

рименту в целом, что приводит к резкому возрастанию экстрасигнальных реакций (по принципу “лишь бы что-то написать”) и отказов от реагирования вообще. Форма проведения может быть как письменная, так и устная. Если эксперимент проводится в письменной форме, то заранее подготавливается бланк с биографическими данными испытуемых (возраст, родной язык, пол, образование и специальность, дата проведения эксперимента) и списком стимульных слов. После окончания сбора материалов готовятся сводные данные по реакциям информантов. Для этого все ответы на каждое слово выносятся на один общий лист. В виде заголовка записывается слово - стимул и число, обозначающее общее количество испытуемых, участвовавших в эксперименте. Затем на листе перечисляются “в столбик” все полученные в эксперименте ответы с указанием, сколько испытуемых ответило подобным образом. Часто реакции упорядочиваются по частотному и алфавитному признакам. На основе полученных данных составляются ассоциативные словари. Ассоциативные словари считаются словарями дескриптивного, а не нормирующего типа. Первый «Словарь ассоциативных норм русского языка» (200 слов-стимулов) под редакцией А. Н. Леонтьева был издан в 1977 году. В настоящее время основным считается «Русский ассоциативный словарь» (РАС) под руководством Ю. Н. Караулова, Ю. А. Сорокина, Е. Ф. Тарасова, Н. В. Уфимцевой и Г. А. Черкасовой, который охватывает 1277 слов-стимулов.

Теоретической основой ассоциативных словарей служит обоснованное в психологии представление о том, что явления реальной действительности, воспринимаемые человеком в структуре деятельности и общения, отображаются в его сознании таким образом, что это отображение фиксирует причинные, временные, пространственные связи явлений и эмоций, вызываемых восприятием этих явлений. Иными словами, ассоциативный словарь является моделью сознания человека [РАС, 1994, с. 5-8]. Естественно, что ассоциативно-вербальная сеть фиксирует лишь ту часть нашего сознания, которая имеет вербальную оболочку, но, как верно отмечает Ю. Н. Караулов, именно эта часть и составляет большую часть наших знаний о мире [Там же, 2002, с. 5-8], которые условно можно разделить на: экстралингвистические, воссоздающие мозаичную картину мира «совокупного носителя языка» и языковые. отражающие, с одной стороны, проявления языкового сознания (рефлексия по поводу языковых феноменов, игра слов, пресуппозиция, национальные оценки и предпочтения и т.д.), а с другой отражающие грамматический строй и словарный состав языка.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что ассоциативный эксперимент направлен на получение информации, которая относится к трем уровням языковой личности: грамматико-семантическому, когнитивному, прагматическому. А значит перед исследователем открывается систематизированная картина мира, отражающая иерархию ценностей, как отдельной языковой личности, так и целого народа.

#### *Список использованной литературы*

1. Горошко Е. И. Интегративная модель свободного ассоциативного эксперимента. М.-Харьков: Издательство «Раравелла», 2001. 320 с.
2. Дмитриук Н. В. Ассоциативное поведение и национально-культурная специфика // Текст как инструмент общения. М., 1983.
3. Караулов Ю. Н. Что же такое «языковая личность»? // Этническое и языковое самосознание. М., 1995.
4. Краткий словарь когнитивных терминов / под рук. Е. С. Кубряковой, В. З. Демьянкова, Ю. Г. Панкрац, Л. Г. Лузиной. М.: Филол. ф-т МГУ им. М. В. Ломоносова, 1996. 245 с.
5. Леонтьев А. А. Общие сведения об ассоциациях и ассоциативных нормах // Словарь ассоциативных норм русского языка М.: МГУ, 1979.
6. Леонтьев А. Н. Словарь ассоциативных норм русского языка. М., 1977. 192 с.
7. Русский ассоциативный словарь / под рук. Ю. Н. Караулова. М., 1994. Т. 1-2.
8. Там же. 2002. 755 с.
9. Стернин И. А. О национальном коммуникативном сознании // Лингвистический вестник. 2002. Вып. 4.
10. Тарасов Е. Ф. Язык и сознание: парадоксальная рациональность. Институт языкознания РАН, 1993.
11. Тарасов Е. Ф. Языковое сознание и образ мира. М.: ИнЯз, 2000.
12. Гурунен Н., Харченкова Л. И. Ассоциативный эксперимент как средство выявления картины мира у представителей разных культур // Русское и финское коммуникативное поведение. Воронеж: Издательство ВГТУ, 2000
13. Уфимцева Н. В. Русские: опыт еще одного самопознания // Этнокультурная специфика языкового сознания: сборник статей / отв. ред. Н. В. Уфимцева. М.: Институт языкознания РАН, 1996.
14. Ушакова Т. Н. Языковое сознание и принципы его исследования // Языковое сознание и текст: теоретические и прикладные аспекты: сборник / под ред. Н. В. Уфимцевой. М.: Институт языкознания РАН, 2003.

## РОЛЬ КОНТЕКСТА В ФОРМИРОВАНИИ ЗНАЧЕНИЙ ПРОИЗВОДНЫХ ПО КОНВЕРСИИ ГЛАГОЛОВ

*Гречаник М. А., Зимовец Н. В.  
Белгородский государственный университет*

В системе любого языка слова имеют лишь относительно самостоятельные значения, поэтому значение того или иного слова раскрывается в определенной системе целого построения, во взаимодействии всех частей данного языка.

Одной из форм взаимодействия слов языка, выступающего в виде словосочетания, предложения, абзаца и т.д. является контекст. В условиях многозначности слова контекст является основным фактором при уста-

новлении его истинного значения.

В данной статье нами рассматривается роль контекста в формировании значений производных по конверсии глаголов.

У любого глагола, обладающего каким-либо типовым значением, как правило, имеются еще и другие значения, характерные не для всей группы, а для отдельных глаголов. Такие значения, по-видимому, даже преобладают, поскольку они свойственны не группам глаголов, а единичным глаголам, их можно назвать единичными или специальными значениями, и соответственно говорить о единичных или специальных семантических связях.

Так, у глагола *to hammer*, кроме типового, есть еще и другие значения. Например, *Georgia had been helpless, tormented, abused, hammered down* (подавлена силой) [Mitchell, 1936, p. 990].

*Will's letter hammered into her mind the fact.* (вбило ей в голову) [Ibidem, p. 597].

*"So are you", said Bonnie generously and, hammering a heel into Mr. Butter's ribs, she galloped down the yard.* (колота пяткой по бокам) [Ibidem, p. 962].

*She stopped clutching the banisters, her heart hammering so hard from anger, insult and exertion...* (сердце бешено колотилось) [Ibidem, p. 120].

Как видим, все эти значения отличаются от типового значения глагола *to hammer* "использовать конкретный предмет по назначению", то есть "бить молотком".

Рассмотрим примеры с глаголом *to carpet*:

*Dinny entered a small, almost empty room ... carpeted with matting.* (глагол имеет типовое значение "устилать ковром") [Galsworthy, 1960, p. 56].

*The Executive council of the Electrical Trades Union yesterday decided to carpet leading supply shop steward Charles Doyle for breach of rules* [Daily Worker, 1963, Feb. 11].

Глагол *to carpet* имеет значение "делать выговор". Вследствие сочетаемости его с одушевленным существительным по линии объекта. "To carpet a servant" означало "вызвать слугу в комнату господина, чтобы сделать ему выговор".

В зависимости от сочетаемости глагол *to buttonhole* выступает в различных значениях. "To buttonhole a flower" значит "воткнуть цветок в петлицу", но "to buttonhole a person" означает "задержать человека". Например:

*He buttonholed people on the street and related details of his child's miraculous progress...* (он останавливал на улице людей) [Mitchell, 1936, p. 896].

Примеры показывают большую роль контекста в формировании значений производных по конверсии глаголов. Рассмотрим несколько примеров с глаголом *to screen*.

*That night the house and ... veranda were filled with guests who danced to the music of the orchestra that was carefully screened by a wall of palms and rubber plants.* (который был отгорожен) [Ibidem, p. 851].

*... that from the way she screened ... she could make Gloria Swanson look like Mrs. Gump* [The Best Short Stories of Ring Lardner, 1957, p. 338].

Глагол имеет значение "выходить, появляться на экране". Всего глагол *to screen*, по данным Оксфордского словаря, имеет 6 значений. Но для того, чтобы реализовывалось именно значение "выходить на экран", необходимо было воздействие контекста, который в данном случае играет как бы роль катализатора, выявляющего ту часть семантической структуры исходного существительного, которая участвует в образовании данного лексико-семантического варианта глагола *to screen*. Изменение в сочетаемости ведет к изменению значения глагола: *to screen a story*, например, означает уже "экранизировать рассказ". Таким образом, контекст выделяет то из значений, которое легло в основу образования данного лексико-семантического варианта глагола.

Глагол *to sponge* образован по конверсии от существительного *sponge*, имеющего следующие лексико-семантические варианты: 1. губка; 2. паразит; человек пытающийся жить за счет другого. Соответственно производный глагол имеет значения: 1. пользоваться губкой; 2. жить за счет других. Например:

*I sponged the wound ... and covered it over with cotton wadding.* (промыл рану губкой) [Doyle, 1927, p. 424].

В отрывке из диалога:

- I think Dilys was telling you literal truth.

- And I think she was sponging (она занималась вымогательством) [Johnson, 1953, p. 181].

Выявляется, что в основу значения производного глагола легло в данном случае переносное значение исходного существительного.

Контекст может так же уточнять, варьировать и изменять значение глагола, возникшее на основе определенного значения исходного существительного. Вновь образованный глагол вступает в сложное взаимодействие с окружающими его словами, в первую очередь с их лексическими значениями. Это взаимодействие контекста с новым глаголом может осуществляться в основном в трех направлениях:

1. В том случае, когда лексические значения сочетающихся слов не противоречат значению исходного существительного, легло в основу образования данного лексико-семантического варианта глагола, а развитие значения идет как бы в одном направлении, происходит уточнение, интенсификация значения исходного существительного. В этом случае, как правило, возникают типовые значения. Например:

*Aunt Maria would mildly observe that next time, Uncle Podger was going to hammer a nail into the wall* [Jerome K. Jerome, 1952, p. 31].

2. Значения сочетающихся с вновь образованным глаголом слов могут воздействовать на значение глагола и варьировать его. Например:

...and talking Nonnie's hand she tiptoed to bed. (она на цыпочках направилась к кровати) [Smith, 1923, p. 87].

...they stood with Mrs. Meade, pressed in the crowd, tiptoeing to get a better view. (поднимаясь на цыпочках, чтобы лучше разглядеть) [Mitchell, 1936, p. 300].

3. И, наконец, лексические значения сочетающихся с производным глаголом слов могут противоречить значению глагола, развившемуся из значения исходного существительного. В этом случае мы имеем нейтрализацию значения исходного существительного, которое легло в основу образования данного лексико-семантического варианта глагола. Например:

... he came out stiff as a post ... throwing the water high each time he landed. (каждый раз как он шлепался в воду) [Hemingway, 1962, p. 18].

Глагол *to land*, образованный от существительного *land* - суша, земля в противоположность водному пространству, в данном предложении означает "погружаться в воду", буквально "приземляться в воду". Должно было произойти полное забвение значения исходного существительного, чтобы возникло это новое значение. Например,

I expect when the Revolution comes, he'll scythe your head off with a knife. (отрежет голову) [Dickens, 1922, p. 41].

Значение существительного *scythe* нейтрализуется значением существительного *knife*.

Проанализированные нами примеры наглядно показывают то, что контекст играет немаловажную роль в формировании семантики производного по конверсии глагола. Отправным пунктом в развитии значения такого глагола является значение исходного существительного. Это значение, будучи положено в основу глагольного значения, далее развивается в определенном направлении в связи с воздействием контекста.

Влияние контекста особенно велико при словообразовании по конверсии, так как отсутствие словообразовательных морфем ведет к большой свободе сочетаемости.

#### Список использованной литературы

1. Daily worker. 1963. Feb. 11.
2. Dickens M. A tale of two cities. N.-Y., 1922.
3. Doyle C. The case-book of Sherlock Holmes. N.-Y., 1927.
4. Galsworthy J. End of the chapter. M., 1960.
5. Hemingway E. To have and have not. M., 1962.
6. Jerome K. Jerome. Three men in a boat. M., 1952.
7. Johnson P. An avenue of stone. P. books, 1953.
8. Mitchell M. Gone with the wind. N.-Y., 1936.
9. Smith L. Strange fmit. N.-Y., 1923.
10. The best short stories of ring lander. N.-Y., 1957.

## ТЕХНОЛОГИЯ СТИМУЛЯЦИИ РЕЧЕВОГО ОБЩЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ ИГРОВОГО МЕТОДА

Григорьева М. Б.

Владивостокский государственный университет экономики и сервиса

Об обучающих возможностях игрового метода известно давно. Многие методисты справедливо обращают внимание на эффективность его использования. Игра может выполнять исключительную роль усиления познавательного интереса, облегчения сложного процесса учения, создания условий для формирования творческой личности учащихся, а также предоставляет прекрасную возможность преподавателю вывести профессиональное мастерство на уровень современных технологий.

По мнению ученых, игра - вид развивающей, социальной деятельности, форма социального опыта, одна из способностей человека. Человеческая культура возникла и развивается как игра. Игра - опосредованный способ связи ребенка с окружающим миром - является своеобразной школой эмоций, важнейшим инструментом, позволяющим формировать эмоциональный и познавательный мир детей. Игровые упражнения увлекают даже самых пассивных и слабо подготовленных учеников. Ученики повторяют в играх то, к чему относятся с полным вниманием, что им доступно и что доступно их пониманию.

Использование игровых форм обучения делает учебно-воспитательный процесс более познавательным и более качественным так как:

- игра втягивает в познавательный процесс каждого в отдельности и всех вместе, становясь эффективным средством управления учебным процессом;
- обучение в игре осуществляется посредством собственной деятельности учащихся, в процессе которой усваивается до 90% информации;
- состязательность - неотделимая часть игры, которая стимулирует учащихся на достижение высоких результатов;
- в игре все изначально равны, так как игра в процессе дает каждому возможность самовыражения, само-