каких в наше время уже не встретишь рядом друг с другом ни в одном языке» [4, с. 226].

Со временем такие звуки закрепились в языке в виде междометий – примитивной разновидности человеческой речи. С них и «начинался сам процесс языкотворчества» [Там же, с. 223]. Позже человек стал подражать звукам окружающего мира. Так возникли ономатопы, которые затем развивались своим путем и расширяли свое пространство за счет производных ономатопозитических слов. Последние вошли во вторую сигнальную систему – язык. Они – часть примитивного, «детского» языка, отражение наивной картины мира.

Этимологические словари обозначают их как звукоподражательные слова (*das Wort laut-/schallnachahmenden Ursprungs*) [5]. В переводных двуязычных словарях они, как и междометия, имеют помету *Interjektion* ‘междометие’. Однако сейчас большинство ученых признает, что ономатопы не являются междометиями, так как ономатопы выражают не чувства (как междометия), а явления окружающего мира; ономатопы имеют определенное значение. Кроме того, в отличие от междометий в языке могут появляться новые ономатопы (на основе еще сохранившихся или исчезнувших звукоподражательных слов) [6; 7; 8].

Собственно ономатопы не являются частями речи, а ономатопозитические производные – это части речи (чаще всего существительные или глаголы), например: *piep!* ‘пи-пи (писк птенцов)’ → *piepen* ‘пищать’, *klick!* ‘щелк!’ → *bei j-m hat's Klick gemacht* ‘до кого-л. дошло’.

Собственно ономатопы могут состоять из одного слова (*patsch!* ‘шлеп, хлоп!’, *husch!* ‘шмыг!’), двух (*gluck, gluck!* ‘глыть-глыть’, *knicks, knacks!* ‘трах-тарарах!’) или даже трех слов (*put, put, put* ‘цып-цып-цып’, *bim, bam, bum* ‘динь-дон-дан, бим-бам-бом’), иметь удвоенный или утроенный корень

(*Singsang* ‘пение’, *papperlapapp* ‘пустая болтовня’). С точки зрения современного немецкого языка форма и звучание онома톱ов представляются необычными, нарушающими языковые нормы. Это наиболее заметно у собственно онома톱ов, поскольку они появились в языке значительно раньше ономапоэтических производных, которые сразу встраивались в существующую систему грамматических форм [4, с. 220] (ср. *patsch!* ‘шлеп!’ → *die Patsche* ‘хлопушка, лужа, слякоть’ → *j-m aus der Patsche helfen* ‘выручить кого-л.’; *summ-summ!* ‘ж-ж-ж’ → *summen* ‘жужжать’ → *es summt j-m in den Ohren* ‘у кого-л. звенит в ушах’).

Среди собственно онома톱ов и их производных выделяются звуки живых существ, издаваемые человеком, животными, птицами, или живой природой (порывы ветра, раскаты грома, журчание воды), и звуки неживой природы (производимые автомобилями, работающим оборудованием, огнестрельным оружием, музыкальными инструментами и т.д.). Имеются ономапопы, которые можно отнести к обеим группам, например, *rappeln* ‘греметь, грохотать’ могут и машины, и гром; ономапоп *klipp, klapp* ‘шлеп-шлеп, топ-топ, тук-тук’ относится как к живым, так и к неживым существам.

Среди 140 единиц выборки, отобранных из пяти фразеологических словарей, а также двуязычных переводных словарей, преобладают звуки живых существ и природы (75 %), что указывает на то, что человек сначала подражал живой природе, и лишь значительно позже в его жизнь пришла неживая природа, а в язык – ее звуки.

Анализ исследуемого материала позволяет сделать вывод о том, что большинство ономапопов-подражаний живым существам и живой природе, являются базовыми ономапопами/собственно ономапопами. И наоборот, ономапопы-подражания неживой природе в основном не имеют зафиксированных в словарях базовых ономапопов. Возможно, для их выявления требуется детальный анализ исторических словарей.

В ходе исследования были обнаружены три пути ономапопов и ономапоэтических слов во фразеологический фонд немецкого языка. Первый путь – приращение к собственно ономапопу других компонентов (через добавление, вклинивание, редупликацию) – наблюдается в 15 ФЕ выборки (11,1 %), например: *klipp, klapp* ‘шлеп-шлеп, топ-топ, тук-тук’ → *klipp und klar* ‘ясно и недвусмысленно’; *futsch!* ‘тю-тю, пропал!’ (подражание звуку, возникающему при взлете голубей) → *futsch ist futsch (und hin ist hin)* ‘что пропало, то пропало’; *gack* ‘кудах-тах-тах; го-го-го’ → *weder gicks noch gacks wissen/sagen* ‘ни бельмеса не смыслить/не говорить ни бэ ни мэ’, *gicks und gacks* ‘все и каждый, каждый встречный-поперечный’; *baff* ‘бах-бах!’ → *vor Überraschung paff/baff sein* ‘потерять дар речи от удивления’.

Второй путь – субстантивация и/или вербализация ономапопа – прослеживается в 57 единицах выборки (40,5 %), например: *krach* ‘трах!’ → *Krach* ‘треск, грохот, крах’ → *mit j-m Krach haben* ‘поскандальить с кем-л.’, *Es kracht im Gebälk* ‘Пахнет паленым’; *gack* ‘кудах-тах-тах; го-го-го’ → *wie eine Gans gackeln* ‘трещать без умолку’.

В некоторых случаях оноματοп или оноματοпозэтическое производное слово может попасть во фразеологический фонд сразу двумя путями, например, оноματοп *klapp/klaps* ‘хлоп!’, *klipp, klapp* 1. ‘шлеп-шлеп, топ-топ, тук-тук’, (а также 2. удар по рукам при продаже скота) стал основой для параформулы *klipp und klar* ‘ясно, недвусмысленно’ в результате приращения (это первый путь). А в результате субстантивации (второй путь) – для существительного *die Klappe* ‘клапан, рот, кровать, хлопушка для мух’ (*die Klappe aufreißen* ‘болтать, трещать языком’, *auf die Klappe geben* ‘дать кому-л. по губам’, *Zwei Fliegen mit einer Klappe schlagen* ‘Одним выстрелом убить двух зайцев’) и субстантивированного глагола *klappern* (*Klappern gehört zum Handwerk* ‘Без рекламы дела не сделаешь’).

Третьим путем во фразеологический фонд немецкого языка попали звукоподражательные слова, не имеющие соответствующего базового оноματοпа (68 ФЕ/48,4 %), например: *gurgeln* ‘полоскать’ → *die Gurgel schmieren* ‘промочить горло’, *j-m an der Gurgel sitzen* ‘взять за горло’, *j-m eine Gurgel abschneiden* ‘задушить экономически’; *brüllen* ‘мычать, рычать, реветь’ → *wie ein brüllender Löwe* ‘аки лев рыкающий’; *ein großes Trara aus etw. machen* ‘делать много шума, излишне волноваться из-за чего-л.’.

Благодаря вхождению во фразеологический фонд языка в качестве компонентов устойчивых единиц собственно оноματοпы и их производные оказываются как на периферии фразеологии (в междометных или модальных фразеологизмах), так и могут стать частью параформул, компаративных ФЕ, фразеологических сочетаний и даже мотивированных фразеологических единств (по лексико-семантической классификации И. И. Чернышевой [9, с. 39]), т.е. в самом центре фразеологии. В материале обнаружены все названные выше группы фразеологизмов, например: *die Pfeife in den Sack stecken* ‘прикусить язык’ (фразеологическое единство), *ohne viel Sang und Klang* ‘без излишнего шума’ (параформула), *es kommt j-m wie gepfiffen* ‘подвернуться кстати’ (компаративная единица), *ein Rätsel knacken* ‘разгадать загадку’ (фразеологическое сочетание), *Der Kuckuck ruft seinen eigenen Namen* ‘Ржавая колоша сама себя хвалит’ (фразеологическое выражение, пословица), *Ach, du heiliger Bimbam!* ‘Мать честная!’ (междометное выражение), *Bei dir piept's wohl!* ‘У тебя не все дома!’ (модальное выражение).

В материале исследования превалируют фразеологические единства, значение которых возникает в результате изменения значения всего комплекса, а их компоненты образуют неразложимое семантическое целое [Там же, с. 39] (это 54 единицы/38,6 %) (например, *auf Zack sein* ‘хорошо знать свое дело’, *in die Klappe kriechen* ‘отправляться на боковую’). Их также называют идиомами – сверхсловными образованиями, которым свойственна высокая степень идиоматичности и устойчивости [2, с. 57].

Второе место занимают фразеологические сочетания (или коллокации, по классификации А. Н. Баранова, Д. О. Добровольского [Там же, с. 9]), характеризующиеся наличием одного семантически преобразованного компонента, аналитичностью и сохранением семантической отдельности

компонентов [9, с. 46]. Они составляют 25 % (35 единиц) (например, *so allerlei murmeln* ‘болтать всякое’, *Der Donner murr* ‘слышатся раскаты грома’ досл. ‘Гром ворчит’).

Паремии представлены 19 единицами (13,6 %), причем поговорки преобладают над пословицами (11 и 8 единиц соответственно). Примеры поговорок: *Alles geht zum Kuckuck!* ‘Все пропало!’, *Jetzt hat es geklingelt!* ‘Сейчас дошло!’. Модальные и междометные фразеологизмы составляют 9,3 % (13 единиц), например: *Ich pfeif dir was!* ‘Нет уж дудки!’, *Ei der Kuckuck!* ‘Скажи на милость!’, *Ich werde dir was flüstern!* ‘Я тебе скажу напрямик!’.

В этой связи отдельно следует отметить междометные фразеологизмы, образованные по модели *Es ist zum Infinitiv!* (*Es/Das ist zum Piepen!* ‘Вот умора! Просто смех!’ / *zum Quieken!* ‘Умереть со смеху!’ / *zum Brüllen!* ‘Просто умора!’). Представленные в них ономотопы сами по себе имеют следующие значения: *piepen* ‘пищать’, *quieken* ‘хрюкать’, *brüllen* ‘мычать, рычать’.

В выборке довольно широко представлены также параформулы (формулы-близнецы) – фразеологизмы с целостным значением, возникающим в результате семантического преобразования сочинительных словосочетаний, состоящих из двух однородных слов, которые относятся к одной части речи [Там же, с. 59]. Параформулы используются и как самостоятельные единицы (6 ФЕ/4,3 %), так и в составе фразеологических единств и фразеологических сочетаний (5 ФЕ, 3,6 %), например: *gicks und gacks* ‘каждый встречный-поперечный’, *mit Blaulicht und Tatütata fahren* ‘ехать с мигалкой и сиреной’, *mit Sang und Klang* ‘с шумихой’, *von Tuten und Blasen keine Ahnung haben* ‘не иметь ни малейшего представления о чем-л.’, *ob man pfeifen oder blasen soll* ‘не знать, что делать’, *Bomben und Granaten!* ‘Проклятие! Гром и молния!’. Как видно из приведенных примеров, параформулы могут соединяться только через союз *und/oder* либо также с добавлением предлога. Они могут иметь минимальную структуру: (предлог) (не)ономотоп *und/oder* (не)ономотоп либо быть лишь частью устойчивого выражения.

Компаративные фразеологизмы представлены 8 единицами (5,6 %), например: *wie ein brüllender Löwe* ‘аки лев рыкающий’, *wie eine Gans watschern* ‘идти вперевалячку как гусыня’, *wie ein schlecht gestochenes Schwein quieken* ‘визжать как недорезанная свинья’.

Фразеологизмы с ономотопами приковывают к себе внимание благодаря своей необычной форме, а также экспрессивности, эмотивности. Не последнюю роль здесь играют рифма и повторы, в первую очередь, редупликация. Она дает некоторое представление о том, как были оформлены слова в примитивных языках [4, с. 227]. В материале обнаружены пять звукоподражательных пар ономотопозитических слов (что составляет 3,6 % от выборки), отличающиеся друг от друга только своим вокализмом: *klippen und klappen* ‘дребезжать’, *gicks und gacks* ‘все и каждый, каждый встречный-поперечный’, *es kribbelt und krabbelt* ‘кишмя кишит’, *Knall und Fall* ‘внезапно, неожиданно’, *mit Sang und Klang* ‘с шумихой’.

Кроме того, ономатопы в составе ФЕ имеют эвфемистическую функцию. Через юмор и насмешку они нивелируют неприглядные явления, смягчают излишнюю резкость. Эвфемизация речи позволяет говорящему в корректной форме указать собеседнику на какие-то недостатки в его действиях или поступках, объяснить их причину и помочь их исправить [10, с. 356], например: *hops gehen* ‘окачуриться’, *Gänse ohne Schnattern gibt es nicht* ‘Нет розы без шипов’, *j-d gehört unter die Brummer* ‘скверно петать’, *sein Geld durch die Gurgel jagen* ‘пропить свои деньги’.

Ирония, (черный) юмор, эвфемистическое наполнение прослеживаются и во фразеологических единицах *aus dem letzten Loch pfeifen* ‘дышать на ладан’, *einen (Schluck) zwitschern* ‘пропустить рюмочку’, *bei j-m rappelt es* ‘у кого-л. не все дома’, *ein kribbeliges Gefühl auf dem Rücken haben* ‘мурашки бегают по спине’, *einen Tick haben* ‘быть с заскоком’. Приведенные примеры подтверждают верность гипотезы М.Л. Ковшовой о том, что эвфемизации в культурном социуме подлежат четыре основные сферы: некоторые физиологические процессы и состояния, «телесный низ», отношения между полами, болезни и смерть [Там же, с. 368].

Таким образом, несмотря на свою нестандартность (некорректность) фразеологизмы с ономатапами существуют в языке уже много веков и передаются из поколения в поколение как великое наследие этноса. Ономатопы позволяют бросить ретроспективный взгляд на историю человечества, при этом не закрывая дверь в будущее, поскольку существование и развитие в языке этих необычных слов продолжается.

ЛИТЕРАТУРА

1. Алефиренко, Н. Ф. Фразеология и паремиология : учеб. пособие для бакалаврского уровня филол. образования / Н. Ф. Алефиренко, Н. Н. Семененко. – М. : Флинта : Наука, 2009. – 344 с.
2. Баранов, А. Н. Аспекты теории фразеологии / А. Н. Баранов, Д. О. Добровольский. – М. : Знак, 2008. – 656 с.
3. Ахманова, О. С. Словарь лингвистических терминов / О. С. Ахманова. – 2-е изд., стер. – М. : Эдиториал, УРСС, 2004. – 576 с.
4. Пауль, Г. Принципы истории языка / Г. Пауль. – М. : Изд-во иностр. лит., 1960. – 500 с.
5. Duden. Das Herkunftswörterbuch. Etymologie der deutschen Sprache : in 12 Bd. – 4., neu bearb. Auflage. – Mannheim ; Wien ; Zürich : Dudenverl., 2007. – Bd. 7. – 960 S.
6. Матасова, О. М. Семантический и словообразовательный потенциал немецкого ономатопа ВАММ / О. М. Матасова // Язык и культура: поликультурный потенциал немецкого языка : материалы междунар. науч.-практ. конф. – Ульяновск : ФГБОУ ВПО «УлГПУ им. И.Н. Ульянова», 2013. – С. 173–186.
7. Карюков, В. Г. Информационное содержание и смысл звуков в человеческой картине мира / В. Г. Карюков ; вступ. ст. С. Г. Фатыхова. – Челябинск : ЧГИК, 2017. – 94 с.
8. Ражева, Е. С. К вопросу о существовании фонетически мотивированной лексики в английском языке / Е. С. Ражева // Перевод и когнитология в XXI веке : IV междунар. науч.-теор. конф. (18–19 апр. 2011) : тез. докл. и сообщений. – М. : Изд-во МГОУ, 2011. – С. 124–126.

9. Чернышева, И. И. Фразеология современного немецкого языка / И. И. Чернышева. – М. : Высш. шк., 1970. – 200 с.
10. Ковшова, М. Л. Лингвокультурологический метод во фразеологии : Коды культуры / М. Л. Ковшова. – М. : ЛИБРИКОМ, 2012. – 456 с.

Татьяна Владимировна Внук
кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры второго иностранного языка (немецкий)
УО «Минский государственный лингвистический университет»

Tatiana V. Vnuk
PhD, Associate Professor, Associate Professor
of the Department of the second foreign language (German)
at Minsk State Linguistic University

А. М. Дудина
Минск, Беларусь

ПРЕЦЕДЕНТНЫЕ ФЕНОМЕНЫ В СОВРЕМЕННОЙ ФРАНЦУЗСКОЙ И БЕЛОРУССКОЙ РЕКЛАМЕ

Прецедентные феномены заложены в подсознании человека и в народной лингвокультуре, что значительно облегчает восприятие информации, в том числе рекламного характера. Прецедентные феномены привлекают внимание потребителя к рекламируемому товару, способствуют запоминанию рекламы, повышают ее смысловую емкость, создают положительные коннотации. В статье изучаются общие закономерности и особенности использования прецедентных феноменов в рекламном тексте на французском и белорусском языках.

К л ю ч е в ы е с л о в а : *рекламный текст, прецедентность, прецедентный текст, языковые средства.*

A. M. Dudina
Minsk, Belarus

PRECEDENT PHENOMENA IN CONTEMPORARY FRENCH AND BELARUSIAN ADVERTISING

The precedential text is laid in a person's subconscious and in folk linguistic culture, which greatly facilitates the perception of information, including advertising. Those texts draw the consumer's attention to the advertised product, contribute to the memorization of advertising, increase its semantic capacity and create positive connotations. The article studies the general laws and features of the use of case phenomena in the advertising text in French and Belarusian.

K e y w o r d s : *advertising text, precedence, precedential text, verbal means.*

Реклама представляет собой «разновидность массовой коммуникации, в которой создаются и распространяются информативно-образные, экспрессивно-суггестивные тексты одностороннего и неличного характера, оплаченные рекламодателем и адресованные им группам людей с целью побудить их к нужным рекламодателю выбору и поступку» [1, с. 6].

В последние десятилетия реклама приобрела статус одного из самых значимых средств межкультурного общения. Она является неотъемлемой частью жизнедеятельности современного человека, одним из основных средств его интеграции в социум. Наряду с произведениями художественной литературы, публицистики, непосредственным общением с носителями языка реклама выступает важным источником языковой и культурной информации о конкретном этносе. Это обусловлено тем, что рекламодатели с целью повысить эффективность рекламных текстов активно используют определенный набор языковых средств, образов, символов, форм обращения и других способов организации сообщения, апеллирующих к базовым составляющим национального характера, к фоновым знаниям носителей данного языка и культуры. В число таких приемов входят прецедентные феномены, которые, по мнению В.В. Красных, представляют собой основные составляющие национальной когнитивной базы – совокупности знаний и представлений, которыми обладают представители того или иного национально-лингвокультурного сообщества. Прецедентные феномены являются «культурными предметами», отражающими и определяющими специфику национального характера, этнического и языкового состояния [2, с. 68, 219].

Под прецедентными феноменами принято понимать тексты, известные значительной части представителей определенного национально-лингвокультурного сообщества, которые являются актуальными в когнитивном плане (познавательном и эмоциональном), обращение к которым обнаруживается в речи представителей соответствующего национально-лингвокультурного сообщества [3, с. 106; 4, с. 215–216; 5, с. 169]. Для успешного использования прецедентных феноменов у адресанта должна наличествовать прагматическая пресуппозиция знания адресатом данного текста, а адресат должен осознавать факт отсылки к определенному тексту и распознавать этот текст в уже измененном виде. В противном случае может иметь место «коммуникативный провал». Как утверждает Ю. Н. Караулов, «знание прецедентных феноменов есть показатель принадлежности к данной эпохе и ее культуре, тогда как их незнание, наоборот, есть предпосылка отгороженности от соответствующей культуры» [4, с. 217].

По отнесенности к исходному тексту прецедентные феномены принято разделять на прецедентные тексты, прецедентные высказывания, прецедентные имена и прецедентные ситуации. *Прецедентный текст* – это законченный и самодостаточный продукт речемыслительной деятельности; это сложный знак, сумма значений компонентов которого не равна его смыслу. К ним, в основном, относятся художественные произведения, тексты песен, тексты политического характера и др. Под *прецедентным высказыванием* понимается воспроизводимый продукт речемыслительной деятельности, законченная и самодостаточная единица. К таким высказываниям относятся цитаты из текстов различного характера и пословицы. *Прецедентное имя* – это индивидуальное имя, связанное или с широко известным текстом (отно-

сящимся, как правило, к числу прецедентных), или с ситуацией, выступающей как прецедентная. *Прецедентная ситуация* представляет собой некую «идеальную» ситуацию, связанную с определенными коннотациями [6, с. 83–85].

Цель настоящей работы – анализ общих закономерностей и выявление особенностей использования прецедентных феноменов в составе рекламного текста на французском и белорусском языках. Материалом исследования послужили рекламные тексты, отобранные из французских периодических изданий «Elle», «Cosmopolitaine», «Madame Figaro», «Marie-Claire» и белорусского издания «Алеся», «Домік», а также печатной рекламы продукции белорусских производителей за период с 2017 по 2019 г.¹

Рассмотрим примеры рекламы, в которых используются *прецедентные тексты* (художественные произведения, тексты песен, тексты политического характера и др.). Так, один из рекламных слоганов французского косметического бренда «Ив Роше» (Yves Rocher) звучит следующим образом: *Liberté, égalité, beauté* ‘Свобода, равенство, красота’. В его основе положен национальный девиз Франции *Liberté, égalité, fraternité* ‘Свобода, равенство, братство’, берущий свое начало со времен Великой французской буржуазной революции 1793 года. Поскольку французы – очень свободолюбивая нация, ярые борцы за демократические идеи, данный лозунг не теряет своей актуальности. Автор рекламы заменяет лексическую единицу *fraternité* на созвучную ей и положительно окрашенную *beauté*. Сама компания раскрывает суть данной рекламы так: *La beauté pour toutes les femmes* ‘Красота для всех женщин’, равно как и свобода, равенство, братство должны быть одинаково значимыми и доступными для всех членов общества.

Liaisons savoureuses ‘Вкусные связи’ – это реклама марки «Savora», французского производителя специй и приправ. В качестве прецедентного текста используется название книги Ш. де Лакло «*Liaisons dangereuses*» («Опасные связи»). Он полностью передает семантическую сторону рекламного сообщения, а именно опасность для потребителя «быть поглощенным» превосходным вкусом приправ марки «Savora». Использованное для замены прилагательное *savoureuse* придает экспрессивную окраску рекламе, тем самым привлекая покупателя.

Ярким примером белорусской рекламы с использованием прецедентного текста, основанного на названии художественного фильма, является реклама картофельных чипсов компании «Онега». Рекламное сообщение представляет собой пародию на фантастическую эпопею «Звездные войны». Заголовок *Зорныя войны. Абуджэнне бульбы* подкрепляется слоганом *Адзіныя чыпсы з беларускай бульбы ў свеце*. Прецедентным феноменом послужило название седьмого эпизода эпопеи «Звездные войны» – «Звездные войны: пробуждение силы». Автор рекламы производит замену лексического компонента в оригинальном названии (*сила – бульба*). Представляется, что именно тот факт, что реклама выполнена на белорусском языке, придает ей определенную комичность и оригинальность.

¹ Отметим, что в произведенной выборке печатных рекламных текстов не было обнаружено примеров использования прецедентных ситуаций.

Как показывает проведенный анализ, во французских и белорусских рекламных текстах достаточно широко используются и *прецедентные высказывания*, представляющие собой цитаты из текстов различного характера и пословицы. Обратимся к примерам. Рекламное сообщение компании «Gaz Métro», занимающейся добычей и распределением природного газа в Квебеке, а также предлагающей свои услуги по снабжению жилых помещений природным газом, звучит так: *La vie en bleu. Vivre en bleu, c'est choisir le confort et le plaisir de vivre chez soi* 'Жизнь в голубом цвете. Жить в голубом цвете, значит выбирать комфорт и удовольствие жизни в собственном доме'. В тексте рекламы используется фразеологический оборот (*voir*) *la vie en rose* '(видеть) жизнь в розовом цвете'. Это выражение стало популярным благодаря песне каталонца Луиги, ставшей своеобразной визитной карточкой французской певицы Эдит Пиаф, написавшей к ней слова и впервые исполнившей ее в 1946 году. Новый виток известности данное выражение приобрело в связи с выходом на экраны фильма-биографии об Эдит Пиаф «*La vie en rose*». В рекламном тексте произведена лексическая трансформация (*en rose/en bleu*). Голубой цвет используется в рекламе как символ цвета природного газа.

Реклама духов косметического бренда Т. Мюглер (T. Mugler) «Angel» *Méfiez-vous des anges* (букв.) 'Остерегайтесь ангелов' основана на прецедентном высказывании (пословице) *Méfiez-vous de l'eau qui dort* 'Не буди лихо, пока оно тихо'. Автор намекает на провокационный характер духов, ведь за ангельской внешностью женщины зачастую скрывается натура страстная, непредсказуемая и даже дьявольская. В рекламе также используется прием лексической замены (*des anges/de l'eau qui dort*).

Основу рекламного слогана компании производителя соков «Oasis» *Pour la beauté du zeste* (букв.) 'Ради красоты цедры' составляет фразеологический оборот *Pour la beauté du geste* 'Из благородных побуждений'. Автор рекламы использует прием языковой игры, заменяя существительное *geste* 'жест' на созвучное ему *zeste* 'цедра'. Он апеллирует как к чувству прекрасного (*la beauté*), так и к благородству французов, представляя компанию «Oasis» как заботящуюся о высоком качестве производимой продукции.

В следующем примере заголовка, предваряющего рекламу одной из французских туристических компаний *Qui veut voyager loin ménager ses coupures* (букв.) 'Кто хочет путешествовать (в дальние страны), экономит свои деньги', в качестве прецедентного высказывания используется пословица *Qui veut aller loin ménager sa monture* 'Тише едешь – дальше будешь; Кто хочет странствовать, коня загнать страшится'. Автор рекламного сообщения сохраняет исходную (каноническую) конструкцию пословицы, прибегнув к замене ее лексических составляющих (*aller/voyager; coupures/monture*). Отметим, что выражение *ménager ses coupures* 'экономить, беречь деньги' призвано мотивировать потенциальных клиентов, поскольку данный туроператор обещает приобретение путевки за очень выгодную, весьма умеренную цену.

Обратимся к белорусской рекламе сыра, который производится ОАО «Рогачевский молочно-консервный комбинат». Рекламный слоган данного продукта *Там добра жывуць, дзе сыр ядуць* создан на основе известной пословицы *Там добра, дзе нас няма*. Несмотря на значение самой пословицы, авторам удалось создать рекламное сообщение с положительной коннотацией. В нем отмечаются главные национальные качества белорусов – гостеприимство и приветливость. Визуальный ряд рекламы представлен «сырным белорусом» с золотистыми усами, бородой и веснушками, бонвиваном, любителем веселиться и принимать гостей.

Очевидно, что использование фразеологизмов, закрепленных в сознании большинства представителей определенного лингвокультурного сообщества и актуализируемых в ходе их непосредственного восприятия, призвано подчеркнуть уникальность, необычность и функциональность объекта рекламы.

Прецедентные имена, как правило, представлены именами известных политических деятелей, знаменитых ученых, деятелей искусств и др. Обратимся к французской рекламе шампанских вин: *Il y a des champagnes dont on regarde la couleur, D'autres, l'âmes/Vitalie Taittinger* 'Есть шампанские вина, у которых мы смотрим на цвет. А есть другие, у которых мы чувствуем душу'. Taittinger – винодельческий дом шампанских вин, прежде носивший имя *Forest-Fourneaux*. Предприятие долгое время возглавлял Клод Теттенже (*Claude Taittinger*), член консультативного совета Банка Франции. Одна из наследниц компании Витали Теттингер входит в число 50 наиболее влиятельных женщин мира, занимающихся производством вин. Ссылка на ее авторитетное мнение настоящего ценителя и знатока всех тонкостей производства шампанских вин призвана подчеркнуть высокое качество рекламируемого напитка.

Рекламное сообщение компании «Guerlain», крупнейшего французского производителя парфюмерии и косметики, также представлено в виде цитаты: *Simone de Beauvoir* : «*On ne naît pas femme : on le devient.*» *Guerlain* : «*On peut devenir belle très vite!*» 'Симона де Бовуар: «Женщиной не рождаются. Женщиной становятся». Герлен: «Красивой женщиной можно стать очень быстро!»'. В 1949 году французская писательница, блестящая интеллектуалка Симона де Бовуар написала книгу «*Le deuxième genre*» («Второй пол»), которая произвела в обществе «эффект разорвавшейся бомбы», была раскуплена за несколько недель сумасшедшим для послевоенной Франции тиражом 22 тысячи экземпляров и переведена более чем на 50 языков. Следуя экзистенциальной установке «существование предшествует сущности», С. де Бовуар вывела собственную формулу, ставшую классической: «Женщиной не рождаются, женщиной становятся». Сказанная С. де Бовуар фраза ассоциируется у адресата с французской мудростью, с особым философским взглядом на жизнь. Опора на авторитет добавляет рекламе и определенный эмоциональный заряд.

Рассмотрим рекламное сообщение первого белорусского бренда «Князь Рыбонька», который целенаправленно создавался на фундаменте белорус-

ской истории и ряде ключевых культурных доминант. Квинтэссенция концепции бренда, реализующего рыбную продукцию, заключена в его названии. Князь Михаил Казимир Радзивилл Рыбонька (1702–1762) – представитель рода Радзивиллов (одного из самых древних и авторитетных не только в Беларуси, но и в Западной Европе). Родовое поместье Радзивиллов – Несвижский замок – сегодня является ярчайшей достопримечательностью Республики Беларусь. Сам же Михаил Радзивилл Рыбонька был основателем прославленной мануфактуры шелковых случских поясов, стекольных мануфактур, создателем частного театра. Свое прозвище он получил за ласковое обращение к дамам – «рыбонька». Компания «Фаўна», создатель бренда, использует прием языковой игры, выстраивая коммуникацию с потребителем. Игра слов и смыслов используется и в рекламе *Рыба, што княжыць на стале*. Глагол *княжыць* призван подчеркнуть статусность бренда, выпускающего данную продукцию, придает ему особый эксклюзивный характер. К тому же сорта рыбы, которые продаются под брендом «Князь Рыбонька» (сельдь, форель, семга и др.), были любимы белорусской шляхтой и продолжают оставаться любимым (и не всегда доступным по цене) лакомством населения Беларуси. На упаковке продукции размещены и тексты, знакомящие с главным историческим персонажем, лицом торговой марки, которые позволяют четче определить концепцию бренда:

– *Ці бачыла шаноўная пані, як вяльможны князь Радзівіл усміхнуўся і назваў мяне рыбанькай?*

– *Цудоўная суседка, дык і мяне таксама!*

– *Не дзіўна: усіх светлых пані нашы добры князь кліча рыбанькамі.*

– *Ой, чуеце, зноў “рыбанька”. А каму гэта ён так ласкава?*

– *Той рыбаньцы, што на талерцы.*

В целом, использование высказываний известных людей в рекламном сообщении, ссылка на авторитет придают рекламе весомости, создают дополнительную положительную семантическую коннотацию за счет создания ассоциаций с личностью, деятельностью и образом жизни данного известного человека.

Поскольку рекламный текст имеет строго ориентированную прагматическую установку (привлекать внимание адресата, создавать положительный образ рекламируемого товара/услуги/компании/бренда и инициировать потребителя сделать выбор в его пользу) и в силу того, что адресат в рекламном дискурсе массовый, современная печатная реклама апеллирует к широкому диапазону прецедентных феноменов, о чем свидетельствует и проведенный анализ. Источником прецедентных феноменов во французской и белорусской рекламе являются названия художественных произведений, фразеологические обороты (в том числе пословицы и поговорки), различные лозунги, имена известных исторических личностей и др.

Анализ свидетельствует и о том, что прецедентный феномен может вводиться в текст рекламы как в исходном (каноническом) виде, так и в

трансформированном, т.е. сознательно измененным автором применительно к конкретной рекламной ситуации. При этом рекламист должен быть уверен, что основанный на варьировании прецедентных феноменов рекламный текст остается легко узнаваемым и что адресат сможет без особых усилий восстановить его исходную форму.

В числе этноспецифических особенностей современного французского печатного рекламного дискурса можно отметить самобытность, неординарный творческий подход, эмоциональность и экспрессивность, повышенное внимание к эстетическим элементам рекламной компании, юмор, стремление к изяществу текстового ряда. Многие из перечисленных характеристик верны и в отношении белорусской рекламы, которая (в отличие от французской) не может похвастать многолетней историей или устоявшимися традициями. Не вызывает сомнения, что использование прецедентных феноменов усиливает прагматический потенциал рекламы, делает ее более выразительной, яркой, запоминающейся.

Включение в рекламный текст прецедентных феноменов подчеркивает стремление рекламистов оперировать теми представлениями, которые понятны и значимы для потенциальных покупателей в ценностном отношении, что обеспечивает выполнение рекламным текстом его основной функции – воздействующей. Таким образом, их использование соответствует современному требованию к рекламе: «минимум текста – максимум информации», а также свидетельствует о формировании культуры рекламы. Являясь лингвокультурными универсалиями, прецеденты проливают свет на особенности «национального характера», который, по определению Н. М. Фирсовой, включает в себе «...своеобразие национальных психологических черт, менталитета (концептуального видения картины мира, ценностных ориентаций, в частности), национальных традиций и обычаев, сформировавшихся под влиянием климатических и географических факторов, особенностей исторического развития, религиозных верований данной нации и проявляющихся в специфике ее национальной культуры, в языке и коммуникативном поведении народа» [7, с. 51].

ЛИТЕРАТУРА

1. *Медведева, Е. А.* Рекламная коммуникация / Е. В. Медведева. – М. : ЛЕНАНД, 2016. – 304 с.
2. *Красных, В. В.* Этнопсихоллингвистика и лингвокультурология : курс лекций / В. В. Красных. – М. : Гнозис, 2002. – 284 с.
3. *Гудков, Д. Б.* Теория и практика межкультурной коммуникации / Д. Б. Гудков. – М. : Гнозис, 2003. – 288 с.
4. *Караулов, Ю. Н.* Русский язык и языковая личность / Ю. Н. Караулов. – М. : URSS, 2010. – 264 с.
5. *Нахимова, Е. А.* О критериях выделения прецедентных феноменов в политических текстах // Лингвистика. Бюллетень Уральского лингвистического общества. – Екатеринбург, 2004. – Т. 13. – С. 166–174.

6. Прецедентное имя и прецедентное высказывание как символы прецедентных феноменов / В. В. Красных [и др.] // Язык, сознание, коммуникация : сб. ст. / ред. В. В. Красных, А. И. Изотов. – М. : Филология, 1997. – Вып. 1. – С. 82–103.

7. Фирсова, Н. М. О национальных характерах испаноязычных и англоязычных народов в сопоставительном плане / Н. М. Фирсова // Филологические науки. – М., 2004. – № 2. – С. 51–58.

Анжелика Михайловна Дудина

кандидат филологических наук, доцент,
заведующий кафедрой лексикологии французского языка
УО «Минский государственный лингвистический университет»

Angelika M. Dudina

PhD, Associate Professor, Head of the Department
of French Lexicology, Minsk State Linguistic University

Н. В. Фурашова
Минск, Беларусь

ПОЛИСЕМИЯ – ФРАЗЕОЛОГИЯ В СЕМАНТИЧЕСКОМ КОНТИНУУМЕ ГЛАГОЛА (на материале немецкого языка)

В ходе исследования полисемии немецких глаголов физического действия одной из проблем стало проведение границы между лексико-семантическими вариантами определенного глагола и фразеологическими единицами, содержащими данный глагол. В лексико-графических источниках одно и то же переносное (вторичное) значение представляется и как отдельный лексико-семантический вариант (ЛСВ) в семантической структуре многозначного глагола, и как фразеологизм в словарях фразеологизмов, и как пример образного употребления глагола в определенном значении. Это ставит под сомнение хорошо известное в традиционной лингвистике требование соблюдения чистоты объекта исследования, т.е. признания четкой границы между полисемией и фразеологией. В статье приводятся конкретные примеры, иллюстрирующие данную проблему, и предлагается ее объяснение.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *полисемия, глагол, лексико-семантический вариант, семантическая структура, фразеология, фразеологическая единица, граница, семантическое пространство.*

N. V. Furashova
Minsk, Belarus

POLYSEEMY – PHRASEOLOGY IN THE SEMANTIC CONTINUUM OF THE VERB (based on the German language)

During the study of the polysemia of German verbs of physical effect, one of the problems was to draw a border between the lexico-semantic variants of a certain verb and the phraseological units containing this verb. In lexicographic sources, the same secondary meaning is presented both as a separate lexico-semantic variant (LSV) in the semantic structure of a given polysemantic verb, and as phraseologism in phraseologism dictionaries, and as an example of figurative use of a verb in a certain meaning. This casts doubt on the requirement, well known in

traditional linguistics, to maintain the purity of the object of research, i.e. recognition of a clear boundary between polysemy and phraseology. The article provides specific examples to illustrate this problem and offers an explanation.

Key words: polysemy, verb, lexico-semantic variant, semantic structure, phraseology, phraseological unit, border, semantic space.

В исследовании полисемии немецких глаголов физического действия одной из проблем представляется проведение границы между лексико-семантическими вариантами определенного глагола и фразеологическими единицами, содержащими данный глагол. Вызванная требованием традиционной лингвистики соблюдать чистоту объекта исследования, эта проблема была обозначена нами в докладе на III Международной научной конференции «Универсальное и национальное в языковой картине мира» в 2017 г. [1], однако объем публикации не позволил тогда более аргументированно ее представить, что является целью данной статьи.

Для лингвиста, занимающегося исследованием семантики языковых единиц, словарь признается непревзойденным источником информации. Сегодня лингвисты все чаще обращаются к национальным корпусам языков как к источнику материала для исследования, но этот метод по разным причинам не везде одинаково активно применяется, вследствие чего большинство существующих работ, посвященных лексической семантике и фразеологии, выполняются на основе данных традиционных лексикографических источников.

Анализ лексикографического представления семантики многозначных глаголов физического действия в немецком языке позволяет сделать следующие выводы (анализ основывается на данных источников [2; 3; 4]). Одно и то же переносное (вторичное) значение глагола интерпретируется и представляется в лексикографических источниках по-разному, например:

1) как фразеологизм в словаре идиом и как лексико-семантический вариант (ЛСВ) в семантической структуре многозначного глагола: *schneiden* ‘резать’ в значении «игнорировать кого-л.»; *sich (in den Finger) schneiden* букв. ‘порезаться (порезать себе палец)’ в значении «ошибаться, заблуждаться» (этот пример относится и в группу 2); *brechen* ‘(с)ломать, разбить’ в значении «сломать, преодолеть какой-л. барьер» (*das Schweigen, einen Rekord, die Blockade brechen* ‘нарушить молчание, побить чей-л. рекорд, прорвать блокаду’) и «не соблюдать что-л.» (*einen Vertrag, das Gesetz, einen Eid, sein Schweigen, das Wort brechen* ‘нарушить договор, закон, клятву, молчание, слово’); *schießen* ‘стрелять’ в значении «фотографировать» (*ein Bild schießen* ‘щелкнуть фото’);

2) как фразеологизм в словаре идиом и как пример с пометой «переносное» или «образное» в иллюстративной части ЛСВ: *in die Höhe schießen* ‘быстро расти; сильно вырасти’ и *jmdm. schießt etwas (plötzlich) durch den Kopf* ‘кому-то (внезапно) приходит что-то в голову’; *jmdm. etw. auf die Seele binden* ‘навязывать кому-л. что-л.; внушать; настойчиво просить о чем-л.’. При этом необходимо отметить расхождения между толковыми словарями

в представлении иллюстративного материала, в разбиении семантического континуума многозначных глаголов на ЛСВ и подзначения. Так, в [2], в словарной статье глагола *schießen* в отличие от [3] отсутствуют сочетания *ins Kraut schießen* 1) пойти в ботву; 2) быстро разрастаться и переносное/метафорическое значение *etw. schießt ins Kraut* ‘что-л. беспрепятственно и быстро распространяется’, например, о слухах, клевете и под. Отсутствие однозначных критериев лексикографического представления семантики глаголов физического действия проявляется и в том, что из ряда сочетаний, например, *sich ins eigene Fleisch/in den eigenen Finger schneiden sich* ‘букв.: порезать себе плоть/палец’ или *in das eigene Knie/sich ein Eigentor schießen* ‘букв.: прострелить собственное колено/забить гол в свои ворота’ с общим переносным значением «совершить ошибку, навредить самому себе»; *jmdm. das Genick/das Rückgrat/den Hals brechen* ‘букв.: проломить кому-л. затылок/сломать хребет/шею’ в значении «погубить кого-л.» одни включаются в толковые словари каким-л. из указанных выше способов, другие – нет.

Все приведенные выше факты можно объяснить семантической позицией словаря (термин Денисова [5, с. 149]), но это не отменяет проблему проведения границ между полисемией и фразеологией в семантическом пространстве глагола, а скорее, напротив, еще больше обнажает ее.

Основными свойствами фразеологических единиц (паремии не входят в объект исследования) являются, как известно: 1) полилексичность, 2) устойчивость состава и 3) идиоматичность. Проанализируем сочетания, которые зафиксированы в фразеологических словарях, по данным критериям. Все они соответствуют критерию № 1, т.е. состоят более чем из одной лексической единицы. При этом конструкции, в которых они употребляются, содержат как минимум один открытый слот, заполнение которого варьируется, т.е. они не соответствуют критерию устойчивости состава, например:

– открытым и варьируемым является слот «объект воздействия»: *jmdn. schneiden* ‘игнорировать **кого-л.**»; *etw. brechen* ‘сломать, преодолеть **что-л.**, что является барьером’ (*das Schweigen/einen Rekord/die Blockade*) и ‘не соблюдать **что-л.**’ (*einen Vertrag/das Gesetz/einen Eid/sein Schweigen/das Wort*); слот «субъект» в данных сочетаниях относительно открыт, он заполняется именами существительными, принадлежащими категории «человек»;

– открытым и варьируемым является слот «субъект»: *etw. schießt ins Kraut (das Gerücht/die Verleumdung/...)* ‘что-л. быстро распространяется (слух/клевета/...)’ и др. Единственное ограничение, действующее для имен существительных, заполняющих данный слот, это их нематериальная сущность, т.е. критерию устойчивости состава данная конструкция не соответствует.

С другой стороны, глагол *sich schneiden* в значении ‘заблуждаться, ошибаться’ представлен в толковых словарях как отдельный ЛСВ, при этом конструкция, в которой он употребляется, практически не допускает вариативности. Единственное, что может несколько варьироваться, это слот «субъект» (ты/я/мы/и под.) и форма времени глагола (прошедшее или

настоящее время: *Da hast du dich geschnitten!* ‘Ну, тут ты дал маху’; *Pass auf, dass du dich nicht schneidest!* ‘Смотри, не ошибись/промахнись!’). Но и то и другое является не семантическими вариантами, а грамматическими.

Проведенный анализ позволяет сделать еще один вывод: проблемы при разграничении вторичных ЛСВ глагола физического действия и фразеологических единиц с его участием предопределяются реляционной сущностью глагола как части речи, любое его значение реализуется только в составе сочетания с определенными именами существительными. Т.е. глагольная конструкция всегда содержит открытые слоты, заполняемые определенными лексическими единицами. При этом свобода заполнения слотов разная и предопределяется она, на наш взгляд, механизмами формирования вторичных значений глагола, а именно:

1) механизм метонимии, заключающийся в пространственно-временной смежности двух смыслов: *sich in den eigenen Finger schneiden* – порезать себе палец, **ошибочно, неправильно, неосторожно оперируя** ножом; *jmdm. das Genick/das Rückgrat/den Hals brechen* – проломить кому-л. затылок/сломать хребет/шею, тем самым **убить, погубить кого-л.**; *das Eis brechen* – ломать лед, тем самым **устранять препятствие** для движения; *in ein Wespennest stechen* – потревожить осиное гнездо, тем самым **вызвать бунт, агрессию** насекомых, **атаку** на себя, **подвергнуть себя опасности**. Из совокупных концептуальных структур, стоящих за приведенными сочетаниями, извлекается лишь часть их (выделенная шрифтом), остальная информация элиминируется при сохранении прежнего языкового знака, значение которого становится более абстрактным. Открытым в данных сочетаниях остается только один обязательный слот «субъект», заполнители которого характеризуются принадлежностью к двум тематическим группам – «человек» или на основе метафорического переноса «событие/явление», например: *Das Lachen über den Witz half dabei, das Eis zu brechen* ‘Смех над шуткой помог растопить лед’ (лингвокультурологический аспект метафорических образов в данной статье не затрагивается: нем.: сломать лед – рус.: растопить лед). Т.е. данная группа сочетаний наиболее соответствует основным критериям фразеологизмов и должна быть признана таковыми;

2) изменение значения, связанное с техническим прогрессом в жизнедеятельности человека: структура опыта со временем меняется, языковая же номинация сохраняется, что создает впечатление идиоматичности, например, сочетание *in See stechen* ‘выходить в море на судне’ (*stechen* ‘втыкать, колоть’). Раньше лодку, действительно, отталкивали от берега шестами, втыкая их в дно. В ходе технического прогресса суда отчаливают от берега и выходят в море с использованием другой энергии, языковое же обозначение сохранилось. Единственный открытый обязательный слот «субъект» заполняется очень ограниченным количеством имен существительных узкой тематической группы «морские суда» или по принципу метонимии «моряки». На этом основании признание данного сочетания фразеологическим предстает обоснованным, хотя противоречит критерию идиоматичности, которая

базируется на метафорических переносах/семантическом переосмыслении. При этом данное значение выделено и в толковых словарях в самостоятельный ЛСВ глагола *stechen*;

3) обобщение структур практического опыта, их интерпретация и представление сквозь их призму других, более абстрактных смыслов, например: с помощью действия *brechen* можно разломить палку, отломать ветку, разломать хлеб на части, «ломать» лед, сломать себе руку или ногу и под. и тем самым нарушить целостность или разрушить данные материальные объекты. На основе обобщения подобных структур опыта и абстрагирующей деятельности сознания выводятся абстрактные смыслы «нарушить что-л. типа договора, клятвы, обещания и под.» или «разрушить что-л., представляющее препятствие, например, чье-л. сопротивление, блокаду, рекорд, молчание и под.» Как свидетельствуют примеры, важный для семантики глагола слот «объект воздействия» является здесь достаточно открытым (корпуса позволяют выявить много примеров, которые не зафиксированы в лексикографических источниках: *die Mehrheit* ‘большинство’, *jmds. Willen* ‘чьо-л. воля’, *jmds. Übermacht* ‘чье-л. господство’, *die Unterstützung* ‘поддержка’, *den sich abzeichnenden Trend* ‘намечающаяся тенденция’), он заполняется именами существительными абстрактной семантики. На этой основе указанные сочетания последовательно должны быть признаны примерами употребления глагола в соответствующем ЛСВ, а не фразеологическими единицами. Лексикографическая практика однако такова, что одни из них включены в фразеологические словари (например, *die Ehe/das Wort/sein Schweigen brechen* ‘букв. разрушить брак/не сдержат слово/нарушить молчание’), другие – нет. Кроме этого, толковые словари включают эти же сочетания как иллюстративный материал к соответствующему ЛСВ.

Исследователи и ранее осознавали проблемы и трудности лексикографического представления многозначных слов и объясняли их – наряду с другими причинами – отсутствием общепризнанных лексикографических принципов или методов описания семантической структуры слова [6, с. 93–94; 7, с. 135]. Проблема разграничения полисемии и фразеологии в сфере глаголов физического действия объясняется, на наш взгляд, еще и другими причинами.

1. Сложность семантики глагола как части речи, его реляционная сущность, предопределяющая зависимость его значения от сочетающихся с ним имен существительных в позициях субъекта и объекта действия. Это уже означает изучение семантики глагола в составе сочетаний, одни из которых более частотны, узуальны и, как следствие, устойчивы, что приближает их к фразеологическим единицам, другие – менее частотны. Но проведение четких границ в этом континууме представляется сложным;

2. За глаголом физического действия как прототипическим представителем своей категории, а значит обладающим наибольшим количеством признаков категории, стоит богатая концептуальная структура, многомерная, континуальная психическая сущность, которую лексикографы должны пред-

ставить линейными и дискретными средствами языка. Они вынуждены проводить условные и искусственные границы между значениями глагола, выделяя отдельные сочетания как фразеологические. Если О. Н. Селиверстова объясняла трудности лексикографической практики недискретностью, диффузностью полисемии, градуальным характером перехода от контекстного варианта к отдельному значению [7, с. 752], то стоит добавить, что и переход от свободного сочетания глагола с существительным к устойчивому/идиоматическому/фразеологическому имеет такой же градуальный характер. И если теоретически факт разной степени идиоматичности фразеологизмов является общепризнанным, то на практике разбиение семантического континуума глагола на участки, соответствующие этим разным степеням, – задача трудно разрешимая.

Нельзя также не отметить, что проведение границ между полисемией и фразеологией в сфере глагола – как и многие другие процедуры – зависит от парадигмы исследований. На разных этапах развития лингвистики исследователи по-разному конструировали объект своего изучения. Когда-то язык в его функционировании интерпретировался сквозь призму живого организма, в результате чего в лингвистический обиход вошли такие термины, как морфология (термин из естествознания), генетическая классификация родственных языков и др. Однако понимание языка как организма, т.е. как целостного объекта исследования, на каком-то этапе сменилось интересом к отдельным аспектам этого организма. Приведем для сравнения развитие в медицине, где также имела место специализация на отдельных органах – кардиология, урология и т.п., в языке это означало специализацию на отдельных уровнях языка или его аспектах, в данном случае полисемии или фразеологии. Неизбежный спутник такого познания – «гипертрофия» избранного аспекта, его «гипостазирование», которые, по мнению Ю. Н. Караулова, являются гносеологической и онтологической контрибуцией, выплачиваемой за прирост наших знаний, за расширение научного опыта, так как именно они обычно обеспечивали прорыв в понимании соответствующих характеристик объекта исследования [8].

Этим можно объяснить требование лингвистов на определенном этапе к соблюдению чистоты объекта исследования. Однако этот этап непременно должен закончиться таким подходом к объекту исследования, который «переступает» через описанную сепарацию, изоляцию, специализацию и рассматривает объект исследования в его целостности, так же как пытаюсь объяснить функционирование одного органа в теле человека, невозможно не учитывать его взаимодействие со всеми остальными и с организмом человека в целом. Другими словами, проведение границ в языке с целью познания его сущности было абсолютно обоснованным, но когда-то приходит этап, когда надо осознать искусственность проведения границ, что и происходит сегодня в рамках новой теории в лингвистике – грамматики конструкций (см. об этом на примере глаголов физического действия [9]).

При таком подходе интерес исследователей смещается на механизмы, которые лежат и в основе ЛСВ в семантической структуре глагола, и в основе фразеологических единиц (ФЕ). И то (ЛСВ) и другое (ФЕ) одинаково является вторичными значениями, базирующимися на одних и тех же когнитивных механизмах. Результаты, к которым эти механизмы приводят, можно классифицировать по-разному, согласно интересам, установкам или целям исследователя, согласно господствующей парадигме исследований и т.п. Но акцент современных лингвистических исследований лежит не на поверхностном уровне языка, а на глубинных когнитивных механизмах, которые проявляются на поверхностном языковом уровне и проявляются – к нашему великому исследовательскому интересу – по-разному в разных языках.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Фурашова, Н. В.* Полисемия – фразеология: чистота объекта исследования vs. искусственность границ? / Н. В. Фурашова // Универсальное и национальное в языковой картине мира : материалы III Междунар. науч. конф., Минск, 13–14 окт. 2017 г. / редкол. : Н. В. Фурашова (отв. ред.) [и др.]. – Минск : МГЛУ, 2018. – С. 206–208.
2. *Duden.* Das große Wörterbuch der deutschen Sprache : in 10 Bd. [Электронный ресурс]. – Elektronische Datei (576 Mb). – Mannheim & Bibliographisches Institut & F.A. Brockhaus AG, 2000. – 1 электр. опт. диск (CD-Rom).
3. Das Digitale Wörterbuch der Deutschen Sprache des 20. Jahrhunderts [Электронный ресурс]. – Berlin-Brandenburgische Akademie der Wissenschaften, 2003. – Режим доступа : <http://www.dwds.de/woerterbuch>. – Дата доступа : 08.02.2008.
4. Redewendungen, Redensarten, Sprichwörter für Übersetzer, zum Deutsch lernen, für Interessierte der deutschen Sprache [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.redensarten-index.de/suche.php>. – Дата доступа : 02.08.2010.
5. *Денисов, П. Н.* Место и роль самых многозначных слов в лексической системе языка / Н. П. Денисов // Слово в грамматике и словаре : сб. ст. / редкол.: В.Н. Ярцева (отв. ред.) [и др.]. – М., 1984. – С.142–158.
6. *Шмелев, Д. Н.* Проблемы семантического анализа лексики (на материале русского языка) / Д. Н. Шмелев. – М. : Наука, 1973. – 279 с.
7. *Селиверстова, О. Н.* Труды по семантике / О. Н. Селиверстова. – М. : Языки слав. культуры, 2004. – 960 с.
8. *Караулов, Ю. Н.* Общая и русская идеография / Ю. Н. Караулов. – М. : Наука, 1976. – 355 с.
9. *Фурашова, Н. В.* Роль грамматики в семантике многозначных глаголов (на материале немецкого языка) / Н. В. Фурашова // Концептуализирующая сила грамматики: *Arg grammatica* : сб. науч. ст. / редкол. : А. М. Горлатов (отв. ред.) [и др.]. – Минск : МГЛУ, 2016. – С. 126–130.

Наталья Владимировна Фурашова
кандидат филологических наук, доцент,
декан факультета немецкого языка,

УО «Минский государственный лингвистический университет»

Natalia V. Furashova
PhD, Associate Professor,
Dean of the Faculty of German Language,
Minsk State Linguistic University

Л. В. Чернышова
Минск, Беларусь

ОЦЕНКА В РУССКОЙ ПАРЕМИОЛОГИИ

В концептуальной (или ценностной) картине мира ценности выступают в виде культурных концептов. Достижением когнитивного подхода является осмысление когнитивных механизмов категоризации явлений реальной действительности, при которой некий предмет, явление, ситуация и т.п. оценивается путем отнесения их к какому-либо разряду. В докладе приводятся примеры оценки в паремиологии путем категоризации, сравнения, коллекций, свойств концептов.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *паремиология, аксиологичность, концептосфера, концепт, профилирование, категоризация, сравнение, коллекция.*

L. V. Chernyshova
Minsk, Republic of Belarus

EVALUATION IN RUSSIAN PAREMIOLOGY

In the conceptual (or value) picture of the world, values appear in the form of cultural concepts. The achievement of the cognitive approach is comprehension of cognitive mechanisms of categorization of the phenomena of the real actuality at which a certain subject, the phenomenon, the situation, etc. is estimated by their reference to any category. The report provides examples of evaluation by categorization, comparison, collections, properties of concepts.

К e y w o r d s: *paremiology, axiologiness, conceptosphere, concept, profiling, categorization, comparison, collection.*

Принято считать, что оценка содержится в идиомах, так как это социально заостренные знаки, в них оценочный компонент выведен в фокус, паремии же выполняют в основном превентивные функции – они не столько констатируют, сколько предупреждают, поучают, носят назидательный, дидактический характер. Однако предупреждение, поучение всегда следуют за предварительной оценкой. В статье мы покажем, что большинство паремий обладает оценочностью, аксиологичностью, поскольку основная функция этих языковых единиц – характеризующая.

Ценностное отношение в языке фиксируется в оценках различного типа. Многообразие аспектов оценочной семантики определяет обширный диапазон исследовательских подходов к оценочному значению, основных два: коммуникативный (прагматический) и когнитивный. В нашей статье мы используем второй.

Паремиологический фонд языка играет важную роль в формировании национальной концептосферы. Паремии представляют целостную картину мира определенного этноса, содержат в себе правила, нормы и стереотипы поведения, отражают мировоззрение данного народа, его историю, обычаи, традиции, нравы, ценностные ориентиры, в них закодирована культура народа. Пословицы помогают понять, что является главным, важным для народа.

В концептуальной картине мира ценности выступают в виде культурных концептов. Концепт, как показано многими исследователями, не является

одномерным понятием. Он репрезентирует набор различных трактовок одного представления в сознании носителя языка, которые можно назвать «моделями интерпретации» [1] или «профилями понятия» [2]. Понятие – это мысль о предметах и явлениях, отражающая их общие и существенные признаки, а концепт – это идея, включающая не только абстрактные, но и конкретно-ассоциативные и эмоционально-оценочные признаки. Концепты не только мыслятся, они переживаются [3], структура концепта обязательно содержит эмоциональную составляющую.

Достижением когнитивного подхода является осмысление когнитивных механизмов *категоризации* явлений реальной действительности, при которой некий предмет, явление, ситуация и т.п. оценивается путем отнесения их к какому-либо разряду. Обратимся к примерам.

Категоризацию ярко демонстрируют так называемые *биноминативные конструкции*. Так, отнесенность некоторых представлений к сакральным объектам и понятиям сигнализирует об их аксиологичности в русской наивной картине мира: *Бедность – святое дело; Горе от бога, а неправда от дьявола; Повиниться – что богу помолиться; Воля – свой бог; Жребий – божий суд; Смелым бог владеет, пьяным черт качает* и др. То же через другие ценности: богатство – *Сон что богатство: что больше спишь, то больше хочется*; ум – *Хлеб – всему голова*; благородство – *Риск – благородное дело*; культурные эквиваленты – *Сказано – серебро, не сказано – золото* и др.

Особая сакральная значимость в русской паремиологии приписывается родству (*Родство – святое дело*), оно является эталоном в русском наивном сознании: *Баня – мать вторая; Три друга: отец, да мать, да верная жена* и др. Эта сема проявлена и в других конструкциях, например: *Назови мужика братом, а он уж норовит и в отцы; Сам черт ему не брат* и др.

Множество примеров представляют собой оценку какого-либо предмета, признака, действия через другой предмет, признак, действие: *Любовь – кольцо, а у кольца нет конца; Дом – полная чаша; Любить – чужое горе носить, не любить – свое сокрушать; Мало спать – мало жить; Спать долго – жить с долгом* и др.

Биноминативные конструкции служат и для указания на антиценности: *Сила – уму могила; Красота – прах, а воровство – ремесло; Деньги – медь, одежда – тлен, а здоровье – всего дороже* и др. Вторая часть этих высказываний – национально-культурные эталоны.

Специфика русской паремиологии состоит в оценке через негацию: *Голод не тетка: грызет, пока не дойдет; Душа не сосед: есть пить не просит; Любовь не пожар, а загорится – не потушишь; Работа не волк: в лес не убежит* и др. Первая часть этих паремий, по структуре сложных предложений, закрепились в виде не совсем этимологически понятных сегодня фразеологизмов, вторая часть мотивирует категоризацию.

Оценка заключена и в так называемых *коллекциях* (по Е. Бартминьскому, предметы, понятия, выступающие одновременно и выполняющие какую-либо общую функцию [2]), например, любовь и Бог: *Где любовь, тут и бог*;

сила и закон: *Где сила, там и закон*; гнев и прощение: *Где гнев, там и милость*; смех и слезы: *Кто смешился, тот и слезлив*; стыд и совесть: *Есть совесть – есть и стыд*; терпенье и труд: *Терпенье и труд все перетрут*; огонь и дым (причина и следствие): *Огонь без дыму не живет* и др. Соединение концептов в коллекцию само по себе свидетельствует об их неразрывности и, таким образом, об особом способе оценки.

Образность паремий основана на внутренней форме, которой мотивируется общая целостность их семантики. Но любая внутренняя мотивация содержит в себе *сравнение* как отправную точку когнитивного процесса. Именно сравнение является основой оценки, так как становится эталоном, образцом или, наоборот, антиэталонем идеального качества, состояния, действия, ситуации. Огромное количество примеров демонстрирует способ оценки через сравнение, оно может быть передано сравнительной степенью прилагательного: *Сон милее отца и матери*; *Ключ сильнее замка*; *Нет греха хуже бедности* и др., выражено сравнительным предикатом: *Голый что святой: нужды не боится*; *Счастье что палка о двух концах*; *Клевета что уголь: не обожжет, так замарает* и др., оформлено в виде сравнительного оборота: *Будет цело, как битое яйцо*; *Как ног у змеи, так у плута концов не найдешь*; *Сидеть, как гость*; *Торговаться, как цыган* и др. В сравнениях ярко проявлена специфичность национального мировидения.

В категории субъективной модальности естественный язык фиксирует одно из ключевых свойств человеческой психики: способность противопоставлять «я» и «не-я», давая таким образом оценку *своему и чужому*: *Жива – наша, умерла – богова*. Свое чаще всего ближе и лучше: *Своя рука – владыка*; *Чужое и хорошее постыло, а свое и худое, да мило*; чужое всегда дальше, так как оно непонятно: *Чужая душа – потемки* и хуже своего: *Чужой хлеб (мед) горек*; *Чужая слеза – вода* и др. Чужого не жалко: *Чужим добром – подноси ведром*; *Из чужого кармана платить легко* и др.

Тем не менее в русской паремиологии чужое может оцениваться как нечто ценное, желанное: *Чужая беда за сахар*; чужие несчастья квалифицироваться как легкие, легче своих: *Чужое горе оханьем пройдет*; *Чужую беду руками разведу*. Поэтому чужое вызывает зависть: *Чужой ломоть лаком*. Однако желать чужого нельзя, это опасно, так как *Чужое добро страхом огорожено*, такое желание деструктивно: *По чужую голову идти – свою нести*; *Чужие деньги свои съедают*. Поэтому паремиология содержит запрет на чужое: *На чужой каравай рот не разевай!* Наш материал показывает, что в наивном сознании присутствует уважение к чужому, оно даже большее, чем к своему (правда, такие примеры единичны): *Береги чужое, а свое – как знаешь*.

Окружающий мир в паремиологии часто оценивается при помощи так называемого *оценочного предиката* (термин Н. Д. Арутюновой): *хорошо, добро, плохо, грех, не грех, грешно, не грешно, лихо, не лихо* и др. [4]. В этом случае проводится различие между позитивными и негативными ценностями с народной точки зрения. Первые совпадают с добром, вторые – со злом:

Добро того бить, кто плачет, того журить, кто слушает; В гостях хорошо, а дома лучше; Не грешно, что дано, а что силою взято не свято; Грех воровать, да нельзя миновать; Бедность не грех; Лихо терпеть, а оттерпится – слюбится и др.

В устойчивых выражениях закрепляются типичные фрагменты действительности, переосмысленные так, что они становятся стереотипами поведения нации. Н. Д. Арутюнова отмечает, что суждения о ценностях обычно содержат скрытый императив [5, с. 18]. Именно с этим связано присутствие в корпусе паремий единиц – *императивов*, единиц – *рекомендаций*, возникших из предварительной оценки действительности: *Вези под гору, вези временем и в гору; Временем гони, а временем и сам беги; Не за свое дело не берись!; Выбирай епанчу по своему плечу!; Дружбу помни, а зло забывай!* и др.

Мир вещей познающий субъект сравнивает прежде всего с самим собой, проводя аналогии со строением своего тела, со своими качествами и действиями. В паремиологии можно найти множество тому примеров. Абстрактные понятия, имена концептов, обозначающие неодушевленные предметы:

– антропоморфны: *Когда деньги говорят, тогда правда молчит; Лень не кормит; Смерть дорогу сыщет; У него совесть в рукавичках ходит; Горе молчать не будет* и др.;

– зооморфны: *Совесть без зубов, а загрызет; Богатство с рогами, а бедность с ногами; Держи язык на привязи* и др.,

– оценка часто производится при помощи метафоры: *Лапоть знай лаптя, а сапог сапога; Все равны бобры, один я соболек; Кулик невелик, а все-таки птица; Выменять кукушку на ястреба* и др.;

– абстрактное представляется как предметное: *Веселого нрава не купишь; У него все причины в одной горсти; Грех не уложишь в орех (мех); Переложил печаль на радость; Спасибо в карман не положишь; Жизнь на нитке, а думает о прибыли* и др.;

– концепты могут выступать как некий локус: *Что в сердце варится, на лице не утаится; От горя бежал, да в беду попал; Быть не в своем уме; Что на уме, то и на языке; Прочь поди, в грех не вводи!* и др.

Многие примеры показывают, что оценка зависит от свойств субъекта речи, выраженных *прилагательными* (в том числе *субстантивированными*): *Холостой брюзжит – женится, женатый брюзжит – кается, старый брюзжит – умирать собирается; Сладки речи, да не лизать их; Неправая нажива – детям не разжива; Большому кораблю – большое плавание* или наречиями: *Много ума – много греха (а на дурне не взыщут); Много шуму (крику), да мало толку (проку)* и др.

Оценка производится и путем сопоставления свойств: *Каково начало, таков и конец; Красивый (муж) на грех, а дурной на смех; Добрая слава до порога, а худая за порог* и др. В семантике паремий закреплены как *общеоценочные* параметры: *хороший – плохой* (*добрая слава – худая слава*), так и *частнооценочные*, когда предмет оценивается только с какой-либо одной стороны: эстетической – *красивый муж*, психологической, интеллектуальной – *дурной муж*, сенсорно-вкусовой – *сладкие речи* и др.

В русской паремиологии в качестве оценки также используется *антонимия*, например, добро – зло: *Никакое добро до худа не доведет*; правый – левый: *Правая рука по правде живет*; огонь – вода: *Муж с огнем, жена – с водой*; черный – белый: *Из черного не сделаешь белого*; труд – лень: *Труд кормит, а лень портит*; счастье – ум: *Счастье ездит в карете, а с умом идет пешком*; деньги – ум: *Деньги не голова: наживное дело*; красота – счастье: *Не родись красивый, а родись счастливый* и др.

Нельзя не отметить, что оценка, содержащаяся в паремиологии, обычно имеет *двойственный характер*. Амбивалентность может быть проявлена в пределах одной устойчивой единицы: *Счастье – мать, счастье – мачеха, счастье – бешеный волк*, но чаще при сопоставлении нескольких паремий. Сравним, например, устойчивые выражения, содержащие представления о бедности и правде. С одной стороны, *Бедность – святое дело*, правда – высшая ценность: *Правда дороже золота*, с другой – *Нет греха хуже бедности*. Правда не всегда хорошо воспринимается социумом и приводит к бедности: *Говорить правду – потерять дружбу; Правдой жить – ничего не нажить*. То же с деньгами: *Рубль – ум, а два рубля – два ума; Денежка не бог, а бережет*, но *Деньги – железо, а платье – тлен* и др.

Таким образом, материал показывает, что аксиологичность – постоянная (константа) паремии, потому что, во-первых, в паремиях всегда что-то оценивается – человек или окружающая его среда, а во-вторых, многие устойчивые единицы, не имеющие в семантической структуре оценки, все-таки направлены на проявление определенных эмоций у говорящего и слушателя, влияя на оценку предмета высказывания.

ЛИТЕРАТУРА

1. Яковлева, Е. С. Фрагменты русской языковой картины мира (модели пространства, времени, восприятия) / Е. С. Яковлева. – М. : Гнозис, 1994. – 344 с.
2. Бартминьский, Е. Языковой образ мира : очерки по этнолингвистике / Е. Бартминьский. – М. : Индрик, 2005. – 528 с.
3. Степанов, Ю. С. Константы : словарь русской культуры / Ю. С. Степанов. – М. : Академ. проект, 2001. – 990 с.
4. Арутюнова, Н. Д. Оценка в механизмах жизни и языка / Н. Д. Арутюнова // Язык и мир человека. – М. : Языки русской культуры, 1999. – С. 130–274.
5. Арутюнова, Н. Д. Типы языковых значений : Оценка. Событие. Факт / Н. Д. Арутюнова. – М. : Наука, 1988. – 341 с.

Людмила Васильевна Чернышова

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры славянских языков УО «Минский
государственный лингвистический университет»

Liudmila V. Chernyshova

PhD, Associate Professor of Slavonic Languages
at Minsk State Linguistic University

КАРТИНА МИРА В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКОВ

Т. А. Болдова

Москва,

Лян Цзин

Китай

РОЛЬ ЭСТЕТИЧЕСКОГО КОМПОНЕНТА В ОБУЧЕНИИ РУССКОМУ ЯЗЫКУ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ

В статье обсуждаются вопросы обучения китайских студентов творческих специальностей на основе заданий, выполнение которых требует парной, групповой и коллективной форм организации учебной работы и которые способствуют развитию коммуникативных умений в ходе интерактивного общения, стимулируют положительное отношение к учебе, формируют мотивацию. В статье предложены примеры работы преподавателя и студентов с опорой на интерактивные задания, в ходе выполнения которых студенты обмениваются полученной текстовой информацией по заданной теме и на этой основе осваивают технологии использования полученных данных для создания собственных оригинальных сообщений по теме занятий.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *русский язык, интерактивные задания, сетевая коммуникация, письменная текстовая коммуникация.*

T. A. Boldova

Moscow

Ljan Tjing

China

THE ROLE OF THE AESTHETIC COMPONENT IN TEACHING RUSSIAN TO CHINESE

The article considers the application of tasks in training foreign students whose performance requires pair, group and collective forms of organizing activities and of assisting their progress in them. Communicative skills during interactive dialogue are discussed, which stimulate a positive attitude to studying and help shape students' motivation. The article offers examples of work by the teacher and students which is supported by interactive tasks. In carrying them out, students exchange information they obtained from the text and, on this basis, master the technology of using the information they received for the creation of their own messages.

Key words: *Russian as foreign, interactive tasks, the network communications, arbitrarily-communicative tasks.*

При обучении иностранных студентов русскому языку как иностранному происходит насыщение предметного содержания речи обучаемых материалами культурного и искусствоведческого характера, а преподаватель в этом случае использует в своей работе структурно-функциональный подход к отбору и организации языкового материала, а также метод моделирования на уровне предложений, словосочетаний и сверхфразовых единств. При этом

преподаватель идет от фактов языка к фактам культуры. Студентам предъявляется лексика без эквивалентов, фоновые знания, присущие носителям языка и отсутствующие либо иначе трактуемые в иноязычной культуре, невербальные средства общения, отражающие особенности национальной ментальности носителей языка, тактики речевого поведения в различных ситуациях межкультурного общения, отражение культурных традиций в кино, литературе и художественных произведениях. Культурная информация извлекается из самих единиц языка, а объектом рассмотрения на занятиях становятся особенности отражения в языке культуры его носителей. Таким образом, педагогическое взаимодействие на уроках имеет коммуникативную направленность, когда обучение русскому языку как иностранному происходит при выделении в качестве целевой доминанты устного общения как наиболее доступного для всех иностранных студентов в начале их приезда в Россию. Такая работа ориентирует преподавателя на обучение межкультурному общению на уроках РКИ, когда у китайских студентов появляется интерес к культуре и образу жизни носителя языка как отражение социокультурной реальности, национальной и общечеловеческой. Китайский студент, используя российские информационные ресурсы, учится входить в различные интерактивные диалоги как специфическую языковую обучающую среду, стимулирующую его к совместному обретению нового языкового и дидактического опыта. Это доказывает важность обеспечения связи между языком и национальной культурой той области, где используется данный язык.

В связи с этим учебная коммуникация на уроках РКИ при соответствующей помощи преподавателя как носителя изучаемого языка позволит сформировать у китайских студентов необходимое понимание значений формальных структур русского языка, позволит определить, какая из них может быть использована в данном речевом сообщении, в данной конкретной ситуации интерактивного межкультурного дискурса.

При этом происходит смена учебной работы – от пассивной работы на лекциях и семинарах к работе будущего специалиста в своей области. Новые технологии дают возможность смены социальной роли студента во временных сетевых формированиях, что в дальнейшем даст опыт в информационном поиске материалов, поиске партнеров для интеракций, что будет необходимо студенту для совместного исследования учебных задач и проектирования их решения.

Чем больше студенты обмениваются друг с другом заданиями и материалами художественного содержания по учебным темам, в том числе и в сети, тем более полно и интенсивно они ими овладевают. У студентов формируются собственные понятия о культурно-тематическом содержании различных текстов. Работа с текстом при данном подходе понимается как система восприятия и адекватного понимания множества иноязычных текстов в культурном пространстве, которая заключена в специфический технологический каркас, где есть сообщения (реплики) других участников как представленный динамический элемент межкультурного диалога на

различные темы. Так как в гипертекстах закодирована не только мыслительная задача или комплекс проблем, но и ключ к их решению, который необходим студенту в его деятельности по дешифровке авторского коммуникативного намерения в условиях сетевого иноязычного социума. При этом запускается в действие механизм мотивирования на дальнейшее научное и практическое взаимодействие с носителями изучаемого языка. В гипертексте как в сложном, динамическом и многомерном текстовом пространстве, где реализуется язык и где, благодаря тексту, можно эффективно решать вопросы профессиональной подготовки студентов по различным специальностям, повышается познавательная автономия студентов. Через полноценную коммуникацию в сети, на основе которой комбинируются художественные формы и различные технологии для создания гибридной формы выразительности, можно использовать опыт симуляций различных способов творческой деятельности в моделях трехмерного художественно-эстетического окружения в сети. Сегодня нельзя изучать язык, пренебрегая измененной средой коммуникации. Участие в сетевых проектах способствует решению лингвистических и профессиональных задач, делает доступной систематизацию учебных достижений при формировании электронного портфолио, способствует проведению многокритериального и многопозиционного оценивания информации.

Обратимся к приемам работы над лексикой в ходе составления культурных кластеров, которые обеспечивают ее произвольное запоминание на материалах составления кластеров по теме (демонстрация картинок как наглядного материала, указание на контекст или ситуацию, похожие слова из родного языка, интернационализмы, иллюстрации и т.п.). В этом случае текстовый файл будет единицей семантического представления текста и готовым блоком вхождения в базу знаний определенной предметной области [1, с. 15]. При этом для выполнения одних заданий от студентов требуется умение абстрактного мышления, а для других – способы работы для быстрого анализа при чтении и письме.

Тогда картина обучения представляет собой наглядное поле знаний и умений по определенной теме. При этом объективной становится и сама оценка знаний у студентов. Появляется возможность выявления лидера в учебе, выведения перманентной оценки знаний и умений; воспитания у студентов стремления к успеху. В программе обучения предусмотрены задания, выполнение которых требует парной, групповой и коллективной форм организации работы, которые способствуют развитию коммуникативных умений, позволяющих студентам своевременно оказывать помощь друг другу. Работа в сети с интерактивными заданиями позволяет эффективно осуществлять индивидуальные контакты, что является одним из способов стимулирования положительного отношения к учебе и формирования мотивации. В последнее время задаче поиска и извлечения из текста информации заданного типа и построению психолингвистической модели понимания текстов посвящаются многие научные исследования, подчеркивающие нараста-

ние доли виртуальных электронных форматов коммуникации на основе письменных текстов, таких как гипертекст, который воплощается в интеграции различных способов коммуникации в мультимедийные формы.

Чем больше студенты обмениваются друг с другом заданиями и материалами по учебным темам, в том числе и в сети, тем более полно и интенсивно они ими овладевают. У студентов формируются собственные понятия о культурно-тематическом содержании различных текстов. Работа с текстом при данном подходе понимается как система восприятия и адекватного понимания множества иноязычных текстов в культурном пространстве, которая заключена в специфический технологический каркас, где есть сообщения (реплики) других участников как представленный динамический элемент межкультурного диалога на различные темы.

Приведем примеры интерактивных условно-коммуникативных заданий с использованием интерактивных страниц сети [2, с. 48], где в текстах повышенной трудности почти нет интернационализмов, имен собственных, похожих слов из родного языка, иллюстраций т.п.

А. Скажите, пожалуйста, как проехать в театр на Юго-Западе?

Б. Это станция метро проспект Вернадского или Юго-Западная. Дальше на троллейбусе. Выходите на остановке! У магазина поверните направо.

А. Большое спасибо.

Задание 1.

а) На основе гипертекста составьте кластер по теме «Музыкальный фестиваль»: а) (... балет ...) (... «Щелкунчик» ...) (... афиша ...)

(... концерт П. И. Чайковского ...) (репертуар ...)

(... концерт ...) (фильм ...) (зритель ...)

б) Ответьте на вопросы, используя музыкальный сайт:

1. Где будет открытие фестиваля?

2. Что будет проходить в Москве в Большом зале консерватории?

3. Что будет во вторник 15 июня?

Задание 2. Составьте диалоги по теме «Концерт» (3–5 предложений):

А. Ты любишь саксофон? Б. Конечно!

А. Ты идешь на концерт джазовой музыки? Б. Да. Какой у тебя ряд?

А. Первый, а у тебя? Ряд 23.

Б. Это сольный концерт? Б. Он поет соло? А. Нет, это дуэт.

Задание 3. Составьте диалоги, используя также сленг из сети, например: Тебе нравится эта музыка? Не нравится./ Не очень./ Так себе./ Да./ Нравится./ Не особо./ Отстой.

Задание 4. Составьте кластер к теме «Кино»:

«Сибирский цирюльник»

художественный фильм

роман

сценарий

артист – артисты

Задание 5. Ответьте на вопросы по теме «Кино»:

1. Виды фильмов.
2. Люди, которые делают фильмы.
3. Жанры художественных фильмов.

4. Канал «Культура» показал фильм «Не числом, а умением» (просмотр отрывков из фильма). Это экранизация героических событий XIX века? Это прошлое России?

А) Вспомним правила: время настоящее и прошедшее. Подчеркните в тексте глаголы в прошедшем времени: *говорю-говорил; смотрю-смотрел; куплю-купил; играю-играл.*

Б) Вставьте глаголы в прошедшем времени:

Фильм «Сибирский цирюльник» (снять) режиссер.

В фильме (играть) русские артисты.

В) Работа в парах. Наберите текст из задания на компьютере. Сотрите каждое третье слово/все глаголы/все прилагательные. Попросите своего партнера вставить пропущенные слова в текст и проверьте его по оригиналу. Партнер А переводит на русский язык, партнер Б проверяет по тексту и помогает партнеру А. Затем партнеры А и Б меняются ролями.

Таким образом, организация культурно-тематических интерактивных заданий происходит вокруг решения ограниченного числа культурно-коммуникативных задач в наиболее типичных речевых ситуациях. В дальнейшем такие задания помогут общению студентов на занятиях по РКИ, а полученные интерактивные умения послужат путем к овладению русской культурой, показанным преподавателем.

ЛИТЕРАТУРА

1. Болдова, Т. А. Обучение студентов старших курсов иностранному языку на основе использования электронных гипертекстов (немецкий язык, языковой вуз) : автореф. дис. д-ра пед. наук : 13.00.02 / Т. А. Болдова. – М., 2014. – 53 с.
2. Болдова, Т. А. «Дорожная карта» для изучения иностранных языков в гипертекстовой сети / Т. А. Болдова. – Киров, 2010. – 446 с.

Татьяна Анатольевна Болдова

д. пед. н., профессор кафедры РКИ, Московский педагогический государственный университет (МПГУ)

Tatjana A. Boldova

Doctor of pedagogical sciences, professor in the faculty of Russian as a foreign language, Moscow Pedagogical State University (MPSU)

Лян Цзин

директор Московского отделения института искусств МПГУ,
Председатель Вэйнанской ассоциации музыкантов (Китай),
начальник исследовательского центра воспитания массовой музыкальной способности

Ljan Tjing

Director of the Moscow College of the Arts, Chairman of the Wejnanskoj Association of Musicians (China), head of the research center on large-scale music talent training

Т. А. Воробьева
Санкт-Петербург, Россия

ОТРАЖЕНИЕ ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЫ МИРА РУССКО-НЕМЕЦКОГО БИЛИНГВА

(по материалам русской и немецкой версий Макартуровских опросников)¹

В статье приводится сравнительный анализ лексического наполнения немецкоязычной и русскоязычной версий Макартуровского опросника, одного из самых известных инструментов диагностики речевого развития детей раннего возраста. В результате анализа опросников делается вывод о том, что для выявления особенностей языковой картины мира детей-билингвов следует учитывать слова, отражающие социокультурные реалии России и Германии. Также в статье описываются особенности языковой картины мира немецко-русского билингва раннего возраста, мальчика 25 месяцев А.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *языковая картина мира, билингвизм, симультанный билингвизм, диагностика речевого развития детей раннего возраста, Макартуровский опросник, онтолингвистика, социокультурные реалии, речевой онтогенез.*

T. A. Vorobeva
Saint-Petersburg, Russia

LANGUAGE WORLDVIEW REFLECTION OF RUSSIAN-GERMAN BILINGUAL CHILD

(based on russian and german versions of the macarthur-bates communicative development inventories)

The article presents a comparative analysis of the vocabulary of the German and Russian versions of the MacArthur questionnaire, one of the most famous tools for diagnosing the speech development of children of early age. As a result of questionnaires' analysis, it is concluded that words reflecting the socio-cultural realities of Russia and Germany should be taken into account to identify the features of the language picture of the world of bilingual children. The article also describes the features of the language picture of the world of German-Russian bilingual boy A. at the age of 25 months.

K e y w o r d s: *language picture of the world, bilingualism, simultaneous bilingualism, diagnostics of speech development of children of early age, MacArthur questionnaire, the MacArthur-Bates communicative development inventories, ontolinguistics, socio-cultural realities, the ontogenesis of speech development.*

На сегодняшний день одним из инструментов диагностики речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста является Макартуровский опросник [1]. Американские опросники «The MacArthur Communicative Development Inventory: words and gestures» и «The MacArthur Communicative Development Inventory: words and sentences», авторами которых являются Л. Фенсон, Ф. Дейл, Э. Бейтс, С. Резник и др., были русифицированы С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеевой, В. Л. Рыскиной, Е. А. Вершининой, А. М. Вершининым и названы «Тест речевого и коммуникативного развития

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-012-00293.

детей раннего возраста: слова и жесты» (8–17 мес.) и «Тест речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста: слова и предложения» (18–36 мес.) [2]¹. На сегодняшний момент Макатуровский опросник – популярный и важный инструмент диагностики речевого развития детей раннего возраста, применяемый для более чем 50 языков [3].

В рамках проекта «Лексическое развитие детей-билингвов раннего возраста» авторским коллективом используются Макатуровские опросники для билингвальных детей с различными языками, один из которых – русский. Целью проекта является создание норм лексического развития детей-билингвов, при этом под нормой понимается «не конкретное значение, а некий диапазон» [4, с. 79]. Такая работа ведется и на материале немецкого языка.

На данный момент особый интерес для нашего научного коллектива представляет также сравнение немецкоязычного и русскоязычного опросников и анализ заполненных опросников симультанных немецко-русских билингвов.

Опросники отличаются не только объемом лексического материала, но и «наполнением»: определенными социокультурными реалиями, характерными для конкретной культуры и связанными с языковой картиной мира. На таких различиях в немецком и русском опросниках мы остановимся подробнее. Поскольку работа с сопоставлением русского и немецкого опросника началась недавно, данный анализ является предварительным и не отражает всех различий, имеющих в опросниках. В дальнейшем нами планируется подробное сопоставление немецкого и русского опросников.

Безусловно, при русификации опросника авторским коллективом учитывалось наличие реалий, окружающих ребенка и различные языковые картины мира: именно поэтому часть лексики оригинального опросника была исключена, а часть – добавлена. М. Б. Елисеева и Е. А. Вершинина [4] отмечают, что в оригинальном опроснике нет слов коза, ворона, муха и некоторых других, а такие слова как *zebra* ‘зебра’, *moose* ‘лось’, *ant* ‘муравей’, *bunny* ‘кролик’, *deer* ‘лань’, *pony* ‘пони’, *applesauce* ‘яблочный соус’, *french fries* (разновидность чипсов), *pretzel* ‘кренделек’, *vanilla* ‘ваниль’ и др. не были добавлены в русскоязычный вариант опросника, «поскольку отсутствуют (или редки) в спонтанных начальных лексиконах русскоязычных детей» [4, с. 69].

Кроме анализа лексики, отражающей национальные языковые картины мира, остановимся на количественном соотношении лексических единиц в русско- и немецкоязычных [5] опросниках, поскольку оно существенно различается, хотя количество слов в некоторых тематических группах совпадает в обоих языках (например, в разделах № 7 «Части тела» и «Körperteile» по 25 слов, № 10 «На улице» и «Dinge draußen» по 29 слов) или незначительно разнится (например, в разделах № 2 «Животные (реальные или игрушечные)» и «Tiere (wirkliche oder Spielzeugtiere)» 44 и 45 слов соответственно, № 9 «Квартира, мебель» и «Möbel und Zimmer» 25 и 26 слов

¹ Подробнее с историей опросника и его русификации можно ознакомиться в [2].

соответственно). В русскоязычном опроснике всего 780 слов, в немецко-язычном – 603 слова. Такие количественные различия связаны с причинами, описанными нами далее.

Одной из самых «контрастных» по количеству слов группой является группа № 1 «Звукоподражания» и «Geräusche und Tierlaute»: в этих группах 37 и 12 слов соответственно. Если в немецком опроснике практически все звукоподражания – звуки, издаваемые животными, то в русском опроснике многие из них связаны со звуками окружающего мира (например, чик ‘включить’, тик-так (о часах), а количество звуков, издаваемых разными животными, намного больше (20 звукоподражаний в русском варианте и всего 7 – в немецком).

В группе № 2 «Животные (реальные или игрушечные)» и «Tiere (wirkliche oder Spielzeugtiere)» 44 и 45 слов соответственно. В русском опроснике есть слова, обозначающие деревенских и «дачных» животных и насекомых и отсутствующие в немецком варианте: *баран*, *курица*, *овечка*, *коза*, *комар*, *поросенок*. В русском варианте опросника есть как слово *свинка*, так и слово *поросенок*. Эти слова не только обозначают взрослого животного и детеныша свиньи, но и могут быть использованы русскими матерями для комментирования того, как неаккуратно поел и испачкался ребенок (Ну ты и поросенок, Федя! Только переоделся (мама своему сыну, когда тот испачкался кашей) – пример автора. – Т. В.). Типичные «городские» птицы для России – это *воробей*, *ворона* и *голубь* (также отсутствуют в немецком опроснике). Интересно, что в русском опроснике мы можем найти слова *лошадь* и *конь*, а в немецком находим кроме слова *Pferd* еще и *Pony* ‘пони’. Также в немецком опроснике мы можем найти не только слово *Bär* ‘медведь’, которое есть и в русском варианте, но и *Teddy* ‘плюшевый мишка’. Следующие слова есть только в немецком опроснике: *Maulwurf* ‘крот’, *Pinguin* ‘пингвин’, *Reh* ‘олень’, *Spinne* ‘паук’, *Zebra* ‘зебра’.

В группе № 3 «Транспорт» в немецком опроснике отсутствуют слова *коляска*, *санки*, *паровоз*, а в русском – *Bagger* ‘эскаватор’, *Motorrad* ‘мотоцикл’, *Müllabfuhr* или *Müllauto* ‘мусоровоз’.

В группе № 4 «Игрушки, книжки и т. д.» и «Spielzeuge» 24 и 14 слов соответственно. Такие количественные различия связаны с добавлением в русский опросник большего числа игрушек для игры на детской площадке в песочнице: *ведро*, *грабли*, *формочка*, а также предметов для творчества (*кисточка*, *клей*, *краски*, *ручка*, *фломастер*) и таких слов, как *кубики*, *песенка*, *фотографии*, *юла*.

В группе № 5 «Еда» 68 слов, в группе «Essen und Getränke» – 54. Одним из различий в русском и немецком опросниках в этой лексико-тематической группе является наличие в немецком опроснике слова *Bier* ‘пиво’. Представляется, что авторы адаптации опросника на немецкий язык добавили его в связи с тем, что пиво можно называть национальным напитком Германии, одной из социокультурных реалий этой страны.

В группах № 6 «Одежда и обувь» и «Bekleidung» 30 и 21 лексических единиц соответственно. В немецком опроснике в этой группе отсутствуют

такие слова, как *валенки*, *босоножки*, *бусы*, *варежки* (*рукавицы*), *майка*, *одежда*, *шорты*, *кроссовки*, *пуговица*. Очевидно, что слово *валенки* отсутствует, поскольку является социокультурной реалией России.

В русском варианте Макатуровского опросника отсутствуют следующие слова: *Lätzchen* ‘нагрудник’, *Jeans* ‘джинсы’, *Windel* ‘пеленка’, *T-Shirt* ‘футболка’.

Группа № 8 «Kleine Haushaltsgegenstände» содержит 45 слов, а группа «Дома: утварь, бытовые предметы, техника» – 56. В русском опроснике есть слова, характеризующие быт ребенка и отсутствующие в немецком: *коляска*, *соска*; также в немецком опроснике отсутствуют следующие слова: слово *таз*, характерное для русской культуры, слова *деньги* и *монетка*. В русском опроснике нет слов *Zahnpasta* ‘зубная паста’ и *Zahnbürste* ‘зубная щетка’.

В русскоязычном варианте опросника для обозначения предметов для подметания есть два слова с несколько разной семантикой: *веник* и *швабра* (ср. с немецким *Besen*). Для русского языкового сознания характерными семантическими компонентами слова *веник* (для подметания) является отсутствие ручки из другого материала и собственно материал, из которого состоит веник, – сорго, а для швабры – наличие ручки из другого материала (дерево, пластик) и колодка с щетиной на ее конце¹; слово *Besen* семантически «ближе» к швабре, поскольку денотат имеет ручку². Кроме того, веник также может использоваться в бане – такое значение слова характерно именно для русского языкового сознания и связано с наличием реалии *баня*.

В группе № 9 «Квартира, мебель» русского опросника заголовком подразумевается, что речь пойдет о квартире (самый распространенный тип жилья в городах России). В немецком варианте эта лексико-семантическая группа называется несколько иначе «Möbel und Zimmer» ‘Мебель и комната’, и в этой группе мы находим слова, связанные с проживанием в загородном доме³ и отсутствующие в русском опроснике: *Bank* ‘скамейка’, *Garage* ‘гараж’⁴, *Heizung* ‘отопление’. В немецком опроснике нет слов, связанных с проживанием в квартире на любом этаже, кроме первого: *лифт*, *ступеньки*, а также гиперонима *мебель* и слова *манеж*.

Название группы № 10 «На улице, в парке, на даче» предполагает, что сюда будут также входить «дачные» слова, представляющие собой социокультурные реалии, характерные для России и отсутствующие в немецком опроснике: *дрова*, *колодец*, *парник*; в парке и на улице ребенок видит *березу* (типичное для России дерево). Группа № 10 в немецком опроснике называется несколько иначе: «Dinge draußen» ‘Вещи на улице’ и содержит слова,

¹ Согласно толковому словарю С. И. Ожегова швабра – это «Метла из мочала, веревок, вделанных в колодку» [6], веник – это «Связка веток, прутьев, сухих длинных стеблей».

² Согласно словарю Duden слово *Besen* – это «1. aus gebündelten Rosshaaren, Borsten, Reisig o. Ä. gefertigtes, mit einem Stiel oder Griff versehenes Gerät zum Fegen, Kehren» [7] (‘инструмент для подметания из связанного конского волоса, щетины, хвороста или чего-либо другого с рукояткой или черенком’ – перевод наш. – Т. В.).

³ В Германии многие живут в загородных домах, в т.н. «городах-спутниках» (нем. *Satellitenstädte*).

⁴ Слова *гараж* и *скамейка* находятся в группе № 11 «Места, где бывает ребенок».

отсутствующие в русском опроснике: *Bahnhof* 'вокзал', *Leiter* 'стремянка, лестница', *Rasenmäher* 'газонокосилка', *Dach* 'крыша', *Fahne* 'флаг', *Garten* 'сад', *Hof* 'двор', *Rutsche* 'горка', *Schaukel* 'качели', *Schlauch* 'шланг', *Stock* 'этаж', *Teich* 'пруд'.

В группе № 11 «Места, где бывает ребенок» в немецком опроснике отсутствуют: *баня*, *дача*, *озеро*, *река* (типичные для русской дачи или деревни реалии), а также слова *бассейн*, *гости*, *группа* (в значении 'коллектив детей в детском саду'). В немецком опроснике эта группа называется «Wo man hingehen kann» 'Куда можно пойти' и ней есть следующие слова, которые отсутствуют в русском опроснике: *Bauernhof* 'ферма', *Feier* 'праздник'; может соотноситься с русским вариантом *гости*, *Kino* 'кино', *Land* 'сельская местность', *nach draußen* 'на открытый воздух, из помещения', *Picknick* 'пикник', *Schule* 'школа', *Strand* 'пляж', *Tankstelle* 'АЗС', *Zirkus* 'цирк'.

В группе № 12 «Люди» и «Menschen» по 32 и 24 лексических единицы соответственно. Интересно, что часть слов отсутствует в русском, а часть – в немецком опроснике. Так, в русском опроснике мы находим следующие слова, которых нет в немецком: *дочка*, *сын*, *воспитательница*, *няня*, *дети*, *гость*, *имя мамы*, *имя папы*, *имя брата*, *имя сестры*, *имя воспитательницы или няни*, *имена знакомых детей*, *люди*.

Для демонстрации указанных различий рассмотрим речевое развитие немецко-русского мальчика, симультанного¹ билингва А (25 месяцев на момент заполнения опросника).

Ребенок обладает обширным как пассивным, так и активным запасом, но некоторые слова в разных лексических группах пока еще у него отсутствуют, а лексические лакуны делятся на три типа: слово отсутствует в русском языке, в немецком языке или в обоих языках.

Остановимся подробно на таких словах, как к овладению русской культурой *медсестра* и *врач*. Слово *медсестра* отсутствует у ребенка в немецком языке из-за определяющего компонента *Schwester* 'сестра', слова, которого пока у ребенка нет ни в активном, ни в пассивном лексиконах. Слово *Arzt* 'врач' уже есть в активном и пассивном лексиконах. Тем не менее, ребенок пока называет врача «Доктор Айболит» на двух языках².

¹ Под симультанным детским билингвизмом в статье понимается одновременное освоение языков. О таком явлении (но применительно не к немецкому, а к шведскому языку) пишут Г. Р. Доброва и Н. Рингблом [8]: «...дети из смешанных русско-шведских семей, проживающих в Швеции. Наиболее частой является ситуация, когда мать ребенка – русская женщина, вышедшая замуж за шведа» [8, с. 158]. Считаем также важным отметить, что симультанные билингвы – «не «двойные монолингвы», а дети с (относительно) единой системой «другого языкового развития» [Там же, с. 170].

² К сожалению, в связи с тем, что ребенок проживает в Германии, пока не представляется возможным выявить стратегию освоения языка мальчика. Но согласно описанным Г. Р. Добровой [9] результатам эксперимента подобное название разных врачей (как ветеринаров, так и врачей, лечащих людей) одинаковым сочетанием «Доктор Айболит» может говорить о «гештальтном» мышлении и экспрессивной стратегии освоения языка. Тем не менее это также может свидетельствовать и о том, что ребенок пока не дифференцирует эти профессии.

Проанализировав количество слов, освоенных А, мы пришли к выводу, что на момент заполнения опросника у ребенка активный и пассивный лексические запасы обширнее в русском языке (650 слов в пассивном и 577 – в активном), чем в немецком (550 слов в пассивном запасе и 490 – в активном). Тем не менее само по себе количество слов в русскоязычном опроснике больше, чем в немецкоязычном (780 и 603 слова соответственно), поэтому нам представляется неправомерным на основании только этих данных делать выводы о том, что русский язык является у ребенка доминирующим. Безусловно, русскоязычная мать А очень много времени проводит с ребенком, уделяя большое внимание речевому и когнитивному развитию мальчика, но влияние немецкоязычной среды является довольно сильным: ребенок проводит довольно большое количество времени в немецкоязычной среде со сверстниками, а также с немецкоязычным отцом. О подобном парадоксе (применительно к русско-шведским детям-билингвам) пишут Г. Р. Доброва и Н. Рингблом: «...несмотря на то, что на самых ранних этапах речевого развития мать ребенка проводит с ним больше времени, чем отец, сильным для ребенка, напротив, оказывается не русский, а шведский язык. Это связано с тем, что доминантным для шведского общества является именно шведский язык» [8, с. 158].

Итак, лексическое развитие симультанного русско-немецкого билингва А представляется нам «сбалансированным» с точки зрения соотношения первого и второго языка. На основе качественного анализа национально окрашенной лексики можно заключить, что с точки зрения языковой картины мира мальчик скорее, немец, чем русский: в его лексиконе больше слов, обозначающих социокультурные реалии, характерные для немецкой культуры.

Таким образом, проанализировав немецкий и русский Макартуровские опросники, мы пришли к выводу, что важным различием между этими вариантами диагностических инструментов является наличие в каждом из них национально окрашенной лексики, на которую стоит обращать особое внимание при анализе результатов диагностики. Так, в русском опроснике мы встречаем важные социокультурные реалии России: *валенки, таз, дрова, колодец, баня, дача, веник*, а в немецком – Германии: *Bier, Teddy* и т.д. Знание слов, обозначающих эти реалии, и определяет особенности языковой картины мира детей-билингвов.

ЛИТЕРАТУРА

1. Елисеева, М. Б. Макартуровский опросник : русская версия. Оценка речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста. Нормы развития. Образцы анализа. Комментарии / М. Б. Елисеева, Е. А. Вершинина, В. Л. Рыскина. – Иваново : ЛИСТОС, 2017. – 76 с.
2. Елисеева, М. Б. Гендерные особенности речевого и коммуникативного развития детей 8–18 месяцев (на материале русского языка) / М. Б. Елисеева, Е. А. Вершинина // *Acta Linguistica Petropolitana. Труды института лингвистических исследований*. – СПб. : ИЯ РАН, 2017. – Том XIII. – С. 680–708.

3. *Fenson, L.* Variability in Early Communicative Development / L. Fenson, P. Dale, S. Reznick, E. Bates, D. Thal, S. Pethick // *Monographs of the Society for Research in Child Development*. – USA : Medford, 1994. – 59 (5, Serial No. 242). – P. 1–173.
4. *Елисеева, М. Б.* Макартуровский опросник как инструмент диагностики лексического развития детей от 8 до 36 месяцев / М. Б. Елисеева, Е. А. Вершинина // *Специальное образование*. – Екатеринбург : ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2017. – № 3 (47). – С. 66–81.
5. *Szagan, G.* Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung (FRAKIS) und FRAKIS-K (Kurzform) [Электронный ресурс] / G. Szagan, B. Stumper, A. S. Schramm. – Frankfurt : Pearson Assessment, 2009. – Режим доступа : www.pearsonassessment.de. – Дата доступа: 01.12.2019.
6. *Ожегов, С. И.* Толковый словарь русского языка [Электронный ресурс] / С. И. Ожегов. – М. : Мир и образование, 2014. – 1376 с. – Режим доступа : <https://slovarozhegova.ru>. – Дата доступа : 01.12.2019.
7. *Duden Online Wörterbuch* [Электронный ресурс] / Bibliographisches Institut GmbH. – Berlin, 2019. – Режим доступа : <https://www.duden.de/woerterbuch>. – Дата доступа : 01.12.2019
8. *Доброва, Г. Р.* Речевое развитие ребенка – симультанного билингва : двойная система или единая система «другого развития»? / Г. Р. Доброва, Н. Рингблом // *Урал. филол. вестн. Сер. Язык. Система. Личность : лингвистика креатива* / Екатеринбург : ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2018. – № 2. – С. 157–171.
9. *Доброва, Г. Р.* Вариативность речевого развития детей / Г. Р. Доброва. – М. : Языки славянской культуры, 2018. – 264 с.

Татьяна Александровна Воробьева
аспирант кафедры русского языка РГПУ им. А. И. Герцена

Tatiana A. Vorobeva
graduate student of The Herzen State Pedagogical University
of Russia

Л. Н. Галактионова
Санкт-Петербург, Россия

ПОРЯДОК ПОЯВЛЕНИЯ СЕМАНТИЧЕСКИХ ТИПОВ ВОПРОСОВ В ЛЕКСИКОНЕ МОНОЛИНГВАЛЬНЫХ И БИЛИНГВАЛЬНЫХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА¹

В статье рассматривается последовательность появления вопросительных слов в речи монолингвальных и билингвальных детей раннего дошкольного возраста. Особое внимание уделяется роли вопросов в речевом развитии ребенка и соотнесению семантических типов вопросительных слов с основными семантическими категориями. Сравнивается раздел «Вопросы» русскоязычной, англоязычной и немецкоязычной версий Макартуровского опросника.

К л ю ч е в ы е с л о в а: билингвизм, симультанный билингвизм, диалог, порядок появления вопросительных слов в речи ребенка, семантика вопросительных слов, Макартуровский опросник, дети раннего дошкольного возраста, речевое развитие ребенка.

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ в рамках научного проекта №19-012-00293.

THE ORDER OF THE APPEARANCE OF SEMANTIC TYPES OF QUESTIONS IN THE LEXICON OF MONOLINGUAL AND BILINGUAL CHILDREN OF PRESCHOOL AGE

The article describes the sequence of appearance of question words in the speech of monolingual and bilingual preschool children. Particular attention is paid to the role of questions in the speech development of the child and the correlation of the semantic types of question words with the main semantic categories. The “Questions” section of the Russian, English and German versions of the MacArthur-Bates communicative development inventories is compared.

Key words: *bilingualism, simultaneous bilingualism, dialogue, the order of appearance of interrogative words in a child's speech, semantics of interrogative words, MacArthur questionnaire, the MacArthur-Bates communicative development inventories, children of early preschool age, speech development of a child.*

Вопросительные предложения играют важнейшую роль в речевом развитии ребенка. Уже разговаривая с новорожденным ребенком, мать интуитивно обучает его технике реплицирования: задает малышу вопросы и делает паузы, а затем, как правило, сама дает ответ [1]. Вопросы матери играют провоцирующую роль [2], являются способом установления контакта с ребенком. В диалоге с детьми среднего и старшего дошкольного возраста вопросы взрослого могут быть направлены на коррекцию неполноты детского высказывания [3]. Таким образом, вопросы взрослого стимулируют речевое и когнитивное развитие детей, формируют навыки ведения диалога, способствуют освоению семантических категорий. Появившись в активном лексиконе ребенка, вопросы становятся для него инструментом познания мира, а для исследователей детской речи – отражением уровня его когнитивного развития.

Взаимосвязь вопросительных слов и основных семантических категорий позволяет использовать «детский» вопрос как источник информации об освоении ребенком той или иной категории. Рассмотрев последовательность появления вопросительных слов в речи монолингвальных детей, мы поставили перед собой задачу проверить, в каком порядке будут появляться эти слова в речи билингвов, влияет ли один язык на другой при освоении семантических категорий, имеет ли специфика вопросительных слов того или иного языка отражение в речевом развитии ребенка. Исследование проводится в рамках проекта «Лексическое развитие детей-билингвов раннего возраста», целью которого является определение диапазона норм лексического развития детей-билингвов. Работа над изучением вопросов в лексиконе билингвальных детей только началась, поэтому материала собрано немного. Тем не менее некоторые предварительные выводы и предположения уже могут быть сделаны.

Особенности речи, обращенной к детям (ее доступность, ориентированность на неопытного собеседника), предполагают, что семантическая сложность вопросов взрослого будет коррелировать с уровнем когнитивного

развития ребенка. Экспериментальные исследования диалога «взрослый – ребенок» и анализ дневниковых записей речи детей раннего и младшего дошкольного возраста показали, что в первую очередь в инпуте появляются локативные вопросы (например, *где?*, *куда?*), предметно-номинативные вопросы (вопросы о номинации – *кто/что это?*), вопросы к предикату (*Что мальчик делает?*) [4; 5; 6].

Ближе к двум годам, после так называемого «лексического взрыва» [7], в инпуте появляются качественные вопросы (*какой?*). Позже возникают вопросы, для ответа на которые надо обладать более высоким уровнем когнитивного развития и развитыми речевыми навыками: темпоральные вопросы (*когда?*), каузативные вопросы (*почему?*), медиативные вопросы (*как?* в значении *каким образом?*), количественные вопросы (*сколько?*).

Посессивные вопросы *чей?*, *чья?*, по мнению В. В. Казаковской, появляются в лексиконе ребенка поздно и используются редко [4]. Другие исследователи считают, что вопрос *чей?* становится когнитивно доступным детям довольно рано и появляется в инпуте наряду с локативными, качественными и количественными вопросами [5].

Порядок появления вопросов в активном лексиконе ребенка имеет приблизительно ту же последовательность, что и в пассивном. Это связано с частотностью использования вопроса в инпуте, со степенью сложности отображаемой вопросом семантической категории, а также с синтаксической функцией вопросительного слова (так, вопросительные слова *что*, *где* и *кто* замещают главные члены предложения, поэтому и появляются в лексиконе ребенка раньше [4]).

Необходимо учитывать, что вопросам взрослого, обращенным в первую очередь к маленькому ребенку, свойственна так называемая псевдovoпросительность, что обусловлено общей лингводидактической направленностью инпута. Псевдovoпросы отличаются от собственно вопросов тем, что не несут в себе цели получить информацию. Это могут быть так называемые «тест-вопросы» (*Где собачка?* в значении ‘покажи на картинке собачку’), «вопросы-побуждения» (*Как Маша танцует?* в значении ‘станцуй’), «вопросы-замечания» (*А зачем ты ломаешь?* в значении ‘не ломай’). Таким образом, вопросительные слова *где*, *как*, *зачем* могут присутствовать в диалоге с совсем маленькими детьми, но скорее всего они не будут являться собственно вопросами, предполагающими вербальный ответ и требующими от ребенка владения соответствующими данным вопросительным словам семантическими категориями.

В своем исследовании мы рассматриваем речевое развитие симультанных билингвов – детей, осваивающих оба языка одновременно. Как правило, это дети из смешанных браков (мама – русская, отец – иностранец), проживающие за пределами России. Таким образом, с одной стороны влияние на ребенка оказывает язык матери, с другой – язык отца и окружения. Мы, вслед за Г. Р. Добровой и Н. Рингблом, придерживаемся гипотезы о взаимосвязи языковых систем в сознании таких детей [8]. По мнению

названных исследователей, для симультанных билингвов характерно иное развитие, чем для монолингвов. Это «не «двойные монолингвы», а дети с (относительно) единой системой «другого языкового развития» [8, с. 170]. Язык симультанных билингвов – это особый вариант языка, в котором сильный язык влияет на развитие слабого.

Для определения порядка появления вопросительных слов в речи билингвальных детей мы использовали Макартуровский опросник [9; 10; 11] – инструмент диагностики речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста, который широко используется во всем мире. Разработчики американской версии опросника – Л. Фенсон, Ф. Дейл, Э. Бейтс, С. Резник и др. Опросник был адаптирован ко многим языкам. Создателями русскоязычной версии опросника являются С. Н. Цейтлин, М. Б. Елисеева, В. Л. Рыскина, Е. А. Вершинина, А. М. Вершинин¹.

Итак, для сравнения нами были выбраны следующие группы в опросниках на трех языках: группа «Вопросы» в русском, группа «Question words» в английском и группа «Fragewörter» в немецком опросниках.

В первую очередь эти группы отличаются количеством слов. В русском опроснике в группу включено 11 вопросительных слов, в английском и немецком – по 7. В английском и немецком опросниках отсутствуют вопросы *куда*, *почему*, *сколько* и *чей*. Нам представляется, что это может быть связано с двумя причинами.

Во-первых, с большей семантической сложностью этих вопросов – мы уже отметили, что каузативные, квантитативные, посессивные вопросы осваиваются детьми позже. Более «поздние» слова могли быть не включены в английский и немецкий опросники, поскольку они рассчитаны на диагностику речевого развития детей раннего возраста. Позже осваиваются и вопросы с медиативной семантикой, но вопрос *как?* присутствует во всех трех опросниках. Это может быть связано с псевдовопросительностью, о которой мы уже упоминали ранее².

Вторая причина, по которой количество вопросительных слов в английском и немецком опросниках меньше, чем в русском – особенности языков. В английском языке вопросы *где?* и *куда?* совпадают – *where?*, как и вопросы *почему?* и *зачем?* – *why?*. Вопрос *сколько?* и в английском, и в немецком языке дословно можно перевести на русский язык *как много* (ср. с англ. *how much* и нем. *wieviel*).

Отсутствие в английском языке отдельных вопросительных слов, соответствующих русским *откуда* и *зачем*, является, по сути, нарушением симметрии языкового знака, к которой так стремится ребенок: «дети, как мы

¹ Стоит отметить, что при сравнении опросников на разных языках следует говорить, скорее, не о переводе опросника на другой язык, а об адаптации к языку и к определенным социокультурным реалиям. История создания русскоязычной версии опросника подробно описана в статье М. Б. Елисеевой и Е. А. Вершининой [12].

² К сожалению, формат опросника имеет существенный недостаток для изучения именно вопросительных слов: мы не можем определить контекст, в котором употреблялась слово, а потому не имеем возможности определить, находилось ли оно в составе собственно вопроса.

знаем, строго следят за соблюдением закона симметрии языкового знака, т.е. за тем, чтобы одному означающему соответствовало одно и при этом постоянно одно и то же означаемое, и наоборот» [1, с. 199]. Г. Р. Доброва и Н. Рингблом отмечают, что симультанным билингвам свойственно «нестрогое обращение с языковым знаком» [8, с. 166], такие дети могут легко заменять слова внутри одной тематической группы, смешивать глагольные формы и т.д. Предполагается, что такие особые отношения детей-билингвов к языковому знаку и асимметрия вопросительных слов в русском и английском языках могут найти отражение в речи англо-русских билингвальных детей.

Так, мама англо-русского билингва девяти лет отметила, что в речи ее ребенка встречаются конструкции типа *Я иду в школе*, и связала это с тем, что ребенок путает падежи. Мы предполагаем, что причина грамматической ошибки тут иная. Русский вопрос *где?* предполагает использование в ответе предложного падежа (в школе), а вопрос *куда?* – винительного падежа (в школу). В английском языке *где* и *куда* – это один и тот же вопрос *where* (вопрос к обстоятельству места). Ребенок переключает языковой код, произнося высказывание по-русски, но влияние более сильного языка (английского) сказывается на форме высказывания. Именно поэтому ребенок использует вместо необходимого тут винительного падежа предложный.

Итак, на основе заполненных Макатуровских опросников мы попытались проследить, совпадает ли последовательность появления вопросительных слов в речи монолингвальных и билингвальных детей. Поскольку порядок появления вопросительных слов коррелирует с когнитивным развитием, можно предположить, что у монолингвальных и билингвальных детей он будет совпадать. Об универсальности начального репертуара вопросов в разных языках пишет В. В. Казаковская [13, с. 372]. В свою очередь, известный исследователь детской речи Дэн Слобин замечает, что порядок овладения языком зависит не только от семантической и когнитивной сложности, но и от языковой сложности. Это позволяет на основе изучения начального лексикона билингвальных детей сделать предположения о сложности освоения формальных средств в разных языках: «Если данное значение получает выражение одновременно в обоих языках ребенка-билингва, это может означать, что формальные средства в обоих языках представляют одинаковую трудность» [14, с. 151].

На данный момент у нас имеется четыре заполненных опросника симультанных билингвов раннего возраста.

Опросники К., англо-русской билингвальной девочки, заполнялись мамой ребенка ежемесячно с 11 месяцев до 21 месяца К. В 16 месяцев в пассивном лексиконе девочки, сразу в обоих языках, появляются локативные вопросы *где?* и *where?*. В 20 месяцев новые вопросительные слова появляются как в пассивном, так и в активном лексиконе ребенка. В русском языке это вопросы *где?*, *кто?*, *что?* – эти вопросы ребенок не только понимает, но и произносит. В английском языке – вопросы *what?* и *who?*,

которые ребенок также уже произносит. Вопросительное слово *where* к 20 месяцам еще остается в пассивном лексиконе ребенка. Остальные вопросительные слова ребенок не говорит и не понимает.

Т., англо-русский билингвальный мальчик, родился и живет в Великобритании. Мама разговаривает с Т. на русском языке, папа – на английском. Периодически мальчик слышит испанскую речь (от папы). Опросник заполнялся мамой, когда Т. было 19 месяцев. Мальчик, по словам мамы, к этому возрасту еще не говорит, только «балаболит». В активном словарном запасе ребенка вопросительных слов нет. В пассивном словарном запасе на русском языке слова *где, куда*, на английском – *where*.

М., русско-немецкая билингвальная девочка, родилась и живет в Германии. Мама говорит с М. на русском, папа – на немецком языке. В детском саду и со сверстниками ребенок разговаривает на немецком. Между собой родители девочки общаются на английском языке. Опросник заполнялся мамой, на момент заполнения опросника М. было 25 месяцев. К этому возрасту в активном лексиконе ребенка на русском языке присутствуют вопросительные слова *где, кто, куда*. По-немецки М. использует в речи слова *wie* ‘как’, *wer* ‘кто’, *was* ‘что’, *wo* ‘где’. В пассивном лексиконе ребенка на немецком языке уже есть все представленные в немецкой версии опросника вопросительные слова. На русском языке М. понимает слова *как, что, какой, сколько, чей*. Вопросы *зачем?, почему?* и *когда?* пока нет ни в пассивном, ни в активном лексиконе ребенка.

А., русско-немецкий билингвальный мальчик, родился и живет в Германии, в русскоязычных странах никогда не был. Мама А. заполняла опросники, когда сыну было 25 и 26 месяцев. Мама и ее родственники разговаривают с А. на русском, папа и родня с его стороны – на немецком. Со сверстниками на прогулке ребенок общается и на русском, и на немецком языке. Если ребенку задается вопрос на русском языке, то отвечает он на русском, если же ребенок слышит обращенный к нему вопрос на немецком языке, то ответ дает тоже на немецком. В 25 месяцев в активном лексиконе ребенка на русском языке вопросы *кто, что, где, куда, как, какой, сколько*. Вопросительные слова *зачем, когда, почему, чей* ребенок не говорит, но понимает. По-немецки А. говорит и понимает все вопросы, кроме: *wie* ‘как’ (понимает, но не говорит) и *wann* ‘когда’ (не говорит и не понимает). По данным опросника, заполненного в 26 месяцев А., посессивный вопрос *чей?* переходит в активный лексикон мальчика. В активном лексиконе появляются также отсутствовавшие месяц назад вопросы *wie* и *wann*.

Полученные данные показывают, что порядок появления вопросительных слов в лексиконе монолингвальных и билингвальных детей имеет приблизительно одинаковую последовательность. Первым вопросом в активном лексиконе детей становятся локативный вопрос *где* (*where, wo*), скорее всего псевдовопросительный; предметно-номитативные вопросы *кто* (*who, wer*) и *что* (*what, was*). Вопрос *что* появляется скорее всего как составная часть вопроса к предикату.

Сложными семантическими типами вопросов, появляющимися позже, являются каузативные (*зачем, почему, why, warum*), темпоральные (*когда, when, wann*), медиативные (*как, how, wie*), посессивный (*чей*).

Итак, порядок появления вопросительных слов в начальном детском лексиконе напрямую связан с когнитивным развитием ребенка, а потому будет совпадать у монолингвальных и билингвальных детей. Формальные средства в области семантики вопросов в русском, английском и немецком языке имеют приблизительно одинаковую сложность, поэтому их наличие не отражается на порядке появления вопросительных слов.

Предполагается, что в лексическом развитии детей-симультантных билингвов в силу их отличного от монолингвальных детей языкового развития могут встречаться особенности, связанные с асимметрией в области вопросительных слов в разных языках.

На основании некоторых имеющихся у нас данных представляется, что утверждение о том, что в языковой системе ребенка-билингва сильный язык влияет на развитие слабого, может найти подтверждение и в области освоения ребенком вопросительных слов и ответов на вопросы.

ЛИТЕРАТУРА

1. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок : лингвистика детской речи / С. Н. Цейтлин. – М. : ВЛАДОС, 2000. – 240 с.
2. Базжина, Т. В. Диалог на начальном этапе языкового развития / Т. В. Базжина // Детская речь : Лингвистический аспект : межвуз. сб. науч. тр. / сост. : С. Н. Цейтлин, Г. Р. Доброва, М. Д. Воейкова. – СПб. : Образование, 1992. – С. 57–66.
3. Кузьмина, Т. В. Обучающий и развивающий характер вопросительных предложений в речи, обращенной к маленьким детям / Т. В. Кузьмина, Н. А. Ермакова // Проблемы детской речи : материалы межвуз. конф. / редкол. : С. Н. Цейтлин (отв. ред.), М. Б. Елисеева, Т. А. Круглякова. – 1996. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 1996. – С. 135–137.
4. Казаковская, В. В. Вопросо-ответные единства в диалоге «взрослый–ребенок» / В. В. Казаковская. – СПб. : Наука, 2006. – 456 с.
5. Елисеева, М. Б. Умеет ли ребенок отвечать на вопросы? (по материалам анализа Макатуровских опросников и case study) / М. Б. Елисеева, Е. А. Вершинина // Изв. РГПУ им. А. И. Герцена. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2018. – С. 28–43.
6. Галактионова, Л. Н. Некоторые особенности лингводидактической тактики взрослого в диалоге с ребенком дошкольного возраста / Л. Н. Галактионова // Развитие ребенка в семье. Сер. Семья и дети в современном мире / под ред. В. Л. Ситникова. – СПб. : Социально-гуманитарное знание, 2017. – С. 353–368.
7. Елисеева, М. Б. Фонетическое и лексическое развитие ребенка раннего возраста / М. Б. Елисеева. – СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2008. – 143 с.
8. Доброва, Г. Р. Речевое развитие ребенка – симультанного билингва : двойная система или единая система «другого развития»? / Г. Р. Доброва, Н. Рингблом // Уральск. филол. вестн. Сер. Язык. Система. Личность : лингвистика креатива. – Екатеринбург : ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2018. – № 2. – С. 157–171.
9. Елисеева, М. Б. Макатуровский опросник : русская версия. Оценка речевого и коммуникативного развития детей раннего возраста. Нормы развития. Образцы анализа. Комментарии / М. Б. Елисеева, Е. А. Вершинина, В. Л. Рыскина. – Иваново : ЛИСТОС, 2017. – 76 с.

10. *Fenson, L.* Variability in Early Communicative Development / L. Fenson, P. Dale, S. Reznick, E. Bates, D. Thal, S. Pethick // Monographs of the Society for Research in Child Development. – USA : Medford, 1994. – 59 (5, Serial No. 242). – P. 1–173.
11. *Szgun, G.* Fragebogen zur frühkindlichen Sprachentwicklung (FRAKIS) und FRAKIS-K (Kurzform) [Электронный ресурс] / G. Szgun, B. Stumper, A. S. Schramm. – Режим доступа : www.pearsonassessment.de. – Frankfurt : Pearson Assessment, 2009. – Дата доступа : 10.12.2019.
12. *Елисеева, М. Б.* Макатуровский опросник как инструмент диагностики лексического развития детей от 8 до 36 месяцев / М. Б. Елисеева, Е. А. Вершинина // Специальное образование. – Екатеринбург : ФГБОУ ВПО «Урал. гос. пед. ун-т», 2017. – № 3 (47). – С. 66–81.
13. *Казаковская, В. В.* Семантическая типология вопросо-ответных единств : ранние этапы речевого онтогенеза / В. В. Казаковская // Семантические категории в детской речи / отв. ред. С. Н. Цейтлин. – СПб. : «Нестор-История», 2007. – С. 359–383.
14. *Слобин, Д.* Когнитивные предпосылки развития грамматики / Д. Слобин // Психолингвистика : сб. ст. / сост. А. М. Шахнарович. – М. : Прогресс, 1984. – С. 143–207.

Лейла Нуралиевна Галактионова

ассистент кафедры языкового и литературного образования
ребенка РГПУ им. А. И. Герцена

Leila N. Galaktionova

assistant professor of The Herzen State Pedagogical University
of Russia

М. Г. Гец

Минск, Беларусь

ОСОБЕННОСТИ СИНХРОННОГО И АСИНХРОННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ДИСКУРСА

В статье рассматриваются отдельные психологические и лингвистические особенности синхронной и асинхронной коммуникации, свойственные педагогическому дискурсу. Особое внимание уделяется развитию конвергентности, дивергентности и оценочности мышления при асинхронной и синхронной коммуникации. Автором рассматриваются лингвистические предпосылки успешной и продуктивной асинхронной коммуникации на английском языке.

Ключевые слова: *синхронная и асинхронная коммуникация, виртуальное общение, конвергентность, дивергентность, оценочность мышления, умения синхронного и асинхронного общения педагогического общения.*

M. G. Hets

Minsk, Belarus

CHARACTERISTIC PROPERTIES OF SYNCHRONOUS AND ASYNCHRONOUS PEDAGOGICAL DISCOURSE

The article highlights distinctive psychological and linguistic features of synchronous and asynchronous communication peculiar to pedagogical discourse. The author specifies

development of convergent and divergent thinking, evaluation and interpretation skills while communicating within online learning communities. The article discloses prerequisites of successful productive distant pedagogical communication.

Key words: synchronous and asynchronous communication, virtual communication, convergent and divergent thinking, evaluation and interpretation skills, skills of distant pedagogical communication.

Процессы межкультурной научной, политической, педагогической и др. коммуникации являются системообразующими компонентами лингообразования и объектами лингводидактики. Исследования синхронного и асинхронного Интернет-дискурса находятся в поле зрения лингвистов (М. Ю. Сидорова, О. Н. Шувалова, Д. Кристал, автор термина *интернет-лингвистика*), интернет-журналистов (А. А. Амзин, С. И. Беглова и др.), речеведов (Е. И. Горошко, Т. Н. Колокольцева, М. С. Рыжков), лингводидактов (В. В. Сафонова, автор компьютерной лингводидактики, П. В. Сысоев и др.).

Асинхронная коммуникация – это удаленное, отложенное во времени, «посредованное» ‘computer mediated’ взаимодействие на канальном уровне. В отличие от синхронного интернет-дискурса, например в чате, она характеризуется как более свободная, которой свойственно распределенное управление коммуникативной и когнитивной деятельностью, периодичность передачи/получения информации, особые условия информационного обмена (регулируемая скорость, задержки, остановки при перегруженности). Такая коммуникация более подвержена универсализации, чем синхронная интернет-коммуникация, и та, которая осуществляется на физическом уровне. В случае асинхронной коммуникации возможны безлично-анонимные асинхронные действия, субдискурсы, выполняемые в неблокирующем режиме, независимо от основного канала восприятия и передачи информации.

Для асинхронной коммуникации характерна пролонгированность и долгосрочность информационного посыла и ответа на запрос (блогосфера, форумы). В такой коммуникации маловероятен конфликт двух однотипных сообщений. Задание траектории движения мысли – горизонтально – в поверхностном слое предлагаемой деятельности либо вертикально – с проникновением в глубинные слои познания действительности – может обеспечить восхождение к новым закономерностям, решению взаимосвязанных проблем, т.е. подлинно развивающее общение. Таким образом развивается дивергентность мышления. Участники асинхронной коммуникации имеют возможность осуществлять линейное / последовательное, реактивное, диалоговое речевое взаимодействие, например, в формате интернет-дискуссии. Коммуникативные функции могут варьироваться от информирования и обмена до консультирования и обсуждения.

При этом в асинхронной коммуникации увеличивается риск информационного перегруза и искажения. Экология речи как новое направление в лингвистике изучает взаимодействие языка с окружающими ее факторами, с целью сохранения самобытности каждого отдельного языка и поддержания языкового разнообразия. Речевая ситуация в современном обществе опре-

деляет общее состояние национального языка и культуры людей. Экология языка рассматривает то, как выглядит язык, что на него влияет и к чему это приводит. Экологическая языковая картина мира создается разными красками в непосредственной и дистанционной коммуникации.

В асинхронной коммуникации достаточно временных и прочих возможностей для рефлексии собственной деятельности, для размышления над причинами, поиском более чем одного варианта решения, т.е. конвергентности мышления. Асинхронную коммуникацию как форму электронного учения в сотрудничестве впервые описала С. Р. Хилтц в 1986 году в одноименной статье. Ею отмечалась иная, по сравнению с непосредственной, природа асинхронного взаимодействия [1].

Устное взаимодействие в разных форматах, например, дискуссии проходит более успешно при создании комфортной обстановки, что в условиях синхронной интернет-коммуникации легче достичь. Социальная сеть как форма дистантной, опосредованной и асинхронной коммуникации в рамках виртуального дискурса позволяет пользователям реализовать различные коммуникативные задачи. Потенциальное преимущество образуемой пользователями социальной группы заключается в возможности получения обратной связи и поддержки от разных участников коммуникации, что позволяет пользователям успешно реализовать психотерапевтическую интенцию с помощью языковых средств социальной сети. Речевые стратегии (оценочная, девиантная) и тактики ведения интернет-дискуссии были подробно рассмотрены R. M. Palloff [2]. К ним он относит тактики сокращения коммуникативной дистанции, создания юмористического эффекта, эмпатирования, обманутого ожидания и др. Причем, по его мнению, «набор доминантных стратегий и тактик участников общения в англо-и русскоязычном интернет-сегментах универсален».

В традиционной дискуссии предусматривается постановка вопросов открытого типа, которые требуют достаточного ресурса и опыта критического мышления. В асинхронной дискуссии этот ход предполагает не столько немедленный ответ, сколько перенаправление обсуждения на других/всех участников общения. В интернет-дискуссии при анализе теоретических концептуальных положений предполагается индивидуальная интерпретация, использование собственного опыта. Могут высказываться оригинальные, даже противоречивые суждения, асинхронный формат дает возможность полифонического участия, предполагает вариативность мнений, суждений.

В синхронной и асинхронной дискуссии следует избегать общего вопроса, требующего однозначного ответа. Очень часто первый правильный ответ одного из участников прекращает дискуссию, особенно синхронную. В асинхронной дискуссии участники могут быстрее и точнее апеллировать к источникам информации, авторитетам, визуальным способам демонстрации и подтверждения своей правоты.

В асинхронной коммуникации сложнее манипулировать, отклоняться от темы. К нежелательным эмоциональным феноменам синхронного общения

относится стресс, который в современном общении является хроническим и может видоизменяться от умеренного до неконтролируемого. Так как эмоциональное напряжение в асинхронном общении вполне может контролироваться, асинхронное общение менее драматично. По правилам традиционной дискуссии следует блокировать конфронтацию участников, избегать побочных тем, удерживать обсуждаемую тему в фокусе, что верно и для синхронного интернет-дискурса.

Принципы построения профессионального педагогического дискурса – профессиональной результативности, продуктивности, конструктивности, когнитивности, самостоятельности – ложатся в основу трансформации традиционных лекций в ‘электронные инверсионные уроки’ (*flipped classrooms*). Данную образовательную технологию можно рассматривать как вариант смешанного учения. В перевернутом классе учащиеся смотрят онлайн-лекции в любое удобное время, участвуют в онлайн-дискуссиях или проводят самостоятельное исследование, а затем обсуждают изученные понятия в синхронном режиме в аудитории или в интернет-пространстве. К основным результатам применения данной образовательной технологии можно отнести следующие:

- 1) снижение аудиторной нагрузки для преподавателей и студентов;
- 2) повышение интенсивности индивидуальной нагрузки последних;
- 3) обеспечение более эффективного управления (обновление, публикация) образовательных ресурсов, улучшение их доступности, гарантия повторного использования;
- 4) появление возможности организации процесса систематического контроля учебных достижений – наращивания знаний, совершенствования навыков, развития умений, формирования компетенций;
- 5) уменьшение зависимости студентов от преподавателя и снижение психологической нагрузки в процессе взаимного общения;
- 6) развитие индивидуальных способностей, самостоятельности, инициативности и ответственности студентов;
- 7) переход от объяснительно-иллюстративной и репродуктивной методики обучения к рефлексивной модели, предполагающей усиление самостоятельной работы обучающихся, творчества, раскрытия индивидуальных особенностей при сохранении возможностей для коммуникации с другими обучающимися и преподавателем.

Данная образовательная технология доказала свою эффективность в обучении разным учебным предметам, что позволяет предположить о возможности ее широкого использования в обучении иностранным языкам. Образовательный контент и инструменты обратной связи доступны в любое время и с любого места. Каналы неформального общения соответствуют принятому у современной молодежи стилю общения. Она предусматривает более гибкий график обучения – в индивидуальном темпе, с высвобождением времени на индивидуальную работу.

К преимуществам, которые данная образовательная технология предоставляет учителям/преподавателям, можно отнести следующие:

- отбор, организация и предоставление качественного образовательного контента, обогащенного современными цифровыми материалами – гипертекст, графика, звук, видео;
- использование аудиторных занятия для обсуждения практических проблем, результатов выполнения совместных проектов; мотивация, а не трансляция дисциплинарных знаний;
- формирование у обучающихся *soft-skills* – это умения критического мышления, решения проблем, креативные умения, умения работать в команде, вести переговоры, этикетные навыки и хорошие манеры и др., это личные качества, которые позволяют эффективно и гармонично взаимодействовать с другими людьми.

Можно предположить с большой долей вероятности, что косноязычные, проявляющие разные формы коммуникативной небрежности, излишней эмоциональности, замкнутые участники асинхронной коммуникации могут испытывать определенные затруднения и в дистантном общении. В силу обозначенных выше причин вряд ли возможны асинхронные дебаты. Больших усилий требует организация совместной деятельности, решение проблем. С другой стороны, особенности внешнего вида, строения органов речи, запах, возраст, этническая принадлежность и прочие экстралингвистические факторы минимизируются при асинхронном общении.

В письменном общении при помощи новых каналов коммуникации расширяется допустимая зона пунктуационной вариативности, перераспределяются экспрессивные и семантические функции знаков препинания, в результате чего, например, структурно-логические знаки могут использоваться как эмотивные и наоборот. Синграфемика неопистолоярных текстов носит системный характер. Можно выделить универсальные (межкультурные) и национально-специфические особенности пунктуационных знаков, их индивидуальные черты, например, у эмотиконов.

Синхронное электронное обучение осуществляется на вебинарах в ходе асинхронной коммуникации, требующей, как правило, интенсивной мыследеятельности из-за специально создаваемой мультисредности: адресной коммуникации ведущего вебинара, демонстрации интерактивной презентации, обмена информационными сообщениями в чате. Виртуальный класс в электронной образовательной среде позволяет каждому иметь доступ ко всем обучающим и контрольным материалам, видеолекциям, а также обеспечивает опосредованную коммуникацию и взаимодействие на форумах и в чатах. Поддержание социальных норм общения относится к зоне персональной ответственности каждого коммуниканта, хотя у модератора всегда есть ресурс исключить потенциально травматичного информанта.

Асинхронное взаимодействие осуществляется также в соцсетях, чатах, с помощью электронных сообщений. Свои особенности имеют коучинг-сес-

сии, тренинги, например, по скайпу, на них предполагается установление интимно-персонального межличностного общения для достижения взаимопонимания, оказания поддержки, выражения сочувствия, ведь дистанция общения минимизируется, преобладает позитивный эмоциональный фон. Они способны нивелировать лингвокогнитивный диссонанс.

Таким образом, асинхронная педагогическая коммуникация тяготеет более к письменной форме, нежели к устной. Она преимущественно опосредованная, безличная, формальная, внешняя. Синхронная коммуникация непосредственная, может быть и формальной, и неформальной, индивидуальной, групповой, межличностной. В процессе обучения преобладает вертикальная асинхронная коммуникация и горизонтальная синхронная интернет-коммуникация. Горизонтальная асинхронная коммуникация осуществляется, в основном, в социальных сетях. В синхронной и асинхронной педагогической коммуникации имеются свои особенности коммуникативного табуирования как способа регулирования речевого и неречевого поведения участников интернет-сообществ. Интернет-коммуникация предоставляет большие возможности и различные средства для эволюции традиционных типов дискурса и появления новых. Некоторые тексты, функционирующие в интернет-коммуникации, например, мемы, комиксы и др., можно отнести к отдельным типам текста на основе их первичного анализа с позиций прагматики, лингвистики текста и компьютерной лингвистики. У них имеются собственные функции и структура в компьютерно-опосредованной коммуникации, это гибридные тексты. Анализ интернет-дискуссий и инверсионных лекций свидетельствует, что синхронная и асинхронная педагогическая коммуникация уменьшают тревожность, ограничивают монологичность преподавателя в процессе взаимодействия с гетерогенной аудиторией.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Hiltz, S. R.* Collaborative Learning in Asynchronous Learning Networks : Building Learning Communities [Electronic resource]. – Mode of access : http://web.njit.edu/~hiltz/collaborative_learning_in_asynch.htm. – Date of access : 02.10.2019.
2. *Palloff, R. M.* Building Online Learning Communities. Effective Strategies for the Virtual Classroom / R. M. Palloff, K. Pratt. – Oxford, 2007. – 320 p.

Марина Геннадьевна Гец

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры
лингводидактики и методики обучения иностранным языкам
УО «Минский государственный лингвистический университет»

Maryna G. Hets

PhD, Associate Professor, Associate Professor of the Chair of
Linguodidactics and Methodology of Teaching Foreign Languages
at Minsk State Linguistic University

Е. В. Дзюба
Екатеринбург, Россия

КОНЦЕПТУАЛЬНО-АКСИОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРЕЗЕНТАЦИИ ОБРАЗА РОССИИ В ЗАРУБЕЖНЫХ УЧЕБНИКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА¹

Существует немало учебников русского языка как иностранного, в которых Россия представлена как отсталая страна, с царящими в ней произволом, криминалом и бескультурьем, а ленивое население не в силах что-то изменить и мечтает только об очередной дозе алкоголя. Многие учебники тиражируют стереотипные представления о русских, транслируют стародавние образы и символы русской культуры в отрыве от современного социокультурного контекста, а некоторые учебники, наоборот, полностью исключают феномены российской культуры. Научная задача состоит в необходимости разработки соответствующих интересам нашего государства когнитивных стратегий, определяющих концептуальное содержание учебников по русскому языку, и создании комплекса единых рекомендаций к отбору лингвострановедческого и культурологического материала.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *русский язык как иностранный, зарубежные учебники, образ России, когнитивные стратегии.*

E. V. Dziuba
Ekaterinburg, Russia

CONCEPTUAL AND AXIOLOGICAL BASES OF PRESENTATION OF THE IMAGE OF RUSSIA IN FOREIGN TEXTBOOKS OF THE RUSSIAN LANGUAGE

Many textbooks in Russian as a foreign language present Russia as a barbarian country full of crime and illiterate people dreaming of another bottle of vodka. These textbooks, often referred to as “authentic”, portray the other countries as very rich, prosperous and highly developed, the Russian image on their background looks very troubled. The urgency of this research is the need to develop cognitive strategies of foreign language textbooks, which will help to choose the most important and true-to-life information to be included in the textbook. The expected results: to work out a general concept of textbooks in Russian as a foreign language; to make a list of cognitive strategies creating a positive image of Russia.

Key words: *Russian as a foreign language, foreign textbooks, image of Russia, cognitive strategies.*

Специалисты в области теории и методики преподавания русского языка как иностранного подчеркивают значимость проблемы формирования образа России как страны изучаемого языка в учебниках по русскому языку для иностранцев [1; 2; 3; 4]. Учебник русского языка как иностранного является едва ли не единственным источником информации о стране изучаемого языка (ее истории, культуре, традициях, обычаях, быте и т.п.); особенно

¹ Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ, научный проект № 19-013-00895 «Учимся понимать Россию: когнитивные стратегии формирования методического материала по русскому языку как иностранному».

это актуально в ситуации изучения русского языка за пределами Российской Федерации. Важность учебных материалов в процессе формирования образа страны изучаемого языка ученые подчеркивали неоднократно [5; 6; 7]. В современных условиях востребованность и распространенность языка за рубежом являются важнейшими показателями авторитета государства и его влияния в мире. В связи с этим русский язык необходимо рассматривать в качестве одного из основных инструментов продвижения и реализации стратегических внешнеполитических интересов Российской Федерации. Очевидно, что ключевой стратегией продвижения интересов России на международной арене является формирование положительного образа нашей страны в сознании представителей других народов.

Одним из важных направлений работы по созданию позитивного имиджа России является определение концептуально-аксиологического отбора лингвострановедческого материала для его включения в учебники по русскому языку как иностранному. И вряд ли содержание таких учебников должно ограничиваться проблемами винопития, необустроенности российской жизни, невыгодности инвестирования в российскую экономику, чиновничьего произвола, то есть трансляцией стереотипных представлений о жизни в России, что характерно для многих учебников по русскому языку, изданных за рубежом.

В данной статье, однако, не ставится проблема определения всего концептуально-аксиологического содержания учебников по русскому языку как иностранному: эту задачу невозможно решить единолично и в формате научной статьи. Здесь осуществляется попытка определить причины формирования искаженного образа России, который возникает в сознании изучающих русский язык по некоторым учебным материалам зарубежных авторов. Вероятно, этот факт объясняется той когнитивной стратегией презентации образа страны изучаемого языка, которая осознано или неосознанно избирается авторами.

Основное понятие исследования – когнитивная стратегия – понимается как общий путь, или ментальный «маршрут», формирования концептуального содержания изучаемого лингвокультурного или лингвострановедческого феномена. При этом концептуальное содержание изучаемого феномена вбирает в себя когнитивные и аксиологические признаки, образные репрезентанты, прецедентные феномены, конвенциональные и иконические знаки и символы культуры.

В ходе анализа зарубежных учебников, изданных в Китае, США, странах Западной и Восточной Европы, были выявлены антиномичные когнитивные стратегии презентации образа России, ее истории и культуры (см. также [8]):

1. Стратегии соблюдения vs. нарушения лингвокультурной и лингвоментальной корреляции. По мысли С. Г. Тер-Минасовой, «социокультурный слой, или компонент культуры, оказывается частью языка, фоном его реального бытия, в то же время компонент культуры не просто некая

культурная информация, сообщаемая языком, это неотъемлемое свойство языка» [9, с. 14]. Язык и культура неотделимы, однако часто в зарубежных учебниках РКИ средствами изучаемого языка (русского) авторы представляют историю и культуру не России, но быт и традиции той страны, в условиях которой этот язык преподается, что приводит к нарушению лингвокультурной корреляции (это всецело относится и к вопросу о лингвоментальной корреляции).

2. Стратегии редукционистская vs. холистическая отражают разнонаправленные тенденции: первая нацелена на усечение информации, на сведение сложного к простому, что приводит к искаженному представлению о российской действительности. Стратегия редукционизма проявляется в следующем: в учебниках наблюдается отказ от презентации лингвострановедческой и культурологической информации в пользу чистой грамматики; изложение лингвострановедческого материала носит аспектный характер (одни аспекты актуализируются, иные не освещаются вовсе, часто такие учебники нацелены исключительно на трансляцию стереотипов и не учитывают современный контекст); сужается географическое пространство описываемой страны (освещаются феномены только столичных городов, иные города и регионы не упоминаются); хронологически действительность представлена ограниченно, что приводит к созданию, как правило, архаичного образа России. Холистическая стратегия противостоит указанным проявлениям и способствует формированию наиболее полного и адекватного представления о постигаемом феномене, она отражает тенденцию создания на основе отдельных фрагментов некоего целого и целостного, обладающего т.н. эмерджентной природой.

3. Стратегии моно-, би- и мультикультурализма отражают разные авторские интенции: одни специалисты сосредоточены исключительно на освещении феноменов истории и культуры одной страны (стратегия монокультурализма): либо России как страны изучаемого языка, либо своей страны (в случае нарушения лингвокультурной корреляции). Другие авторы подбирают учебные материалы с учетом диалога культур, т.е. описывают историю и культуру страны изучаемого языка, проводя параллели с фактами родной для учащихся культуры (стратегия бикультурализма). Третьи стремятся включить феномены российской культуры в контекст культуры мировой, устанавливая многочисленные межкультурные связи между явлениями, событиями и фактами (стратегия мультикультурализма).

Проиллюстрируем некоторые из указанных стратегий примерами из учебников русского языка, изданных в Республике Беларусь для иностранных студентов. Попавшие в поле исследовательского зрения учебники белорусских авторов богато иллюстрируют реализованную в них стратегию соответствия / нарушения лингвокультурной корреляции.

В учебнике [10] средствами русского языка авторы представляют не российскую историю и культуру, но феномены исключительно Белоруссии, ср. заголовки предлагаемых для чтения текстов: *Перспектив Независимости*

в Минске, *Белорусский государственный университет, Жизнь студента в Белоруссии*. В текстах описываются достопримечательности Минска и Белоруссии: *старый город – Троицкое предместье, Ботанический сад, Дворец Республики, Художественный музей; Озеро Нарочь на северо-западе Белоруссии*. Персоналии, обозначенные в учебниках, также связаны с Белоруссией (писатель Василь Быков, художник Марк Шагал).

Учебник «Русский язык как иностранный. Базовый уровень» минского издательства «Аверсэв» [11; 12; 13] так же представляет только феномены белорусской истории и культуры. Среди выдающихся личностей здесь отмечены белорусский композитор Михаил Огинский [11, с. 16; 13, с. 31], известная писательница Элиза Ожешко, родившаяся недалеко от Гродно [13, с. 35], талантливейший балетмейстер, художественный руководитель Большого театра оперы и балета в Республике Беларусь Валентин Елизарьев [13, с. 31], всемирно известный химик Жорес Алфёров, родившийся в Витебске, популярный певец Дмитрий Колдун, олимпийская чемпионка Юлия Нестеренко [12, с. 38], знаменитый художник Марк Шагал [13, с. 40–41] и т.д. На страницах учебника, состоящего из трех частей, богато представлена природа Белоруссии (озеро Нарочь, национальные заповедники и парки), памятники истории и архитектурного зодчества, представлены достижения в области науки, спорта, литературы, балета, кино; описана Площадь Победы, «святое место каждого минчанина, каждого жителя республики, каждого гостя, который приезжает в Минск» [Там же, с. 54–55].

Несомненно, все перечисленные выше факты являются свидетельством актуального для авторов, весьма продуктивного холистического подхода к освещению белорусской действительности. Предпочтительной оказалась для составителей учебников и оправданная в данной ситуации стратегия мультикультурализма: героями текстов становятся студенты из Турции, Ливии, Китая и других стран. Однако в этих учебниках не нашлось места ни гостям из России, приехавшим, например, с целью туризма, ни российской творческой элите, часто гастролирующей в Белоруссии, ни фактам русской истории и культуры. Даже имя А. С. Пушкина, чье влияние на становление русского литературного языка преувеличить невозможно, упоминается только в связи со знаменитым поэтом Адамом Мицкевичем, который был современником и другом русского поэта. Говорить о родстве двух языков (русского и белорусского), об исторической связи двух народов, о единстве двух культур, об общности истоков научных и творческих достижений авторы учебников не пытаются вовсе.

Учебные материалы, предлагаемые при освоении иностранного языка, должны отражать реальность, в которой осуществляется обучение. Этот подход блестяще реализован в названном учебнике, но вряд ли справедливо абсолютно игнорировать феномены русской культуры при изучении русского языка.

Важно подчеркнуть, что в Республике Беларусь существуют и другие учебники русского языка как иностранного, в которых одинаково представ-

лены факты русской и белорусской культуры [14]. В Предисловии С. И. Лебединский и И. И. Гончар представляют концепцию, положенную в основу учебника, называя ее коммуникативно ориентированной. Авторы подчеркивают, что данная концепция учитывает три важнейших лингвотодологических принципа: «1) коммуникативная направленность обучения и ее реализация на основе лингвострановедческой осведомленности учащихся с учетом актуальных сфер общения; 2) учет системности в изучении лексических единиц, их семантической взаимосвязанности и стилистической обусловленности функционирования в различных контекстах и ситуациях; 3) формирование системы языковых, речевых и коммуникативных заданий с ориентацией на учебно-профессиональные потребности иностранных учащихся, обучающихся в вузах Республики Беларусь» [14, с. 4]. Несмотря на авторскую интенцию к освещению культуры именно той страны, где изучается русский язык, С. И. Лебединский и И. И. Гончар сосредоточили внимание также на русской литературе и публицистике. В учебнике действительно представлены многочисленные тексты о Белоруссии: *Система образования в Белоруссии*, *Республика Беларусь на карте мира*, *Об истории Белорусского края*, *Происхождение названия «Белая Русь»*, *Евфросинья Полоцкая*, однако одновременно авторы предлагают ознакомиться с русскими песнями (Ю. Антонов «Под крышей дома твоего», Б. Окуджава «Давайте восклицать»), фрагментами из произведений русской литературы (В. Распутин «Уроки французского», Б. Гуреев «Девушка моей мечты», И. Хургина «Рыжая»; Ф. М. Достоевский «Идиот»; Е. Евтушенко «Человек», «Людей неинтересных в мире нет»; Е. Ауэрбах «Лебединая верность»); произведениями русской публицистики (Д. С. Лихачёв «Жизненные цели и их самооценка», «Берегите молодость»), научными статьями (В. Леви «Сон человека и его характер»). В данном учебнике, таким образом, реализована стратегия разумного сочетания изучаемого языка, его культуры (здесь – российской) и лингвокультуры той местности, где осуществляется обучение (Белоруссии).

Цитируемые белорусские издания являются свидетельством того, что составление учебников иностранного языка в значительной степени зависит от авторской интенции, от сознательно избранной авторами когнитивной стратегии презентации образа страны изучаемого языка, возможно, от их идеологической установки. Учебные материалы, несущие заданный авторами-составителями концептуально-аксиологический заряд, являются средством трансляции положительного или критического отношения к стране изучаемого языка. Вряд ли без сожаления можно отнестись к тому факту, что некоторые белорусские учебники русского языка для иностранцев, нацеленные на отделение русской культуры от русского языка, рекомендованы Министерством образования Республики Беларусь для иностранных студентов учреждений высшего образования, что обозначено на титульной странице [11; 12; 13].

Вероятно, список форм, приемов и способов реализации стратегий, определяющих концептуально-аксиологическое содержание учебных мате-

риалов, можно продолжить. Однако принципиально важно заметить, что концентрация внимания на указанных стратегиях должно способствовать вовсе не развитию критического отношения к зарубежным учебникам по русскому языку. Представители русской лингвокультуры, несомненно, должны быть благодарны зарубежным коллегам за проявление интереса к русскому языку. Выявление подобных стратегий носит научно-методический характер и нацелено на формирование универсальных подходов к отбору лингвострановедческого и лингвокультурологического материала, представленного в учебниках по русскому языку как иностранному и, возможно, любому иностранному языку.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Ардатова, Е. В.* Образ России в современных учебниках по русскому языку как иностранному / Е. В. Ардатова // Электрон. науч. журн. «Apriori. Сер. Гуманит. науки». – 2015. – № 3. – Режим доступа : <http://www.apriori-journal.ru/serial/3-2015/Ardatova.pdf>. – Дата доступа : 15.11.2019.
2. *Веснина, Л. Е.* Образ России в китайских учебниках по РКИ : аксиологический аспект / Л. Е. Веснина, И. В. Кирилова // Филол. класс. – 2019. – № 1. – С. 83–88.
3. *Дзюба, Е. В.* Когнитивные стратегии презентации образа России в зарубежных учебниках по русскому языку как иностранному для носителей славянских языков / Е. В. Дзюба // Филол. класс. – 2019. – № 1. – С. 75–82.
4. *Харитонов, О. В.* Роль страноведческих материалов в контексте социокультурного подхода к обучению русскому языку как иностранному / О. В. Харитонов, Л. В. Панова // Интернет-журнал «Мир науки». – 2017. – Т. 5. – № 6. – Режим доступа : <https://mir-nauki.com/PDF/87PDMN617.pdf>. – Дата доступа : 15.11.2019.
5. *Милич, Й.* Учебник для иностранных обучающихся как средство формирования имиджа страны / Й. Милич, Н. В. Русанова // Опыт и перспективы обучения иностранным языкам в Евразийском образовательном пространстве. – Барнаул : Алтайский гос. ун-т, 2017. – № 2. – С. 29–35.
6. *Милославская, С. К.* Учебник русского языка как иностранного – уникальное средство формирования образа России в мире : к теоретическому обоснованию лингвопедагогической имагологии / С. К. Милославская // Вестн. РУДН. Сер. Вопросы образования : языки и специальность. – 2008. – № 4. – С. 10–15.
7. *Панова, Л. В.* Учебник для преподавания русского языка как иностранного как элемент лингводидактического дискурса преподавателя-русиста / Л. В. Панова, О. В. Харитонов // Интернет-журнал «Мир науки». – 2016. – Т. 4. – № 6. – Режим доступа : <http://mir-nauki.com/PDF/82PDMN616.pdf>. – Дата доступа : 15.11.2019.
8. *Dziuba, E. V.* Cognitive Strategies of Russia's Image Presentation in Foreign Textbooks in Russian as a Foreign Language / E. V. Dziuba // Wizerunek / Image jako kategoria teorii komunikacji, antropologii kultury i semiotyki tekstu. – Olsztyn, 2019. – P. 29–31.
9. *Тер-Минасова, С. Г.* Язык и межкультурная коммуникация : учеб. пособие для студентов, аспирантов и соискателей по спец. «Лингвистика и межкультурная коммуникация» / С. Г. Тер-Минасова. – М. : Слово/ Slovo, 2000. – 262 с.
10. *Меренкова, Л. А.* Русский язык как иностранный (начальный курс) / Л. А. Меренкова, Л. Б. Ярось. – Минск : Элайда, 2010. – 432 с.
11. *Вариченко, Г. В.* Русский язык как иностранный (базовый уровень). А0 / Г. В. Вариченко, Е. В. Кишкевич, Ж. В. Прокопина. – Минск : Аверсэв, 2019. – 112 с.
12. *Вариченко, Г. В.* Русский язык как иностранный (базовый уровень). А1 / Г. В. Вариченко, Е. В. Кишкевич, Ж. В. Прокопина. – Минск : Аверсэв, 2017. – 80 с.

13. *Вариченко, Г. В.* Русский язык как иностранный (базовый уровень). А2 / Г. В. Вариченко, Е. В. Кишкевич, Ж. В. Проконина. – Минск : Аверсэв, 2019. – 96 с.
14. *Лебединский, С. И.* Русский язык как иностранный : учебник / С. И. Лебединский, Г. Г. Гончар. – Минск : БГУ, 2011. – 402 с.

Елена Вячеславовна Дзюба

доктор филологических наук, доцент,
профессор кафедры межкультурной коммуникации, риторики
и русского языка как иностранного ФГБОУ ВО «Уральский
государственный педагогический университет» (Екатеринбург)

Elena V. Dziuba

Doctor of Philology, Associate Professor, Professor of the
Department of Intercultural Communication, Rhetoric and Russian
as a Foreign Language, Ural State Pedagogical University
(Ekaterinburg)

О. Л. Зозуля
Брест, Беларусь

ТОЛКОВЫЕ СЛОВАРИ В ОБУЧЕНИИ И ИЗУЧЕНИИ НЕМЕЦКОГО ЯЗЫКА НА НЕЯЗЫКОВЫХ СПЕЦИАЛЬНОСТЯХ

В статье рассматриваются роль и место иностранного языка в профессиональной деятельности будущего специалиста технического профиля и, соответственно, цель обучения иностранному языку на неязыковых специальностях, особенности формирования иноязычной профессиональной компетенции в процессе работы с профессионально ориентированными текстами, важность и необходимость формирования у студентов неязыковых специальностей навыка работы с иноязычным толковым словарем.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *иноязычная профессиональная компетенция, профессионально ориентированный текст, словарная статья толкового словаря.*

A. L. Zazulia
Brest, Belarus

DICTIONARIES IN TEACHING AND LEARNING THE GERMAN LANGUAGE IN NON-LINGUISTIC SPECIALTIES

The article considers the role and position of a foreign language in the professional activity of a prospective technical specialist. It, consequently, reveals the aim of a foreign language teaching in non-linguistic specialties, the peculiarities of developing the foreign language professional competence in the process of working with professionally oriented texts, the importance and necessity of developing technical students' skills in working with a foreign language dictionary.

К e y w o r d s: *foreign language professional competence, professionally oriented text, dictionary entry.*

*Словарь – это вселенная в алфавитном
порядке... Все другие книги заключены
в ней, нужно лишь их оттуда извлечь.*

А. Франс (цит. по [1, с. 35])

Современный конкурентоспособный специалист должен владеть в совершенстве профессией, т.е. быть компетентным в своей профессиональной сфере, но также быть способным решать с помощью иностранных языков актуальные задачи профессиональной деятельности. Курс обучения иностранному языку студентов неязыковых (технических) специальностей рассматривается как продолжение курса изучения иностранного языка в учреждении среднего (специального) образования с соблюдением принципа преемственности. С другой стороны, дисциплина «Иностранный язык» в неязыковом (техническом) вузе предшествует согласно учебным планам дисциплинам по специальности и тем самым становится определенным фактором опережающего профессионального обучения. В данном контексте неязыковые учреждения высшего образования должны осуществлять такую иноязычную подготовку, в ходе которой иностранный язык является не только *целью* обучения как учебная дисциплина (на сегодняшний день объемом от 68 часов аудиторных практических занятий в течение первого семестра до 136 часов в течение 1–3 семестров в зависимости от специальности технического профиля), но и *средством* формирования и развития профессиональных качеств будущего специалиста. Сегодня ученые ведут речь об иноязычной профессионализации как об одном из основополагающих принципов профессиональной лингводидактики, с которой связывают развитие профессиональных качеств в процессе изучения иностранного языка. Иноязычная профессиональная компетенция рассматривается как составная часть профессиональной компетенции специалиста, и формируется данная иноязычная в первую очередь в процессе работы с профессионально ориентированными текстами. Данные тексты становятся основой как для изучения иностранного языка, так и для профессиональной коммуникации [2, с. 104–107].

В связи с этим одной из целей обучения студентов технических специальностей является совершенствование навыков и умений работы с иноязычной литературой по специальности. Представляется, что на эффективность как обучения чтению профессионально ориентированных текстов, так и в целом изучения профессионального иностранного языка влияют:

1. Источник материала для чтения. Как правило, обучение чтению на неязыковых специальностях осуществляется на текстах научно-популярного характера (статьи из газет, журналов), реже научного характера (статьи из аутентичных учебных пособий/монографий по специальности, энциклопедий и т.д.).

2. Объем и сложность текстов. На занятиях по иностранному языку могут использоваться учебные тексты разной длины (от нескольких слов до нескольких страниц печатного текста), однако при выборе объема текста следует соблюдать разумный баланс, так как слишком длинные тексты утомляют, а иногда заведомо формируют мысль о невозможности их усвоения [3, с. 149], что представляется особенно актуальным при выборе текстов технического содержания, с которыми работают студенты 1–2 кур-

сов. С одной стороны, на начальном этапе обучения в вузе в профессионально ориентированном тексте должны содержаться фундаментальные по значению и элементарные по глубине знания [2, с. 104]. С другой стороны, к текстам для изучающего чтения более, чем к каким-либо другим, предъявляется требование познавательной ценности и информативной значимости. Преподавателем должны подбираться сложные тексты и в содержательном, и в языковом отношении, поскольку, помимо обучения изучающему чтению, студенты должны научиться самостоятельно преодолевать трудности, используя имеющиеся в тексте опоры. Степень сложности текстов должна соответствовать языковому и речевому опыту студентов в родном и иностранном языках. При этом, по мнению С. К. Фоломкиной, для изучающего чтения подходит практически любой текст, однако предпочтение следует отдавать таким текстам, «на чтение которых не жаль затраченного времени и сил» [4, с. 94].

3. Стратегии чтения. Стратегия – один из способов приобретения, сохранения и использования информации, служащей достижению определенной цели [5]. Так, например, знание студентами наиболее частотных в технических текстах словообразовательных моделей немецкого языка и значений, которые стоят за этими моделями, механизмов словообразования (см., например, фрейм как механизм формирования композитов в немецком языке [6]) и т.д. может стать эффективной стратегией семантизации (в том числе и самостоятельной, т.е. без обращения к переводному словарю) как специальной, так и общеупотребительной лексики при чтении технического текста.

Ученые-методисты отмечают, что для эффективности чтения на иностранном языке требуются такие навыки, например, как игнорирование неизвестного, в случае если оно не мешает выполнению поставленной задачи; вычленение смысловой информации; чтение по ключевым словам; использование сносок и комментариев, предлагаемых в тексте, а также и *навык работы со словарем* [3, с. 157]. Грамотное использование лексикографических источников в изучении иностранных языков является неотъемлемой частью процесса изучения иностранных языков [7]. Как подчеркивают некоторые исследователи, «культура обращения со словарем, т.е. техника поиска в справочных пособиях, информационных источниках», является одной из стратегий обучения иностранным языкам, в том числе и на неязыковых специальностях [8]. В этой связи особенно важным на сегодняшний день представляется совершенствование у студентов технических специальностей навыков не только работы с переводными (электронными) словарями, но и одноязычными толковыми (электронными) словарями.

Согласно лингвистическим исследованиям, одной из последних тенденций в современной лексикографии является увеличение в толковых словарях доли научно-технических терминов, что объясняется стремительным развитием науки и техники, а также и ростом образованности общества. Исследователь Т. В. Василюк, анализируя дефиниции химических элементов в толковых словарях английского языка на предмет представленности в них

энциклопедических сведений и сравнивая системные значения химических элементов в толковых словарях и энциклопедиях, приходит к выводу о том, что, несмотря на существенную разницу в объеме информации, представленной в энциклопедии и в толковых словарях, имеет место определенное дублирование толковым словарем самих типов информации, представленных в энциклопедии, т.е. «словарная статья часто представляет собой редуцированный вариант энциклопедической статьи» [9, с. 30]. Автор также отмечает, что толковые словари английского языка отходят от строго лингвистических принципов и включают энциклопедические сведения как в вопросе отбора лексических единиц в словник, так и относительно включения энциклопедической информации в словарные дефиниции представленных в словаре слов [Там же, с. 31]. Данный факт отмечали лингвисты еще в 80-е гг. XX века: филологический словарь есть «форма в известной мере гибридная, соединяющая как собственно литературную (и литературно-обиходную) лексику с лексикой специальной, принадлежащей подъязыкам» [10, с. 22]. При этом между энциклопедией и толковым словарем существовали, существуют и будут существовать существенные отличия, заключающиеся, в первую очередь в том, что «к словарям обращаются, чтобы получить справку о языке и правильно пользоваться им, к энциклопедиям – чтобы получить справку о действительности и расширить круг знаний о ней» [11, с. 30].

Таким образом, толковые словари, и в частности системные значения лексических единиц, в целом вся словарная статья могут стать как объектом изучения (чтения), так и средством обучения иностранному (немецкому) языку на занятиях со студентами неязыковых специальностей. Несмотря на то, что системное значение языковых единиц, зафиксированное в толковом словаре, представляет собой конструкт лексикографов, т.е. субъективно определенный ими минимум признаков, признавая несводимость значения слова к его словарному толкованию, мы придерживаемся точки зрения, что «лексикографические описания с характерной для них энциклопедичностью и богатством сведений о многочисленных значениях языковых единиц <...> становятся непревзойденным источником информации о вербализованных концептах и категориях» [12, с. 153].

Использование данных толковых (электронных) словарей на занятиях со студентами технических специальностей способствует реализации таких дидактических принципов обучения, как:

– принцип доступности (посильности). Как отмечает А. М. Кузнецов, «... в словарной дефиниции число семантических компонентов <...> не может быть слишком большим, что связано с психологическими возможностями воспринимающего и оперирующего этими данными субъекта» [13, с. 161]. Т.е. студенту-первокурснику не должно быть жаль сил и времени на прочтение лексического значения слова-термина, как впрочем, любого неизвестного слова. К тому же научные определения подвергаются в филологических словарях словарной или лексикографической аппроксимации, цель которой заключается в согласовании представляемых научных понятий с нормами

(лексическими, семантическими, грамматическими и пр.) общелитературного языка и тем самым облегчения их понимания для читателя-неспециалиста [10, с. 22], кем, в принципе, и является студент-первокурсник технического университета.

– принцип наглядности. Авторитетный словарь современного немецкого языка Дуден в его онлайн-версии [14] сопровождает дефиниции отдельных лексико-семантических вариантов слов изображениями соответствующего объекта (см., например, лексемы *der Bagger* ‘экскаватор’, *der Kolben* ‘колба; приклад (винтовки); початок (капусты)’, *die Festplatte* ‘жесткий диск’, *der Beamer* ‘проектор, передающий изображение с компьютера, видеокамеры и т.п. на настенный экран’ и т.д.). Либо вовсе представляет значение лексемы/отдельного лексико-семантического варианта только с помощью изображения, см., например, *das At-Zeichen* ‘графический символ @ в адресе электронной почты между именем пользователя и почтовой службой’ и 3 значение лексемы *der Klammeraffe* ‘соба(ч)ка, обезьян(к)а’, разговорного синонима к слову *das At-Zeichen*. При этом следует отметить, что словаре Дуден 2000 года «компьютерное» значение слова *der Klammeraffe* представлено вербально «Zeichen, das in der Adresse einer E-Mail zwischen dem Namen und der weiteren Adresse eingesetzt wird» [15]. Как известно, первейшим и необходимым звеном, основой мышления признается чувственное отражение, его итогом, результатом – понятие как определенная мыслительная (концептуальная) форма, обобщающая абстракция. Данный толковый словарь немецкого языка предоставляет его пользователю не только дефиницию слова как номинацию понятия, как концепта, связанного знаком (М. В. Никитин), но и «картинку» объекта, а именно зрительный канал признается главным источником информации и надежным способом верификации получаемых сведений.

В целом следует отметить удобную навигацию толкового онлайн-словаря Дуден [14], предоставляющего сведения о той или иной лексической единице относительно правописания, значения, грамматики, происхождения, синонимов и/или антонимов, произношения, типичных сочетаний и т.д. Изучение студентами структуры словарной статьи этого словаря может быть организовано преподавателем на занятии, например, в игровой форме: какая команда/группа быстрее найдет правильное произношение слов *die CPU* ‘центральный процессор’, *der Debugger* ‘(программа-)отладчик’, *das Relais* ‘реле’, и т.д.; сколько значений имеет глагол *laufen* и может ли он использоваться в технической области; с какими глаголами может употребляться лексема *die Daten* ‘данные’; какого рода имя существительное *Computervirus* ‘компьютерный вирус’ и есть ли у него синоним; есть ли у лексемы *der Bus* «компьютерное» значение; есть ли множественное число у существительного *Relais* ‘реле’; как спрягается глагол *herunterladen* ‘загружать, скачивать’ в настоящем времени в индикативе и т.д.

Данные указанного толкового онлайн-словаря могут быть использованы преподавателем при подготовке упражнений на соотнесение слова и дефиниции для снятия лексических трудностей на предтекстовом этапе работы с профессионально ориентированным текстом. При этом целью данных упражнений может быть в первую очередь понимание самой дефиниции, т.е. ее прочтение, где могут употребляться порой довольно сложные слова, как недавно семантизированные, или изученные ранее в различных контекстах, так и порой совсем незнакомые. К тому же, как показывает практика, выполнение данного рода упражнений также способствует формированию/отработке грамматических и синтаксических конструкций, характерных для технических текстов, таких, например, как страдательный залог, определительные придаточные предложения и т.д.: *der Treiber* ‘драйвер’ «Programm, mit **dem** ein peripheres Gerät **gesteuert wird**», *die Funktionstaste* ‘функциональная клавиша’ «(mit „F“ und arabischer Ziffer gekennzeichnete) Taste auf dem Keyboard eines [Personal] Computers, durch **deren** Betätigung ein bestimmter festgelegter Befehl **ausgeführt werden kann**», *das BIOS* ‘базовая система ввода-вывода’ «Teil des Betriebssystems, **der** alle Grundfunktionen enthält und **dessen** Start einleitet», *die Kurbelwelle* ‘коленчатый вал’ «[mehrfach] abgewinkelte Welle, mit **deren** Hilfe Auf-und-ab-Bewegungen von Kolben, Pleuelstange o. Ä. in eine Drehbewegung der Welle **verwandelt werden** oder umgekehrt», *das Schwungrad* ‘маховик’ «aus einem schweren Material gefertigtes Rad, **das**, einmal in Rotation versetzt, seinen Lauf nur sehr allmählich verlangsamt» и т.д. Т.е. чтение словарных дефиниций выступает в данном случае не только как самостоятельный вид речевой деятельности (получение информации), но и как средство отработки/формирования определенных грамматических навыков.

Таким образом, толковые (электронные) словари являются надежным «помощником» для преподавателя иностранного языка при подготовке заданий и упражнений различного рода в процессе обучения иностранному (немецкому) языку на неязыковых специальностях, а для студентов неязыковых специальностей – надежным источником как сведений об изучаемом языке, так и в определенной степени профессиональных знаний.

ЛИТЕРАТУРА

1. Котелова, Н. З. Семантика языка и внеязыковые знания (в аспекте обратных связей) / Н. З. Котелова // Избр. тр. / Н. З. Котелова. – СПб. : Нестор-История, 2015. – С. 34–46.
2. Крупченко, А. К. Основы профессиональной лингводидактики / А. К. Крупченко, А. Н. Кузнецов. – М. : АПКиППРО, 2015. – 232 с.
3. Соловова, Е. Н. Методика обучения иностранным языкам : базовый курс лекций : пособие для студентов пед. вузов и учителей / Е. Н. Соловова. – 3-е изд. – М. : Просвещение, 2005. – 239 с.
4. Фоломкина, С. К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом ВУЗе / С. К. Фоломкина. – М. : Высш. шк., 2005. – 207 с.

5. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) [Электронный ресурс] / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – Режим доступа : http://methodological_terms.academic.ru. – Дата доступа : 15.08.2019.
6. Зозуля, О. Л. Формирование навыков самостоятельной семантизации профессиональной иноязычной лексики на основе фрейма в процессе обучения немецкому языку в техническом учреждении высшего образования / О. Л. Зозуля // Современное языковое образование в контексте международных интеграционных процессов : состояние и перспективы : материалы Междунар. науч.-практ. конф., Минск, 17–18 дек. 2015 г. В 2 ч. Ч. 2. / редкол. Т. П. Леонтьева (отв. ред.) [и др.]. – Минск : МГЛУ, 2017. – С. 68–70.
7. Копылова, Н. В. Использование онлайн-словарей при обучении английскому языку для специальных целей [Электронный ресурс] / Н. В. Копылова // Бизнес-образование в экономике знаний. – 2018. – № 3 (11). – Режим доступа : <https://cyberleninka.ru/article/n/ispolzovanie-onlayn-slovaey-pri-obuchenii-angliyskomu-yazyku-dlya-spetsialnyh-tseley>. – Дата доступа : 15.08.2019.
8. Журавлева, Н. Н. Проблема использования словарей и электронного переводческого сервиса при переводе специальной литературы с германских языков [Электронный ресурс] / Н. Н. Журавлева, Л. А. Попутникова, Д. А. Орлов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 4. – Режим доступа : <http://science-education.ru/ru/article/view?id=26551>. – Дата доступа : 10.08.2019.
9. Василюк, Т. В. Об энциклопедичности толковых словарей / Т. В. Василюк // Вісник Чернігівського національного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка [Текст]. Вип. 156 / Чернігівськ. національн. пед. ун-т ім. Т. Г. Шевченка ; гол. ред. М. О. Носко–Чернігів : ЧНПУ, 2018. – С. 29–33 (Сер. Педагогічні науки).
10. Кутина, Л. Л. Термин в филологических словарях (к антитезе : энциклопедическое–филологическое) / Л. Л. Кутина // Проблематика определения терминов в словарях разных типов ; редкол. : С. Г. Бархударов [и др.]. – Л. : Наука, 1976. – 19–30.
11. Котелова, Н. З. Семантическая характеристика терминов в словарях / Н. З. Котелова // Проблематика определения терминов в словарях разных типов ; редкол. : С. Г. Бархударов [и др.]. – Л. : Наука, 1976. – 30–44.
12. Харитончик, З. А. О релевантности семантических компонентов в лексическом значении слова / З. А. Харитончик // Очерки о языке. Теория номинации. Лексическая семантика. Словообразование : избр. тр. / З. А. Харитончик. – Минск : МГЛУ, 2004. – С. 149–157.
13. Кузнецов, А. М. Компонентный синтез как способ верификации словарных дефиниций / А. М. Кузнецов // Теория языка и словари : материалы всесоюз. конф., Звенигород, 1–3 окт. 1987 г. / редкол. : Ю. Н. Караулов (отв. ред.) [и др.]. – Кишинев, 1988. – С. 159–162.
14. Duden. Das Große Wörterbuch der deutschen Sprache [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://duden.de>. – Дата доступа : 15.08.2018.
15. Duden. Das große Wörterbuch der deutschen Sprache : in 10 Bänden [Электронный ресурс]. – Elektronische Datei (576 Mb). – Mannheim: Bibliographisches Institut & F. A. Brockhaus AG, 2000. – 1 электр. опт. диск (CD-ROM).

Оксана Леонтьевна Зозуля

кандидат филологических наук, доцент,
доцент кафедры иностранных языков УО «Брестский
государственный технический университет»

Aksana L. Zazulia

PhD, Associate Professor, Associate Professor of Foreign
Languages Department of Brest State Technical University

О. А. Кострова
Самара, Россия

МЕЖКУЛЬТУРНОЕ ОБЩЕНИЕ В ИНТЕНСИВНОМ КУРСЕ ПОЛЬСКОГО ЯЗЫКА

В статье рассматриваются виды межкультурного общения в многонациональной группе в интенсивном курсе польского языка, предназначенном для адаптации в польской культурной среде и успешного обучения в польском вузе. Описывается методика интенсивного обучения с применением английского языка в качестве языка-посредника. В межкультурном общении проявляются поведенческие особенности представителей разных культур, различия в усвоении польского языка славянами и не славянами, усваиваются особенности польской культуры.

К л ю ч е в ы е с л о в а: интенсивная методика, полиэтническая группа, разносистемные языки, язык-посредник, высоко- и низкоконтекстные культуры, особенности польского языка и культуры.

O. A. Kostrova
Samara, Russia

INTERCULTURAL COMMUNICATION IN AN INTENSIVE COURSE OF POLISH

In the paper, I analyze different kinds of intercultural communication in a multiethnic group in an intensive course of Polish organized for adaptation in Polish cultural milieu and successful study at a Polish university. I describe the method of intensive learning using English as an intermediary language. In the intercultural communication, you can see specific behavior of the people belonging to different cultures, different difficulties by learning Polish of Slavic and non-Slavic people. You can also learn the specific of Polish culture.

Key words: intensive method, multiethnic group, languages of different systems, intermediary language, high- and low context cultures, specific features of Polish language and culture.

Тезис о том, что современное общественное развитие требует от личности владения несколькими языками, не требует доказательств. В связи с этим во многих странах мира предлагаются и активно работают курсы изучения языков разного профиля. Преобладают при этом курсы изучения английского языка как языка международного общения. Многонациональные курсы организуются как в стране изучаемого языка (например, в Лондоне), так и за ее пределами (например, на Мальте). Интенсивные курсы английского, предполагающие моновязычный состав, популярны и в России. Многонациональные курсы изучения немецкого языка проводятся в Берлине и Вене, французского языка – в Париже и Ницце, русского языка – в Москве и Ижевске. При этом описание методики преподавания ограничивается перечислением основных видов речевой деятельности и указанием на знакомство с культурой страны обитания и необходимостью адаптации к ней.

Обучение иностранцев польскому языку имеет давнюю историю. Так, в Гданьске уже в конце XV века были частные и монастырские школы, в которых обучались польскому языку иностранцы, прибывшие в страну, а в середине XVIII века эти школы насчитывали 1370 учеников [1, с. 261]. После третьего раздела Польши, когда часть ее земель попала под юрисдикцию прусского короля, немецкие чиновники были обязаны изучать польский язык, чтобы лучше выполнять свои функции [Там же]. В настоящее время в нескольких университетах Польши (в Варшаве, Кракове, Сопоте, Лодзи и др.) предлагаются интенсивные курсы для иностранцев.

В университете имени Адама Мицкевича в Познани проводится интенсивный курс польского языка, предназначенный для иностранных участников межкультурных проектов. Слушателями курса являются студенты, приехавшие в Польшу по программе «Эразмус», приглашенные профессора, научные работники и все желающие. Методика интенсивного обучения построена, в основном, на принципах, изложенных в [2]. Тем не менее в указанной работе не учитывается многонациональный состав группы обучаемых, что существенно осложняет процесс преподавания. Здесь приходится учитывать выбор языка преподавания, а также типологию культур, к которым принадлежат участники курса. Специальная методика, разработанная для таких групп, автору не известна, хотя она была бы, несомненно, востребована. Цель статьи – обобщение опыта личного участия в одной из таких групп в аспекте межкультурной коммуникации. Избранный аспект исследования предполагает анализ применения интенсивной методики в полиэтнической группе с учетом как языковых трудностей участников, так и их поведенческих особенностей. И то, и другое во многом объясняется особенностями культуры, из которой происходит тот или иной участник коммуникации.

В социологии культуры классифицируются по разным признакам. Как показал опыт, при совместном обучении в группе важно учитывать различие между высококонтекстными и низкоконтекстными культурами, выведенное Э. Холлом, пространственную типологию культур, а также различия между эмоциональными и рациональными, индивидуалистскими и коллективистскими культурами (ср. [3, с. 81–90]). В состав группы, в которой автору (единственному представителю России) довелось пройти интенсив, входили студенты из Испании, Японии, Греции, Финляндии, Португалии и Словении, преподаватели из Китая, Нидерландов, аспиранты из Турции и Замбии, научные работники из Эфиопии, а также слушатели из Великобритании, Германии, Франции, Кореи. Преподавательница представляла польскую культуру. Не располагая данными для проведения точной этнокультурной классификации, автор может выделить некоторые этнокультурные сообщества, в которых наблюдались особенности поведения. Замечу, что немногочисленность выделяемых групп позволяет говорить только о тенденциях. К тому же в расчет не брались личные качества говорящих.

К высококонтекстным культурам, для представителей которых важен учет контекста общения, относились участники курсов из восточных стран: Китая, Кореи, Японии, Турции и отчасти славянские этносы. Низкоконтекстные культуры были представлены западными странами: Германией, Нидерландами, Великобританией и Францией. Преподаватель, представляя высококонтекстную польскую культуру, постоянно вводил группу в соответствующий контекст. Ввиду многонационального состава группы преподавание велось на английском языке, который использовался и в качестве языка сравнения. В этом можно видеть уникальную методическую особенность, о чем будет сказано ниже. Однако при обращении к слушателям всегда использовались польские формы *pan/pani* + имя (*Pan Peter, Pani Olga*), что сразу создавало межкультурный фон и устанавливало равенство слушателей. Следует отметить, что преподаватель должен был корректно произносить порой очень необычные имена, а в некоторых случаях, проявляя гибкость, договаривался об их упрощении.

Слушатели, принадлежавшие к низкоконтекстным культурам, время от времени демонстрировали яркое индивидуалистическое поведение в отношении к определенной учебной информации. Они не упускали случая выяснять с преподавателем во время занятия не понятные им случаи языкового употребления, не смущаясь тем, что отвлекают от работы всю остальную группу. С их стороны могли даже прозвучать обвинения в адрес нелогичности польского языка. Речевая агрессия доводила порой до эмоционального накала, который разрешался чаще всего с помощью юмора.

Различия в восприятии пространства проявлялись в соблюдении дистанции при непосредственном общении. Представители западных культур держались в основном обособленно, тогда как некоторые африканцы могли нарушить зону личного пространства, указывать на что-то в чужом учебнике. Отсутствие дистанции позволяло им запросто обратиться с вопросом к соседу по столу; «западники» спрашивали только преподавателя, не удостоивая внимания соседей.

Таким образом, слушатели имели возможность воочию увидеть разный стиль поведения представителей различных культур, а также разное отношение к изучению языка.

Следует отметить, что обучение польскому языку как иностранному имеет давнюю традицию, что связано с историей страны. Учебники польского языка для иностранцев издаются в Польше с XVIII века. В настоящее время самые популярные учебники польского как иностранного – это серия краковского издательства Glossa „POLSKI krok po kroku” ‘Польский – шаг за шагом’ [4], а также его вариант для молодежи „POLSKI krok po kroku – junior”. Их используют по всему миру как в высших учебных заведениях, так и на курсах польского языка. Они используются и в университете им. Адама Мицкевича. Учебники составлены на польском языке. Единственное исключение: легенды постоянных персонажей даются с переводом на английский язык. Авторы воплощают свои идеи в школе польского языка в Кракове и

объясняют, что использование польского языка с нулевого уровня наиболее эффективно. В учебнике реализуется межкультурный принцип, который соблюдается в том, что персонажи принадлежат разным культурам и различаются по роду занятий. Здесь представлены: принимающая сторона – польская семья (*Panstwo Maj*), японка, изучающая искусство (*Mami Takada*), англичанка с польскими корнями (*Angela Polanska*), немецкий бизнесмен (*Uwe Stein*), аргентинский учитель танцев (*Javier Peres*), американец, у которого польская подруга (*Tom*). Своеобразие имен создает дополнительную возможность знакомства с другими языками и культурами. Характерен и подбор ролей, типичных для страны проживания. Следует сказать, что в нашей группе слушателей были все перечисленные роли.

Пособие содержит 26 уроков, в каждом из которых выделяется коммуникативная ситуация, работа над словарем и грамматика. Пособие снабжено многочисленными иллюстрациями и диском с записью упражнений и диалогов. Практически все тексты имеют форму диалога или полилога, что соответствует требованию интенсивной методики. Тематика охватывает повседневную жизнь, при этом вводятся реалии польской культуры.

К особенностям польской культуры, отраженным в пособии, относится строгое разграничение официального и неофициального общения. Обсуждение каждой ситуации предлагалось в двух вариантах. Например, официальное приветствие *Dzień dobry* ‘День добрый’, неофициальное – *Cześć* ‘Привет’. Вопрос к официальному лицу обязательно включает обращение *pan / panu*: *Co u pana slychać?* ‘Что нового у пана?’, дружеское общение допускает обращение на ‘ты’: *Co u ciebie?* ‘Что у тебя нового?’ Учебник постоянно предлагает трансформировать официальную речь в неофициальную и наоборот.

В этой связи встает вопрос о том, что при обучении иностранному языку речь должна идти о вторичной языковой личности. Это означает, что объектом изучения должны быть не отдельные слова, а понятия и концепты, принятые в соответствующей культуре [5]. Особенности польского языка по-разному усваиваются представителями родственных славянских и неродственных языков. В этом особенно наглядно проявляется единство языка и культуры.

Польский и русский языки обнаруживают значительное грамматическое сходство, которое проявляется в склонении существительных и прилагательных, в сохранности видо-временной системы глагола и глагольных окончаний, в аналогичности личных и указательных местоимений, в факультативности употребления личных местоимений, в наличии возвратного местоимения и в некоторых других феноменах. В межкультурном плане это укрепляет чувство общности. Общность происхождения подтверждается и такими фактами, как, например, сохранением в современном польском языке глагольного окончания *-m* в первом лице единственного числа (например, *jestem*), что позволяет причислить эти глаголы к древнему индо-европейскому классу глаголов на *-mi*, из которых в русском языке сохранилась только одна старославянская форма *я есмь*.

Сходство наблюдается и в лексическом составе, что во многих случаях позволяет без труда догадаться о значении слов (привлекая отрывочные знания из украинского языка), а иногда и фразеологизмов. Это, например, вопросительные местоимения *jak?* ‘Как?’, *Jakij?* ‘Какой?’ *Jaka?* ‘Какая?’ Существительные *imię* ‘имя’, *język* ‘язык’, *przyjaciel* ‘друг, приятель’, *znajomy* ‘знакомый’, прилагательные *dobry* ‘добрый’, *wesoły* ‘веселый’, *szczupła* ‘щуплая, худая’, *stara* ‘старая’, *miły* ‘милый’ и др., сравнение *Jasne jak słońce* ‘ясный, как солнце’.

Трудности доставляет орфография, в которой множество буквосочетаний и диакритических знаков. Сохранение традиционной орфографии имеет исторические причины, позволившие способствовать сохранению единства нации, несмотря на многократное перекраивание границ. К тому же сравнение польской орфографии с русской ясно показывает, что русское правописание отнюдь не самое сложное.

Показательны межкультурные различия, которые проявляются в языке. Самое, пожалуй, яркое из них – это отсутствие в современном русском языке общепринятого обращения, утраченного вследствие Октябрьской революции, что привело к снижению уровня культуры в межличностном общении. В польском языке используется система обращений, дифференцированная по гендерному признаку не только в единственном, но и во множественном числе: при обращении к мужчинам используется форма *panowe*, при обращении к женщинам форма *panie*, а при смешанном составе – форма *państwo*. Гендерные различия сохраняются и у личных местоимений во множественном числе. О мужчинах говорят *oni*, о женщинах – *one*. Соблюдение гендерных различий в языке способствует усвоению этикетного поведения.

Особого внимания требует объяснение особенностей грамматического строя польского языка представителям неславянских культур. Естественные для индоевропейских языков понятия склонения, спряжения, управления не знакомы слушателям с африканского континента. Преподаватель вынужден, объясняя глагольное или предложное управление, прибегать к таким, например, фразам на английском языке, как *We change forms of names according to verbs or prepositions* ‘Мы изменяем формы имен в соответствии с глаголом или предлогом’.

Большие трудности вызывает согласование прилагательных с существительными, структура имен числительных в польском языке. Особой тренировки требует, например, правильное употребление числительных, обозначающих возраст. Числительные 2, 3, 4 сочетаются с именительным падежом существительного *lata* ‘год’, а числительные 12, 13, 14 с родительным падежом множественного числа *lat* ‘лет’. К этой нерегулярности спокойно отнеслись только славяне.

Обратимся к методике обучения в полиэтнической группе. В университете им. Адама Мицкевича предлагается альтернативная методика препода-

давания интенсивного курса. В отличие от краковского беспереводного метода в качестве языка-посредника используется английский язык, грамматический строй которого представляет некоторую универсальную картину мира. Тем самым возникает концептуальный полилог культур: родной язык – универсальный язык-посредник – польский язык. На английском языке объясняется грамматический материал, раздаются задания для парной работы. Английский язык нередко используется и как язык-эталон, с помощью которого легче объяснить многие грамматические феномены польского языка. Сравнение с английским языком помогает при объяснении как похожих, так и различающихся явлений. Сравнение особенно полезно для слушателей, родной язык которых не относится к индоевропейской семье. В межкультурном аспекте сравнение помогает осознать гибкость польского языка и изысканность польской культуры.

В заключение обобщим опыт межкультурного общения при интенсивном изучении польского языка в полиэтнической группе. Его продуктивность проявляется в нескольких отношениях. Участники курса: 1) овладевают базовым уровнем нового для себя польского языка в аспектах говорения, аудирования, письма и получают опыт его интенсивного преподавания в Польше; 2) практикуют общение с представителями высококонтекстной и низкоконтекстной культур; 3) имеют возможность концептуального осмысления польского языка и культуры и культуры других стран через реальную практику общения; 4) знакомятся с возможностями языка-посредника для формирования вторичной языковой личности.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Кожина, А. А.* Заметки об учебнике польского языка как иностранного / А. А. Кожина // I межд. Интернет-конференция «Актуальные проблемы гуманитарного образования». – Минск, 2014. – С. 260–265.
2. *Китайгородская, Г. А.* Методика интенсивного обучения иностранным языкам / Г. А. Китайгородская // Библиотека преподавателя. – М. : Высш. шк., 1986. – 104 с.
3. *Кулинич, М. А.* Теория и практика межкультурной коммуникации : учеб. пособие. / М. А. Кулинич, О. А. Кострова. – М. : Флинта. Наука, 2017. – 248 с.
4. *Stempek, I.* Polski. Krok po kroku / I. Stempek, A. Stelmach, S. Dawidek, A. Szymkiewicz. – Krakow : Glossa, 2013. – 181 s.
5. *Петрова, О. В.* Языковая картина мира в лингводидактическом аспекте : слова, понятия, концепты / О. В. Петрова // Вестн. НГЛУ : сб. статей. – Вып. 42: Язык и культура. – Н. Новгород : Нижегород. гос. лингвист. ун-т им. Н. А. Добролюбова, 2018. – С. 58–69.

Ольга Андреевна Кострова

доктор филологических наук, профессор,
профессор кафедры немецкого языка Самарского
государственного социально-педагогического университета

Olga A. Kostrova

Doctor of Philology, Professor,
Professor of the Chair of German at Samara State University
of Social Sciences and Education

О. А. Малых
Москва, Россия

**ТЕХНОЛОГИЯ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
СТУДЕНТОВ В УСЛОВИЯХ УЧЕБНОГО ТРИЛИНГВИЗМА**
(на материале китайского языка)

В статье представлена авторская технология формирования фонологической компетенции студентов, изучающих китайский язык в условиях трилингвизма, которая основана на целесообразных принципах обучения: общедидактических, методических и частных (принципы обучения фонемам китайского языка в потоке речи, сопоставительного анализа языковых явлений и своего языкового опыта и др.); реализуется через совокупность методов и приемов обучения (предъявление и анализ эталонной и антиэталонной звучащей речи, составление карт звуков, ведение дневника полилингвистических наблюдений и др.).

К л ю ч е в ы е с л о в а: *формирование фонологической компетенции, учебный трилингвизм, обучение фонетике китайского языка.*

O. A. Malykh
Moscow, Russia

**THE TECHNOLOGY OF FORMATION THE PHONOLOGICAL
COMPETENCE UNDER THE CONDITIONS OF EDUCATIONAL
TRILINGUALISM**
(on the material of chinese (mandarin))

The article presents the author's technology of forming the phonological competence of students learning Chinese under the conditions of trilingualism, which is based on appropriate teaching principles: general teaching, methodical and particular (principles of learning Chinese phonemes in the stream of speech, comparative analysis of language phenomena and students' language experience, etc.); and the methodology is realized through a set of methods and techniques of teaching (presentation and analysis of reference and anti-reference sounding speech, making sound maps, keeping a diary of multilingual observations, etc.).

Key words: *developing of phonological competence, educational trilingualism, teaching Chinese phonetics.*

В связи с постоянным углублением и расширением политических, экономических и социальных взаимодействий между Россией и Китаем в российском обществе обоснованно возрастает интерес к изучению языка и культуры страны-соседа. Одновременно с указанным, новые масштабы приобретает потребность в специалистах, владеющих китайским языком на профессиональном уровне для обеспечения задач по межгосударственному сотрудничеству. Очевидно, что в этой связи особую актуальность приобретают вопросы, связанные со спецификой обучения китайскому русскоязычных студентов языковых учреждений высшего образования. При этом круг проблем, связанных с модернизацией и повышением эффективности про-

цесса формирования фонологической компетенции студентов, овладевающих китайским языком (путунхуа) в условиях учебного трилингвизма (об этом подробнее см. [1]) является своевременным и острым вопросом, который предъявляется сегодня системе высшего лингвистического образования. Такого рода «разворот» внимания исследователей на процессы, происходящие в сознании личности, является сообразным проявлением главенства антропоцентрической парадигмы, предусматривающего усиление интереса к описанию мыслительных процессов, составляющих когницию человека [2].

Рассматривая в данной статье содержание процессуального аспекта авторской методической системы формирования фонологической компетенции студентов, изучающих китайский язык с учетом особого трилингвального образовательного контекста (русский язык – английский язык – китайский язык), мы подробно остановимся на основополагающих элементах системы: принципах, методах и приемах обучения.

В первую очередь, разработанная технология основана на целесообразных **принципах обучения**, в первую очередь *общедидактических* (наглядности, доступности, сознательности и активности, систематичности и последовательности, прочности, научности, связи теории с практикой), *методических* (дифференцированного подхода в обучении, управления процессом обучения, вычленения конкретных ориентиров, комплексного подхода к мотивации в обучении иностранным языкам, речемыслительной активности, индивидуализации, функциональности, ситуативности, новизны) и *частнометодических*. К группе последних, полученных в ходе сравнительно-сопоставительного анализа взглядов отечественных ученых-лингводидактов (И. Л. Бим, Н. В. Барышников, А. В. Щепилова), занимающихся проблемами обучения второму иностранному языку и точек зрения китайских ученых (Линь Хайянь, Мао Шичжэнь, Сун Хайянь), относятся такие принципы, как обучение фонемам китайского языка в потоке речи, комплексного развития слухо-произносительных навыков студентов при овладении китайским языком, гармоничного сочетания сознательности и имитативности, учета прагматической направленности при формировании фонологической компетенции студентов, сопоставительного анализа языковых явлений и своего языкового опыта, интенсификации когнитивной и рефлексивной деятельности обучающихся.

Следующим шагом в построении разработанной технологии является описание **методов** (эвристического, проблемного изложения, информационно-рецептивного, исследовательского, репродуктивного) и **приемов обучения**, выбор которых обусловлен вышеперечисленными принципами. В ряду отобранных приемов обучения для каждого из этапов значатся следующие: эвристическая беседа, анализ студентами собственных волевых качеств, предъявление и анализ эталонной и антиэталонной звучащей речи, предъявление и объяснение преподавателем особенностей фонетической системы китайского языка в сопоставлении с аналогичными/противопо-

ложными языковыми фактами в русском и английском языках, составление карт звуков, выполнение индивидуального/группового проектного задания, выполнение фонетических и условно-речевых упражнений, ведение дневника полилингвистических наблюдений. Все реализуемые методы и приемы авторской технологии мы представляем в виде таблицы.

Методы и приемы технологии формирования фонологической компетенции студентов, изучающих китайский язык в условиях трилингвизма

Уровни ФК	Методы обучения	Приемы обучения	
<i>Мотивационно-ценностный уровень</i>	эвристический метод	ВЕДЕНИЕ ДНЕВНИКА ПОЛИЛИНГВИСТИЧЕСКИХ НАБЛЮДЕНИЙ	• эвристическая беседа: выявление индивидуальных мотивов, имеющегося языкового опыта, потребностей учебной деятельности; • анализ студентами собственных волевых качеств;
	метод проблемного изложения		• предъявление и анализ эталонной и антиэталонной звучащей речи.
<i>Когнитивный уровень</i>	информационно-рецептивный метод		• предъявление и объяснение преподавателем особенностей фонетической системы китайского языка в сопоставлении с аналогичными / противоположными языковыми фактами в русском и английском языках.
	исследовательский метод		• составление карт звуков; • выполнение индивидуального / группового проектного задания.
<i>Прагматический уровень</i>	репродуктивный метод		• выполнение фонетических и условно-речевых упражнений

В табл. проиллюстрировано, что основным, системообразующим приемом в разработанной технологии является ведение студентом дневника полилингвистических наблюдений. Такого рода особый статус дневника не случаен. Студент как субъект процесса обучения самостоятельно заполняет дневник начиная с первого занятия в рамках вводно-фонетического курса, проводя постоянные лингвистические сравнения, основанные на собственном языковом опыте овладения как родным – русским языком, так и первым иностранным – английским.

В ходе работы над дневником полилингвистических наблюдений, студенты распознают особенности собственной фонологической компетенции за счет анализа специфики произносительной базы китайского языка в сравнении с русским и английским и принимают решения относительно возмож-

ностей интерференции и переноса. На основе дневника, в котором фиксируются наблюдения и собственные умозаключения студента о взаимосвязи фонологических баз трех языков, применяется прием составления карт звуков, в которых знаками «–» и «+» студенты отмечают взаимовлияние трех языков в контексте интерференции и переноса.

Отметим, что в ходе ведения дневника через сопоставление, сравнение, анализ, обобщение и классифицирование фонологических фактов родного, первого и второго иностранных языков у обучающихся формируется ряд умений, формирующих их *полилингвистическую способность* (развитое благодаря изучению нескольких иностранных языков умение осуществлять аналитико-синтетическую деятельность по сравнению, сопоставлению, обобщению и классифицированию языковых фактов). Такая способность в дальнейшем процессе изучения китайского языка экстраполируется в другие сферы учебной деятельности – для формирования грамматических, лексических навыков и умений и пр., а также развития межкультурной, учебно-познавательной и др. компетенций.

Во время ведения дневника формулируются установки на развитие и повышение *мотивации* в области формирования фонологической компетенции при овладении китайском языком на основе учебного трилингвизма. Дневник является действенным средством развития инициативы и самостоятельности студентов, создания ситуации успеха, эмоциональной поддержки, самостоятельного планирования учебной деятельности, формулирования индивидуальной траектории самосовершенствования в области произносительного аспекта владения китайским языком.

Система методов и приемов служит основой для разработки серии *упражнений* для каждого из этапов обучения: *мотивационно-ценностной установки, когнитивного, тренировочного, продуктивного*. На этапе *мотивационно-ценностной установки* целью является формирование устойчивой внутренней мотивации и ценностного отношения к самосовершенствованию в области развития собственной фонологической компетенции при овладении китайском языком. Цель *когнитивного этапа* – освоение обучающимися особенностей звукового состава, артикуляции звуков и их сочетаний, ритма, мелодики китайского языка в сравнении с английским и русским языками, а также четкое дифференцирование артикуляционной базы китайского языка. Целевой установкой *тренировочного этапа* является формирование произносительных навыков в области китайского языка, дифференциация их со схожими навыками в английском и русском языках. Целью *продуктивного этапа* является формирование осознанной способности вступать в межкультурный диалог, демонстрируя высокий уровень сформированности фонологической компетенции в области китайского языка, а также готовности самостоятельно совершенствовать произносительные навыки во всех языках – китайском, английском и русском.

Для формулирования установки на развитие и повышение мотивации к изучению китайского языка и овладения новым произносительным кодом на этапе мотивационно-ценностной установки преподаватель может предложить выполнить студентам упражнения с заданиями типа:

– *Вспомните событие, когда вы достигли успеха, проявив настойчивость, целеустремленность, упорство, сильный характер и т.п. (Например, как вы готовились к экзаменам, а потом успешно их сдали и поступили в вуз).*

– *Вспомните эмоциональное состояние (удовлетворение, подъем), в котором пребывали в ситуации успеха и победы.*

– *Похвалите самого себя. Скажите самому себе несколько приятных слов.*

– *Дайте себе обещание и далее так же усердно и настойчиво работать при освоении произносительной стороны речи на китайском языке (например, проявить настойчивость, целеустремленность и т.п.).*

Немаловажно также отметить, что перед тем как приступить к выполнению упражнений когнитивного, тренировочного и продуктивного этапов первостепенной задачей преподавателя должно стать создание благоприятной, комфортной атмосферы на занятиях. Данная установка представляется важной, поскольку, на начальном этапе обучения в вузе студенты попадают в ряд новых для себя предлагаемых обстоятельств: новый коллектив, преподаватели, здание и т.д. Для снятия напряжения, создания более расслабленного, дружеского «климата», уменьшения дистанций «преподаватель – студенты», «студент – студент», а также для освобождения от мышечных зажимов и подготовки артикуляционного аппарата перед началом занятия по практической фонетике преподаватель проводит физическую и артикуляционную гимнастику. Такого рода гимнастики повышают физическую, умственную и эмоциональную активность и снижают напряжение и утомление. Гимнастика проводится под китайскую классическую музыку: в момент дыхательных упражнений – под спокойную и расслабляющую, в период физических и артикуляционных упражнений – под более бодрую, настраивая тем самым на активную работу.

Проиллюстрируем примерами некоторые языковые, фонетические упражнения тренировочного этапа, которые позволяют дифференцировать артикуляционную базу китайского языка и отличить произносительные явления китайского языка от схожих явлений в английском и русском языках.

– *Прослушайте ряд звуков и поднимите руку, когда будет произнесен слог китайского языка: help, ход, hóng, люк, look, lǜ, tube, qì, тю, dear, день, diǎn.*

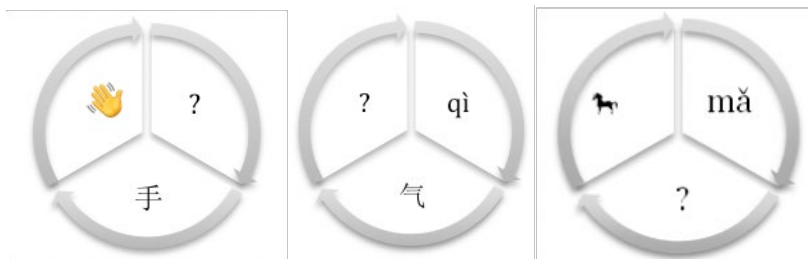
– *Прослушайте слоги русского, английского и китайского языков. Когда Вы услышите русский слог – поднимите правую руку, когда английский – левую, китайский – обе руки: да, dà, dad, bó, боб, Bob, wall, вор, wǒ, соол, kù, кол.*

– *Прослушайте и запишите услышанные слоги в три колонки (КЯ – китайский язык, АЯ – английский язык, РЯ – русский язык). Китайские слоги запишите, используя звуко-буквенный стандарт (пиньинь цзыму): люк, look, lǔ, tube, qù, тю, dear, день, diǎn, bó, боб, Bob, wall, ву, wǔ.*

– *Прослушайте и запишите только китайские слоги: ten, тень, tū, mǎ, ма, mǔ, long, lóng, лу, mén, mǎn,мень.*

При выполнении упражнений на переключение при возникновении ошибок, преподаватель инициирует анализ допущенных ошибок посредством сравнения особенностей рассматриваемого произносительного явления в китайском языке с явлениями английского и русского языков. Среди указанной группы упражнений особую важность имеют такого рода упражнения, как:

– *Дополните следующие схемы-триединства недостающими элементами:*



Упражнения «Дополните триединства» позволяют сформировать у студентов представление о китайской лексической единице как о едином неразрывном комплексе: СМЫСЛ (значение) + СЛОГ (с тоном) + ЗНАК (иероглиф).

На тренировочном и продуктивном этапах в рамках разрабатываемой методики мы также предлагаем упражнения, направленные на поддержание мотивации и интереса типа:

– *Представьте, что все знания, навыки и умения в области произносительной стороны речи на китайском языке, которые Вы освоили в течение вводно-фонетического курса, – это заброшенный сад, в котором Вы хотите навести порядок. Вы стремитесь придать саду эстетический, гармоничный вид. Вы делаете все, чтобы отдельные кусты, деревья и цветы согласовались, дополняя друг друга, образуя прекрасный растительный ансамбль. Что Вам нужно изменить в Вашем саду? Что положительно влияет на растения в саду, а что отрицательно? Как связан сад китайского языка с садами английского и русского языков? Нарисуйте, как Вы видите этот сад сейчас, каким Вы представляете себе его потом.*

Помимо всего прочего, исходя из типичности ошибок, преподаватель стимулирует студентов к выполнению индивидуальных или групповых проектных заданий, где студенты проявляют собственную креативность в их выполнении. Это могут быть карты звуков, стихотворения и рифмовки, рисунки, схемы и т.п. Представим пример такого рода проектного задания:

**«Китайский звук U,
в качестве инициали обозначающийся как W»
АЯ & КЯ**

When? What? Why?
我们晚上来。

[wen]? [wət]? [wai]?
Wǒmen wǎnshang lái.

Итак, нами была описана технология формирования фонологической компетенции студентов, изучающих китайский язык в условиях учебного трилингвизма. Авторская методическая система включает в себя ряд принципов, методов и приемов обучения, а также этапов учебного процесса, описывающих характер деятельности преподавателя и студентов при выполнении работы по формированию произносительных навыков в области китайского языка с учетом трилингвальной специфики.

ЛИТЕРАТУРА

1. *Малых, О. А.* Особенности трилингвизма студентов, изучающих китайский язык / О. А. Малых. – Kant, 2017. – № 2 (23). – С. 45–48.
2. *Тарева, Е. Г.* Культура в системе современной лингводидактической концептологии / Е. Г. Тарева // Вестн. Моск. гор. пед. ун-та. Сер. Филос. науки, 2019. – № 2 (30). – С. 81–89.

Малых Оксана Андреевна

кандидат педагогических наук, старший преподаватель
кафедры китайского языка Института иностранных языков
ГАОУ ВО «Московский городской педагогический
университет»

Malykh A. Oksana

PhD, Senior Lecturer, Chinese Department, Institute of Foreign
Languages, Moscow City University

В. А. Шевцова
Минск, Беларусь

**ФОРМИРОВАНИЕ ФРАЗЕОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ
В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ НЕМЕЦКОМУ ЯЗЫКУ**

В статье показана роль фразеологической компетенции в процессе обучения иностранному языку. Рассматривается необходимость получения базовых знаний по фразеологии. При практическом обучении фразеологии целесообразно использовать авторскую методику П. Кюна. Предлагается проводить работу над текстом (контекстом), применять различные виды упражнений.

К л ю ч е в ы е с л о в а: *фразеодидактика, фразеологическая компетенция; классификация фразеологизмов; методика П. Кюна, функции фразеологизмов.*

PHRASEOLOGICAL COMPETENCE DEVELOPMENT IN PROCESS OF TEACHING GERMAN

The article highlights the role of phraseological competence in the process of teaching the foreign language. It considers the importance of obtaining the basic knowledge in phraseology. The practical teaching of phraseology suggests using P. Kyn's methods as well as working on the text (context) and using different types of exercises.

Key words: phraseological didactics, phraseological competence, classification of phraseological units; P. Kyn's method, functions of phraseological units.

Фразеодидактика как самостоятельная научная дисциплина находится в процессе становления и развития. Традиционно о лингводидактическом аспекте иноязычной фразеологии принято говорить в рамках лексикологии или методики преподавания иностранных языков. Впервые в отечественную языковую дидактику это понятие было введено Т. Н. Федуленковой [1, S. 36]. То, что фразеология имеет особое значение для преподавания иностранных языков, не подлежит сомнению. Как отмечал В. Фляйшер, «иностранный язык невозможен без хотя бы минимального овладения фразеологией» [2, с. 26]. В зарубежной дидактике широко известны работы П. Кюна [3], Х. Х. Люгера [4], Б. Вотьяк [5] и др. Хотя число лингвистических фразеологических исследований резко возросло в последнее время, фразеодидактические работы все еще довольно редки. Поэтому неслучайно важным аспектом в обучении иностранных языков в настоящее время отводится «фразеологии – богатейшему фонду единиц, связанных с историей, многовековым опытом трудовой деятельности человека, его обычаями, культурой, системой ценностей, верованиями» [5, с. 80]. В этой связи очень часто приводят цитату П. Кюна о «фразеодидактике как спящей красавице» [3, S. 881].

Процесс обучения фразеологии подразумевает формирование навыков употребления фразеологических оборотов (далее ФО) и включает несколько аспектов. Методика расширения фразеологического запаса студентов должна органично вписаться в сложившуюся систему работы по избранному предмету, не мешая осуществлению его основных задач. Поэтому преподаватель должен себе четко представлять, какие задачи он преследует при обучении фразеологическому материалу. Основные цели фразеодидактики, по Х. Х. Люгеру, – это «четкое представление о форме фразеологизма, способность распознавать фразеологизм в контексте, выбор возможных трансформаций фразеологизма, полное понимание значения фразеологизма и умение перефразировать его» [4, S. 90].

Важным аспектом в обучении фразеологии является также определение фразеологического минимума. Критерием определения фразеологической базовой лексики для немецкого языка как иностранного является актуальность фразеологизмов. Наиболее часто приводится число в 400 единиц. Следует отметить, что правильное использование от 300 до 500 фразеологизмов является сложной задачей обучения.

В основу современной методики формирования фразеологической компетенции заложен принцип трехэтапного изучения фразеологизмов, сформулированного П. Кюном: «распознавание фразеологизма в тексте и расшифровка значения, закрепление и тренировка, использование устойчивого выражения в речи» [4, S. 884]. Однако, как показывает практика, для успешного освоения всех этапов необходима дополнительная работа, поэтому предлагается добавить еще два этапа – вводный и заключительный.

Первый (вводный) этап. Для того чтобы учащиеся успешно освоили первый этап и перешли к следующему, необходимо провести большую работу по освоению и получению знаний по фразеологии. Известно, что фразеологизмы являются сложными номинациями, поэтому обучение фразеологическому материалу нецелесообразно проводить по стандартной схеме с лексическим материалом. В исследованиях по фразеологии всегда встают вопросы о различиях между фразеологизмом и словом, поскольку некоторые группы ФО, как, например, идиомы функционируют в языке подобно словам. Кроме того, важным является вопрос о различиях между ФО и свободными словосочетаниями, так как по внешней форме подавляющее число фразеологизмов построено по действующим в данном языке моделям словосочетаний.

Основным признаком, по которому различаются слова и ФО, является акцентологическое оформление данных языковых единиц: фразеологизмы состоят минимум из двух слов (одно из которых является знаменательной частью речи), следовательно, в отличие от слов, они не пишутся слитно и имеют два основных ударения.

На начальном этапе необходимо получение базовых знаний о фразеологической системе языка. Важную роль при этом играют классификации фразеологизмов, поскольку помогают наметить возможные сферы использования фразеологизмов. Классификации могут основываться на различных признаках. В данной работе мы использовали классификацию немецкого фразеолога Х. Бургера, где для всего фразеологического фонда используется критерий функции знака, который имеют ФО в коммуникации. Согласно данной классификации «фразеологический корпус языка можно разделить на три основных класса фразеологизмов» [6, S. 36]:

1) *референциальные фразеологизмы, связанные с каким-либо референтом, включая ситуацию: schwarzes Brett* ‘доска объявлений’, *Morgenstunde hat Gold im Munde* ‘кто рано встает, тому Бог подает’;

2) *структурные фразеологизмы, являющиеся носителями грамматического значения: in Bezug auf* ‘со ссылкой на’, *sowohl, als auch* ‘как ..., так и’;

3) *коммуникативные фразеологизмы, типичные для определенной ситуации общения, например, guten Abend* ‘добрый вечер’, или рутинные формулы, выполняющие метатекстовые функции – *ich meine* ‘я считаю’.

Особый интерес для исследования представляет самая многочисленная группа – референциальные фразеологизмы, которые подразделяются на про-

позициональные – предложения (например, пословицы, поговорки) или номинативные – словосочетания, которые в свою очередь подразделяются синтаксически на субстантивные, вербальные, адъективные и адвербиальные. Референциальные фразеологизмы характеризуют различные ситуации, характеры, явления жизненной действительности.

Наряду с классификациями ФО целесообразно сообщать необходимые сведения о фразеологизме для определения его места в системе языка, а также важности изучения, понимания и использования фразеологизмов в речи.

К наиболее значимым характеристикам фразеологизмов относятся:

- отличия фразеологизма от слова и свободного сочетания слов;
- особенности формы (многокомпонентный состав, строгий порядок следования компонентов);
- значение фразеологизма (неравенство суммы буквальных значений компонентов общему смыслу фразеологизма);
- воспроизводимость, раздельнооформленность.

Существенными признаками фразеологизма являются:

- образность, идиоматичность;
- понятие активности слова и ее проявления во фразеологии;
- представление фразеологизма в толковых и двуязычных словарях;
- употребление фразеологизма (ситуативная обусловленность).

На *первом этапе* целесообразно проводить коллективную работу по обсуждению мотивов усвоения фразеологизмов. В результате студенты получают предварительное представление о разнообразии фразеологического фонда немецкого языка, о функциях фразеологизмов в речи. Преподаватель подводит итоги, суммируя данные о преобладающих мотивах усвоения фразеологизмов и их функциях в речи в определенной студенческой аудитории.

Второй этап заключается в распознавании фразеологизма в тексте и переводе его значения. Чтобы расшифровать семантику фразеологизмов в контексте, необходимо понимание всего текста, которое проверяется несколькими конкретными вопросами. Далее следует уточнение некоторых деталей. Здесь могут использоваться такие дидактические приемы, как метафорический анализ, визуализация, контекстная помощь, общие или фразеологические словари. На данном этапе преподаватель предлагает выполнить задания на распознавание и понимание фразеологизма:

- прочитайте текст и подчеркните фразеологизмы;
- выявите содержащиеся в тексте фразеологизмы при помощи одноязычных толковых словарей;
- прочитайте текст, выявите содержащиеся в нем фразеологизмы и замените их другими языковыми средствами;
- найдите в тексте фразеологизмы и на основании контекста определите их значение;

– выявите в тексте фразеологизмы социально-политического и экономического происхождения; культурно-исторические и беллетристические фразеологизмы.

На *третьем этапе* происходит переход от рецептивного усвоения к продуктивному уровню, важным условием которого является выбор хорошо знакомых ситуаций. Здесь можно предложить комплекс упражнений. Репродуктивные действия учащихся можно тренировать с использованием упражнений на имитацию, подстановку, трансформацию, комбинирование частей фразеологической единицы, образование фразеологизма по аналогии и т.п.

Четвертый этап подразумевает использование устойчивых словосочетаний в речи. После репродуктивных упражнений следует применить продуктивные упражнения: упражнения на трансформацию, комбинирование, выбор фразеологизмов адекватно ситуации, пересказ (прочитанного или услышанного) с использованием фразеологизмов, собственно продуцирование, импровизация, например:

- дополните мини-диалоги подходящими по смыслу фразеологизмами;
- дополните предложения фразеологизмами на основании ключевого слова;
- опишите ситуацию, в которой данные фразеологизмы могут быть употреблены;
- назовите подходящие для данной ситуации фразеологизмы;
- дополните предложение подходящим фразеологизмом на основании краткого описания его значения.

Пятый этап. Фразеологизмы, как и слова, являются воспроизводимыми устойчивыми единицами, выполняющими номинативную функцию. В практике общения сочетания слов выполняют две основные функции: *номинативную* и *коммуникативную*. *Номинативную* функцию выполняют все словосочетания (за исключением предикативных выражений) – они являются средством наименования, названия предмета, действия, явления, свойства. В такой же номинативной функции могут употребляться и фразеологизмы. *Коммуникативную* функцию (функцию сообщения, вопроса, побуждения) выполняют предложения. Они являются средством выражения связной мысли, обмена мнениями, средством общения. В коммуникативной функции употребляются поговорки, пословицы и поговорки, которые по синтаксической структуре имеют форму предложения. Однако роль устойчивых словесных комплексов не ограничивается только номинативной или коммуникативной функциями. Отдельные группы фразеологизмов, например, грамматические устойчивые словосочетания, используются как выразительное и речеорганизующее средство при аргументировании той или иной точки зрения, при отстаивании своей позиции в дискуссиях по прочитанному материалу. Они представляют собой предложные конструкции, которые вводятся в текст номинативной фразой. В качестве иллюстрации можно

привести несколько примеров использования грамматических фразеологизмов при составлении студенческих тезисов на научную конференцию, например:

1. *In Anlehnung an Michael M., Vorstandsvorsitzender der Bank, möchte ich über ... berichten* ‘со ссылкой на Майкла М., генерального директора банка, я хотел бы сообщить о ...’;

2. *Im Vergleich zu den Deutschen, sind die Belarussen immer bereit Geld auszugeben* ‘по сравнению с немцами белорусы всегда готовы тратить деньги’;

3. *Im Rahmen dieser Arbeit wurden 30 Phraseologismen im Deutschen und Russischen untersucht* ‘в рамках данной работы было рассмотрено 30 фразеологизмов на немецком и русском языках’.

При выявлении функционально-прагматического аспекта наибольший интерес представляет самая многочисленная группа – референциальные фразеологизмы, частотность которых зависит от текстов различных жанров, но наибольшую активность они демонстрируют в публицистических текстах.

Среди референциальных фразеологизмов экономической сферы по материалам онлайн-версии экономической газеты «Дас Хандельсблатт» можно выделить 4 основные тематические группы: 1) биржевой рынок: *an die Börse bringen* ‘выставлять на биржу’; 2) бизнес и торговля: *freier Handel* ‘свободная торговля’; 3) экономическая политика: *internationaler Wettbewerb* ‘международная конкуренция’; 4) кредитно-денежная политика и финансы: *fester Zinssatz* ‘фиксированная процентная ставка’.

Публицистическому стилю присущи две основные функции – информационная и воздействующая. Взаимодействие этих двух функций и определяет употребление фразеологизма в публицистике. По сравнению с другими функциональными стилями (кроме художественного и разговорно-бытового), доля средств и способов достижения экспрессивности оказывается в публицистической речи в целом весьма высокой. Не случайно характеристику публицистического стиля обычно ограничивают описанием специфически экспрессивных средств. Однако роль фразеологизмов не ограничивается только информационной и воздействующей функциями.

Из всех коннотативных элементов для фразеологизмов характерна экспрессивная образность, так как наиболее продуктивным способом создания экспрессивной окраски слов и выражений является ассоциативно-образное переосмысление значений, в основе которого лежат тропы, например, посредством метафорического переноса создается экспрессивная окраска фразеологизма, поэтому фразеологизмы очень часто выполняют еще и дополнительные функции.

Фразеологизмы делают письменную речь образно-выразительной. Подавляющее большинство фразеологизмов, обладающих функцией образного выражения, составляют метафоры, например: *Musiker scheffeln mit Tourneen Geld. Live-Auftritte sind für die Megastars mittlerweile wichtiger als die CD-Verkäufe* ‘музыканты загребают деньги на гастролях. Живые выступления теперь важнее для мегазвезд, чем продажи компакт-дисков’ [7].

Фразеологизмы служат преимущественно для коннотативного (субъективного, оценочного, эмоционально-экспрессивного) обозначения предметов и понятий, например: *Geld regiert die Welt – nicht anders ist das in Hollywood* ‘деньги правят миром – не иначе и в Голливуде’ [7].

В некоторых случаях один и тот же фразеологизм может иметь несколько функций в зависимости от контекста или расположения в тексте: в начале, в качестве заголовка или в конце текста статьи. Прежде всего, сентенции, максимы и поговорки обобщают что-то уже хорошо известное для читателя и создают необходимый прагматический эффект, на фоне которого можно развернуть аргумент в пользу новой информации. Таким образом, при установлении функции фразеологизмов в тексте, обучающиеся получают навыки, как разнообразить свою речь и сделать ее образной и эмоционально насыщенной.

В заключение хотелось бы отметить, что поэтапный метод работы по освоению и получению знаний по фразеологии предназначен для более эффективной организации учебной деятельности студентов в ходе проведения аудиторных занятий и для обеспечения самостоятельной работы обучающихся. Предполагается, что данная методика используется в качестве основного инструмента системно-методического обеспечения процесса обучения фразеологии иностранного языка.

ЛИТЕРАТУРА

1. Федулёнок, Т. Н. Современная фразеология и фразеодидактика / Т. Н. Федулёнок // Вестн. Южно-Уральск. гос. ун-та. Сер. Лингвистика. – Челябинск : ЮУрГУ, 2005. – Вып. 11. – С. 35–39.
2. *Fleischer, W.* Phraseologie der deutschen Gegenwartssprache / W. Fleischer. 2. durchgearbeitete und ergänzende Auflage. – Tübingen : Max Niemeyer Verlag, 1997. – 299 S.
3. *Kühn, P.* Phraseme im Muttersprachenunterricht / P. Kühn // *Phraseologie : ein internationales Handbuch zeitgenössischer Forschung.* – Berlin ; N. Y. : Walter de Gruyter, 2007. – S. 881–893.
4. *Lüger, H. H.* Anregungen zu Phraseodidaktik / H. H. Lüger // *Beiträge zu Fremdsprachenvermittlung.* – Wien : Ed. Praesens, 1997. – S. 69–120.
5. *Шевцова, В. А.* Организация обучения фразеологии немецкого языка / В. А. Шевцова // Вестн. БГУ. Сер. 4. Филология. Журналистика. Педагогика. – Минск : БГУ, 2013. – Вып. 3. – С. 80–83.
6. *Burger, H.* Phraseologie : eine Einführung am Beispiel des Deutschen / H. Burger. – Berlin : Erich Schmidt, 2010. – 224 S.
7. Handelsblatt [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.zeitung.de/medien/handelsblatt>. – Date of access : 08.07.2009.

Валентина Анатольевна Шевцова

кандидат филологических наук, доцент, заведующий
кафедрой немецкого языка УО «Белорусский
государственный экономический университет»

Valentina A. Shevcova

PhD, Associate Professor, Head of the German Language
Department of the Belarusian State Economic University

THE ROLE OF EXTRALINGUISTIC INFORMATION IN BUILDING UP THE BILINGUAL MENTAL LEXICON

In the modern world enhancing language contacts dictate the necessity of the use of the English language as a means of communication. Unfortunately, not always can a bilingual listener master L2 at a level, when communication is carried out without perception and comprehension difficulties due to prosodic and inherent linguistic discrepancies of the languages in contact. Presently, the question about whether a non-native listener uses a single vocabulary choosing from it contextually determined lexical units and arranging them according to the principles of bilingual interactive models¹, or separate vocabulary storages, is not fully solved. The strategies of a foreign text perception and comprehension are greatly determined by the type of context and extralinguistic information, i.e. the communicative environment. Thus, the bilingual mental lexicon is shaped by the interaction of prosodic, linguistic and extralinguistic information.

Key words: language contacts, bilingualism, strategies of perception, extralinguistic information, mental lexicon.

In globalization mastering a foreign language becomes indispensable for an individual to be part of a multilingual environment. This is the main prerequisite for our research into foreign speech recognition and comprehension based on texts of various genres.

Despite numerous attempts to model the processes of a foreign text perception, the final decision hasn't been suggested yet. It is common knowledge that a viable model can be created simultaneously with the invention of AI (artificial intelligence). Presently the research in the field is concentrated either on the search for delimiting features of the speech continuum, or the so-called priming of separate speech units and segments. Yet, research into different types of context through the prism of bilingual perception and comprehension has been rarely conducted, which makes the peculiarities and variability of the bilingual comprehension of a multimedia text topical and worth discussing.

To shape the role of contextual predictability in the bilingual comprehension of a multimedia text, we have resorted to a psycholinguistic association experiment with elements of comparative analysis as the main method of the research.

Initially, to determine the minimal segment for an oral text comprehension we focused on the narration, which is traditionally considered to be the easiest genre for non-native listeners to comprehend due to the facultative character of extralinguistic information. The audio texts of English tales were read by professional anchors.

¹ J. F. Kroll and E. Stewart's RHM 'the Revised Hierarchical Model' (1994); T. Dijkstra and U. Van Heuven's BIA 'the Bilingual Interactive Activation Model' (1998–2000); M. Brysbaert and W. Duyck's studies (2010).

Though the units of lower levels are known to identify themselves in the units of upper levels, the speech segments used by non-native listeners for better text comprehension in the conditions of subordinative bilingualism are not clearly determined, and, in our opinion, for quite obvious reasons. One, and the most important, reason is the ambiguity of comprehension errors. The example is given below.

"I smell the blood of an Englishman! ' Be he a` live, / or ' be he `dead, / I'll `grind his , bones /to, make my , bread!"

Instead of the verb *to grind* the listeners perceived the variant *to drain*. On the phonetic level we observe a difficulty in the identification of the vocal plosives [g] and [d], as well as the diphthongs [ai] and [ei]. To make the right choice the listeners give their preference to the verb *to grind*, because its meaning is closer to the meaning conveyed by the syntagm *to make my bread*, for to make one's bread one should make flour, and to make flour one should grind seeds. Compare it with the Russian ideomatic phrase *косточки по ветру развеять* 'to blow one's bones away'.

What factors is this comprehension error predetermined by, and which is primary in the comprehension of a foreign oral text – the phonetic structure of the constituent words or the listener's planning the further events of the text? The question can be given a partial solution through the listeners' choice of a required segment to remove comprehension errors, because an allophone at a word junction, a word, a phonetic word are identified in a unit of an upper level, i.e. a syntagm.

We have worked out a system of classification of comprehension errors to determine the speech segment a bilingual listener chooses in each case of miscomprehension to eliminate the error. The typical mistakes are: the use of false prepositions and words; the replacement of correct lexical units by resembling ones; the difficulties of key words identification; the use of non-existent lexical units; the use of syntactically incorrect utterances; the replacement of some syntagms by phonologically similar and syntactically acceptable; the recognition of prosodically inadequate utterances instead of correct ones due to identification of false word junctions; general miscomprehension of utterances.

The proportion of these inadequacies varied depending on the subjects' levels of the English language command. Particularly, the highest percentage of registered comprehension flaws was due to the replacement of correct lexical units by resembling ones (20,5 % in well-trained subjects, and 46 % in ill-trained subjects); the replacement of some syntagms by phonologically similar (20,5 % in well-trained subjects, and 19 % in ill-trained subjects); the use of false prepositions (20,5 % in well-trained subjects, and 20,6 % in ill-trained subjects).

To remove these comprehension errors the subjects used the following speech segments: in case of recognition of prosodically inadequate utterances due to identification of false word junctions – a phonetic word, a syntagm or an utterance; in case of the use of false prepositions and words – a syntagm, an utterance, a superphrase unity, a text (text meaning); in case of recognition of non-existent

lexical units – a syntagm, a superphrase unity, a key word; in case of the replacement of some syntagms by phonologically similar – a syntagm, an utterance, a superphrase unity, a text (text meaning).

By the results of the experiment it is possible to assume that the segment which a bilingual listener uses to remove a comprehension error in most cases of inadequate comprehension is a syntagm. Consequently, a syntagm can be viewed upon like a reference point to build a model of foreign text perception and comprehension.

At subsequent stages of the experiment we resorted to the media and movie texts to investigate the role of extralinguistic information in building up the bilingual mental lexicon.

In a BBC newscast the anchor, commenting upon a scandalous stunt performed by the group “Pussy Riot” in one of the paramount orthodox temples, remarked: “*They ‘called on ‘Virgin ,Mary/’ to get `rid of ,Putin*” ‘они призывали Деву Марию избавить от Путина’. The respondents, 4-th year students, reproduced the utterances *they called on marriage of Putin* (grammatically incorrect: Putin’s marriage), *they called on Virgin Mary to breed Putin* (semantically and lexically incorrect). When asked to translate them, the students presented the perceived variants *they referred to Putin’s marriage* ‘они ссылались на свадьбу Путина’, *they asked Virgin Mary to bring Putin to reason* ‘они взывали к Деве Марии образумить Путина’. The right variant was found only by searching for the corresponding information on the Internet. Thus, the respondents couldn’t recognize the unstressed part of the utterance *to get rid of*, that entailed the emergence of the non-existent sound [dʒ] and the noun *marriage* due to the sound [t] of the preposition *to* attached to the proper name *Mary*.

Thus, the perceptive vocabulary, which is associated with the phonemic level, is part of the listener’s mental vocabulary, and the correct comprehension of the perceived information occurs due to their overlapping and interaction.

In 2011 there was conducted an experiment on the bilingual comprehension of academic texts aimed at determination of the role of the subjects’ environmental knowledge in the texts comprehension. It was revealed that environmental knowledge facilitated the comprehension of a written text with the lexical coverage of 94 % and higher (Schmitt et al.). Thus, such factors as the type of discourse, lexical coverage and the subjects’ environmental knowledge should be emphasized in a foreign text comprehension [1].

Obviously, in newscasts and newspaper articles the bilingual listener tackles problems of comprehension of stylistically marked lexical units. According to our observations, the degree of metaphor comprehension is not related directly to the absence or presence of equivalent units in L1. If correspondence occurs at the level of concepts, the meaning is deduced from the context. Supposedly, it is concepts, not units that make part of the bilingual mental lexicon.

In the head *Couture politics* ‘высокая политика’ native speakers can’t but notice an allusion on a frequently used collocation *haute couture* ‘высокая мода’. The topic becomes quite obvious after reading the first paragraph containing allusions on the animal world.

*In the animal world, the male is usually the fancy dresser. But in the masculine jungle of global politics, it is the first lady who has to **seduce a fickle public** on behalf of her **dully plumaged partner**.*

A State official is called a *dully plumaged partner* ‘партнер с бледным оперением’, and first lady is supposed to *seduce a fickle public* ‘соблазнять слабую общественность’.

An article devoted to Hillary Clinton’s electoral campaign contained the utterance *they **choked** on their own **gorilla dust***. The exact translation of the utterance ‘эти гориллы подавились своей же собственной пылью’ resembles the Russian variant *наступит на свои собственные грабли* ‘to step on one’s own rake’. But the generalized meaning doesn’t give the reader an opportunity to get a full picture of the events described. Only resorting to background information on the Internet allows to fully comprehending the meaning. Internet dictionaries give a variety of meanings of the collocation *gorilla dust*, which can be interpreted as ‘пустые попытки запугивания’: “bluffing, posturing, or hollow attempts at intimidation”; “yellow journalism, bluffing and intimidation in the reporting of facts to the citizenry” [2].

The newspaper article *Survival strategies* ‘стратегии выживания’ evokes associations with people’s survival in difficult conditions. But the nominal clause used as a headline doesn’t give the reader a full picture of what he is supposed to read about. The contents become obvious only after the reader’s getting familiar with the lead *Landscape Dungeness on the English coast is as rich as it is remote* ‘пейзаж местечка Дандженесс на английском побережье настолько разнообразен, насколько удален от цивилизации’.

There’s an allusion on the last century’s artist, Heath Robinson, who became famous due to humorous pictures containing unusual mechanical constructions.

*This working landscape has some fabulously **Heath Robinson-style touches**; on one visit I admired the ingenuity of a fishing boat slipway made out of redundant central heating radiators.*

Undoubtedly, such figure of speech as zeugma presents additional difficulty for a bilingual listener. There are two examples of it in only one passage.

*The next time I was there they were gone; **taken by the sea, perhaps, or maybe a scrap metal merchant**. Tenuous transport links – even today there are only two roads in and out of Dungeness – and the barrier formed by Romney Marsh have kept the region remote, underpopulated and, for centuries, uninviting; historically it was **a hotbed of smugglers and malaria**.*

In a newspaper text about the reconstruction of the well-known historic monument Stonehenge the lack of extralinguistic information didn't allow the respondents to comprehend a variety of utterances. For example:

*What greater task could the keeper of England's heritage have than to create a fitting setting for the country's ultimate ancient monument? This grand dither also occurred in the period in which the National Lottery came into being, which surely have had few more important tasks – rather than sponsor centres of bogus ecology, highly branded vacuity or **the Millennium Dome** – than to help fix Stonehenge.*

To comprehend the meaning of the proper noun **the Millennium Dome**, the respondents had to browse the Internet to find some information about an edifice called like that, built on the Greenwich peninsula in South-Eastern London to house the exhibition "Millennium Experience", held in 2000. The project was heavily criticized, because the expected attendance wasn't reached, which resulted in financial complications. Presently, the exhibition doesn't exist, and the dome has become part of an entertaining area, whose part is Arena O2 [3].

Particularly, the respondents were unaware about the cases of vandalism aimed at destroying the picture.

*The site's atmosphere was also slashed by two roads – the busy A303 and the smaller A360. As the significance and power of the place is not just about the stone circle, but about an extensive landscape strewn with prehistoric mounds and barrows, **these roads are not unlike spray paint on the Mona Lisa**.*

Naturally, the meaning can be decoded only drawing on the events of the distant past: in 1956 it was splashed with sulfuric acid, in 1974 – with paint.

The next utterance also contains the element that might cause difficulties of interpretation.

*Some version of **a Wiltshire farm building** would be plain anachronistic, and it's a matter of gratitude that the temptation was resisted to create pseudo-barrows, to half-bury the building in the style of a Neolithic nobleman.*

On addressing the Internet one can see how a farmhouse looked centuries ago on the cover of Pamela Slocombe's book "Wiltshire Farm Buildings 1500–1900" and read about old farmhouses that make Britain's historic heritage. The students didn't know how to translate the concept 'фермерский двор' into English, but taking into consideration that Belarus is enhancing its connections with the outer world by attracting tourists and developing agritourism, it would be useful to enhance their mental lexicon with another lexical unit *farmstead* 'хозяйство, подворье, усадьба'.

The data obtained show that contextual predictability contributes to the variability of bilingual comprehension and interpretation of a media text. The processes of a foreign text bilingual comprehension are multilayer and impeded by individual variability of the subjects' perception and comprehension.

It is impossible to give a one-off answer how to model the cognitive processes of word recognition. Nowadays hybrid models of speech perception and comprehension are quite common because they allow to considering the complex matter in all its linguistic and psychological aspects.

Presumably, on decoding explicit texts containing only a small amount of ambiguous and hidden information, such as narratives, linear methods of analysis and sequential activation models of bilingual text perception and comprehension are more suitable. While on decoding such texts as movie scripts, newscasts and newspaper texts parallel activation models are more applicable due to the necessity of bilingual listeners to resort to extralinguistic information.

LITERATURE

1. *Van Zeeland, H.* Lexical Coverage in L1 and L2 Listening Comprehension / H. Van Zeeland, N. Schmitt // *Applied Linguistics*. – 2013. – Vol. 34. – P. 474–479.
2. Urban dictionary [Electronic resource]. – Mode of access : <https://www.urbandictionary.com/define.php?term=gorilla+dust>. – Date of access : 02.12. 2019.
3. Wikipedia [Electronic resource]. – Mode of access : <https://ru.m.wikipedia.org/wiki/O2>. – Date of access : 02.12.2019.

Yelena M. Yarkova

a Senior Lecturer of the Department of Speechology and Theory
of Communication at Minsk State Linguistic University

СОДЕРЖАНИЕ

Предисловие.....	3
------------------	---

ПЛЕНАРНЫЕ ЗАСЕДАНИЯ – I

<i>Herbst Th., Garibyan A.</i> Arguing one's way to constructions and constructicons... 4	
<i>Stefanowitsch A.</i> The four c's: conceptualization, convention, culture and creativity in corpus data.....	17
<i>Turner M.</i> How universal mental operations that are not specific to language create highly diverse linguistic and cultural systems of communication.....	28
<i>Vogel R.</i> Ad hoc constructions. Morphosyntactic creativity as a synchronic phenomenon.....	42
<i>Богданова Л. И.</i> Социокультурные параметры в грамматическом преломлении	51
<i>Карасик В. И.</i> Аксиогенная ситуация как категория лингвокультурологии ..	59
<i>Ковишова М. Л.</i> Языковая картина мира «в лицах». Онимы в русских паремиях и идиомах	67
<i>Manerko L.</i> Image schemas as a way to understanding a schizophrenic world picture in narrative and autobiographical discourse	78
<i>Поплавская Т. В.</i> Чей это город?.....	84
<i>Тарева Е. Г.</i> Поликультурный подход к формированию коллективной идентичности обучающихся.....	89

ПЛЕНАРНЫЕ ЗАСЕДАНИЯ – II

<i>Голема М.</i> Метафора коммуникационного канала как неотъемлемая часть картин мира в реинтегрирующем интердискурсе и в некоторых специальных литературных социолектах.....	97
<i>Голубева Н. А.</i> Прецедентная функция выражения национального признака (на материале современного немецкого языка)	104
<i>Доброва Г. Р.</i> Особенности языковой картины мира двуязычных детей.....	110
<i>Котта Рамузино П., Майко Т.</i> Опыт описания фразеологии онлайн: проект FRAME.....	119
<i>Лемии Н. Е.</i> Термины ближайшего родства в украинской языковой картине мира (на основе результатов психолингвистического эксперимента).....	127
<i>Racovská J.</i> Conceptualisation of empathy from the viewpoint of pedagogic communication	136
<i>Рябко О. П.</i> Постклассическая когнитивная парадигма теории номинации	141
<i>Šuch J.</i> Metaphorical statements in historical discourse: the problem of their creation and reception	147
<i>Топорова В. М.</i> Пространственная картина мира: универсальное и национальное в зеркале лингвокогнитивной интерпретации.....	154

КАРТИНА МИРА ВО ФРАЗЕОЛОГИИ

<i>Авраменко О. В.</i> Универсальные и национально-специфические аспекты метафоризации образов поглощения пищи в русском и английском языках.....	160
<i>Внук Т. В.</i> Особенности фразеологизмов с ономатопами (на материале немецкого языка).....	167
<i>Дудина А. М.</i> Прецедентные феномены в современной французской и белорусской рекламе.....	173
<i>Фурашова Н. В.</i> Полисемия – фразеология в семантическом континууме глагола (на материале немецкого языка).....	180
<i>Чернышова Л. В.</i> Оценка в русской паремиологии	187

КАРТИНА МИРА В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКОВ

<i>Болдова Т. А., Лян Цзин.</i> Роль эстетического компонента в обучении русскому языку китайских студентов.....	192
<i>Воробьева Т. А.</i> Отражение языковой картины мира русско-немецкого билингва (по материалам русской и немецкой версий Макатуровских опросников).....	197
<i>Галактионова Л. Н.</i> Порядок появления семантических типов вопросов в лексиконе монолингвальных и билингвальных детей дошкольного возраста.....	203
<i>Гец М. Г.</i> Особенности синхронного и асинхронного педагогического дискурса.....	210
<i>Дзюба Е. В.</i> Концептуально-аксиологические основы презентации образа России в зарубежных учебниках русского языка	216
<i>Зозуля О. Л.</i> Толковые словари в обучении и изучении немецкого языка на неязыковых специальностях	222
<i>Кострова О. А.</i> Межкультурное общение в интенсивном курсе польского языка	229
<i>Малых О. А.</i> Технология формирования фонологической компетенции студентов в условиях учебного трилингвизма (на материале китайского языка).....	235
<i>Шевцова В. А.</i> Формирование фразеологической компетенции в процессе обучения немецкому языку	241
<i>Yarkova Y. M.</i> The Role of Extralinguistic Information in Building up the Bilingual Mental Lexicon	248

Научное издание

УНИВЕРСАЛЬНОЕ И НАЦИОНАЛЬНОЕ В ЯЗЫКОВОЙ КАРТИНЕ МИРА

Сборник научных статей
по итогам IV Международной научной конференции

Минск, 24–26 октября 2019 г.

В двух томах

Том 1

Ответственный за выпуск *Н. В. Фурашова*

Редакторы: *В. М. Василевская, О. С. Забродская, Е. И. Ковалёва*

Ст. корректор *С. О. Иванова*

Компьютерная верстка *Т. С. Соловьевой*

Подписано в печать 29.04.2022. Формат 60×84 ¹/₁₆. Бумага офсетная. Гарнитура Таймс.
Ризография. Усл. печ. л. 14,88. Уч.-изд. л. 18,03. Тираж 100 экз. Заказ 24.

Издатель и полиграфическое исполнение: учреждение образования «Минский государственный лингвистический университет». Свидетельство о государственной регистрации издателя, изготовителя, распространителя печатных изданий от 02.06.2017 г. № 3/1499.
ЛП № 02330/458 от 10.07.2020 г.

Адрес: ул. Захарова, 21, 220034, г. Минск.