

нию и развитию навыков переработки и свертывания информации и формирует весь необходимый комплекс речевых навыков и умений.

Владение навыками переработки и свертывания информации помогает иностранному студенту преодолеть вышеуказанные трудности, поэтому необходимо познакомить учащихся с алгоритмом написания рефератов, который включает в себя следующие действия:

- ✓ выделение ключевых фрагментов;
- ✓ анализ логической структуры исходного текста (на раннем этапе обучения целесообразно построение текстовых схем);
- ✓ перегруппировка фрагментов и составление логического плана текста (процедура составления плана состоит в суммировании смысла выделенных ключевых фрагментов);
- ✓ связка абзацев в виде обобщающих формулировок;
- ✓ составление и редактирование текста реферата.

При изучении дисциплины «Физика» студенты инженерных специальностей закрепляют на практике теоретические знания, которые были получены на лекционных занятиях, проводят эксперименты и на основании полученных результатов делают выводы. Это способствует более глубокому осмыслению материала, обеспечивает более тесную взаимосвязь теории с практикой.

Н.И. Любимова

ИНДИВИДУАЛЬНЫЕ ОСОБЕННОСТИ ОСВОЕНИЯ ЛИНГВОЦВЕТОВОЙ КАРТИНЫ МИРА

Картина мира предполагает интегрированное видение мира, поиск в мире «определённого сюжета», определённых оснований, лежащих в основе «построения целостного образа мира» [Климова, 2008: 82].

В.А. Маслова придерживается гумбольдтианской идеи «языкового мировоззрения». Каждый народ по-своему расчленяет многообразие мира, по-своему называет эти фрагменты мира. Своеобразие «конструируемой» картины мира определяется тем, что в ней опредмечивается индивидуальный, групповой и национальный (этнический) вербальный и невербальный опыт. Национальное своеобразие языковой картины мира – изначально данное свойство языков. Люди с помощью языка создают свой особый мир, отличный от того, который их окружает. Картина мира говорящего существенно отличается от объективного описания свойств, предметов, явлений, от научных представлений о них, ибо она есть «субъективный образ объективного мира» [Маслова, 2004: 67].

Картина мира, которую можно назвать знанием о мире, лежит в основе индивидуального и общественного сознания. Язык же выполняет требования познавательного процесса. Концептуальная картина мира у разных людей может быть различной, например, у представителей разных эпох, разных социальных, возрастных групп, разных областей научного знания. Люди, говорящие на разных языках, могут иметь при определённых условиях

близкие концептуальные картины, а люди, говорящие на одном языке, – разные. Следовательно, в концептуальной картине мира взаимодействует общечеловеческое, национальное и личное.

Мир не существует вне цвета. Цвет изучается целым рядом дисциплин – психологией, физиологией, физикой, лингвистикой. Цвет – обязательный компонент *картины мира* (В. Гумбольдт, Й.Л. Вайсгербер и др.). Мир многоцветен, ярк, его невозможно описать в чёрно-белых тонах.

Поэтому, безусловно, цвет является одним из аспектов, характеризующих целостную картину мира. Реальная действительность – это некая картина, представленная сочетанием световых пятен разной яркости и цвета. Понятие о цвете формируется у человека в результате жизненного опыта, многочисленные цветковые образы откладываются в сознании и образуют определенную систему. Рождается и формируется *цветовая картина мира* – совокупность представлений человека о мире, отражающихся через призму цветковых ощущений, материализующихся посредством речи.

По мнению Я. Парандовского, реальная действительность – это некая картина, представленная сочетанием световых пятен разной яркости и цвета. Понятие о цвете формируется у человека в результате его жизненного опыта, многочисленные цветковые образы откладываются в сознании человека и образуют определённую систему [Парандовский, 1990: 34].

Цветовая картина мира имеет некоторые универсальные черты, но в основном она национально обусловлена. Это особенность национального мышления. Цветовая картина мира разных языков не совпадает, прежде всего различия объём понятий, стоящий за цветообозначениями. Индивидуальное восприятие лингвоцветовой картины мира можно наблюдать у детей младшего школьного возраста.

Следовательно, *цветовая картина мира*, или *лингвоцветовая картина мира*, не только этнически, но и индивидуально ограничена и своеобразна. Для каждого индивидуума существует своя цветовая картина мира, но она всегда черпает цветолексику из *языковой картины мира*, по-своему воспринимая, усваивая и перерабатывая её.

Существуют уникальные случаи. Так, по воспоминаниям современников, А.И. Куинджи различал более 100 оттенков зелёного цвета, а Винценту ван Гогу всё представлялось через цвет. Весна виделась ему зелёной и красной, с молодыми всходами пшеницы и розовыми яблонями в цвету; лето – синим и оранжевым, когда синие блузы крестьян вырисовываются в тёмном золоте хлебных полей; осень – жёлтой и фиолетовой, с пожелтевшими листьями и лиловыми тенями; зима – чёрной и белой, с тёмными точками людей, копошащихся в снегу.

Проведённые исследования и наши наблюдения позволили выявить такой факт: в дошкольном возрасте у детей отмечается потребность в создании новых слов, в том числе цветообозначений, и этот процесс представляется нам очень ценным, поскольку это творческий процесс, несмотря на то, что многие образования детей носят окказиональный характер. Дети младшего школьного возраста охотно создают новые слова, но, в отличие от детей до-

школьного возраста, анализируют факт создания нового слова с точки зрения его правомерности, правильности. Так, дошкольники, образуя новые слова – названия цвета от предложенных слов, не подвергали сомнению образования типа: *травный, древный, фиесташный, лимоновый, лондовый* (от названия несуществующего растения *лонд*). Учащиеся же третьего класса поверили в существование такого растения, но спорили о том, как правильно образовать цветоименования, и остановились на вариантах: *травяной, древесный, фиесташковый, лондовый*, то есть ими правильно, хотя и на интуитивном, неосознанном уровне, унаследована эта словообразовательная модель.

Дети зачастую не осознают важности смысловой нагрузки, которую несут в себе цветообозначения. Ребёнок образует новые слова по уже известным моделям с помощью суффикса *-ость* - *белость* (возможно, по аналогии с *жадность, скорость, бедность*); *-от* – *голубота* (возможно, по аналогии с *красота, доброта*) *-як* – *красняк* (возможно, по аналогии с *червяк, синяк*). *Зелёнку* ребёнок определяет как *фиолетовую*, возможно, не имея представления о фиолетовом цвете, ассоциируя его с более насыщенным зелёным. В слове *красно-яркий* ребёнок употребил вначале известный ему цвет, а затем попытался усилить его признак, в образовании *светло-светло-белые* двойное употребление признака в значении *белый* использовано явно с целью усиления цвета. *Синеколючник* – объединение цвета и свойства по сходству со строением растения. *Малиновый, черешневый* цвет назван детьми по цвету плодов растений. *Побирюзеть, покоричневеть, окоричневеть* – данные глаголы образованы префиксально-суффиксальным способом по аналогии с *чёрный – почернеть, красный – покраснеть*.

Ребёнком, как правило, сначала усваивается принадлежность слова к определённой тематической области (например, цвет, размер и т.п.) и уже позднее – место, занимаемое данным словом в составе тематической группы. Другими словами, родовые семантические компоненты значения осваиваются раньше, чем дифференциальные. Замечено, что очень многие дети в течение определённого периода понимают, что то или иное слово обозначает цвет, но различий между цветовыми обозначениями постичь ещё не могут, при том что воспринимают различие и сходство в цвете очень рано. Как показывают экспериментальные исследования, уже полугодовалые дети, не умея ещё ответить на вопрос, какого цвета тот или иной предмет, могут тем не менее сортировать их по цвету. Как и в других случаях, восприятие речи в данной сфере значительно опережает продуцирование.

Хорошо известен следующий феномен: у каждого ребёнка в определённом периоде его когнитивного развития одно цветковое прилагательное как бы становится заместителем всех остальных. С.Н. Цейтлин приводит такие примеры в подтверждение этой мысли: Сеня Р. всем другим цветовым прилагательным предпочитал слово *синий*, Наташа М. – *красный*, Ваня П. – *зелёный*. Есть случаи своего рода синестезий, когда сенсорные эталоны как бы смешаются из одной области в другую. Так, Миша Т. характеризовал словом *синий* все понравившиеся ему предметы, безотносительно к их цвету [Цейтлин, 2000: 126].

Ребёнок усваивает основные цветообозначения достаточно рано, в старшем дошкольном возрасте, наследуя их от окружающих людей в процессе общения со взрослыми и наблюдения за окружающей действительностью, в результате чего формируются первоначальные представления о мире, примитивная языковая картина мира. В период начального обучения количество колористической лексики незначительно увеличивается, причём этот процесс продолжает носить стихийный характер. Ребёнком усваиваются прежде всего основные наименования цветовых оттенков.

Распознаванию оттенков нас не учили с детства и не учат ни в школе, ни в университетах, ни в академиях, поэтому в этой проблеме, как в далёком прошлом, так и до настоящего времени много непонимания, несогласованности и разночтения. И какую бы психофизиологическую основу ни имел цветовой язык, на него неизбежно «наслаиваются традиции и обычаи народа» [Глейзер, 1985: 26].

Распознавание, определение и запоминание сложной красочной гаммы цветов, заполняющей весь объёмный предметно-пространственный мир, не простая и не лёгкая задача, поэтому для её решения требуется большой объём практических навыков и значительный запас терпения. Расширить с систематизировать запас цветолексики, успешно формировать цветовую картину мира в языковом сознании ребёнка – задача прежде всего начальной школы, уроков русского языка, чтения, ознакомления с окружающим миром, изобразительного искусства.

Литература

1. Глезер, В. Д. Зрение и мышление / В. Д. Глезер. - Л., 1985.
2. Климова, Ю.А. Языковая картина мира и особенности русской ментальности / Ю.А. Климова. Россия в глобализирующемся мире и методика преподавания русского языка как иностранного: сб. ст. Междунар. науч.-практ. конф. – Белгород : Изд-во БГТУ, 2008. – 83 с.
3. Маслова, В.А. Лингвокультурология: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – 2-е изд., стереотип. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 208 с.
4. Парандовский, Я. Алхимия слова. Петрарка. Король жизни: Пер. с польского. – М.: Правда, 1990.
5. Цейтлин, С. Н. Инновации как продукт речевой деятельности ребёнка / С. Н. Цейтлин // Детская речь: проблемы и наблюдения: межвуз. сб. науч. тр. – Л., 1989. – С. 64-74.

А.Г. Мартиросян, Л.Г. Петрова

ТАИНСТВА ПЕРЕВОДА: КАЛАМБУР

Разделяя точку зрения многих лингвистов о том, что языковая игра – это яркий пример творчества писателя, печать его индивидуально-художественного своеобразия, в рамках данной статьи остановимся на проявлениях данного феномена в художественных текстах, поскольку язык художественной литературы может быть более разнообразным и ёмким, нежели литературный язык: он может выходить за пределы норм литературного