

Образование именных форм в сфере глагольной лексики связано с перераспределением грамматических значений и приводит к созданию различных по своей функциональной нагрузке единиц. Существование в сфере глагола предикативных и неpredикативных форм позволяет достичь смыслового варьирования глагольных слов, но при этом тождество лексического значения удерживает все глагольные слова в рамках одной категории. Приращение смысла осуществляется через репрезентацию, присущую другой части речи, и приводит к неконгруэнтности диагностирующей функции для единиц данной части речи. Категория репрезентации, таким образом, есть не грамматическая, а содержательная, семантическая категория.

СПИСОК ЦИТИРОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Принципы описания языков мира. – М.: Наука, 1976. – С. 116.
2. Бондарко, А. В. Категориальные и некатегориальные значения в грамматике [Текст] / А. В. Бондарко // Принципы и методы семантических исследований. – М.: Наука, 1976. – С. 183.
3. Булыгина, Т. В. Грамматические и семантические категории и их связь [Текст] / Т. В. Булыгина // Аспекты семантических исследований. – М.: Наука, 1980. – С. 325.
4. Гогошидзе, В. Д. Взаимодействие семантики и грамматики в системе английского глагола [Текст] / В. Д. Гогошидзе. – Душанбе: Дониш, 1985. – С. 133.
5. Кубрякова, Е. С. Деривация, транспозиция, конверсия [Текст] / Е. С. Кубрякова // Вопросы языкознания. – 1975. – № 5. – С. 75.
6. Кубрякова, Е. С. О формообразовании, словоизменении, словообразовании и их соотношении [Текст] / Е. С. Кубрякова. // Серия лит. и языка. – 1976. – Т. 35. – № 6. – С. 523.
7. Кубрякова, Е. С. Части речи в ономаσιологическом освещении [Текст] / Е. С. Кубрякова. – М.: Наука, 1978. – 115 с.
8. Пешковский, А. М. Русский синтаксис в научном освещении [Текст] / А. М. Пешковский. – М.: Учпедгиз, 1956. – С. 13
9. Сепир, Э. Язык. Введение в изучение речи / Э. Сепир // Избранные труды по языкознанию и культурологии. – М., 1993. – С. 116.
10. Смирницкий, А. И. Морфология английского языка [Текст] / А. И. Смирницкий. – М.: Изд-во лит-ры на иностранных языках, 1959. – 440 с.
11. Щерба, Л. В. О частях речи в русском языке [Текст] / Л. В. Щерба // Избранные работы по русскому языку. – М.: Учпедгиз, 1957. – С. 93.

Материал поступил в редакцию 27.10.08

RAKHUBA V.I. To the question of non-predicative forms of the verb in contemporary english

The article investigates the non-finite forms possessing semantic "over-density" which allows them to display not only temporal but also adjectival and substantival characteristics. Non-predicative forms are viewed as the realization of functional transposition which leads to their preserving general categorial and categorial meanings of the verb. The meaning of added sense allows the nominal forms to change their syntactic behaviour and acquire the functions of the adjective and the noun in exchange for their inability to fulfil the predicate function. The nominal forms are opposed to the predicative ones as non-paradigmatic forms and are characterized by a peculiar type of representation.

УДК 159.9.

Трифонюк А.Ф.

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ЦЕЛИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В НЕЯЗЫКОВОМ ВУЗЕ

В самом обобщенном виде цель профессионально-ориентированного изучения иностранного языка в вузе видится в дальнейшем овладении им как средством кросс- культурного общения, т.е. в повышении уровней коммуникативной и межкультурной компетенции, но в контексте планируемой специальности – будущей профессиональной деятельности. При этом, следуя отечественной традиции использования уникального для иностранного языка как учебной дисциплины воспитательного и развивающего потенциала, к данной формулировке можно было бы добавить следующее: а также в воспитании себя как гражданина, знающего свои права и обязанности, и когнитивном и аффективном (т.е. эмоционально – волевом и морально-этическом) развитии себя как личности. Цель государства в лице Министерства образования Республики Беларусь в самом широком смысле могла бы заключаться в защите законных интересов и прав студентов, необходимых для достижения ими цели изучения иностранного языка. Цель администрации вуза видится с позиции сегодняшнего дня в создании организационно-технических условий (включая подбор преподавательских кадров), необходимых для достижения обучающимися цели изучения иностранного языка. Обобщенная цель преподавателя состоит в разработке курса и организации профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, с учетом потребности студентов, оказании им методической помощи в изучении языка и создании, таким образом условий для успешного достижения целей обучения.

Можно заключить, что обобщенные цели всех вовлеченных в профессионально-ориентированное обучение английскому языку сторон оказываются подчиненными цели студента.

Уточнение цели на уровне её декомпозиции означает детализа-

цию компонентов модели владения языком – коммуникативной компетенции [1;2], или коммуникативной языковой способности [3;4] – языковой и стратегической компетенций с учетом психофизиологических механизмов их реализации (по Л. Ф. Бахману) Этими механизмами являются слуховой и зрительный каналы, а также рецептивный и продуктивный способы, которые позволяют нам использовать четыре коммуникативных умения, а именно: слушание, говорение, чтение и письмо.

Развитие языковой компетенции предполагает овладение организационной и прагматической компетенциями.

Организационная компетенция включает способности, связанные с владением формальной структурой языка и необходимые для создания или узнавания грамматически правильных предложений, охвата их позиционного содержания и упорядоченного соединения в текст, и заключается: во-первых, в овладении лексическими, морфологическими, статистическими и фонологическими, орфографическими средствами, т.е. в умении выбирать слова для выражения конкретных значений, их форму и расположение в высказываниях для выражения пропозиций, а также их материальное воплощение в виде звуков или письменных знаков; во-вторых, в овладении условностями соединения высказываний в текст и умении интерпретировать логику воспринимаемого текста и строить собственный текст из предложений, с одной стороны, в соответствии с правилами связности, используя такие когезийные приемы, т.е.: способы эксплицитного обозначения (маркирования) семантических связей, как референтность (обращенность, отнесенность), субституция (замена), эллиipsis, соединение (при помощи союза) и лексическое сцепление [5], а также правилами упорядочения старой и новой инфор-

Трифонюк Анатолий Фомич, кандидат психологических наук, старший преподаватель кафедры иностранных языков экономических специальностей Брестского государственного технического университета.

Беларусь, БрГТУ, 224017, г. Брест, ул. Московская, 267.

мации в дискурсе, а с другой — в соответствии с правилами риторической организации, включая такие общепринятые способы развертывания текста, как повествование, описание, сравнение, классификация и анализ, а также условностями, касающимися инициации, поддержания и завершения разговора и часто именуемыми максимами [6], обеспечивающими умение привлечь внимание, предложить (обозначить) тему, развернуть ее, поддержать беседу и др.

Если организационная компетенция касается отношений между знаками и их референтами или «организации лингвистических сигналов, используемых в общении и того, как эти сигналы используются для соотнесения с лицами, объектами, мыслями и чувствами» [4, с. 89], то прагматическая компетенция связана с отношениями между лицами, использующими язык, и конкретным контекстом общения и предполагает овладение, с одной стороны, прагматическими условностями исполнения функций использования языка (*language functions*), а с другой — соответствующими социокультурными условностями исполнения этих функций в заданном контексте. Она заключается: во-первых, в способности адекватно реализовать коммуникативное намерение, которое может быть выражено с разной степенью прямоты [7], во-вторых, в умении выражать значения, исходя из нашего знания о реальном мире, и реализуются при использовании языка для выражения утверждений, для обмена информацией или чувствами; в-третьих, в умении воздействовать на окружающий нас мир, а именно: а) использовать язык для того, чтобы что-либо было сделано, например: при помощи предложения, просьбы, приказа, намека, обещания, угрозы и т.д. б) использовать язык для манипулирования людьми и — с их помощью или без неё — предметами окружения, формулирования и изложения правил законов и норм поведения; в) использовать язык для установления, поддержания или изменения межличностных отношений, например: при помощи приветствий, ритуальных вопросов о здоровье, замечаний о погоде и т.д.; в-четвертых, в умении использовать язык для расширения нашего знания об окружающем мире, что обычно происходит в процессе учения, при разрешении проблем и сознательном запоминании; в-пятых, в умении создавать или расширять свой собственный мир, т.е. использовать язык в эстетических или юмористических целях: создание метафор, пересказ шуток, фантазирование, а также чтение произведений художественной литературы для удовольствия, просмотр фильмов и спектаклей; в-шестых, в чувствительности к различиям в диалекте или варианте языка, т.е. в умении правильно использовать последний в общении с его носителями, проживающими в различных географических регионах или принадлежащими к различным социальным группам; в-седьмых, к чувствительности к различиям в регистре, т.е. способности использовать язык в пределах того или иного его диалекта или варианта адекватно сфере деятельности (при чтении лекции, при написании сочинения, во время игры в футбол и т.д.), форме (письменной или устной) и по стилю, характеризующему отношения между участниками общения (по М. Джусу, крайне сдержанному, формальному, консультативному, небрежному и интимному) [8]; в-восьмых, в чувствительности к естественности, позволяющей формулировать и интерпретировать высказывания, не только лингвистически правильные, но и выраженные так, как это свойственно носителям конкретного диалекта или варианта языка и соответствующей культуры; в-девятых, в способности интерпретировать культурные ссылки и фигуры речи, предполагающей знание не только референтного значения названия события, места, университета и т.д. или имени, фигуры речи или образа, но и знание дополнительных значений, глубоко коренящихся в культуре данного общества или местности.

Стратегическая компетенция состоит в «использовании вербальных и невербальных стратегий как для компенсации обрывов коммуникации из-за нехватки знаний или ограниченности во владении речевой деятельностью, так и для усиления эффекта риторических высказываний» [9], содействуя таким образом успешности общения, и состоит из трех компонентов оценки, планирования и исполнения, которые требуют сформированности: а) умения, во-первых, идентифицировать информацию, необходимую для осуществления конкретной коммуникативной цели в заданном контексте; во-вторых,

установить, какие языковые компетенции (родного, второго или иностранного языков), которые позволили бы наиболее эффективно употребить эту информацию для достижения коммуникативной цели, имеются в нашем распоряжении; в-третьих, выяснить, что может и знает наш собеседник; в-четвертых, определить после попытки общения степень достижения коммуникативной цели; б) умения отобрать релевантные языковые средства (грамматические, текстуральные, социолингвистические) и сформулировать план, осуществление которого позволило бы достичь коммуникативной цели; в) способности исполнить план определенным способом (рецептивно или продуктивно) и через определенный канал (слуховой или зрительный), которые соответствуют коммуникативной цели и контексту, т.е. посредством слушания, говорения, чтения или письма.

Именно взаимодействие между компонентами коммуникативной языковой способности (или коммуникативной компетенции) и определенным контекстом (в нашем случае – профессиональным) характеризует владение английским языком как средством общения (в нашем случае – кросс-культурного). Это значит, что для более полного представления о целях нам необходимо обратить внимание на заявленные в обобщенной цели контекст будущей специальности, с одной стороны, и межкультурную компетенцию, с другой.

Контекст будущей специальности лучше всего может быть охарактеризован описанием того, что студентам надлежит уметь делать на изучаемом языке в наиболее типичных ситуациях профессионального общения. В качестве примера приведем цели профессионально-ориентированного обучения английскому языку будущих экономистов, уточненные нами на основе изучения потребностей в процессе проектирования курса. Они представлены в виде умений, необходимых им для общения на изучаемом языке в следующих семи наиболее типичных для данной специальности ситуациях, которые характерны для их будущей профессиональной деятельности или учебы в экономическом вузе, а также в виде общих умений, призванных не только способствовать более эффективному планированию и организации студентами своей учебной деятельности, но и помочь им быстро адаптироваться в случае смены специальности.

1. Беседа, дискуссия, семинар:

- слушать и делать заметки;
- задавать вопросы: попросить повторить, объяснить; запросить информацию;
- отвечать на вопросы; объяснять;
- соглашаться и не соглашаться; излагать точки зрения; приводить основания; прерывать собеседника;
- делать доклады/презентации предприятий; инициировать комментарии и отвечать на них; озвучивать данные.

2. Практическое занятие, работа с преподавателем, языковая практика:

- понимать инструкции: письменные и устные, формальные и неформальные;
- задавать вопросы; обращаться за помощью;
- делать записи.

3. Изучение/чтение специальной литературы (журналов, книг):

- читать рационально: с пониманием цели и разумной скоростью;
- бегло просматривать текст с целью получить более общее представление о читаемом (*skimming*)/найти какую-то особую информацию (*scanning*); давать оценку прочитанному;
- понимать и анализировать данные (на графиках, диаграммах и т.д.);
- делать выписки; выстраивать их в иерархической последовательности (по степени важности);
- написать резюме и пересказать.

4. Работа со справочными материалами:

- пользоваться оглавлением;
- рационально пользоваться словарем;
- быстро находить информацию в ссылках и библиографиях;
- сравнивать информацию.

5. Написание эссе, доклада реферата, проекта, статьи:

- планировать, делать наброски, вносить поправки;

- конспектировать, излагать другими словами, соединять части в целое;
 - соблюдать стиль письма и соответствующую риторическую организацию;
 - использовать цитаты, сноски, составлять библиографию;
 - приводить и анализировать данные.
6. Устройство на работу, поступление на учебу (переписка, интервью):
- написать письмо/заявление, биографию, curriculum vitae;
 - отвечать на вопросы и запрашивать информацию (письменно, устно, в том числе по телефону);
 - объяснять, описывать, подтверждать.
7. Участие в дискуссии, в университетской и междувузовской олимпиадах:
- найти нужную информацию;
 - сделать запрос об участии/условиях (письменно и устно);
 - уточнять, описывать, уведомлять.
8. Участие в Республиканском конкурсе студенческих работ (В. Цеван гр. Б-30)
- Общие учебные умения:
- эффективно распоряжаться временем;
 - мыслить логически; выстраивать аргументы – использовать когезионные маркеры и соединительные слова; распознавать слабые стороны и отклонения в аргументах; находить разумный баланс; критически анализировать;
 - соблюдать точность;
 - пользоваться компьютером.

Следующий этап конкретизации целей как конечного результата – описание планируемого уровня владения языком. Известно, что не существует уровней, специфичных для той или иной специальности. Так, если представленный выше список можно рассматривать в качестве специальных коммуникативных задач и содержания, общих для всех уровней владения языком, но задающих профессиональный контекст, то различие в качестве можно проследить по показателям параметров для каждого из четырех коммуникативных умений – слушания, говорения, чтения и письма составляющим критерии уровней владения языком [10]. Вот почему уровни владения языком являются универсальными и не зависят от профессионального контекста его изучения.

В настоящее время преподавателям иностранного языка приходится иметь дело со студентами, ранее обучавшимися в разных классах и даже разных учебных заведениях, где у них были разные возможности для изучения иностранного языка. В условиях разноразной подготовленности студентов представляется целесообразным индивидуализировать цель, имеющую отношение к уровню владения языком. Студентов необходимо ознакомить с описаниями уровней владения английским языком, что позволило бы, наряду с данными установочного тестирования, подойти реалистичнее к планированию уровня владения иностранным языком к окончанию курса его изучения на индивидуальной основе.

Межкультурная компетенция призвана обеспечить будущим специалистам различных профессий и тем, кто собирается, продолжить дальнейшее свое образование, готовность к эффективному кросскультурному общению, т.е. преодолению культурных барьеров конфликтов «между знанием и незнанием, между чужим и своим, между «инаковым» и общим, между готовностью понять и предубеждением» [12, с.4]. Достижение межкультурной компетенции как способности личности понимать свою собственную культуру и ее связь с другими культурами (т.е. идентифицировать свою принадлежность к определенному лингвоэтнокультурному сообществу), адекватно и эффективно взаимодействовать с партнерами по общению, принадлежащими к иным лингвоэтнокультурным сообществам. [13;14;15;16;17]и как цели профессионально-ориентированного изучения иностранного языка может состоять в развитии у обучающихся, с одной стороны, межкультурной осведомленности, а с другой – межкультурных умений и навыков [11, с. 103- 105].

Межкультурную осведомленность образуют знания, осознание и понимание связи (т.е. сходств и различий) между «родным миром»

студентов и «миром носителей/пользователей изучаемого языка» [11, с. 103], а именно: а) осведомленность о региональных и социальных различиях в обоих мирах; б) осведомленность о более широком спектре культур, которая, наряду с передаваемыми родным и изучаемым языками, способствует созданию общего контекста, формированию своего рода «третьей культуры», в которой происходит эффективное взаимодействие и взаимопонимание между людьми, использующими, например, английский язык как средство международного общения, при этом, их родной язык и культура остаются основополагающей «системой точек отсчета» [18]; в) осведомленность о том, какими представляются друг другу разные народы [19], часто в форме национальных стереотипов.

Межкультурные умения и навыки: — связать родную культуру и иностранную друг с другом; — проявлять культурную сензитивность, подбирать и использовать различные стратегии для контакта с представителями других культур; — выступать в роли культурного посредника между родной культурой и иностранной и справляться с межкультурным непониманием и конфликтными ситуациями; 1— преодолеть зависимость от стереотипов.

Конкретизированные в таком виде цели профессионально-ориентированного обучения иностранному языку соотносятся с сегодняшними образовательными приоритетами воспитания и развития автономии как основы непрерывного образования личности, взаимопонимания и терпимости (tolerance), уважения к социальному выбору (самоопределению) других и культурному многообразию. [12; 20; 21; 22; 23].

Суть данного принципа может быть представлена следующим образом: от конкретизированных целей обучения — к общим, а от них — к образовательным приоритетам воспитания и развития. И это не исключительно теоретическая проблема. Она в не меньшей степени имеет отношение к преподавателю, который ответит на вопросы о том, каким сущностным целям образования подчинено достижение заданных учебных целей и насколько в последних реализуются общеобразовательные цели, включая воспитание в развитии личности студента.

Четкая и упорядоченная постановка обоснованных целей профессионально-ориентированного обучения иностранному языку, необходима всем субъектам образовательного процесса на всех его стадиях, так как она позволяет: во-первых, сосредоточить усилия на главном, ставить учебные задачи первостепенной важности и видеть перспективу дальнейшей работы; во-вторых, обеспечить ясность и гласность в совместной деятельности студентов и преподавателя, сформулировать ориентиры учебной работы; в-третьих, создать представление о критериях оценки уровня обученности и обеспечить ее валидность и надежность.

СПИСОК ЦИТИРОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Canale M. Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. 1980. Vol. 1/1. - P. 1-47.
2. Бим И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского). – Обнинск: Титул, 2001.
3. Van Ek J.A. Objectives for Foreign Language Learning. Vol. 1. Scope. Strasbourg: Council of Europe Press, 1986.
4. Bachman L.F. Fundamental Considerations in Language Testing. Oxford: Oxford University Press, 1990.
5. Holliday M.A.K., Hasan R. Cohesion in English. London: Longman, 1976.
6. Grice .H.P. Logic and conversation // Syntax and Semantics: Speech acts / Ed. by P. Cole, J. Morgan. New York: Academic Press, 1975. Vol. 3. - P. 41-58.
7. Searle J.R. Speech Acts: An essay in the philosophy of language. London; New York; Cambridge University Press, 1969.
8. Joos M. The Five Clocks. New York: Harcourt Brace Jovanovich, 1967.
9. Ganale M. On some dimensions of language proficiency // Issues in Language Testing Research / Ed. by J.W. Oller. Rowley. Mass.: Newbury House, 1983. – 339 p.

10. Поляков О.Г Базовый уровень владения иностранным языком как объект тестирования при коммуникативном подходе // Язык и мир его носителя – М.: Изд-во МАЛП, 1995. - С.168-170.
11. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment / Council of Europe. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.
12. Гальскова Н.Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. - 2004.-№1.-С.3-8.
13. Верещагин Е.М. , Костомаров В.Г Язык и культура - М.: Русский язык, 1990.
14. Фурманова В.П. Межкультурная коммуникация и лингвокультуроведение в теории и практике обучения иностранным языкам. – Саранск: Изд-во Мордовского университета, 1993.
15. Халева И.И. Интеркультура – третье измерение межкультурного взаимодействия? (из опыта подготовки переводчиков) Актуальные проблемы межкультурной коммуникации. Сб. науч. тр. МГЛУ. – М., 1999. Вып. 444. - С. 5-14.
16. Оберемко О.Г Межкультурная и межэтническая коммуникация в языковой подготовке специалиста // Актуальные проблемы профессиональной подготовки специалиста. – Н. Новгород: Изд-во НГТУ, 2001. - С. 20-27.
17. Алмазова Н.И. Когнитивные аспекты формирования межкультурной компетентности при обучении иностранному языку в неязыковом вузе: Дисс. ... д-ра пед. наук. - СПб., 2003.
18. Ирисханова К.М. «Третья культура» - интрига межкультурного общения // Полифония образования и англистика в мультикультурном мире. – М.: Изд-во МГЛУ, 2003. – 28 с.
19. Millrood R.P. Models of describing culture for language teaching // Research Methodology: Teaching language in a cross-cultural space / Ed. By R.P. Millrood, O.G. Poliakov, P.V. Sysoyev. Tambov: Tambov University Press, 2003. - P. 12-19.
20. Сафонова В.В. Проблемы социокультурного образования в языковой педагогике // Культуроведческие аспекты языкового образования. – М.: Еврошкола, 1998. - С. 27-35.
21. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. - Липецк, 1998.
22. Сысоев П.В. Культурное самоопределение личности в контексте диалога культур. – Тамбов: Изд-во ТГУ, 2001.
23. Соловова Е.Н. Автономия учащихся как основа развития современного непрерывного образования личности // Иностр. языки в школе. – 2004.-№2.-С.11-17; №3.-С.41-44.

Материал поступил в редакцию 04.11.08

TRIFONIUK A.F. The psychological particularities of the purposes of the professional-oriented learning English in the University

There are psychological-pedagogical purposes of the professional oriented learning English in our University in this article. The components of mastering language are detailed here: communicative competence or communicative language ability taking into account psycho-physiological mechanism. This mechanism includes auditory and visual channels and also receptive and productive methods giving us an opportunity of using the four communicative skills: audition, speaking, reading and writing in English.

The context of the future profession is detailed described in this article. The purpose of the professional-oriented learning of English of the future economists is to make some typical English situations of the professional-oriented learning and using language as a means of intercourse namely:

1. Discussion, seminar
2. Practical training, work with a teacher
3. Reading literature in speciality (journals, books)
4. The work with reference books
5. The writing of essay, address, project
6. Getting a job (correspondence, interview)
7. Participation in the Republican competitions of the students' work, scientific conferences, Olympiads

УДК 806.019

Венкович М.С.

СТРУКТУРА СМЫСЛА ПРОСТОГО РАСПРОСТРАНЕННОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ

Введение. Содержательная сторона всякого высказывания характеризуется, как известно, его смыслом, который образуется благодаря отображению в предложении соответствующей ситуации, понимаемой как взаимодействие конкретных денотативных признаков объектов действительности. Известно, что только на субъекто-предикативном уровне предложения возможно отображение некоторой реальной ситуации, так как именно в субъекто-предикативной структуре предложения фиксируется расчлененность объекта действительности на предмет и его отношение к другим предметам и явлениям реального мира. Поэтому целью данной статьи является рассмотрение вопроса о том, как формируется смысл простого высказывания и какую роль играют при этом лексико-грамматические средства языка. Иными словами, нас интересует, прежде всего, процесс образования и выражения смысла простого распространенного повествовательного высказывания.

Лексико-синтаксическая структура предложения. Всякое предложение естественного языка реализуется посредством слов и словосочетаний, которые являются базисными компонентами семантико-синтаксической структуры высказывания. Если проанализировать некоторую цепочку слов, например, «вчера, мы, прослушать,

лекция, о, творчество, Есенин», то можно заметить, что эти словоформы именуют либо общие свойства какого-то предмета или явления, либо они обозначают принадлежность понятию какого-то признака, то есть, они не фиксируют взаимоотношения одних объектов с другими, как это имеет место в высказывании «Вчера мы прослушали лекцию о творчестве Есенина», где предметы и процессы отображаются в их отношении с другими объектами и явлениями реального мира. Как отмечает Г.В.Колшанский, «объекты, как предметы высказывания, будут представлены в содержательном высказывании как изолированные, если они участвуют в выражениях, ограниченных словами и словосочетаниями. Истинные же отношения между объектами устанавливаются в соответствующей структуре, способной выражать эти отношения. Эта структура и есть предложение, в котором обнаруживается абсолютный признак любой вещи, а именно вхождение ее в какую-то либо систему. Только по этому признаку предложение способно выразить в своей структуре реально существующие и выражаемые познавательным мышлением действительные отношения между объектами» [1, с. 51].

Многообразие разносторонних отношений между предметами и явлениями объективной действительности невозможно представить при помощи только лексической системы языка, без привлечения

Венкович Михаил Станиславович, кандидат философских наук, заведующий кафедрой иностранных языков технических специальностей Брестского государственного технического университета. Беларусь, БрГТУ, 224017, г. Брест, ул. Московская, 267.